

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель: ФГБОУ ВПО
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
Publisher: Federal State Budgetary Educational Institution «Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev»

Редакционная коллегия

Editorial board

В.А. Ковалевский (главный редактор), доктор медицинских наук, профессор, и.о. ректора, первый проректор – проректор по науке, Красноярск

Valery A. Kovalevsky (*Editor-in-Chief*), Acting rector, First Pro-rector for Research, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk

Т.В. Фуряева (заместитель главного редактора), доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Tatyana V. Furyaeva (*Deputy Editor-in-Chief*), Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Л.В. Шкерина (ответственный секретарь), доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Lyudmila V. Shkerina (*Executive Editor*), Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Н. Бабич, доктор педагогических наук, профессор, Хорватия

Nada Babic, Doctor of Education, Professor, Croatia

А.А. Баранов, доктор биологических наук, профессор, Красноярск

Alexander A. Baranov, Doctor of Biology, Professor, Krasnoyarsk

Е.Ы. Бибайбеков, доктор педагогических наук, профессор, Казахстан

Esen Y. Bibaybekov, Doctor of Education, Professor, Kazakhstan

С.П. Васильева, доктор филологических наук, профессор, Красноярск

Svetlana P. Vasilyeva, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk

А.М. Гендин, доктор философских наук, профессор, чл.-кор. РАО, Красноярск

Alexander M. Gendin, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk

А.С. Дубовик, редактор английского текста, Красноярск

Anastasiya S. Dubovik, Editor of the English Language text, Krasnoyarsk

А.Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Новосибирск

Akryam Zh. Zhafyarov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Novosibirsk

А.И. Завьялов, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Alexander I. Zavyalov, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Т.Г. Игнатьева, доктор филологических наук, профессор, Красноярск

Tatara G. Ignatieva, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk

М.П. Лапчик, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Омск

Mikhail P. Lapchik, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Omsk

И.О. Логинова, доктор психологических наук, профессор, Красноярск

Irina O. Loginova, Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk

В.Р. Майер, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Valery R. Mayer, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

В.В. Минеев, доктор философских наук, профессор, Красноярск

Valeriy V. Mineev, Doctor of Philosophy, Professor, Krasnoyarsk

Н.И. Пак, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Nikolay I. Pak, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Л.Г. Самотик, доктор филологических наук, профессор, Красноярск

Lyudmila G. Samotik, Doctor of Philology, Associate Professor, Krasnoyarsk

М.В. Сафонова, кандидат психологических наук, доцент, Красноярск

Marina V. Safonova, PhD in Psychology, Associate Professor, Krasnoyarsk

Н.Т. Селезнева, доктор психологических наук, профессор, Красноярск

Natalya T. Selezneva, Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk

Л.Н. Славина, доктор исторических наук, профессор, Красноярск

Lyudmila N. Slavina, Doctor of History, Professor, Krasnoyarsk

А.Н. Фалалеев, доктор экономических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Красноярск

Albert N. Falaleev, Doctor of Economics, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk

М.И. Шилова, доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Красноярск

Maria I. Shilova, Doctor of Education, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с 05.03.2010

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 66001

Периодичность 4 раза в год

СОДЕРЖАНИЕ
TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
POSTNONCLASSICAL PEDAGOGY TOPICAL ISSUES

В.А. Адольф
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ
ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА
V.A. Adolf
TRAINING OF THE FUTURE TEACHER FOR CAREER UNDER
THE IMPLEMENTATION OF THE PROFESSIONAL STANDARD [5]

Ю.С. Мануйлов
СРЕДА В ВОПРОСАХ И ОТВЕТАХ
Yu.S. Manuylov
ENVIRONMENT IN QUESTIONS AND ANSWERS [12]

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MODERNIZATION

О.Л. Беляева
ПРАВОВОЕ ОСНОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ
ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ НА 2011–2015 ГОДЫ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ
O.L. Belyaeva
THE LEGAL BASIS FOR IMPLEMENTATION OF THE ACTIONS
OF THE FEDERAL TARGET PROGRAM OF DEVELOPMENT
OF EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES
IN 2011–2015 IN THE KRASNOYARSK TERRITORY [19]

А.Г. Кириллов
НАПРАВЛЕНИЯ АВТОМАТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ
A.G. Kirillov
DIRECTIONS OF AUTOMATION OF UNIVERSITY MANAGEMENT SYSTEM [22]

Г.Д. Сундуй
РОДОВОЕ СООБЩЕСТВО КАК ГАРАНТ ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА
(НА МАТЕРИАЛЕ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА)
G.D. Sunduy
GENERIC COMMUNITY AS A GUARANTOR OF PROTECTION
OF CHILDHOOD (BY THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TYVA) [26]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

Т.Ю. Артюхова, Т.И. Петрова
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ
T.Yu. Artyukhova, T.I. Petrova
THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF PUPILS' EDUCATION [31]

Е.Г. Дорошенко, Н.И. Пак, Т.П. Пушкарева, Л.Б. Хегай, Т.А. Яковлева
МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ФГОС ВО
E.G. Doroshenko, N.I. Pak, T.P. Pushkareva, L.B. Khagai, T.A. Yakovleva
METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING COMPUTER SCIENCE TO STUDENTS
OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN CONDITIONS OF FSES OF HE [36]

В.В. Калитина
МЕТОДИКА МЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ
СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
V.V. Kalitina
THE TECHNIQUE OF MENTAL TRAINING IN PROGRAMMING
FOR STUDENTS OF INFORMATICS MAJORS [45]

Т.О. Кочеткова, В.А. Шершнева, Т.В. Зыкова, И.Ф. Космидис, Т.В. Сидорова, К.В. Сафонов
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
И РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА
ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ
T.O. Kochetkova, V.A. Shershneva, T.V. Zyкова, I.F. Kosmidis, T.V. Sidorova, K.F. Safonov
METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DESIGN AND IMPLEMENTATION
OF E-LEARNING COURSE ON CALCULUS [49]

Е.Б. Лученкова, М.В. Носков, В.А. Шершнева
СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ: ПРАКТИКА ОПЕРЕДИЛА ТЕОРИЮ
E.B. Luchenkova, M.V. Noskov, V.A. Shershneva
BLENDED LEARNING OF MATHEMATICS: PRACTICE OUTSTRIPPED THEORY [54]

В.Р. Майер
ОБУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ –
УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
СИСТЕМ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ
V.R. Mayer
TEACHING GEOMETRY FUTURE TO BACHELORS – TEACHERS
OF MATHEMATICS USING THE SYSTEMS OF DYNAMIC GEOMETRY [60]

М.В. Носков, В.В. Попова
РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ
И ИНФОРМАТИКИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
M.V. Noskov, V.V. Popova
THE IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS
BETWEEN MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE
IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS [65]

О.Г. Ромадина, М.С. Соловьева
ИНТЕРАКТИВНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ
O.G. Romadina, M.S. Solovyova
INTERACTIVE RESOURCES AS A MEANS TO FORM STUDENTS'
UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS [69]

Л.В. Шкерина, Ф.А. Григорьева, Ф. Ракульно
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
L.V. Shkerina, F.A. Grigoryeva, F. Racugno
FORMATION OF METASUBJECT ABILITIES OF PUPILS
IN THE COURSE OF LEARNING IN MATHEMATICS [74]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Н.М. Андреева
МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКИХ
И ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
N.M. Andreeva
THE MODEL OF INFORMATION AND COMMUNICATION
COMPETENCE OF BIOLOGY AND ECONOMICS STUDENTS [79]

А.И. Богданова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
A.I. Bogdanova
THE USE OF CULTUROLOGICAL COMPONENT OF THE CONTENT
OF THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» IN THE PROCESS
OF FORMATION OF STUDENT» TOLERANCE [85]

Е.П. Валух, В.В. Кольга, А.Б. Меркулов
ВЫЯВЛЕНИЕ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ
НАДПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
В ХОДЕ МОНИТОРИНГА ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
E.P. Valyukh, V.V. Kolga, A.B. Merkulov
IDENTIFICATION OF THE DEGREE OF FORMEDNESS
OF STUDENTS' METASUBJECT COMPETENCES DURING
MONITORING OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES [90]

<p>И.А. Кулакова ОЦЕНКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СВОБОДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ I.A. Kulakova THE ESTIMATION OF THE LEVEL OF TEACHERS' WILLINGNESS TO USE FREE SOFTWARE</p>	<p>А.И. Шилов, Н.В. Шилова СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКОЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв. A.I. Shilov, N.V. Shilova THE SYLLABUS OF PARISH SCHOOL IN EASTERN SIBERIA AT THE END OF XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES</p>
[95]	[140]
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
PSYCHOLOGY	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
<p>С.В. Латынцев, Н.В. Прокопьева КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНАТУРЫ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ S.V. Latyntsev, N.V. Prokopyeva COMPETENCE-BASED DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PERIOD OF TEACHING INTERNSHIP: DIFFICULTIES AND PROSPECTS</p>	<p>Ж.Г. Дусказиева ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫМ МАЛЬЧИКАМ Zh.G. Duskazieva FEATURES OF MATERNAL ATTITUDE TO SOMATICALLY ILL BOYS</p>
[102]	[145]
<p>Л.С. Насрутдинова, В.Л. Моложавенко ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ L.S. Nasrutdinova, V.L. Molozhavenko EXPERIMENTAL ASSESSMENT OF FORMATION TECHNOLOGY OF ENVIRONMENTAL EXPERTISE OF SPECIALISTS IN OIL AND GAS INDUSTRY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING</p>	<p>П.П. Дьячук, Д.С. Бажин, М.К. Грицков, Ш.С. Каталбаева ВЛИЯНИЕ ГЛУБИНЫ ПАМЯТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ P.P. Dyachuk, D.S. Bazhin, M.K. Gritskov, Sh.S. Katalbaeva THE INFLUENCE OF MEMORY DEPTH ON THE EFFECTIVENESS OF STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES TO SOLVE PROBLEMS</p>
[108]	[148]
<p>Н.А. Попованова, Д.В. Логинов К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА N.A. Popovanova, D.V. Loginov ON THE QUESTION OF VALUES' FORMATION OF STUDENTS THE OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION</p>	<p>И.В. Ижденева РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ИНФОРМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН I.V. Izhdeneva DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE THINKING OF STUDENTS STUDYING MATHEMATICAL AND INFORMATICS DISCIPLINES</p>
[114]	[153]
<p>Т.А. Шкерина, Т.И. Петрова ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРАТОРА В РАМКАХ ШКОЛЫ ПЕДАГОГА-КУРАТОРА T.A. Shkerina, T.I. Petrova PEDAGOGICAL SUPPORTING OF CURATOR' S PROFESSIONAL TRAINING IN THE SCHOOL OF TUTOR-CURATOR</p>	<p>О.Э. Кондакова, С.Н. Шилов, И.А. Игнатова, В.Ю. Потылицина ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КРАЙНЕГО СЕВЕРА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ЮГА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ O.E. Kondakova, S.N. Shilov, I.A. Ignatova, V.U. Potylitsina THE CHANGE OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN OF THE NORTH IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF THE SOUTH OF THE KRASNOYARSK TERRITORY</p>
[119]	[158]
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	
THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION	
<p>М.С. Леонтьева ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА M.S. Leontyeva ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF PHYSICAL EDUCATION CONCEPTION FOR PRIMARY SCHOOL-AGED ORPHANS</p>	<p>И.О. Логинова, В.Б. Чупина, Е.И. Стоянова, Ю.В. Живаева ПСИХОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИТУАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВЫБОРА I.O. Loginova, V.B. Chupina, E.I. Stoyanova, Yu.V. Zhivaeva PSYCHOLOGICAL-EDUCATIONAL SUPPORT AS A CONDITION OF FORMATION OF STUDENTS' SITUATIONAL READINESS TO MAKE A CHOICE</p>
[124]	[162]
<p>А.Ю. Осипов, А.В. Белов, Е.М. Кадомцева, А.И. Раковецкий ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СПОРТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ С ПОМОЩЬЮ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ A.Yu. Osipov, A.V. Belov, E.M. Kadomtseva, A.I. Rakovetsky TRAINING STUDENTS FOR VOLUNTEERING AT SPORTING EVENTS BY MEANS OF SPECIALIZED PHYSICAL EDUCATION</p>	<p>Е.А. Чиганова ЦЕННОСТНЫЙ МОТИВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА E.A. Chiganova VALUABLE MOTIVE OF COGNITIVE ACTIVITY OF THE PERSONALITY AS SUBJECT OF THE THEORETICAL ANALYSIS</p>
[131]	[166]
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
HISTORY OF EDUCATION	
<p>В.И. Федорова ПРОБЛЕМА ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В РЕФОРМИРОВАНИИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: НА ОПЫТЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ V.I. Fedorova THE PROBLEM OF TRADITIONS AND INNOVATION IN THE REFORM OF RURAL SCHOOL: BY EXPERIENCE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY</p>	<p>Г.И. Высовень ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ МИНИ-ВОЛЕЙБОЛОМ ПО-ЯПОНСКИ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ G.I. Vysoven THE INFLUENCE OF MINI-VOLLEYBALL TRAININGS IN JAPANESE STYLE ON ACADEMIC MOTIVATION AND PSYCHOEMOTIONAL STATE OF MILD-RETARDED PUPILS</p>
[135]	[173]
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
CORRECTIONAL PSYCHOLOGY	

А.В. Мамаева, В.И. Петроченко
О ФОРМИРОВАННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ УМЕРЕННУЮ И ТЯЖЕЛУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

A.V. Mamaeva, V.I. Petrochenko
ON THE FORMATION OF TEACHERS' MOTIVATIONAL AND PERSONAL READINESS TO WORK WITH CHILDREN WHO HAVE MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION

[178]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Н.В. Бизюков
МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА-МИФОГЕНА «МОДЕРНИЗАЦИЯ»

(НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

N.V. Bizyukov
MANIPULATIVE POTENTIAL OF THE WORD-MYTHOGENE «MODERNIZATION» (ON THE BASIS OF PUBLICISTIC DISCOURSE)

[184]

О.Н. Емельянова
СТИЛИСТИЧЕСКИЙ «ПОРТРЕТ» МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА (ПО ДАННЫМ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА)

O.N. Yemelyanova
STYLISTIC «PORTRAIT» OF THE POLYSEMANTIC WORD (ON THE BASIS OF THE RUSSIAN LANGUAGE EXPLANATORY DICTIONARIES)

[189]

Л.А. Лазутова
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «МОЛЧАНИЕ» В НЕМЕЦКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

L.A. Lazutova
THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT «SILENCE» IN GERMAN LITERARY TEXT

[194]

Н.Г. Нестерова, Т.Е. Арсеньева
ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ТАКТИКИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ АДРЕСАТА К ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАДИОПРОГРАММЕ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ

N.G. Nesterova, T.Ye. Arsenyeva
LINGUAL REALIZATION OF THE TACTICS OF DRAWING AN ADDRESSEE'S ATTENTION TO THE EDUCATING RADIO PROGRAMME ABOUT THE RUSSIAN LANGUAGE

[199]

Т.В. Тарасенко
СЕМАНТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ И ЕЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ФОЛЬКЛОРНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

T.V. Tarasenko
SEMANTIC SITUATION AND ITS REPRESENTATION IN FOLKLORE AND LITERARY TEXTS

[205]

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

LITERARY STUDIES

Чун Ен Хо
ЦВЕТОВОСВЕТОВЫЕ МОТИВЫ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М.А. БУЛГАКОВА

Chung Yeon Ho
THE MOTIVS OF COLORS AND LIGHT AND THEIR MEANINGS IN THE BOOKS OF M.A. BULGAKOV

[210]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

М.А. Галиева
ФОЛЬКЛОРНАЯ ТРАДИЦИЯ В ПОЭМЕ В. МАЯКОВСКОГО «ВОЙНА И МИР» (ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ ПАРЕМИЙ)

M.A. Galieva
FOLK TRADITION IN THE POEM «WAR AND PEACE» BY V. MAYAKOVSKY (ARTISTIC FUNCTIONS OF PAROEMIAS)

[215]

О.К. Желонкина
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕСТВА, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ВИРТУАЛЬНЫМ ОБЩЕНИЕМ

O.K. Zhelonkina
SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF YOUTH CAUSED BY VIRTUAL COMMUNICATION

[220]

И.Д. Колдунова
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕОРИИ АЛГОРИТМОВ

I.D. Koldunova
THE MODEL OF DEVELOPMENT OF ANALYTIC-SYNTHETIC COMPONENT OF THINKING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS WHEN TEACHING THE THEORY OF ALGORITHMS

[225]

И.А. Сладкова
О ПОНЯТИИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА»

I.A. Sladkova
ON THE CONCEPT OF «PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER»

[231]

Т.В. Фролова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕОФИЦИАЛЬНЫХ ТОПОНИМОВ В КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА ПРИМОРСКИХ ПОСЕЛКОВ)

T.V. Frolova
USING INFORMAL TOPONYMS IN THE CONTEXT OF THE CATEGORY OF EVERYDAY LIFE (BASED ON THE LANGUAGE OF COASTAL VILLAGES)

[234]

З.С. Шипилова
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

Z.S. Shipilova
DEVELOPMENT OF LEGAL CONCIIOUSNESS OF FUTURE LAWYERS AT UNIVERSITY

[238]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[242]

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
SCIENTIFIC LIFE

[250]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[252]

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

TRAINING OF THE FUTURE TEACHER FOR CAREER UNDER THE IMPLEMENTATION OF THE PROFESSIONAL STANDARD

В.А. Адольф

V.A. Adolf

Проектирование, профессиональная подготовка, дидактический потенциал, профессиональный стандарт педагога профессиональные, учебно-профессиональные задачи.

Определяются современные подходы подготовки студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности. Определяются разноуровневые цели подготовки. В основу проектирования программы многоуровневой подготовки педагога положен задачный подход. Перечень учебно-профессиональных задач, которые определяют дидактический потенциал процесса подготовки будущего педагога, формулируется на основе выделенных профессиональных задач, которые решаются работающим педагогом на практике. На основе обратной связи осуществляется проектирование процесса подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности, что обеспечивает реалистичность достижения образовательных результатов на местах практики. Как показал позитивный опыт, предлагаемый подход может выступить концептуально-технологической рамкой разработки проектов реализации основных образовательных программ при переходе на многоуровневое высшее профессиональное образование.

Design, training, didactic potential, the professional standard of the teacher, professional and educational-professional goals.

In the article the author defines the modern approaches to training students – future teachers – for their career. He also determines split-level objectives of training. The design of the program of multilevel teacher training is based on the task approach. The list of the educational-professional tasks, which define the didactic potential of the process of training of the future teacher, are formulated on the basis of selected professional problems that are solved by a teacher in practice. Based on the feedback, the design of the process of training of the future teacher for career is carried out, providing the realistic achievement of learning outcomes locally in practice. As the positive experience showed, the proposed approach can act as a conceptual and technological framework for development of implementation projects of basic educational programs in the transition to multi-level higher vocational education.

На современном этапе модернизации образования одной из важнейших задач является обеспечение качества профессиональной подготовки педагога в соответствии с внедряемым профессиональным стандартом педагога. Задавая рамки и нормы, стандарты на языке ключевых, базовых и специальных компетенций характеризуют требования к результатам подготовки. При этом путь достижения результатов необходимо найти каждому образовательному учреждению, учитывая не только объективный контекст стандартов, но и субъективный контекст, который определяется реальной

At the present stage of modernization of education one of the most important tasks is to ensure the quality of teacher training in accordance with the professional standard of the teacher. Specifying the scope and the framework, the standards in the language of key, basic and special competencies characterize the requirements for the outcomes of training. In this case, every educational institution has to find the way to achieve outcomes, taking into account not only the objective context of the standards, but also the subjective con-

ситуацией на местах образовательной практики: специфическими особенностями и запросами студентов, потенциалом и амбициями профессорско-преподавательского состава, ресурсами образовательной среды, стандартом общего образования.

В обозначенных условиях представляется актуальным обратить внимание на использование возможностей образовательного проектирования, которое может выступать и как способ деятельности по изменению и конструированию образовательной практики в общем, и как способ становления субъектной позиции каждого участника образовательного процесса в отдельности. Преимущества проектирования проявляются в органичном сочетании нормативного и диагностического аспектов за счет разработки модели «должного, необходимого» в соответствии с имеющимися ресурсами, при допусках альтернативных путей и средств достижения цели.

В рамках предлагаемой статьи нам представляется наиболее значимым в обобщенном виде определить образы целей данной подготовки, а также очертить дидактический потенциал образовательного процесса, который позволит пошагово на основе обратной связи проектировать его реализацию, обеспечивая реалистичность достижения образовательных результатов. Для этого целевые установки предлагается задавать на различных уровнях подготовки, что позволит встраивать подготовку в вузе в систему многоуровневого непрерывного профессионального образования и создавать пространство возможностей профессионально-личностного развития человека на протяжении всей жизни. А дидактический потенциал образовательного процесса рассматривать с позиций многообразия возможностей обнаружения студентами мотивов, смыслов, целей овладения теорией и практикой осуществления различных видов и функций профессиональной деятельности, поиска ими содержательных связей для построения собственного целостного видения профессиональной действительности, освоения способов самостоятельного познания этой действительности с целью последующего преобразования [Адольф, 2008; 2012; 2013; Степанова, Адольф, 2013].

text, which is determined by the actual situation locally in educational practice: by specific characteristics and needs of students, potential and ambitions of teaching staff, resources of educational environment, the standard of general education.

In such circumstances, it is relevant to note the use of the possibilities of educational design, which can also act as a way to change and construct educational practice in general, and as a way to form a subject position of each participant in the educational process in particular. The advantages of design are shown in the organic combination of normative and diagnostic aspects by means of the development of the model of «the proper and necessary» in accordance with available resources, taking into account alternative ways and means to achieve the goal.

In this article we would like to focus on determining the images of the objectives of this training, as well as on outlining the didactic potential of the educational process, which will allow designing its implementation on the basis of the feedback step-by-step, providing the realistic achievement of learning outcomes. To do this, it is offered to determine goal sets at different levels of training, which will allow us to incorporate training in the university in the system of multilevel continuous vocational education and create the space of possibilities for professional and personal development of the individual throughout life. Besides, the didactic potential of the educational process is offered to be considered from the standpoint of the variety of possibilities of identifying motives, purposes, and objectives of mastering the theory and practice of implementation of different types and functions of professional activity by students, their search of meaningful connections to build their own holistic view of professional reality, the development of methods of self-knowledge of this reality for later transformation [Adolf, 2008; 2012; 2013; Stepanova, Adolf, 2013].

Development of competencies as a quality new growth of the personality that is neces-

Освоение компетенций как качественных новообразований личности, необходимых для успешного решения профессиональных задач, определяется как цель тактического уровня подготовки, что естественно предполагает определение стратегического уровня. Стратегический уровень может быть выявлен из тех функций и ролей, которыми призван обладать педагог, решая комплекс профессиональных задач в реальной образовательной действительности. При этом компетенция предстает как комплексная характеристика личности, включающая мотивационно-поведенческие качества, знания в определенной сфере и умения их применять в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности. При таком понимании каждая из компетенций выступает не только как цель, но и как результат подготовки, который конкретен, измерим, реалистичен, определен по времени.

Цели профессиональной подготовки операционного уровня определяются в рамках различных компонентов подготовки, направляются на овладение знаниями и умениями, развитие мотивационно-поведенческой сферы личности студента. Такие цели формулируются в совместной (студенты, педагоги, работодатели) учебно-профессиональной деятельности на основе выявленных задач так, чтобы они могли быть осмыслены как лично значимые результаты профессиональной подготовки.

Связывание разных уровней целей и выход на необходимый уровень результатов профессиональной подготовки требуют значительного дидактического потенциала образовательного процесса, обеспечивающего нелинейность его организации, создающего условия для становления студента как субъекта профессиональной деятельности.

Вариативность и интенсификация организации образовательного процесса предполагает применение метапредметных и системно-деятельностных принципов конструирования содержания профессиональной подготовки студентов в вузе. Объединение отдельных дисциплин в модули, блоки как компонентов научного знания и компетенций, как составляющих осваиваемой профессиональной деятельности осуществляется на основе междисциплинарного подхода, что создает основу для опреде-

necessary for successful solving of professional tasks is defined as the objective of the tactical level of training, which naturally involves determining the strategic level. The strategic level can be identified from the functions and roles which the teacher is to have while solving a complex of professional tasks in real educational reality. Competency appears as a complex characteristic of the personality, which includes motivational and behavioral qualities, knowledge in a particular area and the ability to apply it in standard and changing situations of professional activity. Understanding it in this way, each competency is not only an objective but also a training outcome, which is concrete, measurable, realistic and time-defined.

The objectives of professional training of the operational level are defined within various components of training and directed to the acquisition of knowledge and skills, development of motivational and behavioral spheres of the student's personality. These objectives are formulated in joint (students, teachers, employers) educational and professional activities on the basis of identified tasks so that they can be understood as personal significant training outcomes.

Linking different levels of objectives and access to the desired level of training outcomes requires a considerable didactic potential of the educational process, providing non-linearity of its organization, creating the conditions for the development of the student as the subject of professional activity.

Variability and intensification of the organization of the educational process involves using metasubject and system-activity design principles of the content of students' training in high school. The combination of individual disciplines in modules and blocks as components of scientific knowledge and competencies as components of mastered professional activity is based on the interdisciplinary approach that creates the basis for determining necessary interdisciplinary knowledge and experience of their application.

ления необходимых междисциплинарных знаний, опыта их применения.

На основе системно-деятельностного принципа происходит определение сквозных линий в содержании подготовки, создающих интегративную основу связей между общекультурными, методологическими, общепрофессиональными, специальными, практическими компонентами подготовки при формировании основных профессиональных умений. Применение системно-деятельностного принципа при конструировании содержания позволяет в процессе подготовки моделировать профессиональную деятельность на основе постановки учебно-профессиональных задач, организации процесса по их решению, оценке эффективности найденных решений. Важность такого подхода к конструированию содержания объясняется тем, что в процессе профессиональной подготовки требуется создавать условия для целостного осмысления студентами целей, содержания, процесса, результатов, условий профессиональной деятельности.

Педагогическим механизмом применения обозначенных принципов в совокупности выступает задачное структурирование профессиональной деятельности. Структурирование профессиональной деятельности в форме профессиональных, учебно-профессиональных задач позволяет моделировать образовательный процесс, создавая условия для самостоятельного анализа студентами изучаемых явлений и процессов, установления связей между явлениями, осознания логики, последовательности профессиональных действий, сопоставления ранее изученного с новыми знаниями и использования их для осмысления и разрешения проблемных ситуаций профессиональной деятельности.

Задачная логика связывания компонентов содержания подготовки при нелинейной организации образовательного процесса требует отхода от широко распространенной практики использования алгоритмических предписаний по передаче логически завершенной системы знаний и правил их применения, которые не позволяют достигать заявленных результатов интегративного характера. Возникает потребность организации образовательного процесса на основе эвристических предписаний, обеспечивающих обратную связь от участников процес-

The determination of cross-cutting lines in the content of training, creating the integrative basis of communication between general cultural, methodological, general professional, specific, practical training components in the formation of basic professional skills happens on the basis of the system-activity principle. The use of the system-activity principle in the design of content allows simulating professional activities in the process of training on the basis of setting educational and professional goals, organizing the process to deal with them, assessing the effectiveness of the solutions found. The importance of this approach to the design of content is explained by the fact that in the process of training it is required to create the conditions for a holistic comprehension of objectives, content, process, outcomes, participants and career environment by students.

Task structuring of professional activity acts as a pedagogical mechanism for applying the identified principles in aggregate. The structuring of professional activity in the form of professional and educational-professional tasks allows simulating educational process, creating the conditions for students' self-analysis of the studied phenomena and processes, establishment of links between phenomena, understanding the logic and consistency of professional actions, comparison of the previously learned with the new knowledge and their use for comprehension and resolution of problem situations of professional activities.

Task logic of linking the components of the content of training in conditions of non-linear organization of educational process requires moving away from the widespread practice of using algorithmic instructions to transfer a logically complete system of knowledge and rules for its application, which does not allow achieving the stated results of integrative nature. There is a need for the organization of educational process on the basis of heuristic prescriptions, providing feedback from the participants in the training process,

са подготовки, позволяющих формировать систему компетенций в процессе продуктивного коммуникативного взаимодействия между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто желает их приобрести и использовать на практике. Установление и поддержание связи мотива и цели учебно-профессиональной деятельности за счет прогнозирования и отслеживания успешности продвижения студентов к достижению результатов профессиональной подготовки направлено на овладение соответствующими мотивационно-поведенческими качествами, межпредметными знаниями, умениями в отдельности, компетенциями в целом. На всех этапах учебно-профессиональной совместной деятельности преподавателей и студентов диагностическая постановка целей и управление рефлексивными процессами на основе получаемой обратной связи являются определяющими. На основе организации деятельности по информационному поиску и структурированию полученной информации формируется система профессиональных междисциплинарных знаний и умений, позволяющих действовать в ситуациях неопределенности, с овладением способами самостоятельного познания профессиональной действительности [Адольф, Степанова, 2008; Степанова, Адольф, 2013].

Сформированность таких знаний и умений проявляется в качестве усвоения учебного материала, в готовности решать и искать новые учебно-профессиональные задачи: информационно-теоретические (представлять теоретический материал в виде различных структур и наглядных форм – линейная, древовидная, матричная, ступенчатая с обратными связями, концентрическая); аналитические (заполнять и разрабатывать схемы, позволяющие анализировать профессиональные ситуации, представленные отдельными или рядом факторов); проективные (разрабатывать проекты реализации отдельных фрагментов профессиональной деятельности).

Осмысление студентами опыта учебно-профессиональной деятельности, достижений и перспектив позволяет им выявить дефициты учебно-профессиональной деятельности, проблем и потребностей профессионально-личностного развития. В рамках организации познавательно-проектировочной деятельности студенты совместно с педагогом обсуждают свои ближайшие пла-

allowing forming a system of competencies in the process of productive communicative interaction between those who have knowledge and experience, and those who wish to acquire and use them in practice. Establishing and maintaining the link between the motive and the objective of educational and professional activities by anticipating and tracking the success of students' progress towards achieving the results of training is aimed at mastering the relevant motivational and behavioral qualities, interdisciplinary knowledge, skills in particular, competencies in general. At all stages of educational and professional activities, in joint activities of teachers and students, diagnostic goal setting and management of reflexive processes on the basis of feedback received are decisive. On the basis of the organization of activities in information search and structuring of information received, a system of professional interdisciplinary knowledge and skills that enable to act in situations of uncertainty, mastering the methods of self-knowledge of professional reality, is formed [Adolf, Stepanova, 2008; Stepanova, Adolf, 2013].

Maturity of such knowledge and skills manifests as digestion of material, readiness to solve and explore new educational and professional objectives: information-theoretical (to provide theoretical material in a variety of structures and visual forms – linear, tree-like, matrix, stepped with feedback, concentric); analytical (to fill and to develop schemes that allow assessing professional situations presented by individual or a number of factors); projective (to design projects of implementation of individual fragments of professional activity).

Students' understanding of experience in educational and professional activities, achievements and prospects allows them to identify the deficits of educational and professional activities, problems and needs of professional and personal development. In the framework of organization of cognitive-

ны учебно-профессиональной деятельности, выявляют проблем и ресурсы, позволяющие их успешно разрешать. Для реализации познавательно-проектировочной деятельности создаются специфические ситуации совместной продуктивной деятельности студентов и преподавателей по обсуждению системы перспективных целей и задач профессиональной подготовки в целом, целей и задач ближайшего периода учебно-профессиональной деятельности, перспективы профессиональной деятельности по окончании вуза. На основании обсуждений студентами разрабатываются индивидуальные программы учебно-профессиональной деятельности и определяются возможности ее реализации.

Пошаговое проектирование образовательного процесса на основе выявленных профессиональных задач, использования совокупности эвристических предписаний создает основу контекстного обучения, обеспечивающего возврат к прошлому, ранее освоенному, оказывая значительное влияние на качество образовательного результата. У студентов происходит процесс присвоения знаний, умений, опыта деятельности, переосмысливается на новом витке спирали отношение и к профессии, и к профессиональной деятельности, и к самому себе как субъекту деятельности, что способствует расширению мотивационно-поведенческой сферы личности. Тем самым происходит процесс формирования компетенций, т. е. обеспечиваются достижение образовательного результата, становление субъектной позиции студентов. Вместе с тем для студентов, чья активность участия в образовательном процессе достаточно высока, происходит значительное продвижение в направлении стратегических целей-ориентиров, позволяющих с высокой степенью вероятности адекватно выбирать места профессиональной деятельности по окончании вуза [Адольф, Пилипчевская, 2012; 2013].

Реализация дидактического потенциала образовательного процесса предполагает организацию совместной деятельности преподавателей, студентов, практиков-профессионалов при конструировании содержания и реализации процесса профессиональной подготовки, развитие информационной образовательной среды, разработку комплекса педагогических средств диалогической направ-

planning activity, students together with the teacher discuss their plans for the next educational and professional activities, identify problems and resources that enable to resolve them successfully. In order to implement cognitive-planning activity, specific situations of joint productive activity of students and teachers for discussing the system of long-term objectives and tasks of training as a whole, objectives and tasks of the next period of educational and professional activities and career prospects after graduation are created. Based on the discussions, students develop individual programs of educational and professional activities and identify the opportunities to implement them.

Step by step design of the educational process based on the identified professional tasks and the use of heuristic prescriptions forms the basis of contextual training, providing a return to the past, developed before, having a significant impact on the quality of learning outcomes. Students experience a process of appropriation of knowledge, skills, experience, activity, reinterpret their attitude to the profession and professional activity, to themselves as a subject of activity that enhances the personality's motivation and behavioral spheres. Thus, the process of formation of competencies occurs, that provides the achievement of learning outcomes and the establishment of a subject position of students. However, the students whose active participation in the educational process is high enough, face much progress towards strategic goals, targets, allowing them to choose rather adequate places for professional activity after graduation [Adolf, Pilipchevskaya, 2012; 2013].

The implementation of the didactic potential of educational process involves organizing joint activities of teachers, students, practicing professionals in the design of the content and implementation of the process of vocational training, developing information educational environment, developing a set of pedagogical tools of dialogic orientation, using interactive

ленности, применение интерактивных форм и методов обучения. В совокупности они представляют собой необходимые ресурсы, обеспечивающие реалистичность и реализуемость проектного замысла.

Представляется, что предложенный в статье обобщенный способ описания разноуровневых результативно-целевых установок, дидактических процедур, раскрывающих потенциал образовательного процесса, может выступать некой концептуально-технологической рамкой разработки проектов реализации основных образовательных программ для системы профессионального образования. Подобный вывод сделан на основе позитивного опыта проектирования реализации в образовательном процессе вуза профессиональной подготовки педагога на уровне бакалавриата, магистратуры в институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактика: От тактики передачи социального опыта к стратегии достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 57–61.
2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Проектирование образовательного процесса на основе компетентного подхода // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 158–161.
3. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 38–41.
4. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 164–166.
5. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 143–147.
6. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной подготовки педагога в вузе: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 368 с.

forms and methods of teaching. Together, they represent the necessary resources to ensure a realistic and feasible project plan.

It seems that the generalized way of describing split-level effective goal sets, didactic procedures, revealing the potential of educational process presented in the article can act as a kind of conceptual and technological framework for development of implementation projects of basic educational programs for the system of vocational education. This conclusion is based on the positive experience of the design of implementation of teacher training in bachelor-level and master-level programs in the educational process at the Institute of Education, Psychology and Sociology of Siberian Federal University and Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev.

References

1. Adolf V.A. Formation of professional competency of the teacher // Siberian pedagogical journal. 2013. № 5 P. 38–41.
2. Adolf V.A., Stepanova I.Yu. Didactics: from the tactics of the transfer of social experience to the strategy of achievement of learning outcomes // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2012. № 4 (22). P. 57–61.
3. Adolf V.A., Stepanova I.Yu. Design of educational process on the basis of competency-building approach // Higher education in Russia. 2008. № 3. P. 158–161.
4. Adolf V.A., Pilipchevskaya N.V. Tutoring activities as a mechanism for the implementation of FSES // Higher education in Russia. 2012. № 1. P. 164–166.
5. Adolf V.A., Pilipchevskaya N.V. Tutor support of students: practical experience // Higher education in Russia. 2011. № 4. P. 143–147.
6. Stepanova I.Yu., Adolf V.A. Design of practice-oriented teacher training in high school: monograph / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2013, 368 p.

СРЕДА В ВОПРОСАХ И ОТВЕТАХ

ENVIRONMENT IN QUESTIONS AND ANSWERS

Ю.С. Мануйлов

Yu.S. Manuylov

Среда, средовой подход, образ жизни, педагогическая теория, образовательная практика, лингвистический ключ, параметры среды, средообразовательный процесс, управление влияниями среды.

В отечественной педагогике широко используется понятие «среда». Однако существует ряд проблем применения данного понятия в педагогической теории и образовательной практике. Нередко значение среды либо преувеличивается, либо преуменьшается. Прослеживается большая путаница в трактовках и интерпретациях среды и ее методологической проработанности в современных исследованиях. Понятие среды несводимо к пространству, культуре, сфере и ряду подобных понятий. Одной из наиболее проработанных теорий, в которой среда является не просто условием и фактором, но средством развития и формирования личности выступает средовой подход в воспитании, который позволяет управлять влияниями среды в процессе воспитания и становления человека. Проблемные вопросы, заданные в тексте статьи, ждут ответов как в теоретических исследованиях, так и в описании своего опыта практиками.

Environment, environmental approach, lifestyle, educational theory, educational practice, linguistic key, environment parameters, environment forming process, control of environment influences.

The concept of environment is widely used in Russian pedagogy. However, there are a number of problems of application of this concept in educational theory and educational practice. Often the value of environment is either exaggerated or downplayed. There is a lot of confusion in the treatment and interpretation of environment and its methodological elaboration in modern research. The concept of environment can not be reduced to space, culture, sphere and a number of similar concepts. One of the most developed theories in which environment is not just a condition and a factor, but a means of development and formation of personality is an environmental approach to education, which allows controlling environment influences in the process of human education and evolution. The problematic issues raised in this article are waiting for responses, both in theoretical studies and in the description of practical experience.

В отечественной педагогике широко используется понятие «среда», которое считается и модным, и новым. На самом деле в конце XIX века в Германии уже существовало Педагогическое средоведение. В начале XX века в России – Педагогика среды. В 70–80-х годах XX века в системных исследованиях активно использовалось понятие «среда» и сам феномен среды напрямую связывался с воспитанием.

К сожалению, сегодня обнаруживаются крайние тенденции: преуменьшение либо преувеличение роли и педагогического значения среды. В этой связи следует заметить, что огромный (даже неисчерпаемый) образовательный потенциал среды не в состоянии заменить личность любимого учителя, затмить образ педагога. Среда не может выступить заменой деятельности учащихся, служащей условием их включенности в образо-

In Russian pedagogy the concept of environment, that is considered trendy and new, is widely used. In fact, pedagogical environment studies already existed at the end of the XIX century in Germany. In the early XX century there was environment pedagogy in Russia. In 70–80-ies of the XX century the concept of environment was actively used in system research and the phenomenon of environment was directly associated with education.

Unfortunately, today the extreme tendencies are revealed: belittling or exaggerating of the role and pedagogical importance of environment. In this regard, it should be noted that a huge (even inexhaustible) educational potential of environment can not replace the identity of the favorite teacher, overshadow the image of the teacher. Environment can not replace students' activities, serving as a

вательный процесс и источником личностного роста. Среда также не может заменить и бесконечное разнообразие жизненных ситуаций, на которые реагируют учащиеся (впрочем, как и сам ситуативный подход, применяемый в школе).

Но вышесказанное говорит об обратном. Ни одно из названных явлений и инструментальных методов в образовании не в состоянии заменить среду и средовой подход, ибо его управленческие преимущества очевидны: непрерывность педагогического влияния, масштабность, всеохватность, продолжительность и произвольность. Мы считаем, что семья не воспитывает, школа не воспитывает, улица не воспитывает. А что воспитывает? Воспитывают среда семьи, среда школы, среда улицы [Волкова, 2010].

Однако в директивных документах среде обычно отводится второстепенная роль условия, фона, обслуживающей инфраструктуры, катализатора (ингибитора), усиливающего или ослабляющего образовательный процесс. Сейчас под средой чаще всего понимают психофизические или информационно-коммуникативные условия школьной жизни, что выражается в ее названиях: предметно-пространственная, безбарьерная, безопасная, комфортная, информационно-образовательная, коммуникативная и пр. Обращает на себя внимание и недостаточная методологическая проработанность понятия в современных исследованиях, посвященных среде. Итогом являются большая неразбериха и путаница в ее трактовках и интерпретациях. Охарактеризуем некоторые проблемные места использования понятия «среда» в педагогической теории и образовательной практике.

Обычно при слове «среда» воображение рисует окружение и рука тянется обвести все вокруг. Это обычный взгляд на среду, присущий «здравому смыслу». Но так ли тождественны понятия «окружение» и «среда», если во фразе «окружающая среда» они дополняют друг друга? Может ли вообще существовать не окружающая среда?

Что касается выражений «информационное пространство» и «информационная среда», то для каждого неискушенного в теории учителя они кажутся взаимозаменяемыми. Но подумаем, раз-

condition of their involvement in the educational process and a source of their personal growth. Environment can not also replace an infinite variety of life situations which students respond to (as well as a situational approach applied in school).

But the above suggests the contrary. None of these phenomena and instrumental methods in education are not able to replace environment and environmental approach, for its managerial advantages are obvious: the continuity of pedagogical influence, scale, comprehensiveness, duration and involuntarily. We believe that family does not educate, school does not educate, streets do not educate. And what does? In fact, it is family environment, school environment and street environment that do [Volkov, 2010].

However, in guiding documents environment is usually allotted a secondary role of condition, background, service infrastructure, catalyst (inhibitor) which strengthens or weakens the educational process. Now environment is usually understood as psychophysical or information and communication conditions of school life, which is reflected in its names: object-space, barrier-free, safe, comfortable, educational information, communicative environment and so on. The lack of methodological elaboration of the concept in modern studies on environment also comes to the front. The result is a big mess and confusion in its treatment and interpretation. We will characterize some problems of using the concept of environment in educational theory and educational practice.

Usually the word «environment» evokes a kind of surrounding in imagination and a hand goes to enclose all around. This is a normal view of environment that is proper to «common sense». But are the concepts of surrounding and environment identical, if they complement each other in the phrase «surrounding environment»? Can there be no surrounding environment?

As for the expressions «information space» and «information environment», they seem to be interchangeable for each teacher who is untrained in theory. But think about it, isn't space (and time) a very broad category, whose field of values far exceeds the scope of the concept of environment?

ве пространство (как и время) не предельно широкая категория, поле значений которой намного превосходит объем понятия среда?

Неприемлемо сведение среды и к сфере (техносфере, логосфере, социальной сфере, сфере труда и творчества). Заметим, сфера – это лишь метафора, обозначающая область познания и практической деятельности, не более. Корректность требует разведения данных понятий.

Также среду парадоксально связывают с культурой, ссылаясь на авторитет мыслителя П.А. Флоренского: «Культура есть среда человека». Быть может, так оно и есть, но каждого ли? Если под культурой понимать совокупность общественных ценностей, то далеко не всякая среда окажется культурной.

Встречается противопоставление среды и природы, соответствующее известной формуле: «Чем больше среды, тем меньше природы». Но, опять же, зададимся вопросом, неужели ошибочны понятия: «природная среда», «нерукотворная среда» и, наконец, «Божественная среда» Пьера де Шардена?

Невероятно, но нередко знак равенства ставится между средой и системой. Если отождествить среду с системой, то мы автоматически поставим себя в позицию не средовика, а системщика. И он, этот системщик, будет прикладывать ко всему лекала системного подхода и видеть во всем лишь систему с присущими ей связями и функциями.

Если отождествлять среду с учебной группой, школьным коллективом, организацией, учреждением, образовательным комплексом, социумом, миром, то и в этом случае понятие будет лишено педагогической специфики. Тогда мы получим различные концептуальные построения и разные понятия, еще более усиливающие неразбериху со средой.

Все-таки следует признать, что среда – это не окружение, не пространство, не сфера, не культура, не система, не комплекс, не организация, не коллектив, не социум, не родина, хотя в чем-то и где-то их значения могут совпадать. Среда – это среда, со свойственной только ей спецификой. Среду нельзя увидеть, нельзя услышать, невоз-

The reduction of environment to sphere (technosphere, logosphere, social sphere, sphere of labor and creativity) is also unacceptable. We will note that sphere is a metaphor indicating the area of knowledge and action, not more. Correctness requires the dilution of these terms.

Besides, environment is paradoxically associated with culture in reference to the authority of the thinker P.A. Florensky: «Culture is environment of man». Perhaps it is so, but of each man? If culture is understood as the totality of social values, then not every environment is cultural.

There is an opposition of environment and nature, consistent with the known formula: «If there is more environment, there is less nature». But again, let's ask ourselves, are the concepts of «the natural environment», «the miraculous environment» and finally «the divine environment» of Pierre de Chardin really wrong?

It is incredible to believe but an equal sign is often placed between environment and the system. If we identify environment with the system, we will automatically put ourselves in the position of not an environment man but a systems analyst. And he, the systems analyst, will apply the patterns of the system approach to all and see only a system with its connections and functions around.

If we identify environment with a study group, a school community, an organization, an institution, an educational complex, society or the world, in this case the concept will also be deprived of pedagogical specificity. Then we will get a variety of conceptual frameworks and different concepts, which enhance the confusion with environment even more.

Still, it should be recognized that environment is not a surrounding, not a space, not a sphere, not a culture, not a system, not a complex, not an organization, not a collective, not a society, not a birthplace, although their values may coincide in something and somewhere. Environment is environment with only its peculiar characteristics. Environment can not be seen, can not be heard, can not be touched, but you can imagine, understand and evaluate it. So what is environment?

Discourse and specific scientific disciplines are unable to give a satisfactory answer. But linguistics,

можно потрогать, но можно представить, понять, оценить. Так что же такое среда?

Дискурс и конкретные научные дисциплины не в состоянии дать удовлетворительный ответ. Но это под силу лингвистике – надпредметной и междисциплинарной области познания.

Тайна среды может быть раскрыта с помощью лингвистического ключа. Если среду представить как средоточие кого-либо или чего-либо качественно однородного в пространстве-времени бытия, то становятся понятны такие словосочетания, как «детская среда», «школьная среда», «учительская среда», «чиновничья среда», «преступная среда». В этом значении среда воспринимается как некая связанная общими признаками масса, которой присущи определенные черты и свойства. Не составляют исключения понятия «образовательная среда», «воспитательная среда». Они по своему наполнению специфичны, в отличие от, скажем, воспитывающей среды, способной «вещественно», субстанционально быть разной и воспитывать от противного, чем и пользуются на практике педагоги (при отсутствии альтернативы). В этом смысле для педагогики, особенно социальной, перспективней пользоваться просто понятием «среда» с неоднозначными значениями. Не образовательная, не воспитательная, а среда как таковая, значения которой приписывают субъекты.

Лингвистика нам подсказывает, что среда – это не только средоточие... но и то, среди чего бытует человек. Поэтому в педагогике невозможно изучать среду вне отношения к ее обитателям, так называемым субъектам среды. Важно исследовать среду не просто как круг чего или кого-то, а чью-то среду, среду какого-то субъекта. Для психолога и педагога важна среда в родительном падеже. Знать, чья среда, кого эта среда, – значит знать и субъекта этой среды. При этом мы должны понимать, что среда у каждого человека своя, особенная, обусловленная способом и характером ее восприятия. Образно говоря, у слепого среда одна, у глухого – другая. Среда подростка и среда взрослого, находящихся в одном социальном и физическом окружении, различаются.

И если в физике, химии возможно изучение объективных качеств и свойств среды, и более

which is an oversubject and interdisciplinary field of knowledge, is.

The mystery of environment may be disclosed by a linguistic key. If environment is represented as a focus of someone or something that is qualitatively homogeneous in space-time being, such phrases as «children's environment», «school environment», «teaching environment», «bureaucracy environment», «criminal environment» become clear. In this sense environment is perceived as something that is bound by common symptoms, something that displays certain characteristics and properties. The concepts of «educational environment», «upbringing environment» are not an exception. They are specific in their filling being opposed to, say, raising environment that is capable of being really and substantially different and bringing up by contraries, which is used by teachers in practice (in the absence of alternatives). In this sense, the using of the concept of environment with ambiguous values is more promising for pedagogy, especially for social one. Not educational, not upbringing, but environment as such, the values of which are attributed to subjects.

Linguistics tells us that environment is not only a center... but also something among what man exists. Therefore, it is impossible to study environment in pedagogy without relation to its inhabitants, the so-called subjects of environment. It is important to explore environment not just as a surrounding of something or someone, but as someone's environment, environment of a subject. Environment in the genitive case is important for a psychologist or an educator. To know whose environment it is, whom this environment belongs to is to know the subject of the environment. At the same time we should understand that each person has their own specific environment due to the way and the character of perceiving it. Figuratively speaking, a blind person has one environment, while a deaf one has another. Environment of an adolescent and environment of an adult who are in the same social and physical surroundings are different.

And if in physics and chemistry the study of the objective characteristics and properties of environment and, what's more, their interaction is

того, возможно их взаимодействие (пример взаимодействия щелочной и кислой сред в химии), то в педагогике среды не вступают во взаимодействие. Взаимодействуют лишь субъекты и элементы в среде, но не сами среды. Педагогика не может абстрагироваться от человека как предмета своего исследования и управления процессом развития и формирования его личности.

Антропный принцип распространяется и на параметрирование среды. Мы сознательно говорим о параметрировании, а не структурировании среды. Опыт структурирования среды считаем некорректным, ибо понятие «структура» не отвечает природе феномена среды и используется для характеристики системы. Смысл параметризации в том, чтобы среда не оставалась свалкой различных вещей, людей, предметов, процессов, явлений, тем контейнером, куда беспорядочно сваливают все лишнее. Параметры нужны для того, чтобы дифференцировать и по каким-то основаниям классифицировать составляющие среды. В свою очередь, смысл дифференциации среды в том, чтобы ее части, какими бы различными они ни были, не теряли качеств целого и чтобы во всех ее составляющих как в каплях воды отражались все ее свойства. Иначе эвристический потенциал понятия будет утрачен и вместо среды мы получим механическую комбинацию различных ее частей. Известно, что некоторые исследователи делят среду на материальные (предметно-пространственные), социальные, духовные составляющие. Следствием такого деления, на наш взгляд, является потеря целостности феномена. Соединение же этих составляющих превращает среду в некий механический комплекс, дать общую оценку которому при отсутствии общих критериев проблематично.

Мы также полагаем, что комплекс и среда, равно как комплексный и средовой подходы, не тождественны друг другу.

Дифференция среды на макро-, мезо- и микросреды в педагогике оправдана лишь частично, поскольку отвечает параметру масштабности. Однако в современном информационном и сверхскоростном мире не все укладывается в данную модель. В глаза бросается относительность дан-

possible (for example, the interaction of alkaline and acidic environments in chemistry), in pedagogy environments do not interact. Only subjects and elements in environment do, but not environments. Pedagogy can not ignore man as the subject of its research and management of the process of development and formation of his personality.

The anthropic principle is also applied to the parameterization of environment. We deliberately talk about parameterization rather than structuring of environment. We consider the experience in structuring of environment to be incorrect, since the concept of «structure» does not correspond to the nature of the phenomenon of environment and is used to characterize the system. The sense of parameterization is in the fact that environment is not a dumping ground for different things, people, objects, processes, phenomena, that container where all unnecessary things are randomly dumped. Parameters are necessary for differentiating and for some reasons classifying the components of environment. In turn, the sense of differentiation of environment is in the fact that its parts, no matter how different they may be, do not lose the qualities of the whole and that its properties are reflected in all its components as in drops of water. Otherwise, the heuristic potential of the concept will be lost, and instead of environment we will get a mechanical combination of its various parts. It is known that some researchers divide environment into material (object-space), social and spiritual components. In our opinion, the loss of the integrity of the phenomenon is the consequence of this division. The connection of these components turns the same environment into a mechanical complex, which makes its assessment problematic in the absence of common criteria.

We also believe that complex and environment, as well as complex and environmental approaches, are not identical to each other.

Differentiation of environment into macro-, meso- and microenvironments in pedagogy is justified only in part, because it corresponds to the parameter of scale. However, in today's information and super-fast world not all fits into this model. The relativity of this division is striking. In certain circum-

ного деления. При определенных условиях объекты макросреды могут войти в состав микросреды, и наоборот. А кроме того, такая дифференциация мало беспокоит учителя.

Непростым является видовое деление среды на школьную, внешкольную, лицейскую, семейную, клубную и др. Проблема в том, что при таком делении теряется субъект среды, то есть личность. Деление среды по месту пребывания субъекта удобно и полезно лишь для ее учета и моделирования. Не следует забывать, что среда у человека одна, но в ней может быть множество ниш. Это среда его бытия, где настоящее, прошлое и ожидаемое будущее, время и пространство смешаны так, что, физически пребывая в одном месте, ментально человек может находиться в другом. Этот факт объясняет природу неадекватных реакций. Не оправдывается понимание среды и как совокупности различных ситуаций. Ситуации меняются чаще, чем среда, и смена поведения может быть продиктована временным приспособлением человека к обстановке. Понятие «ситуация» соотносится с поведением, тогда как среда – с образом жизни субъекта. Образ жизни – устойчивое явление, представленное повторяющимися формами и способами бытия человека. Образ жизни – промежуточное звено между человеком и его средой, он преломляет влияние последней. Каков образ жизни человека, таково и влияние на него среды, таково и его личность [Боровская, 2009]. Не следует забывать, что среда человека есть средство его жизнеобеспечения, средство достижения целей. И он такую среду создает, приспособлявая ее к своему образу жизни, являющемуся основой средообразовательного процесса.

Среда является средством как для ученика, так и для педагога, организующего ее влияние. Среда способна детерминировать и индетерминировать учащихся. Изучение среды не может не подчиняться педагогической цели, так как цель – это угол восприятия и критерий оценки того, что мы называем образовательным средством. Этот посыл актуализирует такие параметры среды, как параметр возможного, параметр вероятного и параметр достоверного.

stances the objects of macroenvironment may enter microenvironment and vice versa. Furthermore, such differentiation doesn't worry a teacher a lot.

The division of environment into school, out-of-school, lyceum, family, club and others is not easy. The problem is that in such a division a subject of environment, that is a person, is lost. The division of environment at the place of the residence of the subject is convenient and useful only for its accounting and modeling. We should not forget that a person has one environment, but it can contain a lot of niches. It is environment of his life, where the past, the present and the expected future, time and space are mixed so that physically staying in one place, a person can be in another one mentally. This fact explains the nature of inadequate responses. The understanding of environment as a combination of different situations is not justified as well. Situations change more frequently than environment and the change of behavior may be due to temporal human adaptation to environment. The concept of situation is related to behavior, whereas environment is related to the lifestyle of the subject. Lifestyle is a sustainable phenomenon represented by repetitive forms and ways of human being. Lifestyle is intermediate between man and his environment, it breaks the influence of the latter. What is the life of man, so is the influence of environment on him, and so his personality is [Borovskaya, 2009]. We should not forget that environment of man is the means of his livelihood, a means to achieve goals. And he creates such an environment, adapting it to his lifestyle, which is the basis of environment forming process.

Environment is a tool for both students and teachers, organizing its influence. Environment can determine and indetermine students. The study of environment can't but obey the pedagogical goal, since the goal is the perspective of perception and the criterion of evaluation of what we call an educational tool. This message updates such parameters of environment as the parameter of the possible, the parameter of the probable and the parameter of the reliable.

The diagnosis of environment without the desire to control its influence is an exercise in futility.

Диагностика среды без желания управлять ее влияниями – занятие пустое. Полезным оно может быть тогда, когда сообразно цели определяются возможности среды. В нашем понимании носителями возможностей являются питательные ниши (трофические в средовом подходе). Это во-первых. Во-вторых, рассчитывается вероятность реализации возможностей посредством стихий – динамического компонента среды. И в-третьих, устанавливается достоверность качества и свойств среды по наличию меченых (предрасположенных определенным образом воспринимать и реагировать). С терминосистемой средового подхода можно познакомиться в монографии «Средовой подход в воспитании» [Майнулов, 2002].

Еще одна распространенная ошибка – это приклеивать к понятию «среда» слово «развитие». Призывают «развивать образовательную среду», «развивать воспитание». Но язык противится таким выражениям. Среду нельзя развивать, как нельзя развивать воспитание. Зададим проверочный вопрос: можно ли развивать питание? Неужели не режет слух? А многим ли отличается воспитание от питания? Среда – собирательный термин. Попробуйте развивать трофику среды: фасад здания, лестничные проемы, клумбу на территории школы, развивать толкотню малышей на перемене, разговоры учителей, педагогическое собрание и многое другое?

Изложенное понимание среды лишь версия. Еще много вопросов, ответы на которые неоднозначны. Тем не менее наработанного знания уже достаточно, чтобы не заблудиться в массиве информации о среде и не спотыкаться на вопросах теории в средообразовательной практике.

Библиографический список

1. Боровская Е.В. Образ жизни школьника как условие становления его личности: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009.
2. Волкова Л.В. Педагоги как субъекты средообразовательного процесса в школе: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2010.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: монография. Нижний Новгород, 2002.

It may be useful when the opportunities of environment are determined according to the target. In our understanding nutritional niches (trophic in the environmental approach) are the bearers of opportunities. This is for one thing. For another thing, the probability of opportunities' implementation through the elements – the dynamic component of environment – is calculated. And thirdly, the accuracy of the quality and properties of environment is found out by the presence of the labeled (those who are predisposed to perceive and respond in a specific manner). The term system of the environmental approach can be found in the monograph «Environmental approach in education» [Maynulov, 2002].

Another common mistake is to stick the word «development» to the concept of environment. They call to «develop educational environment», «develop education». But the tongue opposes to such expressions. Environment can not be developed, as it is impossible to develop education. We will ask an essay question: is it possible to develop nutrition? Isn't it horrible to the ear? And does education differ from nutrition a lot? Environment is a collective term. Try to develop the trophism of environment: the facade of a building, staircases, a flower bed on school grounds, to develop a kids crush during the interval, teachers' talks, teacher meetings and other things.

The foregoing understanding of environment is only a version. There are still many questions, answers to which are ambiguous. Nevertheless, the gained knowledge is already enough not to get lost in the array of information about environment and not to stumble over the questions of the theory in environment forming practice.

References

1. Borovskaya E.V. Student lifestyle as a condition of personality formation. Nizhny Novgorod, 2009.
2. Volkova L.V. Teachers as subjects of environment forming process at school. Nizhny Novgorod, 2010.
3. Manuylov Yu.S. Environmental approach in education: monograph. Nizhny Novgorod, 2002.

ПРАВОВОЕ ОСНОВАНИЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА 2011–2015 ГОДЫ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ

THE LEGAL BASIS FOR IMPLEMENTATION OF THE ACTIONS OF THE FEDERAL TARGET PROGRAM OF DEVELOPMENT OF EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN 2011–2015 IN THE KRASNOYARSK TERRITORY

О.Л. Беляева

O.L. Belyaeva

Дети с ограниченными возможностями здоровья, правовые основы, программа развития образования.

В статье анализируется ход становления и укрепления правового основания образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, представляется опыт включения Красноярского края в процесс реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования по направлению «Распространение современных образовательных и организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов».

Children with disabilities, the legal basis, the program of education development.

The article reviews the process of development and strengthening of the legal basis for education of persons with disabilities and presents the experience of inclusion of the Krasnoyarsk Territory in the process of implementation of the actions of the federal target program of development of education in «The spread of modern educational and organizational-legal models ensuring successful socialization of children with disabilities and handicapped children».

XXI век для российской системы образования стал продолжением её реформирования, начатого в последнее десятилетие предыдущего века. Кардинальные изменения предпринимаются и в связи с усилением гуманистических парадигм, и с учетом необходимости модернизации экономики страны.

На основании решений, принятых на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 13 сентября 2007 года, Министерство образования и науки Российской Федерации организовало работу по формированию современной модели образования.

В апреле 2008 года на международной конференции «Модернизация экономики» группой

авторов (А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон) был сделан доклад, в котором представлялось видение модели российского образования в долгосрочной перспективе, его планомерное изменение до 2020 года. В докладе использовались положения, выдвинутые А.А. Фурсенко и В.А. Мау. В нем излагались принципиальные соображения, которые предлагались к обсуждению и дискуссии, а также могли стать ориентирами для разработки детального реального плана по модернизации системы образования в России.

Обсуждение действительно состоялось на страницах различных изданий и сайтов, а также в каждом регионе РФ. Для этого Департамент государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования направил

методические рекомендации по проведению августовских педагогических совещаний работников образования «Актуальные задачи современной модели образования».

В ходе проведения августовского совещания рекомендовалось определить комиссии на местах, которые обобщат высказанные идеи и сформируют соответствующие выводы по приоритетам, целям и этапам формирования и реализации современной модели образования на период до 2020 года. После таких масштабных обсуждений направления действий и мероприятий современной модели образования были отражены в концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Таким образом, Проект Минобрнауки России «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» логично от этапа обсуждения и разработки дошел до этапа реализации «Комплексного плана формирования и реализации современной модели образования в Российской Федерации на 2009–2012 годы и на плановый период до 2020 года».

Одна из задач комплексного плана предполагала в дальнейшем включение на местах образовательных учреждений в проектную деятельность, направленную на «создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и обеспечивающей их социализацию». В качестве основного мероприятия по решению данной задачи указано «...создание условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях». При этом задан контрольный показатель как результат организационно-правовых изменений в российском образовании.

– Доля неспециализированных образовательных учреждений, в которых созданы условия для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, – 70 % к 2016 году.

– Доля лиц с ограниченными возможностями здоровья, получающих образовательные

услуги в неспециализированных учреждениях, – 70 % к 2020 году.

– К 2012 году доля субъектов РФ, внедряющих современную модель образования, должна быть не менее 50 %, а к 2015 году – 100 %.

Рассмотренные позиции привели к потребности включения регионов нашей страны в процесс реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования. Следующим закономерным правовым шагом в связи с этим стало выявление тех образовательных учреждений страны, которые были бы готовы взять на себя функции пилотных стажерских и базовых площадок, на конкурсной основе войдя в проектную деятельность.

Стажировочные и базовые площадки в субъектах РФ, таким образом, должны стать теми «двигателями», которые к указанному сроку (2015) смогут апробировать различные модели современного образования на своих базах, получить экспериментальные данные и результаты исследований, а затем распространить полученный положительный опыт образовательной деятельности в другие ОУ [Беляева, Уфимцева, 2013, с. 126].

Продвижение авторских проектов в учреждениях образования на территориях разных субъектов РФ, как видно, становится важным, необходимым и имеющим правовое основание средством реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы по направлению «Распространение современных образовательных и организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов».

Министерство образования и науки Красноярского края немедленно включилось в реализацию данных мероприятий, учитывая, что здесь также требовалось решать множество местных задач, реагировать на запросы семей, удовлетворять особые потребности разных групп детского населения.

Инструментом практического решения многих вопросов «особого детства» на территории Красноярского края явилась реализация прио-

ритетных национальных проектов «Образование», федеральных целевых программ, а также долгосрочных целевых программ Красноярского края. Одним из документов, дающим правовое основание и регулирующим процесс выполнения программ, стало распоряжение губернатора Л.В. Кузнецова «Об утверждении Стратегии действий в интересах детей в Красноярском крае до 2017 года» и Приложение № 1 к распоряжению губернатора Красноярского края от 20.02.2013 № 44-рг.

Здесь говорится, что в «...Красноярском крае уделяется особое внимание созданию условий для реализации права на образование лицам с ограниченными возможностями здоровья [...]. Учреждения осуществляют работу с детьми таким образом, чтобы как можно раньше начиналась коррекционная работа и психолого-педагогическое сопровождение детей и их семей [...]. Кроме того, в Красноярском крае развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольные, общеобразовательные и другие образовательные учреждения, не являющиеся коррекционными. Совершенствуется система обучения и воспитания детей-инвалидов».

Подтверждением вышеприведенных цитат являются реальные мероприятия и действия по внедрению в жизнь образовательных проектов, направленных на решение проблем образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрим одно из таких плановых мероприятий.

5 июня 2013 года министерство образования и науки Красноярского края объявило об итогах завершения открытого конкурса по отбору базовых площадок в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы по направлению «Распространение современных образовательных и организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов».

В результате работы комиссии было отобрано семь образовательных учреждений, которым

присвоен статус базовых площадок приказом министерства образования и науки Красноярского края от 31.05.2013 года.

Среди победителей конкурса оказалось муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 194 комбинированного вида» города Красноярска с проектом «Современная образовательная и организационно-правовая модель комплексной (ре)абилитации и социализации детей, пользующихся кохлеарными имплантами». МБДОУ № 194 также является краевой инновационной площадкой Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

В настоящий момент в рамках проектной деятельности под руководством научных сотрудников кафедры коррекционной педагогики здесь ведется научно-исследовательская работа, ориентированная на решение практических задач, выполнение которых актуально для Красноярского края, обобщаются первые результаты, касающиеся дальнейшего развития правовых основ образования лиц с ОВЗ и достижений ими более высокого уровня всестороннего развития [Беляева, Дядяева, 2013, с. 13].

Таким образом, имея достаточное правовое основание, в Красноярском крае реализуются актуальные проекты, связанные с образованием детей с ограниченными возможностями здоровья, которые являются частью мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Дядяева Г.В. Обеспечение доступной среды в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха, пользующихся кохлеарными имплантами // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 2 (10). С. 7–14.
2. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 126–130.

НАПРАВЛЕНИЯ АВТОМАТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ

DIRECTIONS OF AUTOMATION OF UNIVERSITY MANAGEMENT SYSTEM

А.Г. Кириллов

A.G. Kirillov

Система менеджмента качества, ISO 9001-2008, система управления вузом, информатизация, автоматизация вуза, процессный подход.

В статье раскрыты основные направления автоматизации системы управления вузом. Одними из условий успешной автоматизации вуза являются применение процессного подхода к управлению и сертификация системы менеджмента качества по международному стандарту ISO 9001-2008. После построения процессной модели вуза становятся более очевидными маршруты движения документов. Дается подробное описание процессов для автоматизации системы управления вузом, объединенных в единую информационную среду.

The quality management system, ISO 9001-2008, the university management system, computerization, university automation, the process approach.

The article describes the main directions of automation of the university management system. One of the conditions for a successful university automation is the application of the process approach to management and certification of the quality management system under the international standard ISO 9001-2008. Building a process model of university makes the routes of paperflow clearer. The result of the article is a detailed description of the processes of automation of the university management system combined in a single information environment.

В современных условиях в Российской Федерации в образовательной среде сложились жесткие конкурентные условия. Необходимым условием эффективного функционирования вузов является применение ими информационных технологий в системе управления вузом, это позволит существенно сократить трудозатраты администрации вуза, оптимизировать его деятельность, что в конечном счете даст дополнительное конкурентное преимущество на рынке образовательных услуг.

Рассмотрим направления автоматизации системы управления вузом, который применяет сертифицированную систему менеджмента качества (СМК) на основе международного стандарта ISO 9001:2008 и готов к внедрению электронного документооборота. Процессная модель вуза (рис.) определяет основные виды деятельности организации и формализует систему маршрутов движения документов в вузе, что существенно облегчает внедрение системы электронного документооборота.

В целом автоматизация вуза должна быть реализована на основе концепции единой информационной среды вуза, которую будем рассматривать с позиции менеджмента вуза.

Опираясь на концепцию единой информационной среды И.Л. Чудинова [Чудинов, 2005, с. 18], под единой информационной средой вуза будем понимать систему технических, информационных средств и управленческих решений, обеспечивающих:

– однозначное представление информации об объектах предметной области, ориентированное на информационную поддержку процессов функционирования и развития вуза во всех сферах деятельности (управленческих решений, образовательных технологий, научно-исследовательских работ, инновационных направлений и т.п.);

– интеграцию в единую информационную модель вуза различных видов информации, существующей в вузе;

– комплексное, авторизованное использование информации различными программными

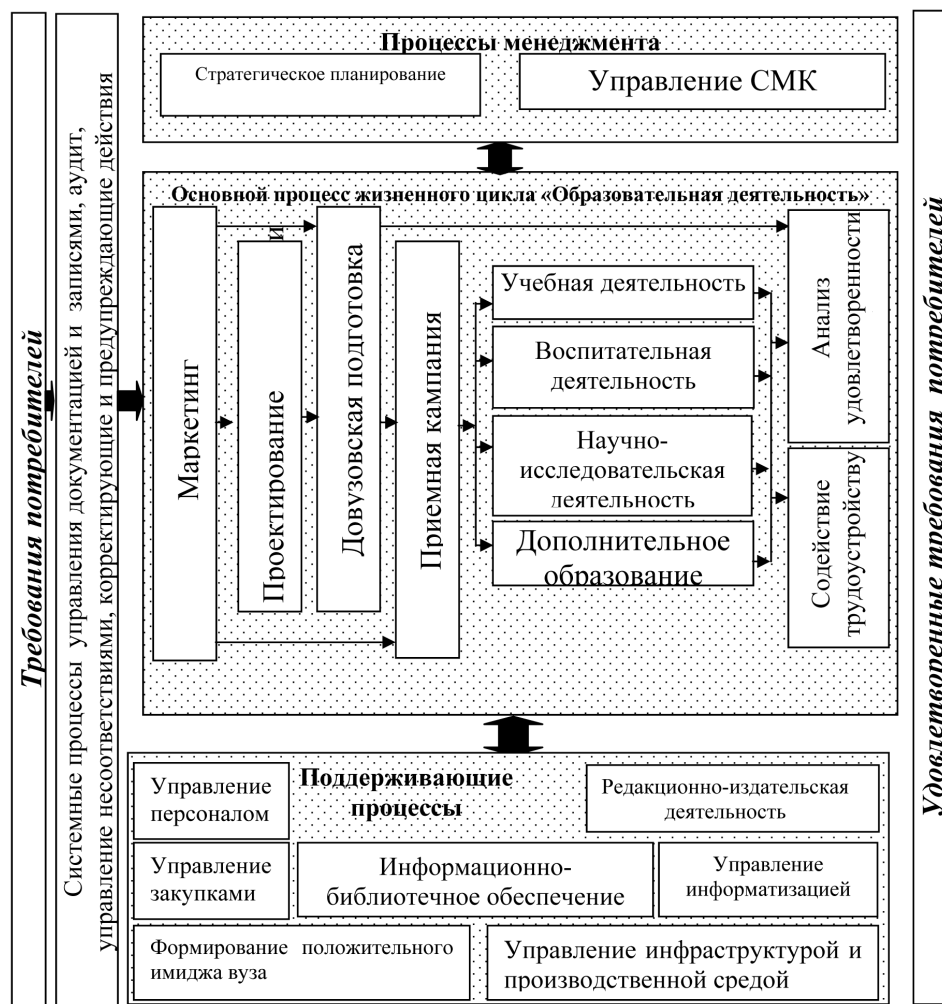


Рис. Процессная модель вуза

ми модулями, а также студентами и сотрудниками вуза.

Нами предлагается при построении системы автоматизации вуза отталкиваться от логики процессного подхода, который предусматривает ряд системных процессов – управление документацией и записями, аудит, управление несоответствиями, корректирующие и предупреждающие действия. Данные процессы являются особенными и служат для обеспечения инструментов по контролю за реализуемыми процессами и для поиска путей улучшения системы управления вузом, таким образом, остальные процессы для них являются источниками данных для анализа и совершенствования системы управления вузом. Основной процесс «Образовательная деятельность» и поддерживающие процессы при автоматизации являются взаимопроницаемыми, поэтому при реализации модулей, автоматизирующих тот или иной

процесс, будут охватываться ресурсы и основного процесса, и нескольких поддерживающих. Особенной является задача по опубликованию электронных документов, перечень публикуемых документов нормативно регламентируется [Федеральная..., 2014], но при этом совершенно очевидно, что часть создаваемых документов несет в себе коммерческий секрет успеха некоторых образовательных программ, поэтому необходимо следить за тем, какие документы будут опубликованы для внешнего доступа из сети Интернет, а какие будут опубликованы для локального доступа из вуза.

Автоматизация вуза должна решать следующие задачи:

- 1) реализация документооборота системных процессов вуза;
- 2) поддержка основного процесса «Образовательная деятельность» и вспомогательных процессов вуза;

3) публикацию системы документов для локального и внешнего доступа.

Схема информатизации управления вузом предполагает реализацию программного комплекса, автоматизирующего следующие направления.

1. Автоматизация документооборота системных процессов вуза предполагает реализацию таких модулей, как:

а) модуль автоматизации целеполагания и средств контроля достигнутых целей для структурных подразделений вуза, который предполагает возможность разработки целей вуза в области качества от вышестоящих подразделений к нижестоящим по организационной структуре вуза и осуществление контроля за выполнением указанных поставленных целей с накоплением статистических данных и их адаптацию для представления высшему руководству вуза;

б) электронная поддержка документооборота внутреннего аудита, которая включает автоматизацию составления программы аудита, формирование плана, поддержку создания отчетов по аудиту, полугодовых отчетов по программам аудита, ведение архива корректирующих и предупреждающих действий, управление несоответствиями, документацией и записями СМК;

в) модуль сбора и анализа показателей эффективности процессов вуза, задачей которого являются накопление статистических данных, мониторинг их состояния и формирование обобщенных показателей эффективности вуза.

2. Автоматизация основного процесса «Образовательная деятельность»:

а) автоматизация процесса проведения маркетинговых исследований предполагает создание программного web-ориентированного модуля «Анкетирование», который включает в себя функции анкетирования через глобальную сеть Интернет, проведение статистического анализа для подготовки аналитических справок по проведенным исследованиям;

б) автоматизированный комплекс учета материально-технической базы вуза включает в себя учет имеющегося аудиторного фонда, специализированного оборудования, распределение аудиторного фонда при проведении занятий;

в) поддержка электронных версий основных образовательных программ (ООП), реализуемых в вузе. Web-ориентированный модуль предполагает возможность интерактивной работы с ООП. Большинство элементов ООП должно быть размещено на сайте вуза [Федеральная..., 2014]. Для реализации этого модуля необходима поддержка электронной цифровой подписи;

г) модуль учета контингента предполагает несколько направлений работы: учет слушателей довузовского отделения, контингента дополнительного образования и учет основного контингента студентов с дополнительным функционалом по работе с сиротами и иностранцами;

д) модуль поддержки приемной кампании предполагает средство визуализации правил приема на веб-портале вуза, подачи предварительного заявления на поступление через Интернет, интерактивный инструмент подготовки договора с будущими студентами;

е) модуль управления учебной деятельностью состоит из компонентов: системы тестирования студентов, абитуриентов, иностранцев и инвалидов, средств поддержки информационно-образовательной среды, которая включает средства визуализации и адаптации для студентов элементов ООП, автоматизации сбора результатов предварительной и промежуточной аттестации, реализации дистанционной технологии обучения, построенной на основе веб-ориентированной системы MOODLE [Зыкова и др., 2014, с. 67–70]; электронной системы формирования заявок на нагрузку от деканатов на кафедры, формирования электронных карточек учебных поручений, модуля формирования расписания, электронной системы учета личных карточек студентов, учета приказов по студентам, электронной поддержки документооборота практики, модуля печати диплома;

ж) модуль поддержки воспитательной работы включает анкетирование студентов, ведение электронного журнала куратора, формирование электронной версии циклограммы плана-графика проведения мероприятий;

з) автоматизированный модуль поддержки научной деятельности предполагает наличие автоматизированной системы подбора, структури-

рования и визуализации грантов, выполнение показателей научно-исследовательской работы факультета, кафедры, формирование планов и отчетов, проведение научных мероприятий и учет научно-исследовательской работы студентов, результаты которого накапливаются в электронном портфолио студентов;

и) модуль анализа удовлетворенности потребителей образовательных услуг предполагает анкетирование, анализ больших массивов данных, их визуализацию и удобное представление для статистического анализа;

к) модуль содействия трудоустройству выпускников включает автоматизированный сбор вакансий от работодателей из открытых источников, прямые заявки от работодателей на выпускников, визуализацию этой информации, а также анкетирование выпускников по трудоустройству после их выпуска;

л) автоматизированный модуль управления персоналом вуза, включает ведение личных дел сотрудников, автоматизированный учет приказов по персоналу, учет надбавок и стимулирующих выплат, поддержку учета выполнения эффективного контракта сотрудников вуза;

м) модуль управления закупками включает планирование закупок, учет государственных контрактов, заключение гражданско-правовых договоров и др.;

н) автоматизация информационно-библиотечного обеспечения, которая предполагает прямую связь между основными образовательными программами и подбором литературы для их реализации, а также возможности объединения различных электронных библиотечных систем в единую систему поиска библиографической информации;

о) автоматизация редакционно-издательской деятельности вуза предполагает составление плана публикаций на отчетный период, учет выпускаемой организацией научной и методической литературы.

3. Автоматизированная система опубликования документов для внутривузовского и внешнего доступа предполагает наличие системы публикации на web-портале вуза необходимой информации с ее разделением на общедоступную, вну-

тривузовскую с локальным доступом и с авторизованным доступом к информации сотрудников и слушателей вуза.

Итак, автоматизация указанных направлений позволит вузу существенно оптимизировать деятельность сотрудников, высвободить трудовые ресурсы и существенно повысить эффективность управления вузом на основе инновационных решений, что будет являться стимулом для улучшения качества предоставляемых образовательных услуг, а общим результатом будет повышение эффективности деятельности образовательной организации в целом, что является одной из основных задач, поставленных перед высшими учебными заведениями Министерством образования и науки Российской Федерации.

Библиографический список

1. ГОСТ Р ИСО 9001-2008. Системы менеджмента качества. Требования. Взамен ГОСТ Р ИСО 9001-2001; введ. 13.11.2009. М.: Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии. М.: Стандартинформ, 2010. 32 с.
2. Зыкова Т.В., Сидорова Т.В., Кытманов А.А., Шершнева В.А., Цибульский Г.М. О возможностях веб-ориентированной среды MOODLE при создании курса математического анализа // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2.
3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2012. 31 дек. (53). С. 7598.
4. Федеральная служба по надзору в сфере образования. Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нем информации: приказ № 785 от 29.05.2014 // Российская газета. 2014. № 6460. 21.8.14. С. 13.
5. Чудинов И.Л., Концепция единой информационной среды, опыт её реализации в Томском политехническом университете // IT-инновации в образовании: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Петрозаводск, 27–30 июня 2005 г. Петрозаводск: ПГУ, 2005. 323 с.

РОДОВОЕ СООБЩЕСТВО КАК ГАРАНТ ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА)

GENERIC COMMUNITY AS A GUARANTOR OF PROTECTION OF CHILDHOOD (BY THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TYVA)

Г.Д. Сундуй

G.D. Sunduy

Родовое сообщество, защита детства, ствол нравственности, совесть, духовное наследие, научное понимание.

В статье раскрываются содержание и сущность защиты детства в родовых сообществах у тувинцев, опыт социальных мер, предпринимаемых ими в рамках некоего нравственного закона «Улусчу ужурлар». Главная суть защиты детства заключалась в добросовестном отношении к своим прямым потомкам, также другим детям (сиротам, больным, одарённым, единственному ребёнку других людей). Следовательно, разрешение проблем детства в родовом сообществе неразрывно было связано с таким понятием, как совесть. В контексте поднятой проблемы одной из важных задач педагогической науки становится исследование, которое создает основу для выработки более широкого научного понимания проблем защиты современного детства с учетом исторического опыта народов.

Generic community, protection of childhood, stem of moralities, conscience, spiritual heritage, scientific understanding.

This article reveals the content and essence of protection of childhood in generic communities of tuvinians and the experience of social measures taken by them within a certain unwritten moral law «Uluschu uzhurlar». The key point of protection of childhood was a careful attitude to their direct descendants, as well as to other children (orphans, the sick, the gifted, the only child of others). Therefore, the resolution of the problems of childhood in a generic community was inextricably connected with the concept of conscience. In the context of the raised problem one of the important tasks of pedagogical science is the studies that form the basis for development of broader scientific understanding of the problem of protection of modern childhood taking into account the historical experience of nations.

Известно, что защита детства в международном сообществе приобретает широкий масштаб и новое качество. Права ребенка на защиту закреплены в многочисленных международных и российских правовых стандартах, в том числе и в «Конвенции о правах ребенка» ООН. В её преамбуле записано, что для защиты и гармонического развития ребенка учитывается важность традиций и культурных ценностей каждого народа [Конвенция..., 2011, с. 18]. Реализация задач Конвенции в образовательной системе осуществляется через профессиональное образование дисциплины «Управление системой социальной защиты детей», в которой предусмотрено изучение содержания и сущности социальной защиты детства в РФ [Поддубная, Поддубный, 2011]. Все более очевидной становится истина, что дети достойны лучших условий существования, защиты со стороны любого государства.

Вместе с тем широкий спектр принимаемых мер не оправдывается, реальное состояние современного детства с каждым днем ухудшается. Среди детей распространяются такие социальные явления, как сиротство при живых родителях, бродяжничество, беспризорность, а среди родителей – жестокое обращение к детям, отказ от них и т. д. Требуется «глубинное понимание специфики функционирования и воспроизводства современного детства, его исторической, социокультурной составляющих в контексте изменений в человеческом обществе» [Фельдштейн, 2010, с. 207].

Для раскрытия проблем защиты детства важным представляется культурологический подход, открывающий путь для глубокого рассмотрения явлений в их исторической ретроспективе, помогающий выявлять связи изучаемых явлений с настоящим и будущим [Панькин, 2009, с. 43]. С точки зрения культуры народов проблемы защиты детства

были в поле зрения исследователей разных научных направлений (М. Мид, И.С. Кон, Е.Н. Мухранова, А.А. Журавлева, М.Р. Чумичева, В.С. Мухина; К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Б.Т. Лихачев Г.Н. Волков и др.).

Настоящая статья посвящена опыту защиты детства родовыми сообществами у тувинцев – представителей одного из национальных субъектов Российской Федерации. Возможно, данный опыт, мало-мальски сохранённый в некоторых местностях республики, поможет решить определенные проблемы защиты детства в современном обществе. Методологическим ориентиром послужили идеи А. Шопенгауэра и В.С. Библера, К.А. Абульхановой. А. Шопенгауэр утверждал, что жизнь индивида, в сущности, заимствована только у рода и любящая жизненная сила – это сила рода, точно задержанная какою-то плотинкой [Шопенгауэр, 1999]. По мнению В.С. Библера, следует замедленно вглядеться в исторический смысл рассматриваемого явления, а конкретнее – обращаться к «стволу нравственности» в срезе годовых колец, который «тем мощнее, чем памятливей наша совесть» [Библер]. Как справедливо отмечает К.А. Абульханова, при констатации всеобщего духовного кризиса дефицит определённых, жизненно важных психических, личностных начал человека не только не учитывается, но подчас и игнорируется. А без восстановления этих начал, самых основ, делающих человека человеком в подлинном смысле слова, невозможно восстановление нравственности [Абульханова, 2014, с. 7]. Опираясь на эти утверждения, проблему защиты детства мы рассматриваем через призму совести родового сообщества – ствола нравственности и духовности.

Педагогический анализ имеющейся исторической и художественной литературы, также исследований, проведенных в полевых условиях на территории современной Республики Тыва, Западной Монголии и Китайской Народной Республики, где проживают дисперсные группы тувинцев, позволяет определить родовое сообщество как исторически сложившуюся устойчивую общность людей, связанных кровными родственными узами. Каждое родовое сообщество как структура общества существует за счёт системы устойчивых добросо-

вестных отношений и взаимоотношений между родственниками. Родовое сообщество – это автономная общность и всегда имеет ресурсы духовно-нравственных и материальных ценностей. Самая высшая из них, по традиционным представлениям тувинцев, – это Ребёнок. Следовательно, защита детства выражалась в первую очередь в добросовестном отношении к Детству.

Под защитой детства в родовом сообществе понимаются процесс и результат социально-исторического развития, заключающегося в добросовестном отношении к своим прямым потомкам. Однако родовое сообщество проявляет добросовестное отношение и к чужим детям, нуждающимся в человеческом внимании и заботе. Такому трепетному отношению, скорее всего, предшествует мировоззрение народа, позволяющее относиться к ребёнку как высшей ценности жизни. С данной точки зрения, защита детства понимается гораздо шире, поскольку охватывает всю совокупность социальных гарантий, обеспечивающих реализацию прав детей как полноценных членов семьи, рода и общества. Следовательно, мы здесь можем вести речь о системе защиты детства в родовом сообществе, которая эффективно существовала в течение довольно длительного времени.

Актуализация деятельности родового сообщества как социального института в современном обществе должна стать одним из главных факторов формирования добросовестных отношений к Ребёнку, требующему к себе особой защиты и заботы. Тувинский народ выработал уникальные традиции, имеющие колоссальное значение для современного образования, истоки которых обоснованы ниже.

Следует отметить, что в обществе кочевников детством обозначается период с внутриутробного времени до 12 лет [Кенин-Лопсан, 1994, с. 82]. Данный период подчинён 12-летнему календарному циклу, в котором указываются длительность и ценностные характеристики его составляющих частей. Тувинское традиционное общество проявляло большое внимание к детству как особой возрастной группе, требующей к себе повышенной ответственности. Существовавший институт защиты детства являлся одним из важнейших факторов социального развития кочевого общества.

Изучение вопросов защиты детства в рамках родовых сообществ свидетельствует о существующем до сих пор институте защиты детства на разных территориях Республики Тыва. Родовое сообщество «не рухнуло», как утверждают некоторые скептики, его проявления, хотя и не массово, обнаруживаются и в современное время. Например, в сумоне Чааты Улуг-Хемского района функционируют 7 родовых сообществ. У них есть своя система защиты детства, имеются родовые священные места, они время от времени встречаются, помогают друг другу, проводят благотворительные мероприятия по поводу наступления Нового года по лунному календарю, свадеб, рождения детей, учёбы детей, траура и т. д. Следовательно, данный социальный опыт можно обозначить как непрерывное духовное наследие, на которое следует обратить серьезное научное внимание.

Становлению, сохранению и развитию системы защиты детства, вероятнее всего, способствует коллективное сознание народа, проявляемое в нравственной ответственности сообщества людей одного рода за сохранение связи между поколениями. Именно благодаря этой позиции в обществе кочевников до недавнего времени не допускались, например, бродяжничество и беспризорность детей. Известно, что семья кочевника всегда характеризовалась высоким уровнем рождаемости и именно многодетные семьи отличаются крепкими семейными воспитательными традициями. В них было чётко организовано, например, рациональное питание за счёт потребления мяса, молока и молочных изделий, а также дикоросов, являющихся незаменимыми источниками здоровья. Как правило, дети пользовались грудным вскармливанием. В рационе питания также значились мучные продукты, каши, ягода. Особой заботой окружались дети-сироты, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды и дети, оставшиеся без попечения родителей. К числу защищаемых детей относился также единственный ребёнок в семье, который нуждался в трудовой закалке, в обществе сверстников.

У тувинцев был распространён опыт «уруг азыраар» – приём детей родственников и других

людей. В общепотребительном значении понятие «азыраар» означает:

- 1) кормить, насыщать;
- 2) ухаживать, заботиться;
- 3) растить, выращивать;

4) взять на воспитание, усыновлять, удочерять [ТСТЯ, 2011, с. 85]. Приемных родителей называют азыраан ада-иези, а ребёнка – азыранды (azyrandy). Основным мотивом приема было сиротство. Далее к нему примыкали подкинутые дети (раньше это случалось в основном на стыке границ сопредельных государств), бездетность, рождение разнополых детей, социальное положение семьи (обычно из-за болезни родителей). Прием допускался с учётом возможностей обеспечения ребёнка-сироте полноценного развития.

Различается несколько видов устройства детей: пожизненное (nazyny-bile), временное (tyr kada), символическое. Устройство носило сугубо добровольный характер, реже на основании устного соглашения.

Пожизненное устройство (усыновление, удочерение) осуществляется в случае потери обоих родителей или одного из родителей. Пожизненное усыновление (удочерение) происходит на основе общности происхождения, биографии рода, желания сохранить родовые связи и преемственности поколений, нравственной и материальной ответственности принимающей стороны. Пожизненное усыновление детей также осуществлялось, как отметили выше, в связи с трудными жизненными ситуациями людей, не состоящих в родственных связях. По установленным обществом правилам ни приёмная семья, ни соседи не разглашали тайну усыновления (удочерения) до определённого возраста ребёнка.

Существовал также временный приют детей в семьях. Контингентом временного приюта являлись несколько категорий детей: единственный ребёнок семьи, больные и одаренные дети. Единственного ребёнка устраивали в многодетные семьи в целях приобщения к игровым и трудовым навыкам в обществе сверстников; больного – в целях лечения и одухотворения; одарённого – в целях обучения у мастера. К числу одарённых детей относился также ребенок с шаманскими способностями.

Кроме того, у тувинцев существовал опыт символического усыновления детей. В данной ситуации ребенок остаётся в своей семье, а приёмный родитель время от времени посещает его, помогает в чем-то, дарит подарки, общается с ним. Такого ребёнка называли «с двумя родителями». Особенность данного приёма состоит в том, что ребёнка усыновляет (удочеряет) одинокий взрослый человек, не имеющий детей, в случае смерти его наследство автоматически переходило ребёнку [Кенин-Лопсан, 1999, с.166].

Форма защиты детства в традиционной культуре выражалась в соблюдении специальных соvestливых установок, предъявляемых обществом своим членам. Становлению системы добросовестного отношения к детям способствовал «улусчу ужурлар» – некий нравственный закон, в котором «полно раскрывается традиционная этика тувинского народа, связанная с духовной жизнью, религиозными верованиями, обычаями [Кенин-Лопсан, 1994; Сундуй, 2009, с. 38–41]. Он включает в себя фундаментальные прогрессивные идеи и опыт народной педагогики, базовые духовно-нравственные ценности, конкретные нормы и правила поведения, обеспечивающие возможность человеку вести жизнь по совести [Концепция..., 2011, с. 24–27]. В «улусчу ужурлар» ребёнок рассматривается как байлак (ценность), преподнесенный Тенгри. Принимая во внимание данный постулат, общество возлагало ответственность за заботу о ребёнке на родовое сообщество. Деятельность родового сообщества в части защиты детства выражалась в следующем:

- обеспечивать ребёнку достойную жизнь при любых жизненных обстоятельствах;
- всегда предоставлять ребёнку защиту и содействие;
- уделять особое внимание детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, независимо от кровного родства, кости, пола, национальной принадлежности, состояния здоровья или каких-либо других обстоятельств, если необходимо – усыновлять (удочерять);
- прилагать все возможные усилия к тому, чтобы приёмная семья, включая её взрослых детей, также несла ответственность за воспитание и

развитие ребёнка с учётом его возраста, здоровья, пола и склонностей.

Вышеуказанные тенденции, по сути, позволяют судить о степени отношения к ребёнку как высшей ценности, о существовании культа ребёнка в традиционном тувинском обществе, в котором важная роль отводилась родовому сообществу. Хорошо отлаженная система защиты детства способствовала становлению и развитию добросовестного отношения к ребёнку: его внутреннему миру, способностям и интересам, потребностям. Коллективное сознание народа пришло к утверждению, что отсутствие родительской ласки, недостаток семейного тепла и радости вообще ничем нельзя компенсировать. Родовое сообщество хорошо понимало то, что оставление детей на произвол судьбы загрязняет совесть, отрицательно влияет на его Q, также сводит на нет «хаяа» – духовную мощь рода [Сундуй, 2013, с. 96–97].

Однако феномен защиты детства в родовом сообществе стал медленно сдавать свои позиции с началом культурной революции советского периода под лозунгом «Все лучшее – детям», вместе с тем «застыла» главная его движущая сила – совесть. Заботу родового сообщества о детях-сиротах полностью взяли на себя детские дома и интернаты, в результате чего появилось целое поколение «новых детей», не знающее свои корни, в том числе родной язык, культуру. В нынешних родовых сообществах, ориентированных на личные достижения, забота о детях, оставшихся без попечения родителей, постоянно падает, и, похоже, всё больше людей не в состоянии или не хотят следовать традиционной защите детства. Основная проблема, стоящая перед педагогической наукой, состоит в раскрытии этнических особенностей и своеобразия системы защиты детства, складывающейся веками на протяжении всей истории народа. Между тем у каждой стороны (государства и родового сообщества) своя незаменимая роль, а приоритеты должны исходить из возможностей родового сообщества.

Каков процесс функционирования и развития данного феномена в современном обществе? Из чего складывается совесть людей одного рода, находящихся в кровных связях? Как пробудить совесть по отношению к ребёнку, попавшему в труд-

ную жизненную ситуацию? Это, по сути, не только исторические, но и педагогические вопросы. Методологическим основанием исследования системы защиты детства в рамках воспитательных традиций народов могут служить исследования на стыке философской теории ценностей и этнокультурологической концепции личности. В частности, интерес представляет рассмотрение Н.А. Бердяевым личности как духовной ценности культуры [Бердяев, 1993, с. 62]. Личностные ценности, по А.Н. Леонтьеву, служат связующим звеном между культурой общества и духовным миром личности [Леонтьев, 1961, с. 30]. Самые совершенные ценности человеческого рода, по словам В.Ф. Сержантова, должны как бы заново родиться [Сержантов, 1990, с. 17]. Методологическим ориентиром выступает также концепция этнокультурной коннотации содержания образования А.Б. Панькина, в основе которой лежит гуманистический подход [Панькин, 2009, с. 251–252]. Если у гуманизма вообще есть какое-то будущее, за него ещё следует бороться [Кудашов, 2013, с. 32].

В контексте поднятой проблемы важной задачей образования в современных условиях становятся исследования, которые создают основу для выработки более широкого научного понимания защиты детства с учетом этнопедагогического опыта народов. При исследовании феномена родового сообщества как важнейшего фактора развития защиты детства необходимо учесть и то, что защита детства в современных условиях является не только нерешённой, но и постоянно углубляющейся проблемой. А недостаточное внимание государства к вопросам совести и воспитания совести по отношению к детству облагораживает почву для углубления духовно-нравственного кризиса. Если недобросовестное отношение к детству останется на сегодняшнем уровне, возможно, не за горами полное духовное расслоение общества. Ведь дети есть отражение нашей совести – совести взрослого сообщества.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. К проблемам экологии личности и возможности психологической поддержки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 6–22.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. 320 с.
3. Библер В.С. История культуры и «ствол» нравственности [Электронный ресурс]. URL: http://www.bibler.ru/bim_ng_nravstv.html (дата обращения: 04.01.2015).
4. Кенин-Лопсан М.Б-Х. Традиционная этика тувинцев. Кызыл: Тув. книж. изд-во, 1994. 192 с. (на тув. языке).
5. Кенин-Лопсан М.Б-Х. Тувинские традиции. Кызыл: Тув. книж. изд-во, 1999. 250 с. (на тув. языке).
6. Конвенция о правах ребёнка // Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации. Новосибирск: Изд-во Сиб. ун-та, 2011.
7. Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательных учреждениях Республики Тыва. Кызыл: Изд. полит. отд. Ин-та разв. нац. школы, 2011. 35 с.
8. Кудашов В.И. Разум и вера в творении духовности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №1 (23). С. 13–19.
9. Леонтьев А.Н. Человек и культура. М., 1961. 115 с.
10. Панькин А.Б. Этнокультурная коннотация образования. Элиста: КалмГУ, 2009. 380 с.
11. Поддубная Т.Н., Поддубный А.О. Управление системой защиты детства. Ростов-на-Дону, 2011. 347 с.
12. Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия. Л., 1990. 360 с.
13. Сундуй Г.Д. Мир детства кочевой Азии. Кызыл: Тув. книж. изд-во, 2009. 166 с.
14. Сундуй Г.Д. Педагогика совести. Кызыл: Тыва-полиграф, 2013. 111 с.
15. Толковый словарь тувинского языка (ТСТЯ) / под ред. Д.А. Монгуш. Новосибирск: Наука, 2011. 769 с.
16. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Мир психологии. 2010. № 2. С. 206–216.
17. Шопенгауэр А. О мире как воле: в 5 т. М.: Московский клуб, 1999. Т. 5.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF PUPILS' EDUCATION

Т.Ю. Артюхова, Т.И. Петрова

T.Yu. Artyukhova, T.I. Petrova

Воспитание, воспитательная работа, театрализованная деятельность, системно-деятельностный подход.

В рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования особое место занимает внеучебная работа со школьниками. Театрализованная деятельность как средство воспитания учащихся рассматривается через призму системно-деятельностного подхода. Обсуждаются возможности театрализованной деятельности в формировании личностных и метапредметных результатов. Сформированные личностные новообразования позволяют школьникам осознать свою значимость и неповторимость и, как следствие, приводят к новому качеству общественной и повседневной жизни.

Education, educational work, theatrical activity, system-activity approach.

As part of the implementation of the federal state educational standards of general education extracurricular activities with pupils hold a specific place. Theatrical activity as a means of pupils' education is considered in terms of the system-activity approach. The possibilities of theatrical activity in the formation of personal and metasubject results are described. Formed personal growths allow pupils to realize their importance and originality, and, as a result, lead to a new quality of social and everyday life.

Все прогрессивные теории обучения были направлены на осознание проблем детства и формирование целостной личности (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, М. Монтессори, И.Г. Песталоцци и др.).

Не является исключением и XXI век.

В рамках реализации федеральных государственных стандартов (ФГОС) большое внимание уделяется внеурочной деятельности, которая в различных формах организуется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) [ФГОС].

В то же время остро стоит вопрос о том, какими педагогическими средствами, формами воспитательной работы могут оперировать педагоги и другие специалисты образовательных организаций для достижения поставленных целей и реализации указанного содержания, ведь жизнь современного ребенка наполнена многими событиями, большим количеством информационных источников, порою расписана по минутам, или, напротив, свободное время детей никак не

организовано, школьники после занятий бесцельно проводят время у телевизора, компьютера, во дворе и т. п. Как отмечают В.А. Ковалевский, О.А. Карлова, среди множества проблем детей Красноярского края выделяются, в частности, «неподготовленность детей и подростков к самостоятельной жизни, отсутствие благоприятных эмоциональных связей с близкими людьми, привлекательность ухода от реальных проблем, от необходимости выстраивать диалог с окружающими в виртуальное пространство социальных сетей или в суицидальные попытки; несформированность социально направленной активной жизненной позиции юного поколения, отсутствие действенных механизмов обеспечения участия детей в общественной и повседневной жизни, особенно в решении вопросов, затрагивающих их непосредственно» [Ковалевский, Карлова, 2014, с. 11].

В подобных условиях необходимо выявить такие средства воспитания, которые интегрируют личностные потенциальные возможности с возрастными особенностями детей. Опираясь на имеющийся опыт, мы предлагаем рассмо-

треть театрализованную деятельность как средство внеучебной работы со школьниками.

Роль театрализованной деятельности в развитии детей различного возраста отмечают зарубежные и отечественные педагоги. В дореволюционной педагогике вопросами театра занимались В.Г. Белинский, Н.В. Гоголь, А.И. Герцен, Н.А. Островский, К.Д. Ушинский и др. В советское время: А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, К.С. Станиславский и др.

Применительно к школьному возрасту целесообразно применять термин «театрализованная игра», «театрализованная деятельность». Сам термин «театрализованная игра» указывает на связь ее с театром.

Значение и специфика театрального искусства заключаются в одномоментности, коммуникативности, живом воздействии художественного образа на личность (Л.Я. Дорфман, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович и др.). В процессе восприятия художественного произведения у детей возникает особый вид познания в форме эмоциональных образов (Л.И. Борисович, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович). В них, с одной стороны, отражается внешняя, экстерцептивная, картина мира, с другой – интерцептивный компонент в виде ощущений и представлений придает эмоциональному образу побудительный, активизирующий характер отражения окружающей действительности.

В рамках театрализованной деятельности важное место занимают образы, которые неразрывно связаны с эмоциями. Как отмечает Л.Е. Смирнова, познавательный образ включен в сложный процесс духовного овладения действительностью, а эмоции представляют собой одну из форм существования личностного смысла [Смирнова, 2011, с. 50]. Следовательно, в процессе работы над постановкой «включаются» образно-эмоциональные механизмы открытия личностных смыслов. Эта образно-эмоциональная ситуация способствует возникновению и раскрытию личностного смысла, что впоследствии приводит к творчеству. Возникновение этого смысла подчинено сформулирован-

ному Л.С. Выготским закону развития высших психических функций, которые возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными (формами) функциями самого ребенка. По мысли Л.С. Выготского, искусство «работает» с человеческими чувствами и художественное произведение воплощает в себе эту работу. Чувства, эмоции, страсти входят в содержание произведения искусства, однако в нем они преобразуются [Выготский, 1986, с. 8].

Театрализованная деятельность в общей структуре театрального искусства определяется специфической особенностью – синтетичностью, объединяя в себе различные виды искусства. Осуществление театрализованной деятельности является ярким примером реализации системно-деятельностного подхода, который включает пять основных компонентов: учебно-познавательные мотивы, действие целеполагания, планирование решения, решение задач, рефлексивно-оценочные действия.

Деятельность, связанная с подготовкой театрализованного представления, включает именно эти компоненты.

Работа над театральной постановкой всегда начинается с выбора и изучения материала, затем произведение обсуждается, анализируется. Когда «рабочий» материал подобран, происходит осознание смыслов. Выбор произведения – важный момент, с точки зрения создания воспитательной ситуации он должен быть связан с реальными жизненными ситуациями.

Организация постановки связана с различными обслуживающими театральными процессами: костюмерным, звуковым, декорационным, осветительным и др. В школьном театральном коллективе эти обязанности выполняют все участники: подготавливаются костюмы и реквизит, выставляется декорация для спектакля, настраиваются свет и звук, а потом они выходят на сцену в качестве актеров. Поэтому театрализованная деятельность становится доступной формой самовыражения, развития фантазии и на-

блюдательности, творческого потенциала, развития и совершенствования правильной речи, снятия психологических и мышечных зажимов, умения взаимодействовать в коллективе.

Участвуя в театрализованной деятельности, ребенок открывает более широкие возможности знакомства с окружающим миром, используя свою фантазию, образы, знакомясь с новой литературой, музыкой, учится наблюдать, анализировать, делать выводы и обобщать информацию.

Работа над полученной ролью дополняет словарный запас ребенка, совершенствует его речь, неизбежно ставит его перед необходимостью говорить понятно, четко, интонационно разнообразно.

Театрализованная деятельность – одна из самых доступных для детей разного возраста видов деятельности, в ходе которой учащиеся знакомятся с миром прекрасного, пробуждается способность к состраданию, сопереживанию, активизируется мышление, воображение, она способствует социализации – процессу формирования личности в определенных социальных условиях, процессу усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе.

В рамках театрализованной деятельности складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребенка и окружающей его социальной действительности, как отмечает Л.С. Выготский [Выготский, 1997]. Процесс подготовки к постановке и собственно ее осуществления связан у учащегося любого возраста с «рождением» индивидуализации. Используя терминологию А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, через поиск средств, способов обозначения своей индивидуальности, непохожести ребенок вырабатывает собственные механизмы взаимодействия с окружающей действительностью. Воедино сливается процесс «интериоризации-экстериоризации» собственного опыта. Рождаются новое понимание своей значимости, осознание возможности инте-

грации личности в общество. Собственно, все это представляет собой механизмы личностного развития [Петровский, Ярошевский, 1998].

В процессе театрализованной деятельности учащемуся приходится увидеть, «примерить» и проиграть различные роли. По мнению А. Бандуры, многое в поведении человека возникает на основе наблюдения за поведением другого, которое выступает способом регуляции поведения ребенка, предоставляя ему возможность подражать авторитетным образам.

Автор констатирует, что для усиления и сохранения поведения, сформированного благодаря подражанию, важно подкрепление. В нашем случае подкреплением выступают слова учителя о качестве сыгранной роли, аплодисменты, восторженные отклики зрителей.

Отечественными психологами П.Ф. Каптеревым, И.М. Сеченовым, К.Д. Ушинским, а также зарубежными исследователями Дж. Болдуином, А. Валлоном, Ж. Пиаже, З. Фрейдом было установлено, что подражание – такая форма поведения, которая находится в непрерывном изменении и вносит важный вклад в формирование интеллекта, личности ребенка, помогает ему в освоении норм социальной жизни.

Неотъемлемым компонентом театрализованной деятельности является эстетическое восприятие детей. Восприятие театра не сводится к пассивной констатации известных сторон действительности. В онтогенезе уже ребенку дошкольного возраста доступны внутренняя активность содействия, сопереживания, способность мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.С. Славина, Л.Г. Стремкова и др.). Начиная с младшего дошкольного возраста возникает способность понимать внутренний мир персонажей и их противоречивый характер (Л.П. Бочкарева, А.И. Берлычева, Л.Г. Стрелкова), и это позволяет рассматривать театрализованную игру как механизм нравственного воспитания. Разнополярные эталоны становятся для ребенка значимыми при соотнесении себя как с положительными персонажами, так и с отрицательными, непривлекательными (С.Н. Карпова, С.Г. Яковсон).

Благодаря этому зарождаются социальные чувства, эмоциональное отношение к событиям и поступкам, имеющим значение не только для ребенка лично, но и для окружающих (А.А. Бодалев, Я.З. Неверович), это, собственно, эмпатия или сочувствие и содействие сверстникам и взрослым (Л.И. Божович, Т. Рибо, Л.Г. Стрелкова) [Мухина, 1999]. Далее эти особенности усложняются, окультуриваются и становятся личностными образованиями.

Для театральной исполнительской деятельности характерны непроизвольная и произвольная эмоциональная экспрессия (К. Изард) и эмоциональные действия (Я. Рейковский), которые выражаются в мимике, интонации, тембре, дикции, ритме, вибрато голоса (Л.Я. Дорфман, К.С. Станиславский). Причем выразительное движение или действие способно не только выражать уже сформированное переживание, но и совершенствовать его (С.Л. Рубинштейн).

Театрализованная игра-деятельность привлекательна для детей ввиду ее эмоциональной насыщенности. Участие в театрализованной деятельности приносит ребенку радость и удивление, в ней заложены истоки творчества, охвачены психические процессы и личностные особенности; происходят процесс перевоплощения и возникновение веры в себя, совершенствуется психомоторика и т. д. В процессе со-деятельности учащиеся принимают руководство взрослого, не замечая его. Это говорит о широком развивающем потенциале театрализованной игры.

«...Мир театра есть тропинка к внутренним чувствам ребенка, к его душе» (Л.С. Выготский). Театрализация представляет собой психотехнику организации коммуникативных действий личности в роли, в ней самовыражение личности складывается из двух компонентов: действий в предлагаемых обстоятельствах роли и действий как бы от себя. Ребенок, познавая реальный мир, его социальные связи и отношения, активно проецирует воспринимаемый опыт в специфическую игровую ситуацию. Театр позволяет ребенку использовать навыки общения по своему усмотрению, в то же время корректирует

линию поведения, межличностные отношения рамками роли.

Воспитательные и развивающие возможности театра в процессе социализации детей огромны: его тематика практически не ограничена и может удовлетворить любые интересы и желания ребенка. Участвуя в театрализованной деятельности, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, учатся анализировать, делать выводы и обобщения. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура речи. Исполняемая роль, особенно вступление в диалог с другим персонажем, ставит ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться [Эстетическое воспитание и развитие, 2002].

Театрализованная деятельность является важнейшим средством развития эмпатии, которая проявляется в умении распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, движениям и речи, ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия. В результате ребенок познает мир умом и сердцем и выражает свое отношение к добру и злу.

Театральное представление, включающее народные сказки, особенно волшебные, где обязательно присутствуют сверхъестественная сила и персонажи-«вредители», аккумулирует в себе богатый материал, на основе которого дети способны усвоить типичные образы и модели поведения, определяемые не только сложившейся ситуацией (Иванушку посылают за Жар-птицей, Василису Прекрасную похищает Кощей, Баба Яга помогает царевичу и т. д.), но и характером персонажа. В жизни человеку приходится несколько раз за день менять свои социальные роли соответственно с теми ролями, которые берут на себя другие люди. Среди многообразных форм взаимодействия модели типа «хищник-жертва», «вредитель-герой» не редкость. Детям легче понять это через сказку, через игру в театр, где каждый может «поиграть в образ», выбрав адекват-

ный способ общения и взаимодействия с другим ребенком-персонажем. Театральная игра предлагает творческую свободу ребенка, его как бы «отстранение» от роли: ребенок понимает, что он не Иванушка, а Саша, который в Иванушку только играет и волен выйти из роли в любой момент, чтобы, например, принять роль Кошечки [Зинкевич-Евстигнеева, 2007].

Учитель активно включается в такую деятельность как партнер, но чтобы организовать подобное действие, недостаточно выбрать сказку и смоделировать сюжет по желанию детей. Этим можно достичь лишь поверхностного усвоения фабулы, без проникновения в суть конфликта и без поиска оптимального поведения персонажей в игре-драматизации. Опыт показывает, что продуктивный процесс воспитания в целях социализации ребенка должен начинаться с его комплексного включения в мир фольклора. Под этим имеется в виду систематическая работа над какой-либо темой в подготовке непосредственно театрализованного представления.

Кроме того, театр привлекателен потому, что в работе можно часто обращаться к сказке. Если рассмотреть сказку с различных точек зрения, на разных уровнях, оказывается, что сказочные истории содержат информацию о динамике жизненных процессов. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Слушая сказки, дети накапливают бессознательно некий символический «банк жизненных ситуаций». Этот «банк» может быть активизирован в случае необходимости, а не будет ситуаций – так и останется в пассиве. И очень важно, чтобы дети осознавали смысл сказочных событий и их взаимосвязь с ситуациями реальной жизни. Если ребенок с раннего возраста начнет осознавать «сказочные уроки», отвечать на вопрос «чему же нас научила сказка?», соотносить ответы со своим поведением, то он станет активным пользователем своего «банка жизненных ситуаций». И хочется верить, будет более мудрым и созидательным [Зинкевич-Евстигнеева, 2007].

Китайская пословица гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробо-

вать – я пойму». Усваивается все крепко и надолго, когда ребенок слышит, видит и делает сам – на этом и основывается высокая педагогическая эффективность театрализованной деятельности школьников.

Вовлечение (включение) ребенка в театрализованную деятельность способствует развитию когнитивных процессов, его эмоциональному, психомоторному, коммуникативному, художественному и нравственному становлению, что отражается в личностных и метапредметных результатах освоения основной образовательной программы основного общего образования, с одной стороны, и с другой – создают эффективные условия для осознания своей значимости, неповторимости, «рождения» новых социальных контактов и пр. Эти личностные новообразования позволят школьникам качественно проявить себя в общественной и повседневной жизни.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2007. 176 с.
4. Ковалевский В.А., Карлова О.А. Направление развития доступности качественного обучения и воспитания детей Красноярского края // Вестник КГПУ. 2014. № 2(28). С. 6–18.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 1999. 456 с.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М., 1998. 528 с.
7. Смирнова Л.Е. Учебные ситуации с образно-эмоциональной основой // Alma mater. 2011. № 6. С. 49–54.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (открытый доступ).
9. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста / под ред. Е.А. Дубровской. М.: Академия, 2002.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ФГОС ВО

METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING COMPUTER SCIENCE TO STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN CONDITIONS OF FSES OF HE

Е.Г. Дорошенко, Н.И. Пак, Т.П. Пушкарева,
Л.Б. Хегай, Т.А. Яковлева

E.G. Doroshenko, N.I. Pak, T.P. Pushkareva,
L.B. Khegai, T.A. Yakovleva

Обучение студентов информатике в педагогическом вузе, дорожная карта обучения студента, содержание курса информатики, профессионально ориентированные задания, интегрированные курсы, ментальные средства обучения, электронное обучение, кластерная модель обучения, мегакласс.

В статье представлена методическая система обучения студентов педагогических вузов информатическим дисциплинам с позиций компетентностного подхода и ментальной дидактики. Обоснованы условия реализации принципов обучения студентов, ориентированных на их профессионально направленную деятельность и использование когнитивных технологий и инноваций при электронном обучении.

Teaching computer science to students in pedagogical high school, a road map of student learning, the content of computer science course, professionally oriented tasks, integrated courses, mental training tools, e-learning, cluster model of learning, mega-class.

This article presents the methodical system of teaching computer science disciplines to future teachers from the standpoint of competency-based approach and mental didactics. It also substantiates the conditions for the implementation of the principles of teaching students focused on their professional activities and the use of cognitive technologies and innovations for e-learning.

Курс информатики как целостная система информатических дисциплин в педагогическом вузе в настоящее время приобретает чрезвычайно важное значение не только в предметной, но и профессиональной подготовке будущих учителей. Он должен обеспечивать студенту условия для приобретения навыков информационной деятельности в современном социуме, формирования умений самообразовательной работы и моделирования своей учебной и профессиональной сферы с применением ИКТ. Вместе с этим курс информатики приобретает мировоззренческий и социальный аспект, влияющий на формирование многомерного, нелинейного мышления педагога, необходимого для успешной профессиональной деятельности в информационном обществе разума.

Сложившаяся ситуация с преподаванием данного курса в педагогическом вузе не в полной мере отвечает новым вызовам времени. Актуальность обновления методической системы обучения студентов информатике обусловлена несколькими причинами.

Первая связана с требованиями ФГОС ВО, ориентированных на компетентностную парадигму образования, что заставляет пересмотреть цели, содержание и контроль обучения информатике через призму получаемых студентом компетенций. В этой связи становится одним из главных *принцип профессионально направленной деятельности* студентов в учебном процессе. Вторая причина определяется противоречием между необходимостью привнести «ментальность» в характер обучения и невосприимчивостью к это-

¹ Работа выполнена в рамках проекта 03-1/12 «Создание систем обучения в области свободного программного обеспечения и суперкомпьютерных технологий» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.

му традиционной методической системы обучения информатике студентов вуза. Следовательно, необходимо особо выделить *принцип когнитивности обучения*. Третья причина обусловлена социально-психологическим фактором – современная молодежь предпочитает нелинейный и индивидуальный характер учебной деятельности с помощью современных мобильных устройств и средств электронного обучения. В связи с этим необходимо определить важность *принципа инновационности обучения в условиях ИКТ*.

Анализ современного состояния методических систем обучения студентов информатике вообще и студентов педагогических вузов в частности выявил проблему – каким образом формировать содержание и процессуальные компоненты учебных программ информатических дисциплин, какие средства и методы обучения использовать, чтобы удовлетворить требования образовательных стандартов и современного общества, учесть когнитивный и «дигитальный» характер обучения и обеспечить возможность самообразовательной и профильно-направленной деятельности студентов для формирования их информационно-коммуникационной компетентности.

Цель настоящей статьи – представить контуры методической системы обучения информатике студентов педагогических вузов с позиций компетентностного подхода и ментальной дидактики.

Проектирование модели методической системы обучения студентов информатике в педвузе нацелено на формирование требуемого ФГОС ВО уровня информационно-коммуникационной компетентности студентов за счет реализации вышеназванных принципов.

Принцип профессионально направленной деятельности студентов в учебном процессе

Исходными точками формирования образовательной программы ФГОС ВО служат модель компетенций вакантной профессии на рынке труда и профессиональный стандарт специалиста [Профессиональный..., 2013]. Образовательная программа профиля подготовки специалиста задает матрицу его компетенций, пороговые уровни освоения каждой компетенции, а так-

же содержание образования, обеспечивающего достижение этих результатов. Заданный набор компетенций будущего специалиста формируют дисциплины образовательной программы, имеющие модульную структуру. Результат освоения учебного материала модуля дисциплины – совокупность общекультурных и профессиональных компетенций студента. Формированию одной компетенции может быть посвящено несколько модулей, одновременно с этим один модуль может быть нацелен на формирование нескольких компетенций.

Информатика в высшей школе представляет собой объемную (по содержанию) и многоаспектную (по приложениям) дисциплину, она знакомит студентов с фундаментальными основами современных информационных технологий и тенденциями их развития, формирует практические навыки использования информационных ресурсов в средах программного обеспечения, включая офисные технологии [Хеннер, Василюк, 2013]. Структурные и функциональные компоненты методической системы обучения информатике направлены, прежде всего, на освоение общеобразовательных компонентов содержания дисциплины – на формирование умений и навыков работы с информацией посредством компьютера и информационных технологий. Кроме того, методическая система предусматривает формирование практических навыков, необходимых для эффективного использования компьютерных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности студентов по профилю своих специальностей.

Это предопределяет реконструкцию традиционной модульной структуры содержания дисциплины, позволяет выявить базовые знания, которые необходимы для работы в электронной среде обучения. Вместе с тем возникает необходимость выделить инвариантную часть учебного материала и вариативную, отражающую особенности профильной направленности студентов.

Примерное содержание инвариантной части курса информатики может быть представлено четырьмя модулями.

Модуль 1. Основы теории информации, информационных процессов.

Модуль 2. Вычислительные системы, сети и Интернет.

Модуль 3. Программное обеспечение и информационные технологии.

Модуль 4. Информационные системы и социально-правовые аспекты информатизации образования.

Профессиональные компетенции, формируемые в процессе изучения информатики, описывают поведенческие характеристики будущего учителя при решении его профессиональных задач. Основой для оценки сформированности каждой компетенции в рамках одного модуля может служить рейтинговая (накопительная в баллах) система, отражающая результаты выполнения студентом всех предусмотренных в содержании учебного модуля работ и тестовых испытаний. Для объективности рейтинговой системы нужна единая схема дескрипторов, которые оценивают способность студента к выполнению будущих профессиональных задач с помощью знаний информатики и умений грамотно и эффективно использовать информационные технологии.

Модульная структура содержания курса, отражающая инвариантную часть для базовой подготовки и вариативную для профессионально направленной деятельности студентов, позволяет обеспечить выполнение дидактического принципа нелинейности и демократичности индивидуальной траектории обучения.

Для построения индивидуальной дорожной карты обучения студента необходимо определить для каждого модуля комплекс заданий (в том числе и профессионально ориентированных), лабораторных работ и контрольно-измерительных материалов. Практические работы должны предусматривать отработку отдельных тем либо содержать комбинированные задания, охватывающие несколько тем модуля или темы нескольких модулей и иметь оценочный вес трудоемкости и значимости. К примеру, задания по системам счисления, кодированию информации отражают отдельные темы и имеют небольшой рейтинговый вес, а задания на разработку собственного портфолио учителя или рабочего места педагога, включающие разделы ин-

формационных технологий (использование табличных процессоров, СУБД), вычислительной техники (архитектура и логика), соответственно обладают большим значением веса.

Тематические разделы регламентированной части практической работы соответствуют разделам теоретической части курса, включают аудиторные и внеаудиторные задания. К ним следует отнести соответствующие тренинги и тесты. К творческой части практической работы относятся специально сконструированные компетентностно-ориентированные задания. Они являются комплексными и профессионально ориентированными: с одной стороны, направленными на реализацию основных видов деятельности, осваиваемых в рамках модуля; с другой – в процедурах их выполнения имитируется процесс принятия решений педагогом в условиях информационной неопределенности.

Содержание заданий формируется на основе профессиональных задач и видов трудовой деятельности, представленных в профессиональных стандартах специалистов (в частности, педагога общеобразовательной школы [Профессиональный..., 2013]) и направленных на выявление способности и готовности студента к решению задач профессиональной деятельности с применением средств ИКТ, в том числе специализированных средств электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. При конструировании компетентностно-ориентированных заданий для оценки и контроля образовательных результатов полезно опираться на рекомендации ЮНЕСКО [Развитие...]. Оценивание компетентностно-ориентированного задания осуществляется на основе заранее установленных уровней критериев его выполнения.

Возможное соответствие модулей и практико-ориентированных одномодульных и смешанных (интегрированных) заданий представлено на рис. 1. К примеру, закрашенное поле в 10 баллов показывает инвариантное, обязательное для всех студентов задание. Другие задания являются вариативными, оценки за их выполнение могут составлять 30, 60, 90, 120, 180 и 270 баллов. Каждому

Модульная структура дисциплины	Модуль 1	Модуль 2	Модуль рубежного контроля	Модуль 3	Модуль 4	Модуль итогового контроля
Максимальная оценка заданий инвариантной части модуля	10 баллов	10 баллов	10 баллов Задания вариативной части, 90 баллов	10 баллов	10 баллов	10 баллов Задания вариативной части, 90 баллов
Оценки профильно-ориентированных заданий	270 баллов					
	180 баллов					
	120 баллов					
	90 баллов					
	60 баллов					
	30 баллов					

Рис. 1. Структура практико-ориентированных одномодульных и смешанных интегрированных заданий

студенту предоставляется выбор таких заданий, которые в сумме позволяют набрать ему не менее 90 баллов по каждому модулю.

Дорожная карта студента задает индивидуальную траекторию обучения, его содержание и структуру пути с учетом образовательных потребностей и познавательной самостоятельности обучаемого.

Для контроля и самоконтроля успешности прохождения учебного маршрута необходима четкая и прозрачная система диагностики и контроля знаний и уровня ИКТ-компетентности обучаемых [Светличная, Яковлева, 2012].

Эффект реализации дорожной карты студентом зависит от систематической диагностики предметных результатов обучения и компетентностно-ориентированной оценки успешности обучения. Накопительная рейтинговая система (типа «портфолио»), имеющая прозрачный характер контроля и самоконтроля на основе компьютерных тестов и творческих практических заданий, позволит мотивировать самообразовательную деятельность студента.

Для отработки практической профессионально ориентированной части информатической дисциплины целесообразно использовать традиционные и активные технологии обучения, например, «классно-урочная», «универсальных учеб-

ных действий», «метод проектов», «познавательные стратегии» и др. наиболее подходящие для реализации компетентностного подхода и содержания модулей. К примеру, «классно-урочная» технология проведения занятий удобна для модуля 1; технология «учебных управляющих действий» – для модулей 1, 2, 3, 4; технология обучения «метод проектов» – для модулей 3, 4; «познавательные стратегии» – для модуля 4.

Принцип когнитивности обучения

С позиций информационного подхода процесс обучения представляет собой совокупность информационных процессов восприятия, запоминания и обработки учебной информации. Результат восприятия – образ реального объекта в виде конструкции, представляющей собой диаграмму связей отдельных частей объекта, их соотношений и взаимоотношения с другими объектами. Такую конструкцию называют *ментальной схемой* [2]. От того, какая ментальная схема была сформирована при предъявлении информации об объекте, зависит качество деятельности и процесса обучения. Рассматривая обучение с позиций ментальных схем и ментальных моделей [4], в конечном итоге определяющих мышление, можно сформулировать *принципы их зарождения и устойчивого развития*:

– *принцип ментального зародыша*. Это си-нергетический принцип формирования опорной точки для интуитивного этапа обучения с последующим модельным и понятийным обогащением;

– *принцип эволюции*. Определяет необходимость непрерывности и дозированной обучающего материала для формирования ментальной цепочки от опорной точки (ментального зародыша) до цели;

– *принцип многообразия* ментальных зародышей и целевых установок. Формирование множества ментальных цепочек по схемам один-к-одному, один-ко-многим, многие-к-одному от опорных точек (исходных данных) до целей. Формирует мыслительный механизм выбора и метаощущения оптимальности;

– *принцип единства* чувственности-эмоциональности-телесности. Определяет необходимость учета неразрывного характера сенсорных ощущений, ощущений органов и организма в целом, обеспечивает более полное воображение и понимание учебного материала.

– *принцип метричности*. Определяет необходимость формировать и развивать метаощущения меры пространства и времени, модельные и понятийные их представления. Развивает операции мышления: сравнение, сопоставление;

– *принцип части-целое*. Определяет необходимость развивать метаощущения целостности и составного характера объекта. Развивает мыслительные операции разделения и объединения;

– *принцип обобщения*. Определяет необходимость развивать метаощущения общего и конкретного. Развивает мыслительные операции обобщения и конкретизации.

Методические системы обучения, реализующие вышеназванные принципы, нацеливаются в первую очередь на развитие мышления с помощью теории, средств и методов предметных областей. При этом сами средства и методы следует обновлять с позиций ментальной дидактики [Пак, 2013].

Следует тщательно отбирать доступные, достаточные и избыточные материалы по информатическим дисциплинам, которые студент может получить в любое время и в любом месте (напри-

мер, с помощью мобильных устройств). Учитывая тенденцию смещения текстовой коммуникации к образной, необходимо предпочтение отдавать визуализированным источникам информации и знаний. Для эффективности учебной деятельности учащихся следует использовать ментальные средства обучения [Дорошенко и др., 2013].

Ментальные средства обучения опираются на ментальные схемы и карты, нацеливаются на визуализацию знаний и развитие мышления [Пак, 2013].

Основная функция учителя-предметника заключается в формировании у обучаемых требуемых ментальных схем и карт изучаемого материала с помощью определенных методических приемов и учебных средств. Качество процесса обучения в большей степени определяется интеллектуальным потенциалом учителя, который следует оценивать его приобретенными ментальными схемами предметной области и мастерством методической деятельности. Следовательно, возлагая на электронный учебник функции учителя, в нем необходимо предусмотреть ментальную базу знаний экспертов-педагогов предметной области, механизм извлечения знаний согласно дидактическим принципам обучения для индивидуального ученика и способ диагностики его уровня сформированности ментальных схем и карт предмета.

Пример ментальной карты, лежащей в основе представления учебных материалов по теме «Системы счисления», приведен на рис. 2.

Ментальный учебник показывает в сверхсжатом виде движение научной мысли от проблемы до ее решения в науке и демонстрирует решение типовых практических задач в контекстной связи с теорией.

Работа с ментальным учебником требует перекодирования информации из сверхсжатой нелинейной формы представления в детализированную линейную, акцентирует внимание на выделении главных и подчиненных понятий, анализе связей между ними.

При проектировании ментального учебника учитываются особенности когнитивных процессов, лежащих в основе восприятия и запоминания учебной информации, принципы формирования

таблиц, наглядных пособий, PDF-файлов и презентаций в сетевом режиме. Работа в открытой информационной среде расширяет представления студентов о возможностях современных технологий и способах профессиональных коммуникаций в контексте профессиональной деятельности.

Необходимо автоматизировать оценку текущей успеваемости студентов с помощью специальных систем компьютерного тестирования и диагностик, носящих систематический и открытый характер.

Динамизм развития информационно-коммуникационных технологий заставляет постоянно пересматривать способы использования дистанционных технологий обучения как в школе, так и в вузе. Классно-урочная система входит в противоречие с необходимостью изучать и использовать сетевые технологии не в учебных ситуациях, а в реальной практике.

Будущий учитель должен быть готов к обучению школьников в новых информационных условиях, уметь организовать сетевое, электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий. Обучение многим дисциплинам, в первую очередь информатике, уже нельзя проводить изолированно, отдельно в школе, в классе, одним учителем. Организация обучения и процессуальное содержание дисциплин в школе и вузе должна быть корпоративной, практико-ориентированной, исследовательской.

Система педагогического образования представляет жестко-иерархическую структуру отно-

сительно независимых разноведомственных образовательных организаций. При одних целях, нормативных регламентациях, образовательных стандартах в каждой школе и педагогическом вузе осуществляется сравнительно изолированный учебный процесс, определяемый материально-технической, психолого-педагогической и методической базой, кадровым составом.

Компьютерные сети обеспечили колоссальные возможности интеграции всех ресурсов, развили распределенные технологии обработки информации. К примеру, можно рассмотреть кластерную модель организации учебного процесса в школах и педагогическом вузе с привлечением других структур [Пак, 2013].

Эта модель имеет открытую платформу, любой участник (организация, человек) может включиться или отключиться от системы (рис. 3). Школы, где есть опытные учителя, могут взять на себя роль модераторов урока, а в школах, имеющих кадровый дефицит, нужен тьютор, обеспечивающий техническое и организационное сопровождение. В будущем кластере студенты могут взять на себя индивидуальное сопровождение отдельного ученика. Вовлечение в кластерную деятельность профессоров, ученых, выдающихся и успешных специалистов позволит обогащать учебный процесс и непрерывно повышать квалификацию преподавателей вуза и учителей школ, участвующих в проекте. При этом проблемно-ориентированная часть урока позволит сделать обучение опережающим, интегрированным с наукой и жизнью.

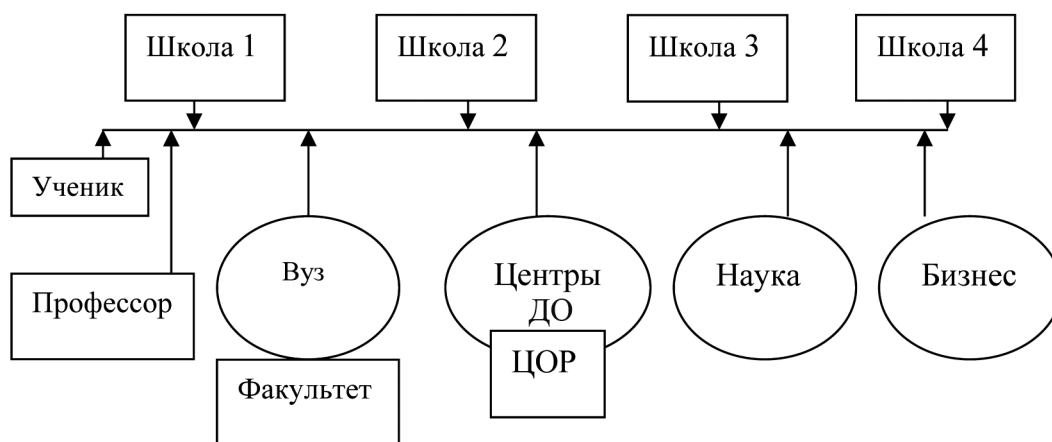


Рис. 3. Кластерная модель организации обучения

Реализуемая в кластере модель мега-класса определяет формирование учебно-методического комплекса, нацеленного на реализацию единого учебного процесса по обучению учеников в межшкольном кластере, подготовки студентов в условиях реальной учебной практики и повышения квалификации учителей во время их профессиональной деятельности на собственных уроках.

Важную роль в подготовке будущего учителя играют элективные и факультативные курсы по информатике и математике, интегрированные с профильными дисциплинами. Реализацию профильной и прикладной направленности информатической подготовки обучаемых позволяет обеспечить метод компьютерного моделирования. В связи с этим представляется актуальным к мегаурокам привлекать студентов и учителей-предметников для интегрированных занятий, например: информатика-химия, информатика-история и пр. При этом важно разработать комплексы интегрированных с информатикой и математикой курсов [Пушкарева, 2012].

Предлагаемые инновации при обучении информатике будущих учителей будут более эффективными, если они реализуются в условиях комплексной информационно-образовательной среды. Современная среда включает в себя информационно-научную среду (ИНС), информационно-профессиональную среду (ИПС), информационно-дидактическую среду (ИДС) и информационно-образовательную предметную среду (ИОПС) по информатическим дисциплинам.

ИНС – это комплекс электронных версий и ссылок на наиболее значимые документальные научные источники: библиографические описания научных работ, посвященных проблемам и открытиям в области профильных дисциплин, математики, информатики, психологии (авторефератов диссертаций, монографий, журналов, учебников и учебных пособий).

ИПС – представляет собой репозиторий, на котором хранятся государственные образовательные документы среднего и высшего профессионального образования, тексты и ссылки

на педагогическую, дидактическую, психологическую, учебно-методическую литературу.

ИДС включает в себя совокупность дидактических принципов обучения информатическим дисциплинам.

Основное внимание следует обратить на ИОПС. Под *ИОПС* по информатике понимается совокупность педагогических, информационно-коммуникационных и материально-технических условий, необходимых для организации учебного процесса по информатике с использованием электронных и дистанционных образовательных технологий.

Для реализации вертикальной и проективной стратегий обучения информатике важна интеграция школы и педагогического вуза не только в рамках неких договоренностей и соглашений, но и в учебной, научной и внеучебной деятельности. К примеру, для организации кластерного обучения студентов и школьников по модели мегакласса нужны механизмы вовлечения школьников и студентов в непрерывную научную исследовательскую деятельность, сотрудничества учителей и преподавателей вуза.

Успех рассмотренных мероприятий, реализующих выбранные принципы, зависит от качества информационно-образовательной среды информатических дисциплин, в которой можно осуществить современный учебный процесс, удовлетворяющий и студента, и преподавателя.

В заключение отметим, для организации эффективной подготовки студентов разных специальностей и реализации предложенной концепции в Красноярском государственном педагогическом университете разработана методическая система обучения информатике и создано научно-методическое объединение сотрудников базовой кафедры информатики и кафедр институтов и факультетов. Коллектив приступил к апробации этой методической системы в учебном процессе.

Авторы предполагают, что рассмотренная методическая система позволит существенным образом повлиять на качество подготовки будущих учителей в области информатики и

сформировать требуемую ИКТ-компетентность для их успешной профессиональной деятельности в школе.

Библиографический список

1. Дорошенко Е.Г., Пак Н.И., Рукосуева Н.В., Хегай Л.Б. О технологии разработки ментальных учебников // Вестник ТГПУ. 2013. № 12 (140).
2. Найсер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981. 232 с.
3. Пак Н.И. Информационный подход и электронные средства обучения: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2013, 196 с.
4. Пак Н.И., Туранова Л.М. Модель кластерной системы социально-образовательной поддержки школьников сельской местности и Крайнего Севера // Вестник СФУ. 2013. № 6 (9).
5. Пак Н.И. Умное образование: ответ на вызовы смарт-общества // Информатизация образования: теория и практика: междунар. науч.-практ. конф. (21–22 декабря 2014 г., Омск). Омск: ОмГПУ, 2014. С. 75–82.
6. Пушкарева Т.П. Основные компоненты математической подготовки с позиций информационного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21). С. 120–126.
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544н / Зарегистрировано в Минюсте РФ 06.12.2013 № 30550.
8. Развитие профессиональной компетентности в области ИКТ: Рекомендации Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. URL: http://ru.iite.unesco.org/publications/themes/prof_competence/
9. Светличная С.В., Яковлева Т.А. Особенности формирования и развития ИКТ-компетентности учителя начальных классов в условиях муниципальной системы повышения квалификации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19). С. 121–126.
10. Хеннер Е.К., Василюк Н.Н. Курс информатики в классическом университете // Педагогическая информатика. 2013. № 2. С. 3–15.

МЕТОДИКА МЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

THE TECHNIQUE OF MENTAL TRAINING IN PROGRAMMING FOR STUDENTS OF INFORMATICS MAJORS

В.В. Калитина

V.V. Kalitina

Обучение программированию, программно-алгоритмическая компетентность, алгоритмический стиль мышления, направление «Бизнес-информатика».

Теоретически обоснована необходимость развития алгоритмического стиля мышления для успешного изучения программирования. Построена трехуровневая ментальная модель его развития. В соответствии с этой моделью предложена трехстадийная модель обучения программированию на примере студентов направления подготовки «Бизнес-информатика».

Training in programming, programming and algorithmic competence, algorithmic style of thinking, major in business informatics.

The article theoretically substantiates the necessity of development of algorithmic style of thinking for successful studying of programming. It constructs the three-level mental model of its development. In compliance with this model the three-phase model of training in programming through the example of students of the major in «Business informatics» is offered.

Деятельность любого предприятия в условиях рыночной экономики нацелена на получение прибыли. И только специалист, представляющий структуру организации, понимающий процессы, происходящие в ней, знающий правила рынка и владеющий современными информационными технологиями, способен наиболее эффективно скорректировать ее деятельность.

Среди современных информационных технологий программирование занимает особую роль в связи с интенсивным развитием и активным внедрением программного и аппаратного обеспечения в бизнес. Для решения задач программирования в области бизнеса необходим развитый алгоритмический стиль мышления (АСМ). Если обучаемый не обладает таким стилем мышления, то даже знание языков программирования будет практически бесполезным. Именно этим объясняется, что часто обучаемые демонстрируют знания конкретных операторов, но не могут их применить на практике при решении новой для них задачи.

Поскольку изучение и построение алгоритмов является одной из основных задач програм-

мирования, можно предположить, что развивать АСМ эффективнее всего на примере программирования.

Следовательно, остро встал вопрос о построении методики обучения программированию, нацеленной на развитие когнитивных способностей студентов.

Решением этой проблемы может стать применение информационного подхода к разработке такой методики.

С позиций информационного подхода к обучению вся деятельность человека является, по сути, информационным процессом [Пак, 2013]. Описать с информационной точки зрения сознательную деятельность живой природы означает определить алгоритм. Под *алгоритмом* понимается некоторая последовательность целенаправленных (разумных) действий или операций над исходными объектами, которые приводят к прогнозируемой смене их состояний или реализации того или иного события.

Все действия, проводимые человеком, фиксируются и запоминаются в его тезаурусе в виде алгоритма. Образ алгоритма состоит из последо-

вательности элементарных операций. Сложные алгоритмические структуры строятся из базовых алгоритмических конструкций путем принципов преобразования информации (суперпозиции, рекурсии, итерации) иерархическим образом.

Оперирование алгоритмическими образами формирует АСМ, который осуществляется на основе алгоритмического тезауруса путем формирования подходящей цепочки из алгоритмических конструкций, хранящихся в памяти [Степанова, 2012].

Как показано, память в каждый момент времени может быть условно разделена на 4 обла-

сти: чувственную, модельную, понятийную и абстрактную [Пак, 2013; Калитина, 2013]. Если рассматривать модель памяти с точки зрения действий, то получится модель алгоритмического мышления. Чем больше образов задействовано с верхних уровней, тем выше уровень развития АСМ.

Таким образом, особенность АСМ заключается в том, что он содержит три составляющие: чувственную, модельную и понятийную. Это обусловило построение трехуровневой ментальной модели развития АСМ (рис. 1).

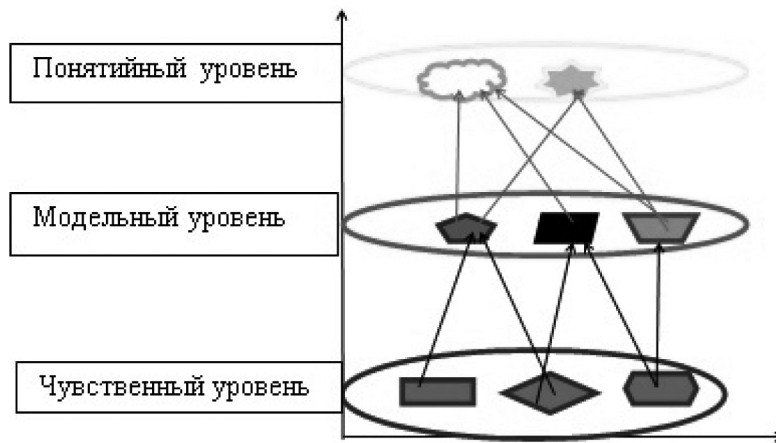


Рис. 1. Ментальная модель развития АСМ

С позиций этой модели процесс обучения программированию необходимо реализовать в три стадии.

Анализ требований ФГОС ВПО, изучение работ, посвященных разработке методик обучения

программированию, опора на модель развития АСМ позволили построить структурную модель ментального обучения программированию студентов информационных направлений вузов на примере направления «Бизнес-информатика» (рис. 2).

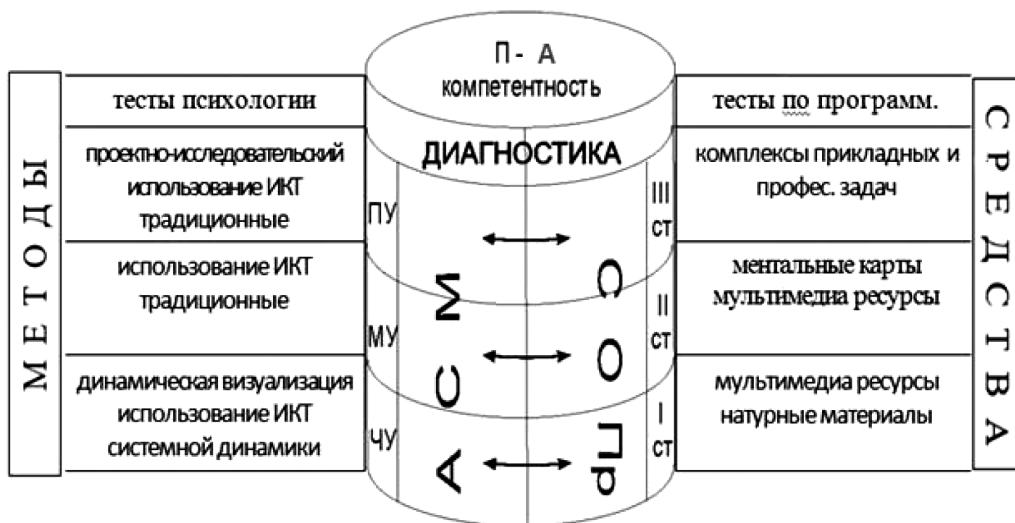


Рис. 2. Структурно-логическая модель ментального обучения программированию студентов направления «Бизнес-информатика»

Основной целью обучения программированию в современных условиях нами выделено формирование программно-алгоритмической компетентности (П-А-компетентности).

Под П-А-компетентностью будем понимать интегральное свойство личности:

- характеризующееся определенным уровнем развития АСМ;
- проявляющееся в разнообразных формах программно-алгоритмической деятельности;
- включающее знания в области алгоритмизации и программирования;
- умения разрабатывать и отлаживать эффективные алгоритмы и программы с исполь-

зованием современных технологий программирования; владение методами разработки программных комплексов для решения задач бизнеса.

Как было показано выше, процесс обучения программированию включает три стадии.

Первая стадия обучения программированию в вузе нацелена на развитие АСМ на чувственном уровне, а именно на формирование ментальных алгоритмических схем. Так как базовые алгоритмические структуры изучаются в школьном курсе информатики, при обучении программированию в вузе рассматриваются их комбинации (рис. 3).

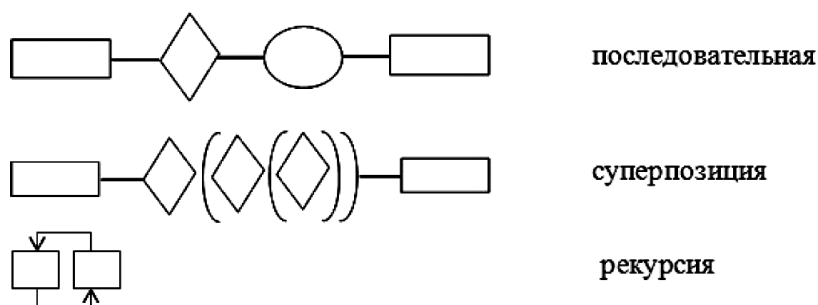


Рис. 3. Примеры комбинаций базовых алгоритмических структур

Наблюдая за различными алгоритмическими действиями из реальной жизни, представленными с помощью мультимедиа-средств, или выполняя какие-то алгоритмические действия на натурном материале, студенты должны научиться классифицировать эти действия по различным комбинациям базовых алгоритмов: последовательная комбинация, их суперпозиция или рекурсия.

Все эти комбинации необходимо представлять одновременно для приобретения навыков отличать одну комбинацию от другой. Для этого придумываются различные ситуации, например, полет птицы с препятствием, посадка аллеи деревьев, расчет прибыли и т. п.

Результатом обучения на данной стадии является способность студента различать последовательности действий в жизни. В качестве основных методов обучения выделены применение ИКТ, динамическая визуализация учебного материала, метод системной динамики. Наиболее эффективными средствами обучения, с нашей

точки зрения, являются мультимедиа-средства и натурные тренажеры.

Мультимедиа – это совокупность программно-аппаратных средств, реализующих обработку информации в звуковом и зрительном видах. Они обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме, наиболее доступной для восприятия.

Однако следует отметить, что при использовании готовых мультимедиа-продуктов обучаемые в основном играют пассивную роль. Поэтому наряду с мультимедиа-ресурсами на занятиях применяются натурные тренажеры.

Натурный тренажер представляет собой некое приспособление, изготовленное вручную преподавателем или самими студентами, позволяющее осуществить алгоритмические действия. В этом случае обучаемые сами реализуют алгоритм.

Задача второй стадии обучения – это запись увиденных или выполненных студентом алгоритмических действий в определенной последова-

тельности. Комбинации алгоритмических структур описываются любым доступным способом: словесное описание, в виде схемы, понятной студенту, или в виде визуального образа. Далее комбинации алгоритмических структур, описанные таким образом, оформляются по правилам блок-схем. Основное средство обучения на второй стадии – ментальные карты. Результат обучения – способность описать алгоритмические действия по правилам блок-схем или ментальных карт.

На третьей стадии обучения стоит задача, связанная с изучением правил записи комбинации алгоритмических структур на формальном языке – языке программирования. Результат поставленной задачи – это способность написать программу.

Формирование модельно-понятийных образов будет обеспечено, если использовать специальный комплекс многоэтапных задач, ментальные карты и проектно-исследовательскую методику [Пушкарева, 2014].

Поскольку формирование П-А компетентности предполагает развитие АСМ и накопление знаний, умений в области программирования и способности применять их в практической и профессиональной деятельности, для определения уровня сформированности данной компетентности создан комплекс тестов, включающий тесты по психологии на определение уровня развития АСМ и трехуровневые тесты по программированию.

В течение двух лет в КрасГАУ проводился педагогический эксперимент по обучению студентов направления «Бизнес-информатика» программированию в соответствии с предложенной методикой.

После завершения изучения курса математики было проведено анкетирование студентов с целью выявления уровня удовлетворенности методикой обучения. Результаты опроса приведены в таблице.

Результаты опроса студентов

Критерии оценивания методики	Количество ответов в % к числу опрошенных на оценку			
	4	3	2	1
Повышение качества обучения программированию	32	28	25	12
Обеспечение развития алгоритмического стиля мышления студентов	36	18	19	24
Повышение уровня заинтересованности в изучении алгоритмизации и программирования	50	25	14	6
Увеличение объема запоминаемой информации	51	28	14	4
Стимулирование креативных процессов – логические выводы и ассоциации	43	16	17	20

Библиографический список

1. Калитина В.В. Информационное моделирование процесса запоминания учебного материала // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № (23). С. 111–114.
2. Пак Н.И. Информационный подход и электронные средства обучения: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 196 с.
3. Пушкарева Т.П., Калитина В.В. Визуализированная методика обучения программированию // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: www.science-education.ru/119-14632
4. Степанова Т.А. Сущность алгоритмического мышления с позиций информационного подхода // Инновации в непрерывном образовании. 2012. № 3. С. 95–100.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF E-LEARNING COURSE ON CALCULUS

Т.О. Кочеткова, В.А. Шершнева, Т.В. Зыкова,
И.Ф. Космидис, Т.В. Сидорова, К.В. Сафонов

T.O. Kochetkova, V.A. Shershneva, T.V. Zykova,
I.F. Kosmidis, T.V. Sidorova, K.F. Safonov

Электронный обучающий курс, математический анализ, обучение с веб-поддержкой, активные методы обучения.

Приводится описание электронного обучающего курса по математическому анализу для студентов инженерных направлений и его внедрения в учебный процесс в рамках модели электронного обучения, называемой обучением с веб-поддержкой. Сформулированы требования к организационно-педагогическим условиям, способствующим вовлечению студентов в учебную деятельность. Предложены компетентностно-ориентированные формы организации лекций, практических занятий и самостоятельной работы студентов. Описано применение активных методов обучения и командной работы.

E-learning course, calculus, learning with web support, active learning methods.

The article presents the description of the e-learning course on calculus for engineering students, and its implementation into the educational process within the model of e-learning, called learning with web support. It defines the requirements to organizational and pedagogical conditions promoting the involvement of students in learning activities. The article also offers competency-oriented forms of organizing lectures, practical lessons, and students' independent work and describes the use of active learning methods and teamwork.

В настоящее время российские вузы пересматривают стратегии своего развития, исходя из необходимости разрешения основных противоречий между стремительно возрастающими потребностями информационного общества и невозможностью их удовлетворения в рамках традиционной системы образования [Соловьев и др., 2014]. Сегодня ведущие университеты при организации образовательной деятельности активно используют технологические инновации, в частности электронное обучение (ЭО) и дистанционные образовательные технологии (ДОТ).

Программой развития Сибирского федерального университета (СФУ) на 2011–2021 годы в качестве приоритетного направления определены построение новой парадигмы образо-

вания, преодоление системных противоречий рынка труда и рынка научно-образовательных услуг [Программа ..., 2011]. Развитие ЭО и ДОТ является одним из стратегических проектов СФУ и носит системный характер, при этом электронное обучение рассматривается, с одной стороны, как потребность современного общества, в котором преобладают процессы производства знаний, а с другой – как инструмент актуализации содержания и повышения эффективности реализации образовательных программ. С 2010 года в университете ведется работа по проектированию и внедрению в учебный процесс электронных курсов дисциплин. Особенно активно деятельность по развитию электронного обучения разворачивается в Институте космических и информационных технологий (ИКИТ),

где с 2011 года реализуется проект по обеспечению всех дисциплин бакалавриата (как очной, так и заочной форм обучения) электронными обучающими курсами.

Электронные образовательные ресурсы СФУ разрабатываются и размещаются в общеуниверситетской информационно-обучающей системе (<http://e.sfu-kras.ru/>), функционирующей на базе платформы Moodle (от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды. Система Moodle написана профессором из Австралии Мартином Дугиамасом (Martin Dougiamas), переведена на несколько десятков языков и используется более чем в ста странах мира. Широкую популярность ей обеспечили простота использования и открытый исходный код, позволяющий при необходимости изменять и расширять ее функциональные возможности.

Летом 2014 года в СФУ был проведен конкурс на разработку электронных образовательных ресурсов и дистанционных образовательных технологий в номинациях:

- 1) электронное обучение по дисциплинам бакалавриата, специалитета;
- 2) ДОТ обучения по программам магистратуры и аспирантуры;
- 3) ЭО и ДОТ для лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- 4) вебинар.

Цель конкурса состояла в увеличении количества образовательных программ, реализуемых с применением ЭО и ДОТ, а также повышении качества электронных образовательных ресурсов СФУ.

Коллектив авторов настоящей статьи стал одним из победителей объявленного конкурса с предложением по разработке электронного обучающего курса (ЭОК) дисциплины «Математический анализ. Часть 1» для студентов бакалавриата по направлениям 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, 09.03.02 Информационные системы и технологии, 09.03.04 Программная инженерия, 15.03.04 Автоматизация технологических процессов и производств, 27.03.03

Системный анализ и управление, 27.03.04 Управление в технических системах. Разработка успешно реализована. ЭОК спроектирован и размещен в информационно-обучающей системе СФУ по адресу: <http://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=1558>.

ЭОК «Математический анализ. Часть 1» представляет собой электронный учебно-методический комплекс, содержащий следующие компоненты:

- рабочая программа и календарный график изучения дисциплины;
- электронный конспект лекций с гиперссылками;
- электронный терминологический словарь (глоссарий);
- методические рекомендации для студентов к практическим занятиям;
- задачи по темам лекций для самостоятельного решения, предусматривающие автоматическую проверку в онлайн-режиме;
- модульные задания для командной самостоятельной работы с методическими указаниями по их выполнению;
- тесты-тренажеры, а также тесты для промежуточной аттестации по каждому модулю с автоматической проверкой в онлайн-режиме;
- средства взаимодействия субъектов учебного процесса: форумы, выставление отзывов преподавателя к учебным заданиям, рецензирование результатов выполнения заданий студентами, обмен файлами с учебным содержанием;
- гиперссылки на внешние ресурсы;
- указания для студентов по методике изучения курса;
- организационно-методические указания для преподавателя.

В состав электронного курса включен также сборник прикладных задач по математике [Шершнева, Карнаухова, 2011]. Информационно-технологическая конструкция ЭОК соответствует требованиям Положения об электронных образовательных ресурсах СФУ [Положение ..., 2013].

Дисциплина «Математический анализ. Часть 1» изучается в первом семестре и имеет трудоемкость 5 зачетных единиц, что соответ-

ствует 180 академическим часам. Дисциплина разбита на три модуля: Введение в анализ (теория пределов, непрерывность функции), Дифференциальное исчисление функций одной переменной, Интегральное исчисление функций одной переменной; включает 18 лекций, что соответствует количеству учебных недель в семестре и составляет 36 часов, 27 практических занятий (54 часа), а также самостоятельную работу студента в объеме 54 часов. Изучение дисциплины завершается экзаменом, на подготовку и сдачу которого отводится 36 часов. Опишем методические особенности проектирования и реализации названного ЭОК.

В условиях динамично развивающегося информационного общества объем информации и скорость обновления знаний стремительно возрастают. Поэтому сегодня основной задачей преподавателя становится переход от передачи студенту готового знания к созданию организационно-педагогических условий, которые способствуют приобретению обучающимся знаний и опыта, выработке умений, приводящих в конечном счете к формированию компетенций, необходимых для его успешной профессиональной деятельности. Под *организационно-педагогическими условиями (ОПУ)*, следуя [Шкерина и др., 2013], мы понимаем компетентностно-ориентированные формы организации деятельности обучающихся, ее содержание и методы обучения.

Основными требованиями к ОПУ, способствующими вовлечению студентов в деятельность по освоению дисциплины «Математический анализ. Часть 1», мы полагаем:

- 1) ориентированность методов обучения на самостоятельную работу обучающегося;
- 2) включение в содержание обучения прикладных и профессионально направленных задач;
- 3) использование педагогических технологий;
- 4) организацию эффективного взаимодействия субъектов учебного процесса в информационно-обучающей системе;
- 5) позиционирование преподавателя как эксперта, консультанта и организатора учебной деятельности студентов.

Для реализации ОПУ, удовлетворяющих перечисленным требованиям, необходимы адекватные формы учебных занятий, содержание учебной деятельности студентов и методы обучения.

При проведении лекционных занятий по рассматриваемой дисциплине наряду с традиционным объяснительно-иллюстративным методом мы используем также частично-поисковый и метод проблемного обучения [Носков, Шершнева, 2005]. Проблемный характер имеет и лекция-провокация, в ходе которой студенты обнаруживают и исправляют заранее запланированные ошибки. Такая лекция, относящаяся к *активным методам обучения*, выполняет не только стимулирующую функцию, но и контрольную – студенты осуществляют самопроверку, а преподаватель оценивает уровень их владения материалом, идентифицирует возникшие затруднения.

В структуру ЭОК заложена возможность так называемого *опережающего обучения*, когда студенты перед лекцией знакомятся с ее содержанием в электронном конспекте и имеют возможность задать свои вопросы (а также ответить на вопросы других) на форуме. Преподаватель анализирует информацию на форуме и в ходе лекции, помимо традиционного изложения материала, отвечает на возникшие вопросы, вовлекая студентов в обсуждение.

Серьезное внимание при проектировании ЭОК было уделено разработке методики проведения практических занятий. Цель практического занятия мы определяем как обеспечение понимания теоретического материала дисциплины, включение его в систему знаний студента, формирование умения применять знания при решении прикладных и профессионально направленных задач, приобретение опыта командной работы и представления результатов учебной деятельности. При проведении практического занятия преподаватель создает условия для коллективной и индивидуальной работы студентов. На одном из практических занятий в рамках модуля «Дифференциальное исчисление функций одной переменной» предусмотрена *командная работа*, которая организована следующим образом: учебная группа разбивается на 8 ко-

манд по 3–4 человека, перед каждой командой ставится задача получения формулы вычисления производной одной из основных элементарных функций с помощью определения производной и правил дифференцирования (в том числе сложной и обратной функций). На решение задачи дается 15–20 минут, в течение этого времени преподаватель отслеживает ход выполнения задания каждой командой, а при возникновении затруднений у студентов создает условия для актуализации необходимых знаний и умений. По истечении отведенного времени представитель каждой команды (по выбору преподавателя, о чем сообщается заранее) объясняет решение задачи всей учебной группе и отвечает на возникшие вопросы. При этом все члены команды получают одинаковые оценки, зависящие как от правильности решения, так и от качества его представления. Опыт проведения подобного занятия показал, что студенты успешно справляются с поставленной задачей, предлагают несколько способов решения, активно участвуют в обсуждении результатов работы.

Самостоятельная работа студентов (СРС) играет ключевую роль в процессе обучения, поэтому к ее планированию, организации, управлению и анализу результатов следует подходить в высшей степени грамотно и ответственно. При реализации ЭОК «Математический анализ. Часть 1» предусматриваются следующие виды самостоятельной работы: изучение теоретического материала (в том числе в рамках опережающего обучения), решение задач по темам лекций, а также выполнение модульных заданий. В электронном курсе каждая лекция сопровождается списком типовых задач (от 6 до 16 в зависимости от темы), предназначенных для самостоятельного решения на практических занятиях либо во внеаудиторное время. Проверка правильности решения осуществляется в онлайн-режиме.

В рамках реализации *командной работы* студентов созданы комплексы заданий (6 вариантов по 20 задач для каждого модуля), которые мы назвали модульными заданиями. Указанные задания требуют глубокого осмысления пройденного материала, а их выполнение органи-

зуется следующим образом: студенты учебной группы разбиваются на 6 команд по 4–5 человек в каждой, выбирают одного из членов команды капитаном, который осуществляет функции тьютора и отвечает за организацию работы в команде и выполнение заданий. Команда выполняет свой вариант модульного задания и размещает решение в информационно-обучающей системе СФУ (в качестве ответа на соответствующее задание электронного курса). Далее выполненное задание отдается для рецензирования другой команде, которая проверяет правильность решения и адекватность используемых методов. При этом студенты в рамках своей команды оценивают личностные качества друг друга, а также осуществляют самооценку, руководствуясь следующими критериями: знание материала и умение его применять при решении задач, активность, ответственность, неконфликтность, умение работать в команде. Преподаватель, в свою очередь, оценивает лидерские качества тьютора, его способность эффективно координировать командные действия и принимать решения. Составы команд и тьюторы при выполнении различных модульных заданий меняются.

Промежуточный контроль по каждому модулю осуществляется в форме тестирования с проверкой в онлайн-режиме. Для подготовки к контрольному тестированию разработаны тесты-тренажеры для каждого модуля, которые студент может проходить неограниченное число раз (во внеаудиторное время), закрепляя свои умения и навыки. Задания во всех тестах разбиты на категории по тематике и типу (на определение понятий, соответствие, вычисление, с выбором одного или нескольких вариантов ответа) и выбираются случайным образом из обширного банка тестовых заданий. За каждое контрольное тестирование, а также решение задач к лекциям и выполнение модульных заданий студент набирает баллы, которые в сумме формируют его оценку за работу в семестре.

Итоговой аттестацией по дисциплине является экзамен, который состоит из двух частей: письменной, предусматривающей решение задач, и устной, которая проходит в форме беседы по тео-

реческому материалу. Максимальное количество баллов по итогам текущей работы (ТР), равно как и за экзамен (ЭК), составляет 100, а итоговая оценка (ИО) вычисляется по формуле $ИО = (ТР + ЭК) / 2$. При этом итоговая оценка, рассчитанная по стобальной шкале, переводится в четырехбалльную следующим образом: от 0 до 49 баллов – «не аттестован», от 50 до 66 баллов – «удовлетворительно», от 67 до 83 баллов – «хорошо», от 84 до 100 баллов – «отлично».

ЭОК «Математический анализ. Часть 1» разработан и внедрен в учебный процесс в рамках модели ЭО, называемой *обучение с веб-поддержкой* [Соловьев и др., 2014]. Указанная модель предполагает, что до 30 % времени по освоению дисциплины отводится на работу в электронном курсе. Электронная среда используется в качестве дополнения к традиционному учебному процессу для организации самостоятельной работы студентов, обмена информацией, проведения консультаций и дискуссий с помощью форумов, организации текущего и промежуточного контроля, а также проектной деятельности студентов.

В заключение отметим, что при проектировании и реализации ЭОК мы столкнулись с некоторыми трудностями, которые можно разделить на два типа: технологические и методические. Первые из них связаны главным образом с проблемами функционирования в обновленной версии общеуниверситетской информационно-обучающей системы панели инструментов для ввода математических формул, и их решение находится в компетенции одного из структурных подразделений СФУ. Методические же трудности обусловлены недостаточной разработанностью методологии учебного процесса в элек-

тронной среде. Таким образом, модернизация образования приводит к пониманию необходимости педагогических исследований в области теории и методики электронного обучения.

Библиографический список

1. Носков М.В., Шершнева В.А. К теории обучения математике в технических вузах // Педагогика. 2005. № 10. С. 62–67.
2. Положение об электронных образовательных ресурсах ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» / Утверждено 17.06.2013 г. // Официальный сайт СФУ. URL: <http://edu.sfu-kras.ru/node/2755>
3. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет» на 2011–2021 годы / Одобрена распоряжением Правительства РФ от 10.06.2011 г. // Официальный сайт СФУ. URL: <http://www.sfu-kras.ru/node/8232>
4. Соловьев М.А., Качин С.И., Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Стратегии развития электронного обучения в техническом вузе // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 67–76.
5. Шершнева В.А., Карнаухова О.А. Сборник прикладных задач по математике: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2011.
6. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76–80.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ: ПРАКТИКА ОПЕРЕДИЛА ТЕОРИЮ

BLENDED LEARNING OF MATHEMATICS: PRACTICE OUTSTRIPPED THEORY

Е.Б. Лученкова, М.В. Носков, В.А. Шершнева

E.B. Luchenkova, M.V. Noskov, V.A. Shershneva

Электронно-дистанционное обучение, традиционное обучение, модели смешанного обучения, учебный процесс.

В статье проводится анализ традиционной модели обучения и электронно-дистанционной, рассматриваются различные зарубежные и отечественные модели смешанного обучения в школе и вузе, а также вопросы проектирования, разработки и внедрения модели смешанного обучения применительно к обучению математике студентов инженерных и естественнонаучных направлений вузов, выделены главные общие составляющие во всех этих моделях, определены первоначальные условия создания модели смешанного обучения.

Electronic-distant learning, traditional learning, models of blended learning, educational process.

The article presents the analysis of the traditional and electronic-distant models of learning, different foreign and local models of blended learning in schools and universities, and also the issues of designing, inventing and implementation of the model of blended learning in relation to teaching mathematics to students of engineering and science majors in universities. It also defines the key general components in all these models, as well as the initial conditions for the formation of the model of blended learning.

Сегодня в высшей школе все еще преобладают традиционные методы обучения, связанные со знаниевой парадигмой образования, однако объективная необходимость реализации компетентностного подхода привела к поиску нового содержания, а также соответствующих форм, методов и средств обучения.

Так, в результате информатизации образования появилось электронное обучение (e-learning), которое дало импульс развитию сетевых технологий дистанционного обучения (ДО). Дистанционные курсы на базе сетевых технологий появились в рамках электронного обучения (ЭО) и наряду с элементами e-learning применяются в аудиторном обучении. Элементы ДО и ЭО все чаще используют в вузах. Более того, возможность применения дистанционных образовательных технологий закреплена на законодательном уровне и отражена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012).

Следуя Е.А. Черной [Черная, 2011], мы будем использовать термин электронно-дистанционное обучение (ЭДО), означающий организа-

цию образовательного процесса, которая поддерживается при помощи информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и основана на самостоятельной работе студентов.

Отметим, что ИКТ, обеспечивая интерактивное взаимодействие студентов и преподавателя на расстоянии, могут существенно дополнить аудиторные занятия.

В данной статье рассматриваются различные модели обучения в контексте использования ЭДО, а также перспективы реализации ЭДО в обучении математике студентов вузов.

Так, при традиционном обучении, как известно, происходит трансляция готовых знаний от преподавателя к студенту, однако в будущей профессиональной деятельности, которой придется заниматься выпускнику современного вуза, точного воспроизведения информации по памяти не нужно, более важно овладеть способами деятельности для достижения конкретных целей, современными информационно-коммуникационными технологиями. Что касается знаний, то к ним современное информационное общество предъявляет

требования системности, междисциплинарности и фундаментальности.

Следует отметить, что традиционная система обучения, конечно, совершенствуется, но все же, вузы пока консервативны и потому медленно выходят за рамки традиционного обучения.

Если говорить о традиционном обучении математике, то модели такого обучения достаточно глубоко разработаны с позиций компетентностного подхода [Носков, Шершнева, 2010; Шершнева, 2014]. Однако вопросы реализации этих моделей в условиях электронного обучения разработаны недостаточно как в теоретическом, так и методическом аспектах.

В поисках путей повышения качества обучения возникает проблема разработки соответствующей модели, которая интегрировала бы все лучшее из традиционного обучения, при этом систематически и эффективно использовала современные технологии ЭДО. Мы считаем, такой моделью является **смешанное обучение** (СО) [Велединская, Дорофеева, 2014]. Для организации системы СО и построения ее методической модели необходимо проанализировать современные модели обучения, в том числе традиционного и ЭДО.

Выделим **сильные** стороны традиционного обучения:

- коммуникация субъектов обучения, личностный аспект возможен только при непосредственном контакте преподавателя и студента, дискуссии формируют у обеих сторон коммуникативную компетентность;

- коллективность в традиционном обучении обеспечивает социальное взаимодействие всех субъектов образования;

- традиционное обучение использует известные, привычные для обучающихся и преподавателей методы, проверенные временем, сохраняется преемственность обучения в системе «Школа – вуз»;

- предметность в обучении, особенно в математических и естественнонаучных дисциплинах, дает возможность формировать прочные навыки решения типовых задач.

Слабыми сторонами традиционного обучения являются:

- невозможность усвоить большой объем информации в аудиторные часы;

- загруженность преподавателей математических и естественнонаучных дисциплин при проверке заданий;

- недостаточная объективность при проверке знаний;

- недостаточная реализация междисциплинарных связей и профессиональной направленности в обучении дисциплинам;

- слабая заинтересованность во внедрении в учебный процесс ИКТ;

- отсутствие заинтересованности преподавателей вуза самостоятельно осваивать новые образовательные технологии;

- непродуктивность самостоятельной работы студентов;

- невозможность индивидуального подхода к студентам;

- обучение не соответствует духу времени, владение студентами информационными технологиями мало используется в учебном процессе.

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что сложилась объективная ситуация для внедрения в традиционный процесс обучения элементов ЭДО.

Рассмотрим преимущества *электронно-дистанционного* обучения. К сильным сторонам ЭДО обучения можно отнести:

- *гибкость* в обучении – возможность самостоятельного выбора и планирования изучения предлагаемой дисциплины;

- *индивидуальность* в обучении – темп, время и продолжительность занятий устанавливается учащимся;

- *доступность* обучения – независимо от географического и временного положения студенты могут реализовать свои образовательные потребности;

- *мобильность* – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым;

- *технологичность* – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий;

– *массовость* – возможности интернет-технологий позволяют обучать неограниченное количество студентов при наличии одного преподавателя;

– *творчество* – комфортные условия для творческого самовыражения обучаемого и обучающего, которые создают элементы ЭДО;

– *интерактивность* – возможность активного взаимодействия студента с обучающей электронно-дистанционной средой без преподавателя;

– *социальное равноправие* – равные возможности получения образования независимо от места проживания.

В целом главным преимуществом и результатом внедрения компьютерных дистанционных технологий в образование является расширение сектора *самостоятельной* учебной работы студентов.

Конечно, ЭДО имеет и свои *слабые* стороны, например:

– подмена личного общения электронным лишает студента культуры общения;

– нет методик объективной оценки того, что

дистанционный студент сам, без подсказок выполняет задания и др.

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что сегодня в высшем профессиональном образовании оптимальной моделью обучения является именно **смешанное обучение** (СО), оно позволяет внедрить в учебный процесс элементы ЭДО, сделав его технологичным и эффективным, сохраняя при этом сильные стороны традиционного обучения.

Вслед за В.А. Фандей [Фандей, 2012], дадим рабочее определение СО как комбинации элементов очного и электронно-дистанционного обучения, причем одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели. Модель смешанного обучения – это единый, целостный учебный процесс, предполагающий, что часть познавательной деятельности учащихся проводится в аудитории под непосредственным руководством преподавателя, а часть выносится на дистанционную форму.

Рассмотрим некоторые модели СО, применяемые отечественными и зарубежными педагогами, представленные в табл. 1, 2, 3.

Таблица 1

Основные зарубежные модели смешанного обучения

Название модели	Краткое описание модели
«Face-to-Face Driver»	Изучение значительной части учебной программы происходит при непосредственном взаимодействии с учителем. ЭО используется в качестве дополнения к основной программе
«Rotation»	Учебное время распределено между индивидуальным ЭО и аудиторным обучением вместе с учителем, который использует дистанционную поддержку при ЭО
«Flex»	Большая часть учебной программы осваивается в условиях ЭО при дистанционной поддержке учителя, существуют очные консультации
«Online Lab»	Освоение учебной программы происходит в аудиториях, оснащённых компьютерной техникой, организовано онлайн-обучение, при этом не исключено обучение в традиционной форме
«Self-blend»	Типичная американская модель, распространенная в высших учебных заведениях. Студенты самостоятельно выбирают дополнительные к основному образованию курсы. Авторами образовательного контента могут выступать разные школы и образовательные учреждения
«Online Driver»	Основная часть учебной программы осваивается с помощью ЭДО. Промежуточные очные встречи с учителем носят периодический характер при наличии обязательных очных консультаций, собеседований, экзаменов

Необходимо отметить, что последние два сценария приемлемы для изучения гуманитарных дисциплин или для получения дополнительного образования при наличии базового. Для изучения дисциплин естественнонаучного

характера можно применять первые два сценария при определенных условиях. В отечественных моделях прослеживается аналогия с работами зарубежных авторов, но во многом они адаптированы для российского образования.

Таблица 2

Российские модели СО высшего и дополнительного образования

	Название модели	Краткое описание модели
Ю. Духнич	Ротационная модель	В рамках одного учебного направления учащиеся поочередно обращаются к разным учебным модальностям, в числе которых обязательно присутствует ЭДО. Очное обучение может присутствовать в малых или больших группах (в групповых проектах, при индивидуальном обучении с преподавателем и т. д.)
	Гибкая модель	Основой выступает ЭДО, которое подводит участников к каким-либо оффлайновым видам учебной активности. Учащиеся работают по гибкому индивидуальному расписанию, задача преподавателя – обеспечить любую поддержку по мере возникновения такой потребности. Обучение может включать встречи в малых группах, групповые проекты, индивидуальное преподавание
	Учебное меню	Обучение организовано по электронным учебным курсам онлайн, одновременно учащиеся участвуют в очном обучении, эти стороны обучения являются сравнительно автономными. Такой формат подразумевает длительное обучение
	Обогащенное виртуальное обучение	Учащиеся весь день заняты обучением, при этом каждый день уделяют время электронным курсам. Программы ориентированы на конкретные курсы, а не на длительное обучение
В.А. Фандей	Поддерживающая модель	Предполагает наличие дистанционного компонента в качестве дополнения к системе традиционного очного обучения, очные занятия организованы для закрепления и отработки учебного материала с помощью активных методов с использованием ИКТ
	Замещающая модель	Отражает сущность СО, происходит полная интеграция ЭДО с традиционным, соотношение очных и ДО занятий (от 30 до 70 %), в контактные часы преподаватель-консультант и экзаменатор
	Модель электронно-образовательного центра	Работает только при развитой информационной образовательной среде (ИОС) вуза, с ее дидактически подкованной инфраструктурой, преподаватель-консультант, организатор, советник и т. д.
Э.А. Кадырова	«До, во время, после»	Цикл «до» проходит в дистанционной форме. Учащийся самостоятельно изучает теоретический материал и формирует базовые знания по тематике для общения с преподавателем и обсуждения освоенного материала. Цикл «во время» осуществляется в синхронной форме – лекции, семинары и консультации, преподаватель детально рассматривает тему. Цикл «после» посвящен закреплению нового материала – выполнение домашнего задания, проекта и т. д.
	Тренинг с продолжением	Режим работы в аудитории с тренером 2–5 ч (практика, деловые игры и т. д.). Затем самостоятельное детальное обучение с возможностью режима онлайн, где выполняют разные задания и общаются с экспертами и коллегами по очному тренингу

Рассмотрим для создания нашей модели СО отечественный опыт применения СО коллективом авторов НП «Телешкола».

Таблица 3

Российский опыт в школьном образовании

Модель	Краткое описание
1	2
«Ротация»	Чередование прямого личного общения учителя и обучающихся при взаимодействии участников образовательного процесса с компонентами, опосредованными телекоммуникационными технологиями
«Автономная группа»	Если обучающиеся различаются по своим психологическим особенностям, уровню сформированности ИКТ-компетентности и т. д., класс делится на группы. Пространственная организация класса должна иметь зону для традиционного урока и зону онлайн-занятий

1	2
«Перевернутый класс»	При отсутствии значительных различий между учениками реализация ЭО осуществляется вне школы: ученик получает доступ к электронным образовательным ресурсам и выполняет предварительную теоретическую подготовку. На учебном занятии организуется практическая деятельность по отработке знаний, умений
«Смена рабочих зон»	Развитие модели «Автономная группа», число групп увеличивается за счет увеличения видов учебной деятельности (групповая или индивидуальная самостоятельная работа, работа с учителем, ЭДО)
«Личный выбор»	В рамках этой модели образовательная деятельность и ответственность за её результаты возлагаются на обучающегося, поэтому такая деятельность для учащихся старших классов, имеющих высокую мотивацию к учению. Процесс строится преимущественно с использованием ЭДО

Анализируя разнообразие моделей СО, можно выделить три главных составляющих в каждой модели: элементы электронного обучения, дистанционного обучения и очного обучения. Каждая модель отличается преобладанием одного из трёх элементов или принципом их сочетания. Согласимся с двумя действующими подходами в проектировании СО, которые выделяют многие отечественные исследователи.

Первый подход связан с пониманием СО как форматом учебных курсов, при котором в дистанционные курсы встраиваются активные методы обучения. Основной материал излагается в рамках дистанционного курса, который предполагает самостоятельную работу учащегося; закрепление и отработка материала проходят на очных занятиях, реализуемых с использованием активных методов обучения [Капустин, 2007].

Второй подход рассматривает смешанное обучение как модель использования распределённых информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения [Мохова, 2005].

При проектировании нашей модели СО в обучении математике, мы придерживаемся второго подхода и за основу берем модели смешанного обучения, предложенные В.А. Фандей: *поддерживающую* и *замещающую* [Фандей, 2012].

Поддерживающая модель обучения не требует коррекции в нашем случае, замещающую модель обучения как характерную и «идеальную» для смешанного обучения применять в обучении математике на первых этапах в «чистом»

виде нецелесообразно. Это связано со спецификой дисциплины «Математика», которая является базовой дисциплиной для студентов первых и вторых курсов инженерных и естественнонаучных направлений в вузе. На начальном этапе ее сложно освоить самостоятельно, для этого необходимо иметь достаточную подготовку в объеме школьного курса математики, опыт самостоятельной работы при изучении учебного материала и др.

Понимая, что в процессе проектирования модели СО приходится сочетать разные модели, которые, в свою очередь, представляют интеграцию компонентов, определим инвариантные составляющие любой модели СО:

- компоненты традиционного прямого личного взаимодействия участников образовательного процесса;
- компоненты ЭДО, опосредованные электронными образовательными ресурсами и дистанционными образовательными технологиями;
- компоненты самообразования.

Дональд Кларк выделил четыре уровня сочетания и интеграции элементов в модели: *уровень компонентов, интегрированный уровень, уровень педагогической коммуникации* и *уровень образовательной среды* [Орлова, 2008].

Уровни определяются степенью взаимосвязи компонентов и наличием опосредованного или контактного общения субъектов обучения. Самый сильный уровень интеграции элементов модели СО обеспечивает внутренние связи между ними в образовательном пространстве учебного заведения в целом.

Оптимальное внедрение СО в учебный процесс определяется именно уровнем взаимосвязи отобранных компонентов заданной модели обучения и результативностью обучения. Этим характеризуется любая методическая система обучения.

Для дальнейшей работы определим **первоначальные условия** создания модели СО:

во-первых, наличие единого образовательного пространства вуза. Если руководство вуза с пониманием относится к значимости проблемы, данное обучение будет эффективным;

во-вторых, изменение статуса преподавателя. Успешное СО во многом зависит от потенциала преподавателя, он должен обладать необходимыми знаниями, профессиональным опытом, квалификацией и компетенциями.

Выполнение первых двух условий должно быть подкреплено четкой координацией деятельности преподавателей с методистами и программистами;

в-третьих, готовность студентов. Она определяется пониманием СО и его требований, также наличием компьютера или мобильного устройства с доступом в Интернет.

В заключение отметим, что проектирование и реализация смешанного обучения – актуальная задача, которая ждет своего поэтапного решения. В настоящее время эта задача привлекает исследователей скорее в практическом аспекте: разрабатываются многочисленные электронные курсы по различным дисциплинам, в том числе по математике, и внедряются в учебный процесс. Однако вопросы проектирования таких курсов, теория и методика их использования еще разработаны недостаточно, этот процесс только начинается: практика в этом случае опередила теорию.

Библиографический список

1. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
2. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.
3. Мохова М.Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
4. Носков М.В., Шершнева В.А. О дидактическом базисе высшей школы и математической компетентности современного инженера // Педагогика. 2010. С. 38–44.
5. Орлова М.С. Критерии выбора компонентов и проектирования модели смешанного обучения программированию // Вестник РУДН. Сер.: Информатизация образования. 2008. № 3. С. 111–117.
6. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 214 с.
7. Черная Е.А. Понятие дистанционного и электронного (дистанционного) обучения, опыт применения в Великобритании // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1(4). С. 171–174.
8. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза // Педагогика. 2014. № 5. С. 62–70.
9. Шкерина Л.В. Моделирование математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 97–102.

ОБУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ – УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ

TEACHING GEOMETRY TO FUTURE BACHELORS – TEACHERS OF MATHEMATICS USING THE SYSTEMS OF DYNAMIC GEOMETRY

В.Р. Майер

V.R. Mayer

Обучение геометрии, бакалавриат, система динамической геометрии, Живая геометрия, GeoGebra, компьютер как инструмент познания.

В статье обсуждается реализация концепции [Майер, Семина, 2014] компьютерной поддержки курса геометрии в вузах, готовящих бакалавров – будущих учителей математики (далее – авторская концепция). Показано, как, используя системы динамической геометрии в качестве одного из основных средств поддержки курса геометрии, можно эффективно реализовать все дидактические принципы, заявленные в концепции.

Teaching geometry, Bachelor's programme, the system of dynamic geometry, The Geometer's Sketchpad, GeoGebra, computer as a tool of knowledge.

The article discusses the implementation of the concept [Mayer, Semina, 2014] of computer support of the course of geometry in universities, which trains bachelors – future teachers of mathematics. It is shown how it is possible to implement all didactic principles, declared in the concept, effectively using the systems of dynamic geometry as one of the basic supporting means of the course of geometry.

Известно, что геометрия развивает логическое мышление и пространственное воображение, способствует формированию исследовательских и творческих умений, поэтому она была и продолжает оставаться одним из важнейших школьных курсов. В последнее время отмечается снижение интереса у учащихся старших классов к этой дисциплине. Об этом можно судить, в частности, по достаточно высокому проценту выпускников школ, не только не решивших ни одной задачи по геометрии из части С (ЕГЭ), но и вообще не приступавших к их решению. Знания по геометрии у большинства красноярских абитуриентов, поступающих на педагогические и инженерные направления обучения, находятся ниже уровня, позволяющего обучать тем дисциплинам, для понимания которых требуется знание элементарной геометрии.

В монографии [Майер, Семина, 2014] аргументированно обосновывается, что в условиях

массовой информатизации общества и перехода современного российского высшего педагогического образования от «специалитета» к «бакалавриату» реализация авторской концепции обучения геометрии в педвузе, базирующейся на использовании информационных технологий (ИТ), представляет собой эффективный способ повышения качества геометрической подготовки бакалавров – будущих учителей математики. Актуальность этой концепции обусловлена переходом школы на государственные образовательные стандарты нового поколения, содержанием которых предусмотрены обязательная компьютерная поддержка предметного обучения, а также формирование готовности учащихся к использованию возможностей ИТ при решении математических задач.

Отметим, что на широкое использование в образовании систем динамической геометрии (СДГ) ориентируют и Профессиональный стан-

дарт педагога (утвержден Министерством труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013), и Концепция развития математического образования в России (утверждена Правительством РФ 24.12.2013).

Дидактические постулаты, положенные в основу авторской концепции, исчерпываются следующими шестью принципами: *адекватности* (использование ИТ при обучении геометрии должно быть адекватным их использованию в геометрической науке), *визуализации* (использование ИТ при обучении геометрии должно быть ориентировано на визуальные возможности компьютера), *использования ИТ в качестве инструментов познания* (при обучении геометрии средствами ИТ приоритет должен отдаваться инструментам познания), *самостоятельности в использовании ИТ* (при обучении геометрии средствами ИТ особое внимание должно уделяться самостоятельной разработке программных продуктов), *ориентации на школу* (при обучении геометрии средствами ИТ необходимо рассматривать вопросы применения компьютера в школьном курсе геометрии), *систематичности использования ИТ* (использование ИТ при обучении геометрии должно носить непрерывный, систематический характер).

Появившиеся в 2004 году в российском образовательном ИТ-пространстве СДГ «Живая геометрия» (русскоязычная версия «The Geometer's Sketchpad»), «GeoGebra», «1С: Математический конструктор» и другие позволили не только качественно разнообразить программные средства, используемые при обучении геометрии в педагогическом вузе, но и усилить действие большинства перечисленных выше принципов, расширив сферу их влияния с вузовской геометрии на школьную геометрию.

Цель настоящей статьи – показать, что применение систем динамической геометрии при обучении геометрии бакалавров – будущих учителей математики позволяет в полной мере реализовать все перечисленные выше принципы авторской концепции.

1. *Принцип адекватности.* Системы динамической геометрии располагают больши-

ми возможностями для реализации принципа адекватности, в первую очередь в процессе проведения исследований в области элементарной геометрии, содержание и теоретические основы которой рассматриваются в вузовском курсе геометрии. С позиции истории математики изучением свойств геометрических фигур занимались как отдельные ученые, так и целые математические школы на различных этапах становления и развития геометрии как науки. Студент всегда может поставить себя на место античного исследователя и попытаться понять, каким образом его персонажу удалось подметить ту или иную геометрическую закономерность, допустим, связанную со взаимным расположением объектов. С большой долей вероятности у него возникнет предположение о том, что гипотеза о наличии закономерности не могла не появиться без многократного построения геометрических конфигураций, с помощью которых было подмечено, что изменение независимых объектов не влияет на взаимное расположение исследуемых. На построение каждой такой конфигурации «вручную» уходит достаточно много времени и сил. Если привлечь к этому этапу математического исследования (этапу «выдвижения гипотез») конструктивные, динамические, вычислительные и анимационные возможности СДГ, то это позволит интенсифицировать проведение математических исследований.

В статье [Шабанова, Котова, 2014] отмечается, что СДГ обладают богатыми возможностями не только на этапе «выдвижения гипотез», но и на этапах «постановки задачи», «предварительной проверки гипотез», «контроля аналитических преобразований», «контроля дедуктивных рассуждений в ходе доказательств». Ясно, что исследования в области современной математики имеют более мощную, чем СДГ, программную и техническую поддержку. Применение же СДГ при проведении исследований в области элементарной геометрии представляет собой в определенном смысле учебно-исследовательскую модель использования систем компьютерной алгебры и суперкомпью-

терных технологий при проведении исследований в области фундаментальной и прикладной математики. Лично участвуя в реализации такой модели, студенты имеют возможность почувствовать, какую роль в современной математической деятельности играют информационные технологии. Все это позволяет сделать вывод о том, что использование СДГ при обучении геометрии способствует реализации принципа адекватности.

2. *Принцип визуализации.* Обсудим визуальные возможности систем динамической геометрии. Как известно, при переходе от школьной геометрии к вузовской, в которой преобладают алгебраические, векторные и аналитические средства исследования, возникает проблема визуализации геометрических объектов и их свойств. Для того чтобы противодействовать средствами ИТ процессу формализации геометрии и устранению из нее наглядности, достаточно несколько изменить характер использования компьютера: не ограничиваться его огромными вычислительными возможностями, а стараться связывать их с процессом визуализации геометрических объектов и абстракций.

Основная концепция разработчиков практически всех систем динамической геометрии связана с идеей максимально наглядного представления геометрических понятий, причем не только фигур, но и абстракций, таких, например, как преобразования множеств. Известные СДГ «Живая геометрия» и «GeoGebra» в части качества визуализации не уступают многим системам компьютерной алгебры и графики, а некоторые из них – превосходят.

Так, например, СДГ «GeoGebra» имеет прекрасные визуальные возможности, которые позволяют студенту наблюдать не только изображения точки, отрезка, прямой или окружности в динамике, но и видеть в специальном окне «алгебра» соответствующие им координаты или уравнения. Эта визуальная возможность СДГ особенно полезна для тех студентов, у которых есть проблемы с пониманием реальных связей между аналитическими конструкциями и их наглядно-образным выражением.

СДГ «Живая геометрия» имеет в своем распоряжении комплект команд, позволяющий студенту не только строить образ любой фигуры под действием того или иного движения или подобия, но и наблюдать в режиме реального времени за изменениями фигуры в процессе перехода ее из состояния «прообраза» в состояние «образа». Отметим так же, что «Живая геометрия» предоставляет возможность пользователю самостоятельно задавать многие другие преобразования плоскости, не содержащиеся в соответствующем меню команд, например инверсию или гомологию.

Итак, использование систем динамической геометрии при обучении студентов геометрии весьма органично и естественно способствует реализации принципа визуализации авторской концепции.

3. *Принцип использования ИТ в качестве инструмента познания.* Один из важнейших принципов авторской концепции – принцип использования ИТ в качестве инструмента познания. Д.Х. Джонассен [Джонассен, 1996] со своими коллегами к инструментам познания относит простые и универсальные программные средства, созданные для организации и облегчения процесса познания, которые, во-первых, не ограничивают пользователя в его действиях и намерениях, и, во-вторых, манипуляции пользователя минимально контролируются системой, естественно ею воспроизводятся и интерпретируются в конечные результаты обучения.

Системы динамической геометрии, без всякого сомнения, относятся к инструментам познания, поскольку представляют собой активную среду, а не программу с жесткой структурой следования по ней обучающегося. Работая в такой программной среде, студент самостоятельно наполняет ее теми моделями объектов и понятий, которые необходимы ему для его образовательных или исследовательских целей, анализирует и изучает их свойства.

Обучение с использованием системы динамической геометрии представляет собой в некотором смысле интеллектуальное партнерство компьютера и студента, в результате ко-

торого СДГ способствует развитию мыслительных способностей студента, увеличению объема его знаний в области геометрии, повышению качества геометрической подготовки, формированию исследовательских компетенций. С другой стороны, происходят качественные изменения и у самого программного средства, поскольку студент, продвигаясь с помощью СДГ по выбранной образовательной траектории, имеет возможность добавлять в программное средство дополнительные опции, команды, инструменты и объекты, расширяя тем самым обучающие и исследовательские возможности компьютера.

Все это позволяет сделать вывод о том, что применение СДГ при обучении геометрии в полной мере обеспечивает реализацию принципа использования ИТ в качестве инструмента познания.

Принцип самостоятельности в использовании ИТ. Включение этого принципа в авторскую концепцию связано с особенностями математической деятельности специалистов в области преподавания точных дисциплин вообще и учителей математики в частности. Получение ими новых знаний не ориентировано на применение готовых рецептов типа: «в этой ситуации поступай так-то», «в этом случае применяй такую-то формулу». Изучаемый объект связывается ими с уже изученным материалом дедуктивными рассуждениями, вычислениями, дополнительными построениями и т. п.

В отличие от некоторых традиционных обучающих программных средств, системы динамической геометрии не содержат никаких готовых методик или сценариев обучения, отсутствуют в них и специальные «кнопки», после нажатия на которые автоматически появляются либо готовые решения геометрических задач любой сложности с готовыми динамическими чертежами, либо готовые геометрические объекты с подробным описанием их свойств и признаков. Единственное, что есть у студента, – это встроенные в систему виртуальные циркуль и линейка, все остальное должно создаваться им самостоятельно: геометрические фигуры, математические мультфильмы, презентации и т. д.

Самостоятельно может быть создана и любая «кнопка», с помощью которой на рабочем поле может появиться решение любой олимпиадной задачи по геометрии. Но перед этим заданию необходимо решить, подключая к этому процессу собственный интеллект и некоторые вспомогательные возможности СДГ: конструктивные, динамические, метрические и визуальные.

Самостоятельно может быть создан и инструмент любой сложности, например «треугольник и вписанная окружность». Однако для его создания студент должен не только знать, каким образом с помощью циркуля и линейки можно построить центр и радиус такой окружности, но и уметь эти построения выполнять. Если у него есть сомнения по поводу того, что представляет собой множество точек плоскости, равноудаленных от сторон угла, он может воспользоваться командой «геометрическое место точек». Однако перед этим ему опять необходимо будет самостоятельно выполнить определенные построения циркулем и линейкой.

Таким образом, применение СДГ при обучении геометрии в полной мере обеспечивает реализацию принципа самостоятельности в использовании ИТ.

Принцип ориентации на школу. Этот принцип особенно актуален при подготовке студентов – будущих учителей математики. Как уже отмечалось выше, целый ряд государственных документов ориентирует учителей математики на использование в своей профессиональной деятельности ИТ.

Если вести речь об уроках геометрии, то наиболее оптимальными программными средствами, которые можно эффективно использовать на уроках геометрии, являются системы динамической геометрии. Причем если для обучения планиметрии вполне можно ограничиться СДГ «Живая геометрия», то свойства стереометрических фигур удобно изучать, используя 3D-версию среды «GeoGebra».

Отметим, что современные школьники, являясь представителями цифрового поколения, вполне готовы к тому, чтобы на уроках геометрии, наряду с традиционными учебниками, рабочи-

ми тетрадями, карандашом, линейкой и циркулем, достойное место занял и компьютер. Чтобы подготовить бакалавра – будущего учителя математики к обучению школьников геометрии с использованием СДГ, одних усилий преподавателей кафедр, обеспечивающих чтение дисциплин информационного цикла, явно недостаточно. Необходимо, чтобы обучение вузовскому курсу геометрии реализовывалось в соответствии с принципом «ориентации на школу» авторской концепции, который требует, чтобы в процессе применения ИТ в курсе геометрии педвуза рассматривались вопросы использования компьютера в школьном курсе геометрии. Для этого, в свою очередь, необходимо, чтобы цели, методы и формы, а главное, содержание и средства обучения геометрии в педвузе были построены в строгом соответствии с концепцией профессионально-педагогической направленности обучения. По этой причине вузовский курс геометрии в КГПУ им. В.П. Астафьева был максимально насыщен вопросами элементарной геометрии, а в качестве основного средства его компьютерного сопровождения были выбраны системы динамической геометрии «Живая геометрия» и «GeoGebra».

Принцип систематичности использования ИТ. В основе включения этого принципа в авторскую концепцию лежит понимание того, что эпизодическое применение ИТ, их использование лишь в некоторых разделах вузовского курса геометрии, в основном связанных с методом координат и векторным методом, не позволяет в должной мере подготовить учителя математики к использованию ИТ в школьном курсе геометрии, где эти разделы представлены весьма слабо.

В этом смысле системы динамической геометрии являются универсальными средствами. Они органично и достаточно эффективно используются во всех шести модулях курса геометрии в КГПУ им. В.П. Астафьева: геометрии на плоскости, методе координат, геометрии в пространстве, геометрических преобразованиях, проективной геометрии [Майер, Крум, 2014], основаниях геометрии, а также при изучении дисциплины «Элементарная геометрия» (седьмой семестр).

Возможности СДГ ограничивают ее применение лишь в некоторых темах второго (метод координат) и шестого (основания геометрии) модулей. Обучение координатным и векторным методам исследования фигур поддерживается не только системами динамической геометрии, но и с помощью программирования на языках высокого уровня (QBasic). Если при обосновании евклидовой и проективной геометрии СДГ выглядят весьма органично и убедительно, то при рассмотрении неевклидовых пространств в меньшей степени удастся поддержать с помощью СДГ соответствующие теоретические выкладки, в большей степени – построение моделей.

Итак, применение СДГ при обучении геометрии достаточно полно обеспечивает реализацию принципа систематичности использования ИТ.

Все это позволяет сделать вывод о том, что применение систем динамической геометрии при обучении геометрии бакалавров – будущих учителей математики в полной мере способствует реализации всех принципов концепции компьютерной поддержки курса геометрии.

Библиографический список

1. Джонассен Д.Х. Компьютеры как инструменты познания // Информатика и образование. 1996. № 4. С. 116–131.
2. Майер В.Р., Семина Е.А. Информационные технологии в обучении геометрии бакалавров – будущих учителей математики: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 516 с.
3. Майер В.Р., Крум Е.В. Информационные технологии в обучении проективной геометрии будущих учителей математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (73). С. 92–95.
4. Шабанова М.В., Котова С.Н. Экспериментально-теоретический разрыв и способы его преодоления при обучении математике с использованием систем динамической геометрии // Материалы II Международной научной конференции «Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе». М.: ФГБОУ ВПО МПГУ, 2014. С. 190–196.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

THE IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS BETWEEN MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

М.В. Носков, В.В. Попова

M.V. Noskov, V.V. Popova

Принцип междисциплинарных связей, обучение математике и информатике, профессиональная компетентность, оптимизация процесса обучения, информатизация обучения, задачи интеграционного характера, комплексное использование знаний.

В статье показано, что современные информационно-коммуникационные технологии позволяют эффективно реализовать межпредметные связи математики и информатики для среднего профессионального образования в контексте будущей профессиональной деятельности студентов. Речь идет о повышении качества образования путем оптимизации обучения и интеграции дисциплин. Рассмотрены требования к содержанию и формам учебного материала в условиях оптимизации учебного процесса.

The principle of intersubject communications, teaching mathematics and computer science, professional competence, optimization of learning process, computerization of learning, tasks of integration character, integrated use of knowledge.

The article shows that modern information and communication technologies allow implementing intersubject communications between mathematics and computer science for secondary vocational education efficiently in the context of future professional activity of students. This is about improving the quality of education through the optimization of learning and integration of disciplines. The requirements to the content and forms of educational material in the conditions of the optimization of the educational process are considered.

Социально-экономические условия развития общества ориентируют современное образование на повышение эффективности и качества обучения, поиск новых подходов к подготовке специалистов. Одним из ведущих дидактических принципов по-прежнему является принцип межпредметных связей (междисциплинарной интеграции), причем его роль в компетентностном подходе возрастает: принцип междисциплинарной интеграции, с одной стороны, способствует активизации учебно-познавательной деятельности и формированию компетентности студентов, а с другой – влияет на отбор содержания обучения ряду предметов, усиливая системность знаний и ориентируя на применение комплексных форм обучения, а также обеспечивает единство учебно-воспитательного процесса [Носков,

Шершнева, 2008]. Основным результатом освоения учебных программ среднего профессионального образования является профессиональная компетентность выпускника, которая формируется в ходе учебно-воспитательного процесса, и принцип междисциплинарной интеграции позволяет ускорить этот процесс и сделать его более эффективным [Шершнева, 2007]. В профессиональном образовании изучение любой дисциплины ориентируется на будущую профессию студента и способствует становлению его осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности [Носков, Шершнева, 2010; Шкерина, 2010; 2011].

Процесс обучения математике традиционно включает реализацию связей с различными дисциплинами, а с внедрением информационно-коммуникационных техноло-

гий (ИКТ) появляются новые возможности для реализации этих связей. В частности, взаимосвязь информатики и математики приобретает более сложные формы. Информатика с ее методами и средствами позволяет качественно изменить подход к обучению математике и другим наукам. Речь идет уже не столько о связях математики и информатики, а об их взаимосвязанном проникновении в другие предметные области. Так, очевидно, что информатизация является важнейшей тенденцией в образовании, она должна способствовать повышению эффективности образовательной деятельности на основе использования ИКТ [Ольнева, 2013; Шершнева, Карнаухова, Сафонов, 2008].

Наряду с информатизацией обучения усиливается роль оптимизации учебного процесса и содержания обучения, теоретические и практические основы которого разработаны Ю.К. Бабанским. Оптимизация обучения призвана решить такие задачи, как повышение качества образования, формирование у студентов обобщенных знаний на межпредметной основе, развитие умений переносить знания из одной области в другую, а также применять полученные знания на практике [Бабанский, 1977].

Поставленные задачи могут быть решены путем реализации межпредметных связей между математикой и информатикой и внедрения их в учебный процесс. При этом важно:

- проводить отбор содержания обучения, способствующего постановке межпредметных проблем и задач;
- применять на учебных занятиях знания из смежных дисциплин;
- формировать у студентов обобщенные знания на межпредметной основе;
- широко использовать наглядные формы представления учебного материала (графики, схемы, диаграммы).

Например, при изучении темы «Ряды Фурье» использование пакета MathCAD позволяет не только быстро вычислить коэффициенты ряда, но и построить графики частичных сумм и сравнить их с графиком исходной функции (построение этих графиков на бумаге занимает доста-

точно много времени). Кроме того, обеспечивается наглядность обучения, когда студент видит, что при правильно вычисленных коэффициентах ряда с увеличением числа n график частичной суммы

$$S_n(x) = \frac{a_0}{2} + \sum_{k=1}^n \left(a_k \cos \frac{k\pi}{l}x + b_k \sin \frac{k\pi}{l}x \right)$$

«приближается» к графику функции $y = f(x)$, которая представлена рядом Фурье:

$$\frac{a_0}{2} + \sum_{n=1}^{\infty} \left(a_n \cos \frac{n\pi}{l}x + b_n \sin \frac{n\pi}{l}x \right).$$

При этом студенты могут видеть преимущества, которые дает использование ИКТ: экономия времени, оперативность и компактность информации, а затем использовать эти преимущества в будущей профессиональной деятельности.

На занятиях информатикой при изучении табличного процессора Excel можно использовать математические задачи, уже известные студентам (ученикам). Например, построение графиков функций, нахождение площадей и объемов фигур, определение максимума или минимума площади фигуры и др. За счет того что содержание изучаемого материала известно ученикам, можно не только добиться повышения эффективности обучения, но и сэкономить время.

Оптимизация учебного процесса предъявляет определенные требования к содержанию и формам учебного материала при реализации межпредметных связей:

- содержание должно отражать совокупность тем, задач, которые взаимосвязаны друг с другом по определенным признакам или правилам и должны быть соотнесены между собой по смыслу;
- формы должны определять способы передачи информации, которые, в свою очередь, должны быть адекватны содержанию учебных предметов, между которыми устанавливается связь.

Интеграция таких дисциплин способствует достижению научности и доступности обучения [Полунина, 2006]. Актуальным является создание задач интеграционного характера, решение которых обеспечило бы формирование

не только определенных умений, но и навыков использования современных компьютерных технологий [Носков, Попова, 2013]. В соответствии с вышесказанным необходимо добиться оптимального сочетания объемов учебного материала, относящегося к сфере математики и информатики. Для этого требуется провести исследование, которое включает в себя:

- анализ содержания обучения математике и информатике для определения общих понятий, возможности разработки междисциплинарного модуля;
- анализ учебных программ и учебных пособий;
- анализ роли математических знаний и методов в обучении информатике, и наоборот;
- определение степени готовности преподавателей к обучению дисциплине в новых условиях и повышение их квалификации.

Анализ содержания обучения математике и информатике должен осуществляться специалистами в области математики, информатики и методики их обучения. При отборе содержания обучения необходимо ориентироваться на цели обучения, руководствоваться принципами фундаментальности, профессиональной направленности, междисциплинарной интеграции и др.

[Шершнева, 2011]. Учебный материал должен отвечать также требованиям научности, системности, иметь логическую последовательность, представлять собой целостную систему, в которой раскрываются внутриспредметные и межпредметные связи.

Необходимо тщательно согласовывать терминологию и обозначения в трактовке общих для курсов математики и информатики понятий, исключать противоречия и дублирование. Важными моментами для преподавателя являются также структура и объем учебного материала. Программа должна отражать, фиксировать и реализовывать межпредметные связи с учетом профессиональной направленности преподавания общеобразовательных и общетехнических предметов. Результат учебно-воспитательного процесса – формирование профессиональной компетентности у студента, который будет способен использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

В качестве примера реализации такого подхода можно предложить некоторые темы, изучаемые в курсах математики и информатики в системе среднего профессионального образования, позволяющие реализовывать межпредметные связи, в виде следующей таблицы.

Тема, изучаемая в курсе математики	Тема, изучаемая в курсе информатики
Векторы	Векторная графика в Paint
Элементарные функции. Графики функций. Производная функции	Построение графиков функций с помощью Paint. Построение графиков и нахождение производных функций в Mathcad. Построение графиков в Excel
Вычисление площадей фигур и объемов тел	Моделирование геометрических операций в Paint. Математические вычисления в Excel и Mathcad
Системы линейных алгебраических уравнений	Вычисления в Mathcad
Перевод чисел из одной системы исчисления в другую	Кодирование числовой информации
Исследование функции. Точки разрыва. Наибольшее и наименьшее значения функции в области	Алгоритмизация и программирование
Численные методы	Численное решение уравнений в Excel и Mathcad

Реализация межпредметных связей информатики и математики может осуществляться в форме задач межпредметного характера, математических задач на занятиях по информатике, а также при использовании информационных технологий в решении математических задач на занятиях по математике.

Таким образом, межпредметные связи между этими дисциплинами можно усилить, наполнив задачи по отдельным разделам информатики математическим содержанием, используя в вычислениях и при проверке результатов решения задач математические приложения различных пакетов программ, например Excel и MathCAD.

Приведем примеры таких задач.

1. Пользуясь программой MathCAD, решить систему уравнений

$$\begin{cases} 2x_1 - 3x_2 + x_3 - 4x_4 = 21 \\ 3x_1 + x_2 + 2x_3 + x_4 = 5 \\ 5x_1 - 2x_2 - x_3 + 2x_4 = 7 \\ x_1 + 3x_2 + 3x_3 - 3x_4 = 8 \end{cases}$$

методом Крамера и методом обратной матрицы.

2. Для функции

$$f(x) = \begin{cases} x^2 - 3, & x < 0 \\ 2x + 5, & 0 \leq x \leq 3 \\ \frac{1}{x}, & x > 3 \end{cases}$$

составить:

1) блок-схему алгоритма вычисления значения функции в точке $x = x_0$; пользуясь составленным алгоритмом, вычислить $f(0,5)$;

2) блок-схему алгоритма определения характера разрыва данной функции в точке $x = x_1$ или установления непрерывности в этой точке; пользуясь составленным алгоритмом, определить характер разрыва функции в точке $x = 0$.

Такие задачи позволяют не только сформировать у студентов среднего профессионального звена обобщенные знания на межпредметной основе, но и систематизировать их, научить студентов искать альтернативные методы решения и оценивать полученный результат. При этом формируются навыки комплексного использования знаний по математике и информатике. Кроме того, они могут применяться в рамках традиционного обучения, например, предлагаться при самостоятельной работе студентов или аудиторной работе в классах, оснащенных компьютерной техникой.

Важно оценить степень готовности преподавателя к реализации межпредметных связей и предложить пути повышения квалификации.

Развитие ИКТ и дальнейшее внедрение принципа межпредметных связей в обучение, а также освоение новых педагогических технологий в профессиональном образовании расширяют возможности учебного процесса и позволяют повысить качество обучения, способствуя развитию компетентности студентов в контексте выбранной профессии.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактические аспекты. М.: Педагогика, 1977. 254 с.
2. Носков М.В., Шершнева В.А. Какой математике учить будущих бакалавров? // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 44–48.
3. Носков М.В., Шершнева В.А. Междисциплинарная интеграция в условиях компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. 2008. № 9. С. 23–25.
4. Носков М.В., Попова В.В. Об оценке качества профессиональных компетенций // Информатика и образование. 2013. №5.
5. Ольнева А.Б. Использование информационно-коммуникативных технологий в обучении математике для повышения качества математического образования // Информатика и образование. 2013. № 5.
6. Полунина И.Н. Интеграция курсов математики и информатики как фактор оптимизации общепрофессиональной подготовки студентов технических специальностей // Математическое образование. 2006. № 1.
7. Шершнева В.А. Как оценить междисциплинарные компетентности студента // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 48–50.
8. Шершнева В.А., Карнаухова О.А., Сафонов К.В. Математика и информатика в вузе: взгляд из будущего // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 10–12.
9. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода: автореф. ... д-ра пед. наук: Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. 45 с.
10. Шкерина Л.В. Моделирование математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 97–102.
11. Шкерина Л.В. Особенности проектирования профильной подготовки бакалавров педагогического направления // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 28–37.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ

INTERACTIVE RESOURCES AS A MEANS TO FORM STUDENTS' UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS

О.Г. Ромадина, М.С. Соловьева

O.G. Romadina, M.S. Solovyova

Информационно-образовательная среда образовательного учреждения, цифровые образовательные ресурсы, интерактивные ресурсы, универсальные учебные действия, информатика, математика.

В статье обосновывается необходимость обновления методического инструментария для формирования универсальных учебных действий в условиях обновленной информационно-образовательной среды образовательного учреждения с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Предлагаются приемы включения интерактивных цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс, направленные на формирование универсальных учебных действий обучающихся в процессе освоения содержательной области «Математика и информатика».

The information-educational environment of an educational institution, digital educational resources, interactive resources, universal educational actions, informatics, mathematics.

The article substantiates the necessity to update methodological tools to form universal educational actions in terms of the updated information-educational environment of an educational institution with regard to the requirements of the Federal state educational standard of basic general education. It also offers the techniques to include interactive digital educational resources in learning activities, aimed at the formation of universal educational actions of students in the process of mastering the content area «Mathematics and Informatics».

На сегодняшний день российская система образования переживает времена оптимизации и совершенствования. Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Все эти потребности отражены в активно внедряющемся в общеобразовательные школы стандарте второго поколения. Одним из требований стандарта является формирование современной информационно-образовательной среды образовательного учреждения (ИОС ОУ).

ИОС ОУ включает в себя такие элементы, как информационно-образовательные ресурсы, в том числе цифровые образовательные ресурсы, технологические средства информационных

и коммуникационных технологий, коммуникационные каналы, система современных педагогических технологий [ФГОС ООО, 2010, с. 52].

Элементы ИОС ОУ, применяемые в учебном процессе, должны быть ориентированы не только на достижение предметных образовательных результатов, но и на формирование личности обучающегося путем овладения им универсальными учебными действиями (УУД).

Согласно программе универсальных учебных действий, разработанной под руководством А.Г. Асмолова, УУД характеризуются «способностью субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» и группируются в четыре блока: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный, коммуникативный [Асмолов и др., 2011, с. 3].

С учетом основных положений программы развития универсальных учебных действий С.А. Бешенковым, И.И. Трубиной и Э.В. Миндзаевой выделяются действия, в разной форме присущие всем видам УУД: «выделять», «называть», «читать», «описывать», «объяснять», «формализовать», «моделировать», «создавать», «оценивать», «корректировать», «использовать», «прогнозировать» [Бешенков и др., 2010, с. 65]. Большинство из перечисленных действий можно (вполне реально) формировать с помощью интерактивных цифровых образовательных ресурсов.

Для формирования УУД учитель должен определить (разработать) методы обучения, соответствующие современным требованиям, и разработать методические материалы с межпредметной направленностью для курсов математики и информатики общеобразовательной школы [Соловьева, 2012, с. 140–144].

Таким образом, цель статьи – теоретическое обоснование и разработка приемов включения в учебный процесс цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), направленных на формирование УУД в ходе освоения материала предметной области «Математика и информатика». Обучение с применением ЦОР меняет подходы к методикам преподавания, расширяет арсенал методических приемов, активизирует деятельность обучающихся в ходе урока, что позволяет достичь новых образовательных результатов.

В последние годы внедрению ЦОР в образовательную деятельность уделяется много внимания, так как современная образовательная ситуация требует поиска и освоения новых форм учебных взаимодействий между участниками процесса обучения. Школы интенсивно оснащаются различным техническим оборудованием. Современное оборудование – это широкий спектр высокоэффективных технических средств обучения, позволяющих применять интерактивные цифровые образовательные ресурсы, которые способствуют совершенствованию образовательного процесса, повышению эффективности педагогическо-

го труда, улучшению качества знаний, умений, навыков обучающихся. Цифровые образовательные ресурсы обладают большой информативностью, позволяют проникнуть в глубину изучаемых явлений и процессов, повышают наглядность обучения, способствуют интенсификации образовательного процесса, усиливают эмоциональность восприятия учебного материала.

Изучением применения ЦОР в учебном процессе занимались Н.П. Безрукова, Л.Л. Босова, Ю.А. Дробышев, И.В. Роберт и др. На основе анализа работ перечисленных авторов под ЦОР будем понимать любые учебные материалы содержательно обособленного образовательного характера, представленные в электронной форме, сохраненные на цифровых носителях. К ЦОР можно отнести представленные в цифровой форме фотографии, видеотрекеры, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символные объекты и деловую графику, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса. Одним словом, ЦОР – это методическая «копилка» учителя.

Наиболее интересны интерактивные ЦОР, позволяющие осуществлять взаимодействие ученика с программой, сопровождающееся динамическим действием на экране, звуком. Понятие «интерактивный» произошло от английского слова interact (inter – взаимный, act – действовать). Интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком).

Наиболее привычным программным средством для создания интерактивных ЦОР являются уже хорошо знакомые для учителей и школьников программы создания презентаций. Существуют и другие средства для создания интерактивных ресурсов. С этой целью можно использовать любую среду программирования, желательно, чтобы это была сре-

да визуального программирования. Однако использование систем программирования для создания ЦОР является довольно сложной задачей и требует от учителя и обучающегося наличия весьма серьезных навыков программирования.

Обмен опытом преподавателей, применяющих в своей практике новые формы, технологии, методы обучения, активизируется с каждым днем. В настоящее время интерес к интерактивному обучению остается довольно устойчивым и весьма актуальным, но проблема применения интерактивных ЦОР в процессе обучения математике и информатике с целью формирования универсальных учебных действий является не до конца изученной.

Для формирования УУД предлагается выделить два этапа включения интерактивных цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс: демонстрационный и практический.

На демонстрационном этапе решаются две задачи: организация деятельности обучающихся с использованием ЦОР и знакомство школьников с их возможностями. Реализация данного этапа предполагает, что на уроках математики и информатики учителя с помощью интерактивных ресурсов закрепляют, повторяют, проверяют изученный школьниками материал, готовят обучающихся к контрольным работам. Разработанные для демонстрационного этапа ресурсы представляют собой набор заданий, выполнение которых сопровождается комментариями учителя, кроме того, интерактивность ЦОР позволяет организовать самоконтроль деятельности обучающихся.

Рассмотрим примеры интерактивных заданий, которые могут быть предложены школьникам пятых классов на демонстрационном этапе с целью диагностирования у них умений работать с обыкновенными дробями.

Задание 1 «Понятие дроби». В задании обучающимся предлагается определить, какую часть отрезка AD составляет отрезок AB, и выбрать один из предложенных вариантов ответов (рис. 1).



Рис. 1. Задание «Понятие дроби»

Выполнить задание школьники могут индивидуально, или для решения примера учитель может организовать фронтальную работу с классом. При выборе правильного варианта ответа обучающимся появляется веселый смайлик, при выборе неверного варианта ответа – грустный смайлик.

Задание 2 «Дробь как одна или несколько равных частей». В задании школьникам требуется выбрать дробь, соответствующую закрашенной части фигуры (рис. 2).

При правильном выполнении данного задания будут сопоставлены дроби и фигуры, при выборе неправильно ответа (дроби, для которой нет фигуры на слайде) дробь станет крошечной.

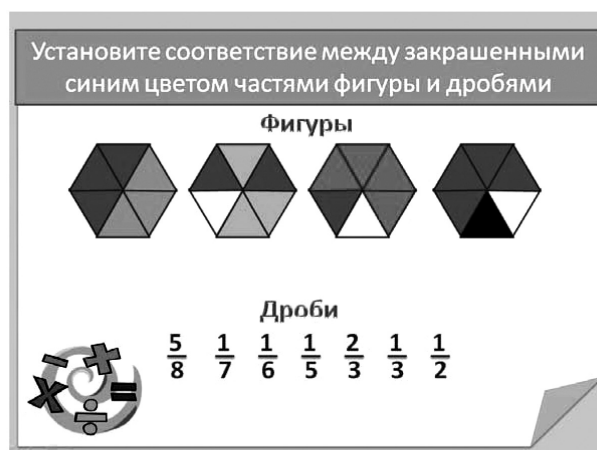


Рис. 2. Задание «Дробь как одна или несколько равных частей»

Задание 3 «Равенство дробей». В задании школьники должны проверить равенство дробей, представленных на слайде (рис. 3).

Определите справедливость равенств

а) $\frac{1}{2} = \frac{5}{10}$ б) $\frac{1}{5} = \frac{2}{10}$ г) $\frac{2}{5} = \frac{6}{20}$ в) $\frac{5}{9} = \frac{15}{27}$
 д) $\frac{1}{8} = \frac{2}{12}$ е) $\frac{4}{5} = \frac{16}{20}$ ж) $\frac{3}{4} = \frac{7}{10}$ з) $\frac{6}{8} = \frac{9}{14}$

Верные равенства




Рис. 3. Задание «Равенство дробей»

Задание 4 «Сравнение дробей» (рис. 4). Выполнение задания предполагает удаление с координатного луча дробей, «стоящих не на своем месте». В случае неверного ответа дробь остается на месте.

Найдите на координатном луче дроби, стоящие не на своём месте



0 $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{6}$ $\frac{3}{6}$ $\frac{37}{20}$ 1 $\frac{37}{30}$ $\frac{72}{15}$ 2 $\frac{60}{25}$



Рис. 4. Задание «Сравнение дробей»

На практическом этапе с помощью ЦОР школьники вовлекаются в проектную деятельность. Выполнение интегрированных проектов по математике и информатике позволяет создавать реальные ситуации, раскрывающие взаимодействие и взаимопроникновение науки, искусства и всех сторон жизни человека [Бешенков, 2012, с. 165].

В данном случае проектная работа заключается в подготовке обучающимися интерактивных ЦОР по предмету для младших школьников средствами программ создания презентаций. Для выполнения проекта обучающимся потребуется: изучить возможности программ создания презента-

ций, в частности, освоить приемы настройки анимации с помощью триггеров; с помощью учителя составить задания для интерактивного ресурса; решить составленные задания; оформить задание в программе создания презентаций и настроить анимацию.

В заключение сделаем вывод, что при использовании предложенных приемов включения ЦОР в образовательный процесс, формируются все виды УУД, что способствует достижению личностных и метапредметных результатов, мотивируется достижение предметных результатов по математике и информатике. Применение интерактивных ресурсов на демонстрационном этапе позволит формировать такие действия, как: «выделять», «называть», «читать», «описывать», «объяснять».

Подготовка ЦОР на практическом этапе включения интерактивных цифровых образовательных ресурсов в учебный процесс требует от обучающегося:

- определить тему разрабатываемого ресурса, выполнение данного вида деятельности развивает действия «объяснять» и «прогнозировать»;
- отобрать и структурировать материалы для наполнения ЦОР, что способствует формированию действий: «выделять», «корректировать», «читать», «формализовать», «оценивать»;
- выбрать (разработать) дизайн ЦОР и защитить созданный ресурс. Такая деятельность формирует действия: «выделять», «моделировать», «создавать», «использовать», «описывать» и «называть».

Вместе с тем важно отметить, что внедрение и использование интерактивных ресурсов в сочетании с традиционной методикой обучения позволяет использовать многочисленные возможности, которые нам предоставляет современная информационная образовательная среда.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

2. Безрукова Н.П. Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Начальная школа: сб. учеб.-метод. матер. для пед. вузов / отв. ред. Н.П. Безрукова. М.: Университетская книга, 2008. 160 с.
3. Бешенков С.А. Примерные программы по информатике для основной и старшей школы. М.: Бинوم. Лаборатория знаний, 2012. 176 с.
4. Бешенков С.А., Трубина И.И., Миндзаева Э.В. Развитие универсальных учебных действий в общеобразовательном курсе информатики. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2010. 111 с.
5. Дробышев Ю.А. Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Математика и информатика: сб. учеб.-метод. матер. для пед. вузов / сост. А.Ю. Дробышев, В.Г. Виноградорский, Е.П. Осьминин; под общ. ред. Ю.А. Дробышева. М.: Университетская книга, 2008. 304 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2014. 342 с.
7. Соловьева М.С. Сравнительный анализ школьных программ по информатике и математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) (5–9 кл). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

FORMATION OF METASUBJECT ABILITIES OF PUPILS IN THE COURSE OF LEARNING IN MATHEMATICS

Л.В. Шкерина, Ф.А. Григорьева, Ф. Ракуньо

L.V. Shkerina, F.A. Grigoryeva, F. Racugno

Учебная программа, концепция, учитель математики, трудовые действия, формирование, метапредметные умения, проектные задания, кейсы, позитивный опыт.

В статье представлена концепция учебной программы по математике как кластер требований к ее компонентам, направленной на формирование метапредметных умений обучающихся в процессе математической подготовки в школе. Выделена группа метапредметных умений, отвечающая требованиям ФГОС, и трудовых действий учителя, необходимых для их формирования и развития у обучающихся. Обосновано и подтверждено опытом, что результативное формирование этих метапредметных умений обучающихся возможно при использовании в математической подготовке специально разработанных междисциплинарных проектных и кейсовых заданий.

Academic program, concept, mathematics teacher, labor actions, formation, metasubject skills, project tasks, cases, positive experience.

The concept of the academic program on mathematics as a cluster of the requirements to its components aimed at the formation of the metasubject skills which are trained in the course of learning mathematics at school is presented in the article. The group of metasubject skills meeting the requirements of the FSES and the labor actions of the teacher which are necessary for their formation and development in pupils is identified. It is proved and confirmed by the experience that the productive formation of these metasubject skills of pupils is possible using specially developed interdisciplinary project and case tasks in learning mathematics.

Требования ФГОС к уровню сформированности у выпускников общеобразовательной школы широкого комплекса метапредметных умений и неспособность традиционной школы обеспечить эти требования порождают ряд проблем, в том числе проблему разработки методики формирования метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике.

На пути решения этой проблемы авторы сформулировали гипотезу, утверждающую, что обучение математике будет направлено на формирование метапредметных умений обучающихся, если: теоретически обосновать и сформулировать основные требования к учебной программе по математике, ориентированные на формирование метапредметных умений обучающихся; разработать учебную про-

грамму по математике, отвечающую основным требованиям ФГОС к метапредметному результату обучения; разработать и реализовать методическое и технологическое сопровождение учебной программы по математике, направленной на формирование метапредметных умений обучающихся. Целью данной статьи является научное обоснование достоверности сформулированной гипотезы.

В отечественной педагогике вопросы формирования общеучебных и универсальных учебных действий изучались многими учеными (В.В. Давыдов, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина, Л.М. Фридман и др.). Основные результаты были получены в области их сущностных, структурных и функциональных характеристик. В меньшей степени изучены методические аспекты формирования универсальных

учебных действий обучающихся в процессе их предметной подготовки. Особенно эти аспекты актуализировались в XXI веке, когда метапредметные результаты обучения стали нормативными требованиями ФГОС. В последнее десятилетие появился ряд интересных работ, в которых изучаются различные вопросы формирования метапредметных умений обучающихся [Асмолов и др., 2010; Громыко, 2010]. Среди таких работ особый интерес для нас представляют те, в которых предлагаются конструктивные методические и технологические решения проблем формирования у обучающихся метапредметных умений в процессе обучения математике [Константинова, 2014; Новикова, 2014]. При всей важности этих работ, они имеют частный характер, так как предлагают решение проблем формирования отдельных метапредметных умений обучающихся определенных возрастных категорий. Анализ существующих работ в области изучаемой проблемы позволил нам выделить группу метапредметных умений (ГМУ) обучающихся, которые могут формироваться и развиваться в процессе обучения математике у учащихся 5–11 классов.

ГМУ как образовательный результат обучения математике в формате ФГОС:

- самостоятельно определять и формулировать для себя новые задачи в учёбе;
- самостоятельно планировать пути достижения целей;
- соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата;
- определять понятия, обобщать, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения, умозаключения (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;
- создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;
- формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

– использовать информационно-коммуникационные технологии.

Определим основные требования, которые необходимо предъявлять к учебной программе по математике, чтобы она была направлена на формирование и развитие, выделенной выше ГМУ обучающихся.

Во-первых, в целевом компоненте учебной программы по математике необходимо выделять группу целей по формированию и развитию ГМУ обучающихся как целевой вектор образовательного результата математической подготовки. При наличии таких целей становится возможным проектирование всех методических компонентов учебного процесса, адекватных требуемому результату.

Во-вторых, в содержании учебной программы, кроме математических структур как предмета учебной математической деятельности обучающихся, должны быть задания межпредметного и надпредметного содержания, при выполнении которых востребована ГМУ обучающихся.

В-третьих, среди используемых методов и технологий обучения обязательно должны быть такие, которые обеспечат организацию и реализацию соответствующих видов учебной деятельности обучающихся. Состав ГМУ указывает на необходимость использования активных методов обучения, способствующих созданию условий для реализации индивидуальной и групповой учебной деятельности с рефлексией и самооценкой их результатов.

В-четвертых, в учебной программе по математике особо должна проектироваться самостоятельная работа обучающихся как интегрирующий фактор в получении метапредметного результата их математической подготовки. По своим функциям самостоятельная работа обучающихся может быть как пропедевтической, предшествующей учебной деятельности на уроке, так и обобщающей и интегрирующей его результаты в процессе выполнения специальных заданий.

В-пятых, контроль результатов освоения учебной программы должен включать ГМУ об-

учающихся. Только при этом условии можно отслеживать их сформированность. Конструктивным здесь является рейтинговый контроль на основе портфолио обучающегося.

Концепция учебной программы по математике, ориентированной на формирование и развитие ГМУ, определяет все компоненты урока и самостоятельной работы обучающихся. Проецируя пять выделенных выше требований к учебной программе на целевой компонент урока по математике, определим состав целей урока, направленных на формирование ГМУ обучающихся. Среди них:

- обучение переносу теоретических знаний по математике в практическую жизнедеятельность обучающихся;

- обучение применению математических знаний и умений в познавательной деятельности;

- подготовка учащихся к реальной жизни и формирование способности решать личностно значимые проблемы;

- формирование универсальных учебных действий с учетом реальных потребностей и интересов в общении и познании;

- обеспечение условий для приобретения обучающимися знаний, которые могут быть применимы не только в рамках образовательного процесса, но и в реальных жизненных ситуациях;

- создание условий не только для запоминания знаний, но и для осмысленного их использования, активизации мыслительных процессов обучающихся;

- формирование в каждый момент урока у обучающихся понимания, какими способами он достиг нового знания и какими способами ему нужно овладеть, чтобы узнать то, чего он еще не знает.

К трудовым действиям учителя математики, которые необходимы для достижения обозначенных целей, относим:

- привлекает обучающихся к открытию новых знаний при усвоении нового материала;

- обучает приемам работы в группах, навыкам конструктивного взаимодействия;

- формирует способности обучающегося находить и исправлять свою ошибку, оценивать работу по критериям и самостоятельно выбирать критерии для оценки;

- вовлекает обучающихся в постановку целей урока и определения результативных путей их достижения;

- обучает навыкам работы с информацией и ее различными источниками;

- использует проектные формы работы на уроке и в самостоятельной работе обучающихся;

- обучает умению планировать и прогнозировать свои действия;

- создает обучающимся ситуацию успеха, помогает проектировать обучающимся индивидуальный образовательный маршрут;

- транслирует детям позитивные ценности, способствует обучающимся на собственном примере убедиться в их важности и значимости;

- учит разным способам выражения своих мыслей, искусству спора, отстаивания собственного мнения, уважения мнения других;

- реализует деятельностные формы обучения, в рамках которых обучающиеся имеют возможность на основе собственного опыта понять и осознать ценность приобретаемого знания.

Неоспоримым является утверждение Н.В. Громыко, что сценарий урока нужно составлять таким образом, чтобы поставить ребенка на порог открытия, создать ситуацию неустойчивости, которая заставит ребенка сделать первый шаг в направлении открытия и дать инструментарий для анализа своих шагов [Громыко, 2010]. В разработке сценария такого урока особую роль играет выбор адекватного метода обучения. Теоретический анализ и опыт использования в процессе обучения математике метода проектов, мозгового штурма и кейс-метода показали, что они являются результативными в достижении поставленных целей формирования ГМУ обучающихся.

Приведем несколько проектных заданий, которые использовались нами в процессе реализации учебной программы по математике в 7–9 классах, направленной на формирование ГМУ обучающихся.

Проектное задание «Памятник писателю»

В 2004 году Красноярскому государственному педагогическому университету (КГПУ) было присвоено имя выдающегося русского писателя Виктора Петровича Астафьева, почетного профессора КГПУ и большого его нравственного покровителя. Памятник знаменитому писателю – это четырехметровая бронзовая скульптура, водруженная на гранитный постамент (высота памятника с пьедесталом составляет 7 метров), находится вблизи набережной Енисея, на площади Согласия у Красноярского музейного центра на Стрелке. Фигура развернута лицом к реке, в сторону заповедника «Столбы» и деревни Овсянка, где прошло детство великого писателя. Церемония открытия памятника состоялась 19 ноября 2006 года и была приурочена к пятой годовщине со дня смерти литератора.

Группа студентов КГПУ – почитателей таланта писателя решила установить указатели на площади Согласия, находясь около которых, можно видеть скульптуру под наибольшим углом зрения. Указателей необходимо установить несколько, для наблюдателей различного роста. Разработайте проект расстановки таких указателей.

Проектное задание «Путешествие в Санкт-Петербург»

Учащиеся школы, участвовавшие в городском конкурсе проектов, были награждены сертификатом на 5 тысяч евро. Однако этой суммы не хватало для осуществления их мечты: «Путешествие всем классом в Санкт-Петербург». Заработать недостающие деньги ребята решили самостоятельно в течение года.

Одна часть ребят предлагала поместить средства в банк под 10 % годовых, а после воспользоваться накоплениями. Другая – инвестировать деньги в производство футболок и флажков с символикой края и города, причем эффективность вложения ожидается в размере 100 %. Издержки при этом задаются квадратичной зависимостью, при вложении в производство 2 тысяч евро издержки составят $\frac{4}{5}$. Прибыль облагается налогом в p %. Эти учащиеся утверждают, что вложение средств в производство является более эффективным, чем чистое размещение капитала в банк. Причем каждая группа учащихся считает, что именно их вариант вложения средств является наиболее эффективным.

Разработайте проект наиболее эффективного заработка денег на путешествие в Санкт-Петербург в сложившихся условиях.

Выбор тематики кейсовых заданий напрямую связан с видами деятельности обучаемых, востребованными при выполнении этих заданий. Все темы должны быть ориентированы на обеспечение учебной деятельности по освоению ГМУ обучающимися при обучении математике. Среди таких тем мы используем: «симметрия в биологии», «симметрия в физике», «золо-

тая пропорция», «математика биоритмов», «математика движения» и др. Использование такого методического сопровождения обучения математике в общеобразовательной школе позволяет добиваться новых результатов в формировании ГМУ обучающихся. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили наше утверждение (табл.).

Данные опытно-экспериментальной работы

№ п/п	Метапредметные умения (ГМУ)	Сформированы на входном контроле (% уч-ся)	Сформированы на итоговом контроле (% уч-ся)
1	2	3	4
1	Анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать	55	75
2	Отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы, подтверждая их фактами	55	70
3	Понимать позицию другого, различать в его речи: мнение (точку зрения), доказательство (аргументы), факты; гипотезы	45	60
4	Строить логически обоснованное рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей	50	65
5	Создавать математические модели	45	55
6	Самостоятельно обнаруживать и формулировать проблему в классной и индивидуальной учебной деятельности	25	40

Окончание табл.

1	2	3	4
7	Выдвигать версии решения проблемы, осознавать конечный результат	30	45
8	Выбирать средства достижения цели из предложенных или искать их самостоятельно	35	50
9	Составлять (индивидуально или в группе) план решения проблемы (выполнения проекта)	35	50
10	Планировать свою индивидуальную образовательную траекторию и работать по самостоятельно составленному плану	35	50

Входной контроль сформированности у обучающихся ГМУ обнаружил их значительные затруднения в продуктивном взаимодействии (общении) в процессе выполнения групповых заданий. 55 % учащихся не проявляли устойчивого умения в аргументировании своей точки зрения и принятии другой точки зрения. Низкий уровень сформированности регулятивных общеучебных умений: планировать свою индивидуальную образовательную траекторию и работать по самостоятельно составленному плану могли только 35 % учащихся. Экспертная оценка сформированности ГМУ по результатам освоения разработанной учебной программы по математике для 7–9 классов и ее методического сопровождения констатировала повышение уровня их сформированности по ряду умений.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. Громыко Н.В. Метапредметный подход в образовании: как сценарировать и проводить учебное «метапредметное» занятие, реализуя новые образовательные стандарты // НИИ Инновационных стратегий развития общего образования: Вестник 2010–2011. М.: НИИ ИСРОО, Пушкинский институт, 2010–2011. С. 114–119.
3. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1982.
4. Константинова А.С. Формирование универсальных учебных действий учащихся 5 классов на уроках математики в заданных педагогических условиях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 243–246.
5. Новикова М.Н. Формирование метапредметных умений учащихся на уроках математики с помощью приемов технологии критического мышления // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: материалы II Всерос. науч.-метод. конф. Красноярск, 2014. С. 168–173.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980.
7. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Формирование у учащихся общеучебных умений: методические рекомендации / под ред. А.П. Сманцева. Минск, 1995.
8. Л.В. Шкерина, П.П. Дьячук, М.К. Грицков. Самоорганизация обучающегося в процессе научения решению математических задач в проблемной среде: синергетический подход // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2. С. 96–101.

МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКИХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

THE MODEL OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF BIOLOGY AND ECONOMICS STUDENTS

Н.М. Андреева

N.M. Andreeva

Компетентностный подход, информационно-коммуникационная компетентность, модель ИК-компетентности студента, оценка ИК-компетентности, компетентностно-ориентированная дорожная карта обучения.

Представлена модель ИК-компетенции для студентов экономистов и биологов. Обсуждаются компетентностно-ориентированные модели обучения студентов в условиях информационной предметной среды. Дорожная карта организует деятельность студента по освоению дисциплины. Разработан алгоритм оценки ИК-компетентности, которая определяет маршрут продвижения по дорожной карте.

Competency-based approach, information and communication competence, the model of the student's information and communication competence, evaluation of information and communication competence, competence-oriented roadmap for learning.

The article presents the model of information and communication competence for students of economics and biology majors. It describes the competence-oriented models of teaching students in information object environment. The road map organizes the student's activity to learn the subject. The author has developed the algorithm for evaluation of information and communication competence which determines the route of progress on the road map.

Актуальность. Профессиональная деятельность людей в зарождающемся информационном обществе связана с высокими наукоемкими и информационными технологиями, что определяет новые требования к фундаментальной подготовке специалистов.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО), разработанные на основе компетентностного подхода, определяют требования к результатам освоения основных образовательных программ в виде компетенций. Требования к результатам освоения различных дисциплин также задаются на языке компетенций.

Профессиональные компетенции информационных дисциплин образовательных программ по направлениям подготовки 020400.62 Биология, 080100.62 Экономика, 080200.62 Менеджмент, 081100.62 Государственное и муниципальное управление, 080400.62 Управление персона-

лом отражают специфику подготовки студентов по биологическим и экономическим направлениям подготовки. Совокупность общекультурных компетенций включает общие требования к освоению теоретических концепций и методов решения практических задач в области информационной деятельности: навыков информационной деятельности в информационных средах, умений самостоятельного поиска и освоения новой информации, в процессе моделирования учебной и профессиональной деятельности с применением ИКТ.

Актуальность разработки модели информационно-коммуникационной компетентности (ИК-компетентности) студентов классических университетов обусловлена сменой знаниевой парадигмы на компетентностную в условиях ФГОС ВПО. Сложившаяся традиционная предметно-ориентированная методическая система обучения студентов курсам информатики и информационных технологий в вузе перестала удовлетворять студентов, педагогов и работодателей.

Вопросы использования ИКТ в преподавании дисциплин в высшей школе рассмотрены во многих исследованиях (А.А. Андреева, С.Г. Григорьева, С.А. Зайцевой, С.Д. Каракозова, А.А. Кузнецова, В.И. Солдаткина, В.А. Стародубцева, А.Н. Тихонова, И.В. Роберт и др.). Однако в них отсутствуют сведения о компетентностно-ориентированных моделях обучения студентов.

По особенностям восприятия, понимания и обучения информатике обучаемых можно разделить на три группы: технико-математическую (математики, физики, технари), гуманитарную (филологи, историки) и естественнонаучную (естественники, психологи, экономисты). Информатика для первой группы носит фундаментальный, теоретико-прикладной, для второй – практико-ориентированный, для третьей – фундаментальный, прикладной и практико-ориентированный характер. В этой связи для будущих биологов и экономистов информатика должна быть представлена как комплексная фундаментальная, прикладная и практико-ориентированная дисциплина, обеспечивающая высокий уровень их ИК-компетентности для эффективного обучения современным курсам и осуществления будущей профессиональной деятельности.

Цель исследования: разработать модель ИК-компетентности студентов и обосновать способы ее оценки в процессе изучения информатических дисциплин.

Отправной точкой проектирования образовательной программы ФГОС третьего поколения служит компетентностная модель вакантной профессии на рынке труда. Она представляет собой совокупность поведенческих характеристик профессионала, оптимальным образом выполняющего свои должностные обязанности, определяет требования к результатам освоения основной образовательной программы направления подготовки. Образовательная программа определяет учебный процесс по направлению подготовки в вузе, образовательные цели отдельных дисциплин. Она формирует компетентностные модели отдельных дисциплин в соответствии с матрицей компетенций направления подготовки.

К информатическим дисциплинам, вслед за Г.И. Курдюковым [Курдюков, 2008, с. 302], М.П. Лапчиком [Лапчик, 2008, с. 5] отнесем дисциплины, посвященные освоению информатики и информационных технологий. В процессе изучения этих дисциплин студент осваивает типовые технологические приемы накопления, хранения и обработки информации, систематизирует полученные теоретические знания, закрепляет приобретенные умения, развивает навыки самообучения и саморазвития. Подготовка студентов по информатическим дисциплинам представляется многослойной – кроме предметного обучения, она включает освоение навыков информационной деятельности в информационных средах, формирование умений самостоятельного поиска и освоения новой информации, моделирования своей учебной и профессиональной деятельности с применением информатико-коммуникационных технологий.

Требования к результатам освоения информатических дисциплин для экономических и биологических профилей подготовки бакалавриата в рамках компетентностного подхода определяют ИК-компетенцию как совокупность общекультурных и профессиональных компетенций. ИК-компетентность – уровень сформированности ИК-компетенции студента, является интегральной характеристикой его поведения, играет ведущую роль в освоении новых знаний, развитии профессиональных компетенций.

С целью унификации структуры компетенций по информатическим дисциплинам для экономистов и биологов, формирования понятной и прозрачной оценки уровня сформированности компетенции необходимо структурировать сложные по формулировке компетенции, представить их в виде совокупности нескольких простых (одношаговых) компетенций. Преобразование компетенций к одношаговым позволяет выделить в компетентностной модели дисциплины инвариантные относительно направлений подготовки и профессионально ориентированные компетенции.

Например, для направления обучения 020400.62 Биология определена общекультурная компетенция «ОК-12 – использует основные технические средства в профессиональной деятель-

ности: работает на компьютере и в компьютерных сетях, использует универсальные пакеты прикладных компьютерных программ, создает базы данных на основе ресурсов Интернет, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях». Она преобразуется в три одношаговых компетенции: ИН5, 020400.K1 и 020400.K2.

Компетенция «ИН5 – способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах» инвариантна относительно направлений подготовки.

Две другие отражают профессиональную направленность: «020400.K1 – использует основные технические средства в профессиональной деятельности биолога: использует универсальные пакеты прикладных компьютерных программ» и «020400.K2 – использует основные технические средства в профессиональной деятельности: создает базы данных на основе ресурсов Интернет».

Компетентностные модели информатических дисциплин в формате одношаговых компетенций приведены в таблице.

Компетентностные модели информатических дисциплин

080100.62 Экономика	080200.62 Менеджмент	080400.62 Управление персоналом	080400.62 Управление персоналом	081100.62 Государственное и муниципальное управление	020400.62 Биология
Основы информационных технологий	Информационные технологии в менеджменте	Информационные системы в менеджменте	Информационные системы в экономике	Информатика	Информатика и современные информационные технологии
ИН1 ИН3 ИН2 ИН4 ИН5 080100.1 080100.2 080100.3 080100.4	ИН1 ИН2 ИН3 ИН4 ИН5 080200.1 080200.2 080200.3	ИН1 ИН2 ИН4 ИН5 080200.1 080200.2	ИН1 ИН2 ИН4 ИН5 080200.1 080200.2	ИН1 0811000.K1 0811000.K2 0811000.K3 0811000.K4 0811000.K5 0811000.1 0811000.2 0811000.3	ИН1 ИН2 ИН3 ИН5 020400.K1 020400.K2 020400.1 020400.2

Для оценки уровня сформированности компетенции используется понятие «дескриптор компетенции». Дескриптор компетенции – описательная характеристика поведения студента, освоившего определенный уровень компетенции и использующего результаты своего обучения в повседневной жизни и в учебной деятельности. Он отражает уровень подготовленности студента, сумму полученных им знаний и освоенных навыков, его мотивацию к обучению, навыки самообучения, ответственность, пунктуальность. Дескриптор диагностирует способность студента к самообразованию, сформированность его «умения учиться». Спектр значений дескриптора:

1 – понимание инструкций и правил, пошаговое использование инструкций;

2 – репродуктивное использование известных методов решения, воспроизведение методического действия преимущественно по образцу;

3 – продуктивное применение освоенных методов решения: для решения задачи или учебной ситуации студент использует освоенный ранее метод, обосновывает правомочность его применения, анализирует полученный результат, выстраивает причинно-следственные связи, тестирует полученное решение;

4 – самостоятельное управление процессом выбора метода решения и оценки его эффективности;

5 – рефлексия: студент оценивает эффективность своей деятельности в процессе выполнения задания.

Для описания поведения студента, который не предоставляет решений и / или не приходит на занятия, определяется еще один уровень, описываемый дескриптором: 0 – компетенция не обнаруживается. ИК-компетентность имеет порядковую шкалу измерения, значения дескрипторов упорядочены по номерам.

ИК-компетентность формируется поэтапно в процессе освоения информатической дисциплины как единое целое. Сначала студент обучается воспроизводить готовые сценарии решения типовых задач, затем анализировать ситуацию, ставить задачу, отыскивать методы решения, оценивать их корректность и эффективность. На каждом этапе ИК-компетентность является эффективным инструментом обучения. Результаты освоения дисциплины, полученные на предыдущем этапе, студент применяет в качестве инструмента обучения на следующем. По мере повышения ИК-компетентности процесс освоения дисциплины становится эффективнее, формирование компетенций проходит с большей интенсивностью.

Предложенная модель ИК-компетентности студента позволяет спроектировать информационно-предметную среду (ИПС), в которой возможно создать необходимые условия для организации учебного процесса с запланированными результатами обучения. ИПС включает интерактивный электронный курс освоения информационной дисциплины, разработанный в системе управления обучением «MOODLE» [Андреева, 2012, с. 18–20]. Курс реализует модульно-компетентностный подход в организации образовательного процесса, содержит информационные ресурсы [Андреева, 2009, с. 97–98, Пак; 2006, с. 343–355], контрольные задания и тесты

[Андреева, 2013, с. 206], обеспечивает взаимодействие студентов и преподавателя.

Ритмичность и непрерывность самостоятельной работы студентов способствует повышению ее результативности и эффективности [Полуянов, Пьянкова, 2014, с. 85–86]. Дорожная карта освоения дисциплины отражает обязательные требования к результату обучения, контролирует самостоятельную работу студентов [Шепель, 2012, с. 96]. Студенту предоставляется возможность самому «наполнить» содержанием индивидуальную дорожную карту с учетом своих образовательных потребностей и познавательной самостоятельности. В процессе освоения дисциплины он имеет возможность корректировать ее, возвращаясь к слабо усвоенным темам или выбирая интегрированные задания, охватывающие несколько тем.

Оценка успеваемости студента определяется как накопительная сумма результатов его работы в течение семестра (рис. 1). Вопросы и задания итогового контроля (зачета или экзамена) охватывают весь пройденный материал. Оценка уровня сформированности ИК-компетентности – качественная оценка работы студента. Это латентная величина, ее индикаторами служат балльные оценки выполненных практических, самостоятельных и лабораторных работ, контрольных испытаний различного уровня.

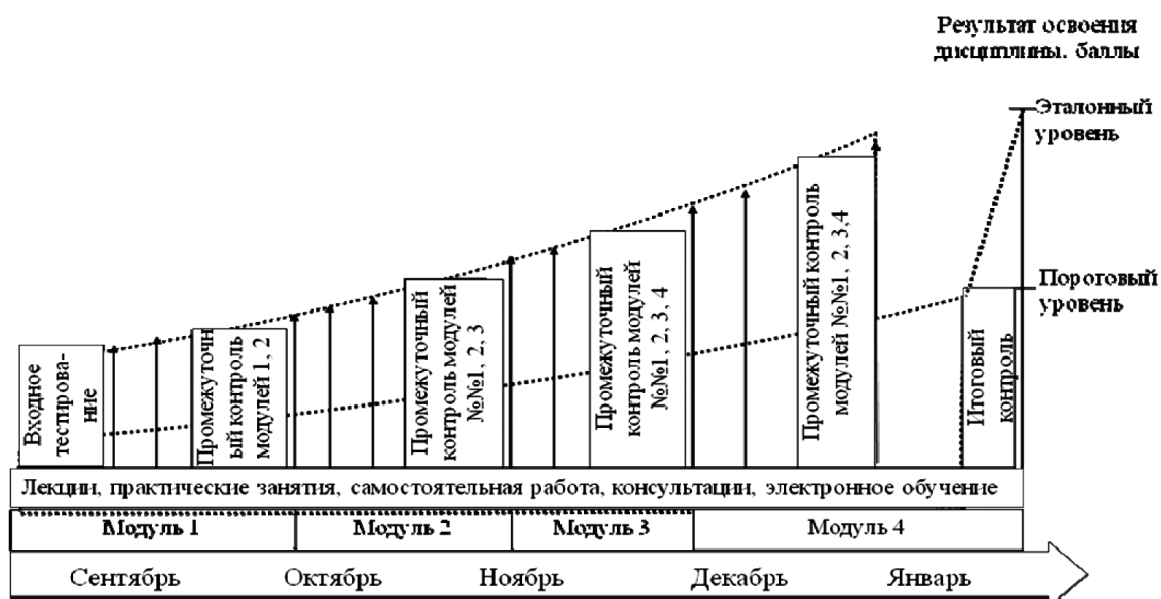


Рис. 1. План-график учебного процесса

Дескриптор ИК-компетентности определяет необходимые корректирующие сценарии поведения студента, например, редактирование представленных решений или выбор заданий вариативной части курса.

Алгоритм расчета качественной оценки ИК-компетенции разработан на основе метода анализа иерархий (Т. Саати), используется двухуровневая иерархическая модель. Каждый элемент матрицы парных сравнений содержит коэффициент попарного сравнения компетенций по отношению воздействия каждой из них на результат обучения. Сравнение отвечает на вопрос: «Какая из двух компетенций получает больший вектор развития при изучении дисциплины?». Значения коэффициента: 1 – если значимость компетенций одинакова; 3 – умеренное

превосходство первой над второй; 5 – абсолютное. Значения 2 и 4 соответствуют промежуточным оценкам. В симметричных сравнениях коэффициент принимает обратные значения. Относительная значимость каждой компетенции определяется оценкой соответствующего ей элемента собственного вектора матрицы парных сравнений, нормированного к единице [Гречко, 2005, с. 750–751]. Предложенный алгоритм реализован в среде электронных таблиц MS Excel.

Рис. 2 иллюстрирует расчет компонентов вектора приоритетов компетенций для матрицы парных сравнений компетенций направления подготовки 020400 Биология. Отношение согласованности матрицы (9,93 %) не превышает критического значения, что подтверждает непротиворечивость ее построения.

	ИН1	ИН2	ИН3	ИН4	ИН5	020400.К1	020400.К2	020400.1	020400.2	Оценка компонентов вектора приоритетов
ИН1	1,00	3,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,30
ИН2	0,33	1,00	4,00	3,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,22
ИН3	0,25	0,25	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	0,13
ИН4	0,25	0,33	0,33	1,00	3,00	2,00	3,00	3,00	5,00	0,10
ИН5	0,25	0,33	0,33	0,33	1,00	3,00	3,00	3,00	5,00	0,08
020400.К1	0,20	0,20	0,33	0,50	0,33	1,00	3,00	3,00	5,00	0,06
020400.К2	0,20	0,20	0,33	0,33	0,33	0,33	1,00	3,00	3,00	0,04
020400.1	0,20	0,20	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	1,00	3,00	0,03
020400.2	0,20	0,20	0,20	0,20	0,20	0,20	0,33	0,33	1,00	0,02
Сумма	2,88	5,72	10,87	12,70	15,20	19,87	23,67	26,33	37,00	1,00

Рис. 2. Расчет компонентов вектора приоритетов компетенций

Полученная оценка компонентов вектора приоритета определяет оценку уровня сформированности ИК-компетентности. В соответствии с ней студент выбирает маршрут продвижения по дорожной карте.

Пусть «балльные» оценки работы студента во втором модуле составляют 100 и 86 баллов (рис. 3). После расчета оценки ИК-компетентности компетенции ИН1 и ИН2 получают качественную оценку – «2 – репродуктивное использование известных методов решения», «1 – понимание инструкций и правил, по-

шаговое использование инструкций». Частнометодические задачи второго модуля выполнены, больший вектор развития получили общекультурные компетенции.

Полученные оценки дают наглядное представление о том, для каких компетенций студенту требуется дополнительная работа, в каком объеме требуется применить тот или иной метод развития компетенций. Интерактивная модульно-рейтинговая система тестирования и электронная ведомость ИК-компетентности нацелены на непрерывный, систематический и

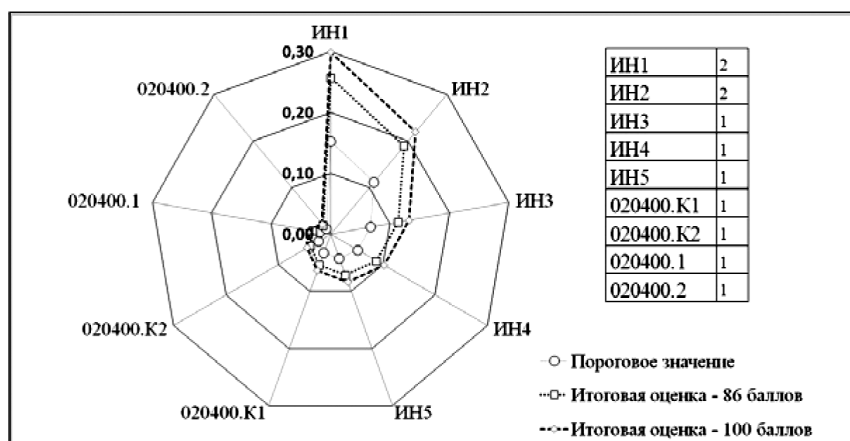


Рис. 3. Оценка уровня сформированности ИК-компетентности

объективный контроль и коррекцию самообразовательной деятельности студентов, способствуют успешности прохождения индивидуальной дорожной карты. Дорожная карта студента определяет индивидуальную траекторию освоения дисциплины – последовательность и сроки выполнения заданий и контрольных мероприятий.

Выводы. Предложенная модель ИК-компетентности студента позволяет определить новые цели и содержание информатических дисциплин, использовать автоматизированные средства управления учебным процессом.

Совмещение компетентностной модели с модульной структурой представления содержания информатики и наличие комплекса инвариантных и профессионально ориентированных межмодульных заданий позволяют моделировать индивидуальные компетентностно-ориентированные дорожные карты обучения студентов и управлять процессом их реализации.

Библиографический список

1. Андреева Н.М. Инновационный опыт подготовки студентов экономических специальностей по дисциплине «Информатика» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 18–21.
2. Андреева Н.М. Качественная оценка структуры знаний студента и свойств теста // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. науч. работ, представленных на Межд. науч. конф. «66 Герценовские чтения» / под ред. В.В. Орлова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.П. Герцена, 2013.
3. Андреева Н.М. О методической системе обучения информатике студентов экономических специальностей // Материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием «Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы». Красноярск, 2009, май. Красноярск: ИПК КГПУ, 2009. С. 97–100.
4. Гречко А.В. Онтология метода анализа иерархий Саати // Искусственный интеллект. 2005. № 3. С. 746–757.
5. Курдюков Г.И. О системе контроля знаний студентов педагогических вузов по информатическим дисциплинам средствами дистанционных образовательных технологий // Информатизация образования – 2008: материалы Межд. науч.-метод. конф. (27–30 мая 2008 г.). Славянск-на-Кубани, 2008. С. 302–303.
6. Лапчик М.П. Информатическая математика или математическая информатика? // Информатика и образование. 2008. № 7. С. 3–7.
7. Пак Н.И. Информатика / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2006. 357 с.
8. Полуянов В.Б., Пьянкова Ж.А. Применение квалиметрического подхода в оценке самостоятельной работы студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 84–88.
9. Шепель Э.В. Индивидуальные траектории обучения в структуре государственных стандартов образования // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер.: Педагогика и психология. 2012. № 3(II). С. 95–99.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

THE USE OF CULTUROLOGICAL COMPONENT OF THE CONTENT OF THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» IN THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS' TOLERANCE

А.И. Богданова

A.I. Bogdanova

Глобализация, толерантность, формирование, потенциал дисциплины, иностранный язык, культурологическая составляющая, этапы формирования толерантности, специальные иноязычные тексты, активные технологии.

Реально существующая поликультурная образовательная среда, необходимость осуществления в ней общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса определяют актуальную для педагогики профессионального образования проблему формирования толерантности студентов в поликультурной среде вуза. В статье обосновывается потенциал дисциплины «Иностранный язык» в контексте формирования толерантности, раскрываются этапы и технологии, способствующие результативности этого процесса.

Globalization, tolerance, formation, the potential of the discipline, foreign language, culturological component, the stages of formation of tolerance, special foreign-language texts, active technologies.

Actually existing multicultural educational environment, the need to provide communication and interaction of the subjects of educational process in it determine the relevant problem for the pedagogy of vocational education that is the formation of students' tolerance in multicultural environment of the university. The article explains the potential of the discipline «Foreign Language» in the context of formation of tolerance, reveals the stages and technologies that contribute to the effectiveness of this process.

Актуальность исследования обусловлена тенденциями развития современного общества. Глобализация с ее противоречивыми явлениями выдвигает перед образованием сложную задачу формирования толерантности молодежи как подготовку к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Важность решения этой задачи обозначена в «Декларации принципов толерантности», Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Концепции модернизации российского образования до 2020 года», «Основах формирования установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в гражданском обще-

стве», а также в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Оценивая степень работанности проблемы, отметим, что проблема толерантного согласования общечеловеческих и национальных ценностей исследуется в рамках современной теории поликультурного образования в трудах Б.С. Гершунского, А.Н. Джуринского, М. Конша, В.А. Тишкова, К. Уэйна и других ученых.

Вопросы конструктивного межкультурного взаимодействия, построенного на принципах толерантности, рассматриваются в трудах А.Г. Асмолова, И.Е. Видт, В.П. Борисенкова, Б. Гудикунст, В.С. Кржевова и других ученых.

Совершенствование образовательного процесса в вузе, его воспитательный потенциал в контексте формирования личностных качеств студентов – субъектов образования находят отражение в исследованиях В.А. Адольфа, Б.М. Бимбада, В.А. Козырева, Е.И. Касьяновой, А. Дистерверга, В.В. Игнатовой и других ученых.

Проблемой формирования ценностных ориентаций учащихся, способствующих становлению нравственно-зрелой личности, занимаются С.Л. Братченко, М.И. Губанова, С.И. Осипова, В.А. Слостенин, Г.У. Солдатова, Г.И. Чижакова и другие ученые.

Признавая бесспорную значимость исследований ученых, отметим недостаточную изученность исследования потенциальных возможностей дисциплины «Иностранный язык» в контексте формирования толерантности.

Организация культурного многообразия окружающей студента поликультурной среды, в том числе и представляющей знание своей культуры, способствующего пониманию культуры Другого, предполагает определение тех ценностей, на которых можно строить взаимопонимание и диалог. В данном случае соглашаемся с мнением Б.С. Гершунского, акцентирующего внимание на проблемах преодоления «ментальной несовместимости» участников образовательного процесса как одной из главных причин разногласия и непонимания в современном обществе, будем выделять нравственный инвариант «менталитета толерантности», на основании которого становится возможным целенаправленный поиск инвариантных, общих идей для построения и развития теории и практики толерантности, отражающейся в аксиологических, ценностно-целевых приоритетах сферы образования [Гершунский, 1998, с. 90]. *Другими словами, содержание, на котором будет формироваться толерантность студента включает две части: общекультурный базис общечеловеческих ценностей (инвариант) и специфический вариативный блок, определяющий многообразие культурного окружения студента.*

Анализ дисциплин учебного плана студентов, обучающихся в институте горного дела,

геологии и геотехнологий, институте цветных металлов и материаловедения, показал, что имеются потенциальные возможности дисциплин гуманитарного блока в формировании толерантности, которые из-за ограниченного числа часов практически не используются. В то же время в типовой рабочей Программе «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов», разработанной согласно ФГОС ВПО Научно-методическим советом по иностранным языкам Минобрнауки РФ, требование к формированию толерантности определено как одно из результатов образования по дисциплине.

Возможности дисциплины «Иностранный язык» в формировании толерантности студентов определяются прежде всего тем, что *содержание самой дисциплины является поликультурным*, так как представляет, с одной стороны, культуру человека, изучающего иностранный язык а, с другой – культуру страны изучаемого иностранного языка, что само по себе уже *создает внутренний диалог* у человека в процессе изучения языка, который неизбежно перерастает в *диалог – расспрос, диалог – обмен мнениями, диалог – побуждение к действию.*

Еще одной особенностью дисциплины «Иностранный язык», определяющей ее возможности в контексте формирования толерантности, является то, что обучение языку, в сущности, представляет собой обучение общению, которое всегда лично [Барканова, Петрищев, 2013, с. 152]. *На этапе ориентирования с целью формирования толерантности и основываясь на том, что обучение студента иноязычной культуре осуществляется через овладение им знаниями о системе материальных и духовных ценностей, накопленных обществом во всех сферах жизни, содержание дисциплины «Иностранный язык» обогащается специально подобранным текстовым материалом соответствующего содержания.* Важными аспектами в освоении духовных ценностей страны изучаемого языка являются изучение студентами реалий ее повседневной жизни, страноведческой информации, сравнение российской и иноязычной (французской, британской, американской, немецкой) действительности из разных

сфер жизни, что способствует формированию мотивации, развитию познавательной активности студентов, расширению их коммуникативных возможностей, желанию общаться.

Построение аудиторного диалога на основе текстового материала интересующих и волнующих учащихся тем, вопросов и проблем, актуальных и для других культур, использование текстов социокультурного и страноведческого характера, описывающих поведение носителей иноязычной культуры в самых разнообразных жизненных ситуациях, ставят проблемы поиска наиболее приемлемых вариантов коммуникативно-поведенческих реакций в создавшихся ситуациях общения представителей разных стран, мотивируют к проведению сравнения и анализа похожих исторических событий или традиций, инициируют размышление и сопоставление. Используемым текстовым материалом в этих случаях являются отрывки из художественных произведений, статьи из журналов и газет, программы различных мероприятий социокультурной и профессиональной направленности, тексты из Интернета в разной степени адаптации.

Примерами лексического материала социокультурной направленности служили подборки: «*English-speaking countries*» («Англоговорящие страны»), «*Pays francophones*» («Франкоговорящие страны») и др. Специально подобранные тексты на иностранном языке не только развивали диалогово-коммуникативные возможности студентов, но и позволяли признать многообразие культур в мире как объективную реальность и необходимость конструктивного сосуществования в нем, узнать особенности изучаемой культуры, включая как страноведение под общей тематикой многообразия мира: «*Une France plus peuplée et plus vieille au XXI – e siècle*», «*Les loisirs des Français*», «*Tourisme: Canada*», так и культуру повседневного общения: «*A table*» («Разговор за столом»), инициирующие равноценное сравнение с родной культурой, своими особенностями и традициями быта и общения.

Ориентирование в многообразии культур, начавшееся в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык», получило продолжение во

внеаудиторной деятельности студентов, проживающих в общежитиях СФУ. Представляя страны изучаемого иностранного языка, студенты демонстрировали также рассказы-сравнения о своей родине: России, Хакасии, Якутии, Тыве, Бурятии, Армении, Казахстане, Кыргызстане.

Толерантно-окрашенные мероприятия позволяли студентам выделять общечеловеческий базис ценностей и показывать вариативность культур, приобретать навыки адекватного и позитивного сопоставления разных культур, менталитетов, сфер жизнедеятельности разных народов.

Этап приобщения к ценностям толерантности в рамках культурологической составляющей иностранного языка осуществляется с использованием активных технологий: проектный метод, ролевые игры, кейсы. Результативности с точки зрения формирования мотивации к толерантному межкультурному взаимодействию, развитию активности студентов в приобщении к толерантным ценностям способствовали активные методы групповой работы. Таким примером может служить проект «*Travel Trade Fair*» («Туристическая ярмарка»), где студенты в группах в рамках самостоятельной работы готовили и представляли (рекламировали) разнообразные туристические зарубежные и отечественные направления (Thailand, Bali, Caribbean, «*The Lost World*», «*Scythian Gold*»).

В преддверии проведения такого значимого для всей страны, и особенно для молодежи, события, как Всемирная Универсиада студентов в 2019 г. в Красноярске, многие студенты выразили желание работать в качестве волонтеров.

С этой целью был использован целый комплекс ролевых игр на иностранном языке «*Two Days In A Foreign City*» («В чужом городе»), когда студенты представляли ряд городов, в которых уже проходили спортивные состязания Универсиады, составляли и представляли диалоги, в которых знакомили и знакомились с достопримечательностями, историей и месторасположением городов, играя поочередно роли «местного жителя» и «туриста, приехавшего на Игры». В такой деятельности студенты углубленно изучали культуру своей страны. Использование подобных

методов и групповых форм работы обеспечивает взаимодействие, служит источником самовыражения, способствует адекватному восприятию и пониманию окружающего мира.

Формирование толерантности через воздействие на эмоционально-чувственную сферу личности осуществлялось посредством художественного текста, просмотра эпизодов на YouTube по ссылкам на определенные видеопрограммы или фильмы.

Интересным сюжетным ходом в аудиторных учебных проектах театральных постановок стали «*Revived pages*» («Ожившие страницы») города Красноярск. «Суриковские чтения» на английском языке стали открытием для многих приезжих студентов из Бурятии, Киргизии, Казахстана, Тувы и из других областей Сибири. Патриотизм В.И. Сурикова, его любовь к родной земле, а также теплое доброжелательное отношение к хакасским степям и людям, их населяющим, которых художник изобразил на десятках рисунков и акварелей, оказались очень актуальными и понятными для современных молодых людей. Так, Ольга К. из Хакасии приготовила очень интересную презентацию «*Khakassky travel of V. Surikov*» («Хакасские путешествия В.И. Сурикова»). Обсуждение и осмысление представленного эмоционального доклада с фотографиями акварелей и рисунков художника, выполненных им во время поездок в Хакасию, позволило студентам сделать вывод о важных темах, затронутых в картинах художника, которые формируют качества, необходимые в любое время и любую эпоху: благосклонность к другому человеку, сочувствие, ответственность, положительное отношение к человеку независимо от пола, расы, этнической или религиозной принадлежности, а также стремление к личностному самосовершенствованию.

Поведенческий, или деятельностный, компонент толерантности формируется на этапе закрепления. Практический поступок, поведенческий акт личности, утверждающей себя в новом качестве, раскрывается только через деятельность. В нашем случае это совместная организация и проведение студенческих мероприя-

тий, таких как: межвузовский фестиваль «Студенчество без границ», празднование в общежитиях СФУ новогодних праздников «В нашем общем доме», международный фестиваль СФУ «Молодежное содружество» с использованием национально-культурологического компонента во всех представлениях и сохранением базовых ценностей толерантности национальных культур. Впоследствии на сайте были размещены фотоотчеты и обсуждения проводимых встреч.

Как отмечалось ранее, знание иностранного языка формируется и связывается со знаниями культуры, знаниями об отношениях, представлениях и стереотипах, что способствует подготовке к *реальной межкультурной коммуникации* на иностранном языке с носителем языка. *Успешная практика реальной коммуникации* в течение учебного года (2012–2013) происходила на примере взаимодействия Lise Ageorges, преподавателя французского языка, со студентами металлургических специальностей в СФУ *как во время занятий, так и во внеучебной деятельности* в процессе подготовки и участия в VI Международном молодежном фестивале «Студенчество без границ» (2013).

Постановка на иностранном языке спектаклей: «*Les Trois Mousquetaires en Sibirie*», «*Noël à Paris et à Krasnoyarsk*», «*Sur le pont d'Avignon*», «*Funny Irish people*» и других в проектно-творческой (театральной) деятельности вовлекала студентов в процесс совместной деятельности и общения, позволяла выявить собственные цели, задачи, соотнести их с общими и определенными для всех. Сценический образ вносил в жизнь молодого человека опыт принятия других знаний и ценностей, становился жизненным опытом толерантного поведения в стремительно меняющейся социокультурной реальности. Игровая творческая деятельность как духовно-творческое сотрудничество, направленное на освоение общечеловеческих ценностей, формирует позитивное изменение отношения индивида к миру и способствует осознанию себя как личности [Игнатова, 2000, с. 28]. В результате этого операция сравнения разных культур позволяла студентам представить мир как «связное разнообразие»

зие», когда существует взаимозависимость всех от всех и благополучное и стабильное существование одной культуры во многом зависит от такого же стабильного и благополучного существования другой культуры.

Становится неоспоримым тот факт, что, изучая другой (иностраный) язык, человек постигает культуру народа, его создавшего, и формирует положительное отношение к носителям этого языка и его культуре, качества толерантной личности.

В результате проведенного исследования обоснованы возможности дисциплины «Иностранный язык» в формировании толерантности студентов, определяемые: во-первых, поликультурным содержанием дисциплины, что создает внутренний диалог у человека в процессе изучения языка, который перерастает в диалог-расспрос, диалог – обмен мнениями, диалог – побуждение к действию, способствует формированию диалогичного человека; во-вторых, обучение иностранному языку представляет собой

обучение общению, в котором формируется толерантность по отношению к речевому партнеру, основанная на общечеловеческих ценностях, овладение которыми входит в задачу и содержание дисциплины «Иностранный язык».

Формирование толерантности представлено тремя этапами в соответствии со стратегиями ориентирования, приобщения, закрепления, фиксирующими аксиологическую триаду: толерантные знания, толерантное отношение, толерантное поведение [Сластенин, Чижакова, 2008].

Педагогические наблюдения за процессом формирования толерантности студентов, а также самооценка студентами изменения своих личностных качеств позволяют сделать заключение о целесообразности использования культурологической составляющей содержания дисциплины «Иностранный язык» для вовлечения студентов в поликультурный диалог в процессе формирования толерантности. Результаты диагностики общего уровня толерантности представлены ниже (табл.).

Результаты диагностики студентов ЭГ и КГ – общий уровень толерантности (тест «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А Кравцовой, О.Е. Хухлаевой, Л.А. Шайгеровой)

Уровень	Этапы опытно-экспериментальной работы							
	начало ОЭР				окончание ОЭР			
	ЭГ (240 чел.)		КГ (220 чел.)		ЭГ (240 чел.)		КГ (220 чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Низкий	113	47%	103	47%	65	27%	101	46%
Средний	122	51%	110	50%	142	59%	112	51%
Высокий	5	2%	7	3%	34	14%	7	3%
Всего	240	100%	220	100%	240	100%	220	100%

Количественные показатели динамики формирования толерантности свидетельствуют о значимой положительной динамике формирования толерантности в экспериментальной группе и фиксируют незначимые изменения в контрольной группе.

Библиографический список

1. Барканова О.В., Петрищев В.И. Особенности социально-психологической адаптации подростков из семей мигрантов // Вестник КГПУ. 2013. № 2 (24). С. 151–154.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 432 с.

3. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации: дис. ...д-ра пед. наук. Красноярск, 2000. 365 с.

4. Педагогическая аксиология: монография / В.А. Сластенин и др.; отв. ред. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. Красноярск: СибГТУ, 2008. 293 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАДПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ХОДЕ МОНИТОРИНГА ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

IDENTIFICATION OF THE DEGREE OF FORMEDNESS OF STUDENTS' METASUBJECT COMPETENCES DURING MONITORING OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Е.П. Валух, В.В. Кольга, А.Б. Меркулов

E.P. Valyukh, V.V. Kolga, A.B. Merkulov

Надпредметные компетенции, метапредметные компетенции, воспитательное пространство, внеучебная работа, диагностический комплекс.

В работе рассмотрены механизмы проведения мониторинга в процессе исследования внеучебной среды университета на предмет выявления места (роли, значимости) метапредметных компетенций у студентов. Был разработан диагностический комплекс, направленный на выявление сформированности надпредметных компетенций и степени влияния внеучебной работы на процесс их формирования.

Metasubject competences, educational space, extracurricular activities, diagnostic complex.

The paper discusses the mechanisms of monitoring during the study of extracurricular university environment to identify the place (the role or significance) of students' metasubject competences. The authors developed a diagnostic complex aimed at identifying of the formedness of metasubject competences and the degree of extracurricular activities' impact on the process of their formation.

Воспитательное пространство – многомерное и полифункциональное образование, через которое проявляется влияние всех факторов воспитания (витального, предметного, экологического, информационного, образовательного, социокультурного и пр.) на процесс становления, развития и самореализации личности студента. Внешние вызовы современного общества, острые проблемы и дефициты воспитательной среды университета требуют кардинальной модернизации инфраструктуры внеучебной и воспитательной деятельности в университете.

Решение стоящих перед вузом воспитательных задач на современном этапе может быть успешным только в том случае, если постоянно вести поиск инновационных подходов к воспитательной работе со студентами. Это обусловлено не только спецификой воспитательной деятельности вузов, но и рядом причин на уровне государства. В первую очередь это необходи-

мость учета современных тенденций развития мирового сообщества, а именно: расширение информационной среды; глубокие изменения в мире труда; смена человеком в течение жизни нескольких специальностей и т. д.).

Современная жизнь предъявляет к молодежи новые требования: надеяться только на собственные силы и быть конкурентоспособным. Многие воспринимают это буквально, становятся эгоистами, циниками, жестокими к обществу. Поэтому перед вузом стоит задача – воспитать гуманную личность.

Повышение качества образования и подготовки выпускников Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева – будущих психологов, учителей и педагогов дошкольного и дополнительного образования, специалистов в других сферах на сегодняшний день основная задача университета. Успех педагога, как и любого специалиста, во многом зависит от степени его ответственности,

толерантности, этики, наличия активной гражданской позиции, другими словами, от уровня сформированности профессиональных, общекультурных компетенций (ФГОС). Немаловажными условиями являются ориентация на гуманистическую парадигму, владение навыками критического отношения к информации, умение формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требования гигиены и охраны труда, готовности к трудной жизненной ситуации. Эти и другие необходимые для профессионального и жизненного успеха качества входят в перечень надпредметных (метапредметных) компетенций, значение которых в образовательных программах приобретает фундаментальную значимость.

Для выявления ведущих надпредметных компетенций были проанализированы ФГОС ВПО и «Атлас новых профессий», анонсированные Московской школой управления «Сколково». В новых ФГОС ВПО особое внимание отводится результатам образования, которые направлены на способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, выходящих за пределы системы образования, а также на развитие личностных качеств, выступающих как профессионально важные практически для любых видов деятельности. Воспитание в вузе рассматривается как системообразующий процесс, в котором происходит формирование педагога (специалиста) нового формата – готового к формированию именно таких качеств, к инновационной педагогической (профессиональной) деятельности, созданию условий для построения и реализации обучающимися собственных индивидуальных образовательных программ (планов), готового осуществлять поддержку и сопровождение человека на любом возрастном этапе и в любой форме, способного выявлять, поддерживать и содействовать развитию одаренных детей [Валюх, Петрова, Пилипчевская, 2013].

Для выпускника бакалавриата выделены 16 общекультурных компетенций (педагоги), обладание которыми является обязательным условием получения профессии. Сформированность общекультурных компетенций у выпускника –

показатель его успеха на рынке труда. Однако только в учебном процессе невозможно полностью развить этот перечень компетенций, поэтому роль внеучебной деятельности студентов выходит на новый уровень и становится необходимой в образовательном пространстве. Согласно ФГОС общекультурные компетенции (в педобразовании их 16) формируются в ходе учебной и внеучебной деятельности. Предполагается, что внеучебная деятельность способствует «закреплению» полученных в учебной деятельности компетенций. Однако ряд из них развивается и закрепляется именно в ходе внеурочной работы. По нашему мнению, это ОК-3, ОК-5, ОК-8, ОК-13, ОК-14, ОК-16 (вести дискуссию, коммуницировать с группой). Например, ОК-16 наиболее полноценно формируется в ходе дискуссионных площадок, заседаний аналитических клубов, форумов. В свою очередь, «Атлас новых профессий» дает прогноз на новые, востребованные в ближайшем будущем компетенции и навыки будущих перспективных профессий, которые в ближайшие 15–20 лет не утратят актуальности. Надпредметным компетенциям в Атласе посвящен специальный раздел, где значатся: системное мышление, клиенториентированность, межотраслевая коммуникация, знание нескольких языков и разных типов культур, навыки управления проектами и людьми, умение работать в режиме многозадачности, работа в условиях неопределенности и другие. Развивая надпрофессиональные навыки, специалисты будущего смогут без особого труда приобретать новые знания и развивать свою карьеру в различных отраслях экономики (<http://www.rabotaenisey.ru/atlas>).

В рамках реализации Программы стратегического развития были проведены мониторинговые исследования внеучебной среды университета по выявлению места (роли, значимости) метапредметных компетенций у студентов КГПУ. Гипотеза исследования заключается в том, что серьезным ресурсом формирования надпредметных компетенций, а следовательно, и успешной социальной адаптации выпускников КГПУ является внеучебная работа. Был разработан

диагностический комплекс, направленный на выявление сформированности надпредметных компетенций и степени влияния внеучебной работы на процесс их формирования. Опрошено 1 000 студентов КГПУ I–V курсов и магистратуры различных направлений и программ подготовки. Согласно результатам анкетирования наиболее ценными для студентов педагогического вуза являются следующие надпредметные компетенции: умение работать с людьми, принятие ответственности, конструктивное решение конфликтов, управление проектами, системное мышление [Викторук, Валюх, 2014].

На втором этапе встала задача выявить уровень сформированности значимых надпредметных компетенций у студентов всех курсов с раз-

ной степенью участия в студенческих объединениях и внеучебных мероприятиях.

С этой целью была разработана диагностическая анкета и опрошено 1 000 студентов КГПУ I–V курсов и магистратуры различных направлений и программ подготовки. Диагностическая анкета состояла из двух частей. Первая – 35 вопросов для самообследования реципиента. Вторая – 5 практических ситуационных задач, где обследуемый должен был описать свой выход из сложившейся ситуации. В ответе оценивались ключевые моменты (пути выхода, способы) решения проблемы.

Результаты диагностики уровня сформированности выделенных надпредметных компетенций выглядят следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики сформированности надпредметных компетенций

Ключевые компетенции	Уровень сформированности		
	высокий, 10–15 бал.	средний, 5–10 бал.	низкий, 0–5 бал.
Умение работать с людьми	15,4 %	37,5 %	47,1 %
Конструктивное решение конфликтов	16,8 %	29,1 %	54,1 %
Принятие ответственности	22,5 %	43,5 %	34,0 %
Системное мышление	15,4 %	45,3 %	39,3 %
Управление проектами	14,4 %	40,0 %	45,6 %

Кроме этого, были выделены 2 группы, которые проходили обследование в режиме «интервью»: группа студентов выпускного курса, которые за период обучения не состояли в студенческих организациях, клубах, объединениях и посещали внеучебные мероприятия слу-

чайно (табл. 2); группа студентов выпускного курса, которые с I курса состояли в одной и более студенческих организациях, клубах, объединениях, являлись активными участниками и организаторами внеучебных мероприятий (табл. 3).

Таблица 2

Результаты диагностики сформированности надпредметных компетенций (контрольная группа)

Ключевые компетенции	Уровень сформированности		
	высокий, 10–15 бал.	средний, 5–10 бал.	низкий, меньше 5 бал.
Умение работать с людьми	10 %	38 %	52 %
Конструктивное решение конфликтов	11 %	26 %	63 %
Принятие ответственности	9 %	32 %	59 %
Системное мышление	12 %	30 %	58 %
Управление проектами	9 %	27 %	64 %

Таблица 3

Результаты диагностики сформированности надпредметных компетенций (фокус-группа)

Ключевые компетенции	Уровень сформированности		
	высокий, 10–15 бал.	средний, 5–10 бал.	низкий, 0–5 бал.
Умение работать с людьми	19 %	40 %	41 %
Конструктивное решение конфликтов	18 %	30 %	52 %
Принятие ответственности	25 %	44 %	31 %
Системное мышление	22 %	36 %	42 %
Управление проектами	15 %	53 %	32 %

Среди первой группы опрошенных (общий уровень, 1 000 человек) показатель по всеми пяти компетенциям можно определить как «средний уровень сформированности». Если рассмотреть предметно, то на самом низком уровне стоит компетенция «управление проектами» (более 85 % опрошенных показали средний и низкий уровни). Самый высокий уровень сформированности, по данным анкеты, выявлен у компетенции «принятие ответственности» (22,5 % – высокий, 43,5 % – средний) (см. табл. 1). Во второй группе (контрольная группа «неактивистов») ситуация особо не меняется. Низкий уровень сформированности был отдан также «управлению проектами» (более 90 %, средний

и низкий показатели), на первом месте по уровню сформированности стоит «системное мышление» (12 % определили как «высокий»). Стоит отметить, что в данной группе «высоких» оценок по уровню сформированности мало, показатели варьируются от 9 до 12 %. (см. табл. 2) Третья группа (студенческий актив) на первое место выдвинула компетенцию «принятие ответственности» (25 % – высокий уровень, 44 % – средний), низкий уровень отдан компетенции «управление проектами» (более 80 %, средний и низкий уровни) (см. табл. 3).

Если посмотреть усредненные относительные результаты исследования, то можно увидеть следующую картину (табл. 4).

Таблица 4

Ключевые компетенции	Коэффициенты сравнения		
	K1	K2	K3
Умение работать с людьми	1,46	1,14	0,83
Конструктивное решение конфликтов	1,40	1,05	0,77
Принятие ответственности	2,10	1,07	0,57
Системное мышление	1,51	1,11	0,72
Управление проектами	1,82	1,19	0,65

Примечание. K1 – среднекритериальное отношение результатов фокус-группы к результатам контрольной группы; K2 – среднекритериальное отношение результатов фокус-группы к общим результатам; K3 – среднекритериальное отношение контрольной группы к общим результатам.

Тем самым представленные данные подтверждают заявленный тезис о том, что студенты, принимающие активное участие во внеучебной жизни университета (клубы, общественные организации, подготовка и проведение мероприятий и пр.), показали более высокий уровень сформированности надпредметных компетенций.

На основании проведенных исследований был разработан поэтапный механизм формирования и выявления сформированности надпредметных компетенций, представленный в нескольких этапах.

Первый этап: диагностика. Анкетирование и самообследование (студенты I–II курсов) направ-

лены на выявление степени вовлеченности студентов во внеучебную деятельность и выявление понимания этой работы для формирования общекультурных и надпредметных компетенций. Идет процесс формализации способностей.

Второй этап: диагностика профессиональных потребностей студента. Формализуются личностные характеристики студента и оцениваются базовые общекультурные и надпредметные компетенции. Идет процесс формализации потребностей.

Третий этап: диагностика сформированности общекультурных и надпредметных компетенций. Анкетирование и тестирование проходят студенты III курса. Проходит выявление наличия надпредметных компетенций. По итогам оценки выдаются рекомендации по их развитию.

Четвертый этап: контрольное тестирование (выпускной курс). Проводится диагностика сформированности компетенций с прогнозированием карьеры.

В университете ежегодно формируется база данных вакансий с учетом требований работодателя, формализованных в набор профессиональных, общекультурных и надпредметных компетенций. По результатам тестирования выпускнику подбирается несколько рабочих мест, где он успешно сможет реализовать себя.

Библиографический список

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Валюх Е.П., Петрова Т.И., Пилипчевская Н.В. Мониторинговые исследования по изучению воспитательного пространства университета // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2.
3. Викторук Е.Н., Валюх Е.П. Определение значимости метапредметных компетенций у студентов КГПУ им. В. П. Астафьева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 32–36.
4. Кольга В.В., Бедарева А.В. Формирование профессиональной лингвогуманитарной компетенции будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013 № 2 (24). С. 83–88.
5. Петрова Т.И., Пилипчевская Н.В, Валюх Е.П. Взаимодействие субъектов воспитательного пространства университета как условие развития личности будущего педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 104–109.
6. Семенов В.Е. Социология образования: учеб. пособие. СПб., 2004.
7. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы. М., 1998. 180 с.
8. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М.: Эйдос, 2013. 73 с.
9. Хуторской А.В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения // Школьные технологии. 2012. № 4. С. 36–47.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СВОБОДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

THE ESTIMATION OF THE LEVEL OF TEACHERS' WILLINGNESS TO USE FREE SOFTWARE

И.А. Кулакова

I.A. Kulakova

Свободное программное обеспечение, облачные технологии, интернет-сервисы, профессиональная деятельность учителя в условиях ИКТ, готовность учителя к использованию СПО. В статье представлен анализ данных, полученных в результате анкетирования учителей школ г. Красноярск по вопросам использования ИКТ. Данный анализ отражает степень использования свободного программного обеспечения в профессиональной деятельности учителей, их представления об облачных технологиях и готовность освоения новых программных продуктов.

Free software, cloud technologies, Internet services, the teacher's professional activity in ICT, the teacher's readiness to use free software. The paper presents the analysis of the data obtained from the survey of school teachers of Krasnoyarsk on their use of ICT. This analysis reflects the degree of the use of free software in teachers' professional activity, their perception of cloud technologies and willingness to develop new software products.

В ходе выполнения решений Правительства Российской Федерации, посвященных оснащению средних школ программными средствами поддержки учебного процесса, в течение 2008–2009 гг. все образовательные учреждения России, реализующие общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, получили базовые пакеты свободно распространяемого (открытого) программного обеспечения (СПО), предназначенного для обучения компьютерной грамотности, основам информатики и новым информационным технологиям в операционной среде Linux.

В начале 2010 г. Государственным научно-исследовательским институтом информационных технологий и телекоммуникаций «Информика» с участием министерств и департаментов образования субъектов Российской Федерации, было проведено мониторинговое исследование процессов и результатов внедрения и освоения СПО в школах России [Оценка..., 2010, с. 2].

Результаты данного исследования позволили оценить масштабы и качество проведенных

мероприятий, определить отношение школьных руководителей и специалистов к проблеме правового использования программного обеспечения в учебном процессе, в том числе не требующего лицензионных отчислений, выявить причины, оказывающие влияние на темпы и эффективность внедрения СПО в практику преподавания информатики и других предметов школьной программы.

Проведенное исследование показало, что стратегия и единый план внедрения СПО в школы, необходимые для массового перехода российских общеобразовательных учреждений на свободное программное обеспечение, отсутствовали, кроме того, был выявлен ряд проблем, связанных с внедрением СПО в школы.

С учетом этих результатов и актуальности внедрения и использования свободного программного обеспечения в школах, в настоящее время представляет интерес проведение исследования, связанного с оценкой уровня готовности к использованию свободного программного обеспечения учителями образовательных школ.

Цель работы – представить мониторинговые результаты анкетного опроса учителей школ в определенной местности с помощью интернет-сервисов.

Исследование было проведено в 2014 г. в рамках работы мегакласса при поддержке проекта «Создание систем обучения в области свободного программного обеспечения и суперкомпьютерных технологий в педагогическом вузе» № 03-1/12 Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 гг. [Мегакласс..., 2014].

Оно носило региональный характер, в нем принимали участие только учителя школ г. Красноярска.

Для оценки готовности учителей общеобразовательных школ г. Красноярска к переходу на СПО необходимо было разработать анкету, содержащую вопросы, которые отражают:

- степень использования СПО в практике работы учителей;
- готовность учителей к освоению новых программных продуктов;
- представления учителей об облачных технологиях.

С ростом популярности Интернета всё более востребованным способом сбора данных становится онлайн-анкетирование.

В соответствии с задачами исследования нами разработана анкета для учителей общеобразовательных школ, которая была размещена в Интернете с помощью Google Форм, что позволило провести интернет-анкетирование.

Также сбор данных осуществлялся традиционным способом с помощью анкеты на бумажном носителе.

С целью обеспечения репрезентативности в анкетировании участвовали учителя разных предметных областей из разных школ всех районов города Красноярска. В общей сложности в анкетировании приняли участие 75 учителей, в ходе исследования было собрано и обработано 40 анкет, онлайн-анкетирование выполнили 35 человек.

Наряду с традиционными социологическими линиями анализа (пол, возраст) анкета позволила учесть роль учебной нагрузки в отношении готовности к освоению новых программных продуктов, роль специализации учителя по предметным областям, а также влияние работы учителя в различных возрастных параллелях на использование интернет-ресурсов и облачных технологий в профессиональной деятельности.

Особое внимание в анкете было уделено вопросам использования СПО в профессиональной деятельности. Учителям необходимо было указать, какие они используют операционные системы, офисные программы, программы работы с графикой, архиваторы, браузеры и др.

Рассмотрим результаты проведенного анкетирования в соответствии с последовательностью вопросов анкеты.

В анкетировании приняли участие только учителя женщины – 100 %. Возрастной показатель анketируемых от 30 до 55 лет составил 82 % и графически представлен на рис. 1.

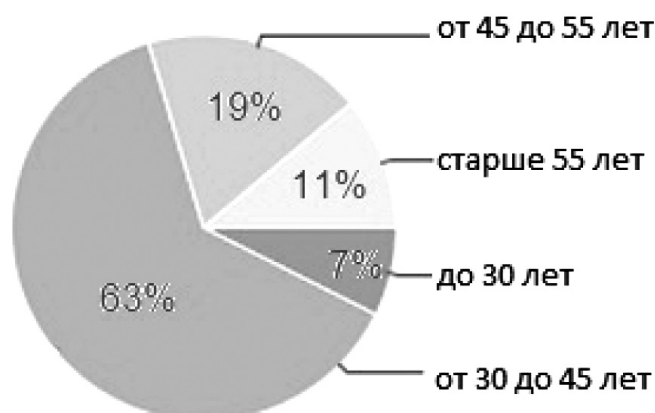


Рис. 1. Возраст учителей, принявших участие в анкетировании

Рассмотрим процент участия в анкетировании учителей школ из разных районов города: Советский – 13 %, Центральный – 12 %, Железнодорожный – 24 %, Октябрьский – 24 %, Свердлов-

ский – 9 %, Ленинский – 3 %, Кировский – 15 %. На диаграмме (рис. 2) представлено распределение ответов по работе учителей в различных возрастных параллелях.

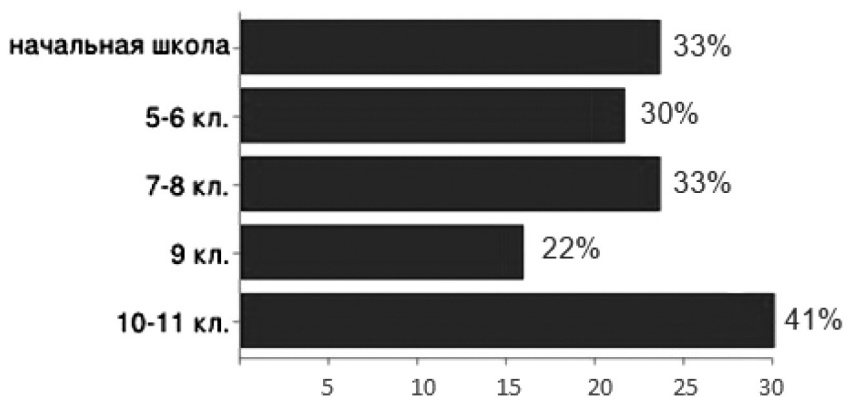


Рис. 2. Классы, в которых работают учителя, принявшие участие в анкетировании

Специализация учителей по предметным областям от общего числа опрошенных распределилась следующим образом: 27 % – учителя начальных классов; 19 % – учителя информатики; 11 % – учителя русского языка и литературы; 21 % – учителя математики; 17 % – учителя биологии, физики и

др., 4% – учителя английского языка. Высокую учебную нагрузку более 25 часов в неделю имеют 37 % опрошенных учителей, низкую – до 12 часов в неделю – всего 7 % (рис. 3). Анализируя ответы, можно сказать, что чаще всего высокую нагрузку имеют учителя математики, русского языка и литературы.

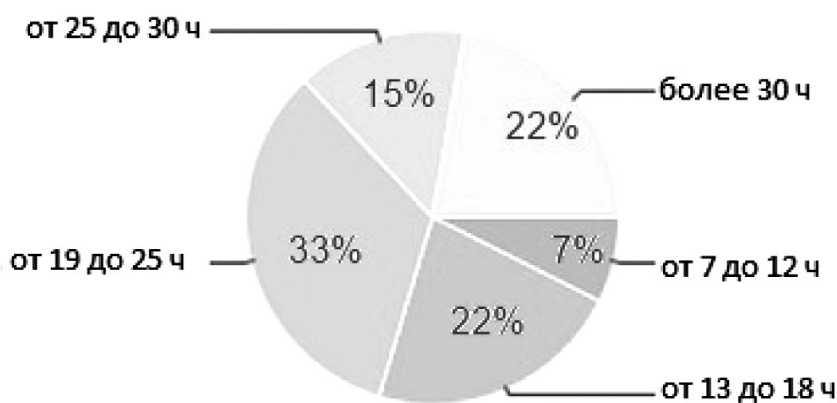


Рис. 3. Недельная учебная нагрузка учителей, принявших участие в анкетировании

Особое внимание мониторингового исследования 2010 г., о котором говорилось в самом начале статьи, было уделено опросу экспертов из числа руководителей общеобразовательных учреждений по проблемам перспектив использования ПСПО в их школах. В частности, исследовались намерения экспертов-респондентов относительно дальнейшего использования свободно распространяемых и лицензионных программных продуктов, а также пользования услу-

гами по поддержке программных средств на коммерческой основе. Процентное соотношение экспертов, высказавшихся за продолжение работ по внедрению СПО в учебную деятельность их ОУ по Красноярскому краю составило 75 % опрошенных, среднее значение этого показателя по стране в целом превысило 70 % [Оценка..., 2010].

Описанные данные представляют интерес в плане сравнительного анализа с данными, полученными нами в результате анкетирования учи-

телей. Учителям необходимо было ответить на вопрос: «Используете ли Вы СПО в своей профессиональной деятельности?». Были даны следующие варианты ответов: использую на уроках – 53 человека (71 %); использую во внеурочное время – 31 человек (41 %); использую для хранения, обмена информацией и в личных целях – 31 человек (41 %); не использую – 5 человек (7 %).

Следует рассмотреть, какое именно свободное программное обеспечение используют учителя. 90 % учителей, участвующих в анкетировании, отметили, что при работе на компьютере в школе используют ОС Windows, и только 11 % отметили ОС Linux, 4 % учителей указали, что используют другую ОС, при этом какую именно, не уточнялось. При ответе на данный вопрос была возможность выбрать несколько вариантов ответа.

При работе на компьютере дома использование учителями ОС Linux сократилось до 4 %, что в целом говорит о том, что только небольшой процент учителей готов к переходу на ОС Linux.

Из таблицы видно, что процент использова-

ния лицензионного офисного пакета Microsoft Office в два раза выше его свободно распространяемого аналога Open Office. Его используют 100 % анкетированных.

Специализированные программы компьютерной графики используются в профессиональной деятельности учителя редко. Использование лицензионного ПО составляет 19 %, в то время как СПО – всего 7 %.

Использование программы Adobe Reader почти на 10 % выше, чем Adobe Acrobat, несмотря на функциональное ограничение.

Использование свободно распространяемых архиваторов почти на 20 % ниже использования лицензионного ПО.

Самым популярным интернет-браузером у учителей является Google Chrome, его используют 78 % опрошенных учителей, Opera – 70 %, Firefox – 37 % и Internet Explorer – 26 %.

Лидерство Google Chrome может быть связано с широким распространением интернет-сервисов Google, используемых учителями как в личных целях, так и в обучении школьников.

Таблица

Программное обеспечение, используемое в профессиональной деятельности учителя, %

Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint, Access)	100
Open Office (Writer, Calc, Impress, Base, Draw и Math)	48
Бесплатные программы от Microsoft для просмотра, демонстрации и печати файлов Word, Excel, PowerPoint и Access (без создания новых файлов)	37
Corel Draw, Adobe Illustrator, Corel PhotoPaint, Adobe Photoshop	19
Inkscape, GIMP, ImageMagic	7
Adobe Acrobat (редактирование PDF)	33
Adobe Reader (просмотр PDF)	41
Архиваторы WinZip, WinRAR	52
Архиваторы 7-Zip, File Roller	33
Стандартные программы под ОС Windows Paint, Блокнот и др	44
Интернет-браузер FireFox	37
Интернет-браузер Internet Explorer	26
Интернет-браузер Opera	70
Интернет-браузер Google Chrome	78

В настоящее время роль Интернета в жизни современного человека, в том числе и школьника, значительно возросла. Представляет интерес изучение вопроса, связанного с использованием

интернет-сервисов, в том числе и облачных технологий в профессиональной деятельности учителя. Этой теме посвящены вопросы № 12–16 используемой анкеты.

На рис. 4 представлены интернет-ресурсы, используемые в профессиональной деятельности учителя [Сервисы, Интернет-ресурс]. Рассмотрим их.

1. Интернет-сервисы для создания презентаций, например, Prezi.com, Slideshare.net и др.

2. Интернет-сервисы для создания интерактивных приложений, например, LearningApps.org и др.

3. Wikipedia – создание и редактирование статей.

4. Системы совместного хранения мультимедиа-файлов, например, Google Drive, Flickr.com и др.

5. Ресурс для хранения, просмотра и обсуждения цифровых видеозаписей YouTube, Видео@mail.ru и др.

6. Интернет-сервисы для создания блок-схем и диаграмм: draw.io, gliffy.com и др.

7. Online-доски, плакаты для совместной работы, например dabbleboard.com, linoit.com, wikiwall.ru и др.

8. Текстовые или графические online-редакторы.

9. Ресурсы для совместного создания Web-страниц.

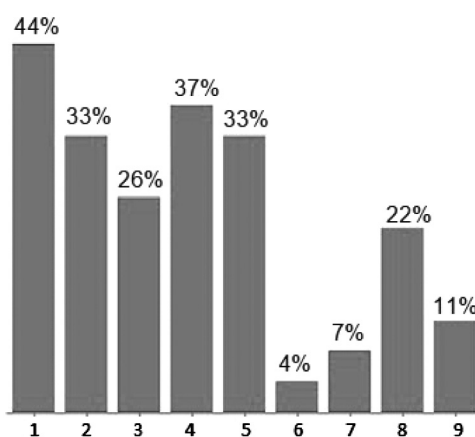


Рис. 4. Интернет-ресурсы, используемые в профессиональной деятельности учителя

Из представленной диаграммы видно, что больше всего учителей используют интернет-ресурсы для создания презентаций (44 %), интерактивных приложений (33 %), хранения мультимедиа-файлов (37 %) и видеозаписей (33 %). В меньшей степени используются online-доски для совместной работы (7 %) и сервисы по созданию блок-схем (4 %). На наш взгляд, Wikipedia, которую используют 26 % учителей, скорее всего, используется не для создания и редактирования статей, а для поиска необходимого материала. Популярными в использовании становятся текстовые или графические online-редакторы (22 %) и ресурсы для совместного создания Web-страниц, хотя используются они еще довольно редко (11 %).

Три человека (4 %) из опрошенных учителей отметили, что имеют собственный блог или сайт. Ведение собственного блога (или сайта) требует дополнительных временных затрат, соответствующего

уровня компетентности учителя в использовании ИКТ и, безусловно, личной заинтересованности учителя.

Интернет-средства для организации совместной учебной деятельности использует 41 % опрошенных учителей, 4 % учителей не знают о существовании таких средств, и 7 % учителей не ответили на данный вопрос.

Проанализируем ответы учителей, касающиеся вопросов использования сервисов Google в профессиональной и учебной деятельности.

Для эффективной работы в современных условиях необходимо использовать технологии, которые позволяют нам быстрее и удобнее работать с информацией, планировать и организовывать свою работу, расширяют возможности учебной и научной деятельности. Такую возможность, по нашему мнению, предоставляют различные сервисы Интернет, в частности сервисы Google.

Из представленной на рис. 5 диаграммы видно, что охотнее учителя используют данные сервисы в профессиональной деятельности, нежели в учебной. Так, например, в профессиональной деятельности на 11 % учителей используют Google Диск больше, чем в учебной, Google Календарь на 9 % соответственно, Google переводчик на – 15 %, Youtube на 11 %, Google карты

на 15 %, Google Сайты – на 8 %. Не используют в профессиональной деятельности Google сервисы на 4 % меньше учителей, чем в учебной, – 37 %. Все это говорит о том, что Google-сервисы, а возможно, и другие облачные сервисы постепенно становятся тем удобным инструментом, который позволяет эффективно организовать профессиональную деятельность.

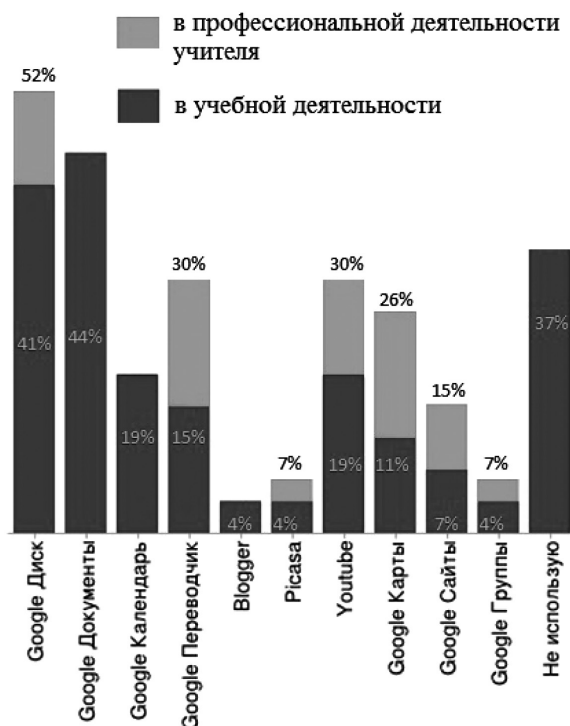


Рис. 5. Использование сервисов Google учителями в профессиональной и учебной деятельности

Темп развития интернет-технологий сегодня один из самых высоких в современном мире. Среда современных сетевых сервисов открывает перед нами возможность создавать учебные ситуации, в которых учащиеся могут естественным образом осваивать и отрабатывать компетентности, необходимые XXI веку: информационная грамотность; медийная грамотность; орга-

низационная грамотность; коммуникативная грамотность; продуктивная грамотность.

Конечно, современному учителю нужно постоянно совершенствоваться и повышать свою ИКТ компетентность. Последним вопросом нашей анкеты был вопрос, связанный с готовностью освоения новых программных продуктов (рис. 6).

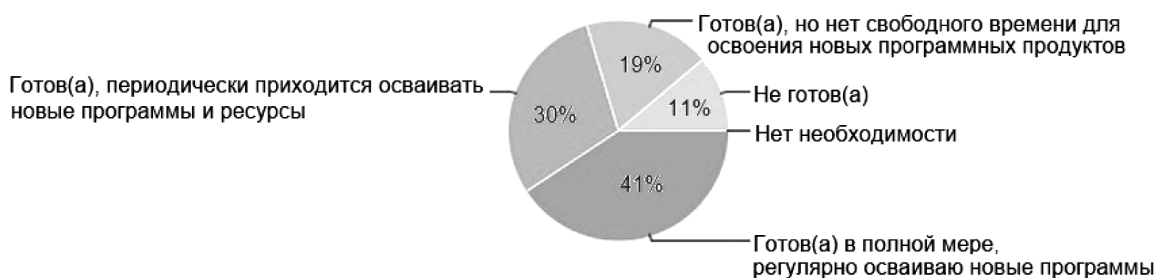


Рис. 6. Оценка учителями своей готовности освоения новых программных продуктов

Из представленной на рис. 6. диаграммы видно, что 70 % опрошенных учителей готовы и осваивают новые программные продукты. Никто из анкетированных не ответил, что нет необходимости в освоении новых программ. Всего 11 % отметили свою неготовность к освоению. В эту категорию вошли учителя, имеющие недельную учебную нагрузку более 19 ч, из них 4 человека являются учителями начальных классов, использующими ИКТ на уроках и во внеурочное время, но не использующими интернет-сервисы вообще. И 4 человека – учителя средней и старшей школы, разной предметной специализации, относящиеся к возрастной группе старше 55 лет. На основании анализа ответов на вопросы № 10–12 можно сделать вывод, что все учителя, отметившие свою неготовность к освоению новых программных продуктов, используют в профессиональной деятельности только офисный пакет Microsoft Office и Стандартные программы под ОС Windows.

Итак, несмотря на то что 70 % учителей, участвующих в анкетировании, указали, что используют СПО в профессиональной деятельности, анализ ответов на вопросы № 8–12 не позволяет считать эту цифру достоверной. Скорее всего, некоторые учителя под аббревиатурой СПО имели в виду ИКТ, процент использования которых в профессиональной деятельности действительно высок. Степень использования СПО в практике учителей можно оценить как низкую, так как ни по одному показателю (табл.) процент использования не достиг даже 50 %. Анализ вопросов № 12–16 позволяет сделать вывод о том, что сетевые сервисы постепенно внедряются в школьную практику, однако их использование остается на низком уровне, 37 % опрошенных учителей не используют их вообще, а те, кто используют, ограничиваются использованием Google Диска и Google Документов (более 40 %). Однако в профессиональ-

ной деятельности учителя охотнее используют сетевые сервисы Google, активно используются сервисы для создания online-презентаций, интернет-сервисы для создания интерактивных приложений. Это является предпосылкой к тому, что в будущем, скорее всего, данные сервисы станут важной составляющей именно учебного процесса.

Внедрение СПО в образовательные учреждения имеет важное значение для дальнейшего развития информатизации отечественного образования на правовой основе. Однако анализ результатов проведенного исследования говорит о низком уровне использования СПО в профессиональной деятельности учителей. В то же время готовность современного учителя к освоению новых программных продуктов достаточно высока, что позволяет сделать вывод о целесообразности проведения повышения квалификации учителей в области использования СПО и современных сетевых сервисов, в том числе облачных.

Библиографический список

1. Мегакласс как инновационная модель обучения информатике с использованием ДОТ и СПО: кол. монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 196 с.
2. Оценка уровня использования пакета свободного программного обеспечения в общеобразовательных учреждениях субъектов Российской Федерации: информационно-аналитические материалы / под общ. ред. А.Н. Тихонова. М.: Государственный НИИ информационных технологий и телекоммуникаций «Информика», 2010. 28 с. URL: <http://window.edu.ru/resource/418/69418>
3. Сервисы и технологии Интернет WEB 2.0 / Блог А.Г. Богданова «Идеи, технологии, сервисы для учителей». URL: <http://badanovag.blogspot.ru/p/web-20.html>

КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНАТУРЫ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

COMPETENCE-BASED DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PERIOD OF TEACHING INTERNSHIP: DIFFICULTIES AND PROSPECTS

С.В. Латынцев, Н.В. Прокопьева

S.V. Latyntsev, N.V. Prokopyeva

Интернатура, педагогическая интернатура, интерн, компетенция, профессиональная компетенция, программа профессионального развития интерна, исследовательская деятельность, профессиональные роли учителя.

В статье рассматриваются трудности, возникающие у интернов при реализации индивидуальной программы их профессионального развития, выявленные при анализе результатов эксперимента по внедрению педагогической интернатуры в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева. Авторы выделяют возможные варианты деятельности участников интернатуры по разрешению обозначенных в статье затруднений, препятствующих успешному функционированию педагогической интернатуры.

Internship, teaching internship, intern, competence, professional competence, the program of professional development of the intern, research activity, professional roles of the teacher.

The article deals with the difficulties occurring in the implementation of the intern's individual professional development program identified in the analysis of the experimental results for the implementation of teaching internship in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. The authors define possible options of the activity of the internship's participants to resolve the difficulties identified in the article that impede the successful functioning of teaching internship.

Российская система образования в настоящее время переживает значительные изменения, основной целью которых является достижение нового качества образования, соответствующего запросам со стороны стремительно формирующегося информационного общества. Качество подготовки выпускника, традиционно характеризовавшееся уровнем полученных знаний, в новых образовательных стандартах трансформируется в иной результат образования, связанный в первую очередь с гармоничным развитием личности учащегося и лишь затем с предметным содержанием его подготовки.

Это, в свою очередь, ставит новые задачи перед системой высшего педагогического образования в плане подготовки учителей, способных эффективно решать задачи современной школы и оперативно корректировать собственную профессиональную деятельность для обеспече-

ния прогрессивных изменений во всей системе образования. В ответ на указанные внешние вызовы система высшего педагогического образования находится в поиске моделей подготовки педагогических кадров, спрогнозированных на зону перспективного развития российской школы, что требует соответствующего структурно-содержательного обновления образовательных программ подготовки будущих учителей.

Одним из необходимых условий качественного обновления подготовки педагогических кадров является погружение будущих учителей в практико-ориентированную среду, созданную как результат сотрудничества вуза и школы с целью активного включения их в профессиональную деятельность на этапе подготовки в педагогическом университете и интеграцию в процесс решения актуальных задач, стоящих перед системой регионального образования [Пилипчевская и др., 2014].

Одним из вариантов организации подобного погружения является педагогическая интернатура, о внедрении которой активно заявляют многие российские вузы, в том числе и Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева). В рамках договоренности между администрацией г. Красноярска и администрацией КГПУ им. В.П. Астафьева на базе университета была открыта педагогическая интернатура на выпускных курсах ряда специальностей, что является основным и существенным отличием данной модели интернатуры от моделей интернатуры других педагогических вузов, где она рассматривается как первичная постдипломная специализация выпускников, пришедших работать по специальности.

Модель интернатуры КГПУ им. В.П. Астафьева предполагает перенос части учебных занятий на площадки общеобразовательных организаций г. Красноярска, а также целенаправленную исследовательскую работу интернов на базах интернатуры по разрешению поставленных перед ними профессиональных задач в соответствии с индивидуальными программами профессионального развития. Итоги исследовательской деятельности интерна должен представить в виде выпускной квалификационной работы, отражающей результаты, которых он достиг в решении актуальных проблем системы регионального образования. Также педагогическая интернатура включает в себя педагогическую практику, прохождение которой осуществляется в инновационном режиме, обеспечивающем компетентностное развитие студентов [Тесленко и др., 2014, с. 63].

В силу указанной специфики (а именно того, что интерны КГПУ им. В.П. Астафьева являются еще студентами, в отличие от интернов других вузов) участники педагогической интернатуры столкнулись с рядом трудностей содержательного и организационного характера, которые необходимо преодолеть в ближайшей перспективе для дальнейшего успешного функционирования интернатуры.

Некоторые вопросы, касающиеся разрешения трудностей в организации деятельности ин-

тернов, учета особенностей их взаимодействия с различными участниками интернатуры, проектирования виртуальной образовательной среды интернатуры, а также вопросы развития компетенций студентов в период прохождения инновационной педагогической практики были рассмотрены в ряде работ авторов [Тесленко и др., 2013; Мосина, Сафонова, 2013; Ломаско и др. 2014].

В данной статье, по нашему мнению, следует остановиться на рассмотрении еще одной важнейшей проблемы, возникающей при внедрении педагогической интернатуры, а именно на затруднениях, с которыми сталкиваются интерны при реализации индивидуальных программ профессионального развития.

Индивидуальная программа профессионального развития, состоящая из инвариантной и вариативной частей, представляет собой комплекс заданий, направленных на компетентностное развитие интерна в ходе осуществления им педагогической и исследовательской деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование, а также требованиями профессионального стандарта педагога. На основании последнего выделяются шесть основных компетенций, которые лежат в основе оценки успешности педагогической деятельности учителя: 1) компетентность в области личностных качеств; 2) компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности; 3) компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности; 4) компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений; 5) компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности; 6) компетентность в организации педагогической деятельности [Методика..., 2010, с. 14].

Следует отметить, что указанные компетенции не в полной мере соотносятся с требованиями ФГОС ВО, который предполагает подготовку бакалавра к таким видам деятельности, как педагогическая, культурно-просветительская, научно-исследовательская. Вышеперечисленные компетенции в основном проявляются

только в первых двух видах деятельности, что говорит о неполном соответствии требований, предъявляемых к выпускнику вуза, и требований к практикующему учителю, описанных в профессиональном стандарте педагога.

Поэтому мы считаем, что перечень предложенных выше компетенций следует дополнить компетенцией в организации исследовательской деятельности, что позволит разработать индивидуальные программы профессионального развития интернов, в достаточной мере учитывая весь спектр профессиональных функций учителя.

Процесс разработки и реализации индивидуальной программы профессионального развития интерна, на наш взгляд, предусматривает три основных этапа: проектирования программы; решения основных задач программы; этап представления результатов и их анализа. В процессе проведения эксперимента по организации педагогической интернатуры КГПУ им. В.П. Астафьева на каждом из этапов реализации индивидуальных программ профессионального развития интернов были выявлены трудности различного характера. О некоторых из них пойдет речь далее.

Согласно результатам наблюдений, порядка 75–80 % интернов (по разным направлениям подготовки) на этапе проектирования индивидуальных программ заняли достаточно пассивную позицию, всецело полагаясь в этом процессе на мнение своего руководителя. В свою очередь, со стороны руководителей интернов и со стороны образовательных организаций был поставлен ключевой вопрос относительно принципиального отличия содержания деятельности интернов от традиционной деятель-

ности студента-практиканта на выпускном курсе. Таким образом, можно утверждать, что затруднения в проектировании индивидуальных программ у интернов и их руководителей возникли по причине непонимания интернатуры как особой формы практико-ориентированной подготовки студентов, связанной с погружением их в процесс решения актуальных задач современной школы.

Следует отметить, что в ряде случаев задачи, поставленные перед интернами на основе запроса образовательных организаций, оказываются гораздо сложнее, чем кажутся на первый взгляд, а потому их практически невозможно решить студенту за ограниченный временной период прохождения интернатуры. Тем самым трудность заключается в адекватном соотношении возможностей студентов с поставленными перед ними задачами, а также в рациональном планировании деятельности интерна с учетом его индивидуальных особенностей согласно заявленным образовательным результатам. Одним из вариантов преодоления указанной трудности является рассмотрение деятельности интернов как совокупности исполняемых ими ролей: учитель, исследователь, организатор, воспитатель, классный руководитель. Ниже представлен фрагмент карты (табл.), включающей в себя элементы деятельности интерна в соответствии с ролями, определяемыми профессиональным стандартом педагога и ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование. Каждому элементу деятельности поставлены в соответствии формируемые умения, которые лежат в основе профессиональных компетенций, перечисленных выше.

Содержательно-деятельностная карта интерна

Элементы деятельности	Формируемые умения
1	2
Роль «Учитель»	
Реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы	Применять формы и методы обучения, в том числе выходящие за рамки учебных занятий. Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании

Продолжение табл.

1	2
Осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися	Объективно оценивать знания обучающихся на основе разнообразных методов контроля в соответствии с учебными возможностями детей. Использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации)
Формирование универсальных учебных действий у учащихся	Осваивать и применять современные психолого-педагогические технологии. Разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности
Планирование и проведение учебных занятий	Проводить учебные занятия в соответствии с содержанием преподаваемого предмета в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке. Опирается на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной физиологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения
Реализация индивидуальных образовательных маршрутов учащихся с особыми образовательными потребностями	Обеспечивать помощь обучающимся, не освоившим необходимый материал, в форме предложения специальных заданий, индивидуальных консультаций (в том числе дистанционных). Осуществлять пошаговый контроль выполнения соответствующих заданий, при необходимости прибегая к помощи других педагогических работников
Роль «Исследователь»	
Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению	Применять современные технологии оценивания результатов обучения. Организовывать исследования: эксперимент, обнаружение закономерностей, доказательство в частных и общем случаях.
Обобщение и представление результатов исследовательской деятельности	Отбирать и грамотно представлять наиболее значимые результаты собственной исследовательской деятельности
Роль «Организатор»	
Организация различных видов внеурочной деятельности, а также помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления	Организовать игровую, учебно-исследовательскую, культурно-досуговую деятельность учащихся с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона. Применять методы организации экскурсий, походов и экспедиций и т. п.
Роль «Воспитатель»	
Формирование мотивации к обучению	Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность
Регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды	Общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их. Использовать технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения
Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни	Умение применять современные воспитательные и развивающие технологии в процессе учебной деятельности учащихся и организации внеурочных событий; находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися; строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей

Окончание табл.

Роль «Классный руководитель»	
Поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации	Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач
Использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка	Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т. п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников

Данная карта в большей степени определяет инвариантную часть индивидуальной программы профессионального развития интерна.

В вариативной части акцент смещен на исследовательскую деятельность студента по решению одной из актуальных проблем системы регионального образования. Эксперимент показал, что при реализации вариативной части возникает большое число трудностей, определяемых как разнообразием тематики исследований интернов, так и их индивидуальными особенностями, а также уровнем готовности к будущей профессиональной деятельности. Анализ хода эксперимента по внедрению педагогической интернатуры позволяет не только обозначить их, но предложить возможные варианты действий всех участников интернатуры, которые в дальнейшем помогут избежать возникновения подобных трудностей или снизить степень их проявления до минимума.

Проведенные с интернами беседы позволяют сделать вывод о том, что реализация индивидуальных программ профессионального развития интернов осложняется тем, что педагогическое сообщество не принимает студента как равноправного участника образовательного процесса, тем самым значительно снижая уровень его собственной профессиональной активности и ответственности за результаты своей деятельности. Причина данного отношения к интерну указана выше и заключается в том, что многие участники интернатуры с трудом находят отличия в содержании и формах организации собственной деятельности и деятельности студентов в период интернатуры по сравнению с традиционной педагогиче-

ской практикой. Вариантом разрешения сложившейся ситуации являются разграничение обязанностей между всеми участниками интернатуры и содержательное насыщение их функциональных портретов. Этот вопрос подробно рассмотрен в одной из предшествующих работ авторов [Пилипческая, 2014].

Следующая трудность заключается в том, что студенты не осознают ценности и значимости своей исследовательской деятельности, не видят перспектив дальнейшего развития своей работы, с трудом проецируют полученные результаты на предстоящую профессиональную деятельность. Также интерны проявляют определенную неготовность представлять результаты работы с привлекательной позиции. Это связано с тем, что на протяжении всего периода обучения значительная часть деятельности студентов достаточно стандартизирована. Обучение в интернатуре, которое предполагает реализацию индивидуальной программы профессионального развития на основе творческого подхода, требует от интернов не только проявить личностное отношение к решаемой задаче, но и предложить собственное видение интерпретации полученных результатов, что и вызывает у студентов описанные ранее затруднения. Значительную помощь в их преодолении окажут тематические семинары, практико-ориентированные мастер-классы, открытые лекции и круглые столы, проводимые с участием как ученых – ведущих специалистов в соответствующей области, так и представителей органов управления образованием. В рамках данных мероприятий интернам представится возможность не только получить дополнительную

актуальную информацию о состоянии системы регионального образования, но и увидеть в ней место своей исследовательской деятельности, что позволит студентам осознать её значимость.

Следующая из наиболее часто встречающихся трудностей заключается в том, что большая часть студентов не готова в полной мере оценить результативность своей деятельности и выявить причины возникающих неудач. Организация систематического мониторинга деятельности интернов, на наш взгляд, позволит минимизировать данные затруднения, но в то же время потребует разработки соответствующего оценочно-диагностического инструментария, позволяющего зафиксировать мгновенное состояние компетентностного развития интерна. Результаты мониторинговых изысканий раскрывают перед студентом обновленные пути реализации его индивидуальной программы.

Перспективным направлением на данный момент являются создание и апробация системы компетентностно-ориентированных заданий для интернов, основу которой составляют ситуационные задачи, требующие при решении моделирования деятельности интерна согласно его профессиональным ролям.

Подводя итоги, следует отметить, что указанный перечень трудностей не является исчерпывающим. Перечисленные трудности и рассуждения авторов о возможных вариантах их разрешения должны послужить основанием для дальнейшего глубокого и более детального изучения вопроса совершенствования

реализуемой в КГПУ им. В.П. Астафьева модели педагогической интернатуры.

Библиографический список

1. Ломаско П.С., Потупчик Е.Г., Симонова А.Л. Концептуально-методологические аспекты проектирования виртуальной инновационной среды практики в условиях реализации педагогической интернатуры // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 35–40.
2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2010. 173 с.
3. Мосина Н.А., Сафонова М.В. Педагогическая интернатура как условие формирования и развития профессиональной педагогической компетентности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 97–101.
4. Филиппчевская Н.В., Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Интернатура как неотъемлемая часть инновационного развития региональной системы непрерывного педагогического образования // Инновации в образовании. 2014. № 11. С. 50–60.
5. Тесленко В.И., Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Инновационный подход к формированию профессиональных компетенций студентов в период педагогической практики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 64–72.
6. Тесленко В.И., Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Развитие компетенций студентов в период педагогической практики // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 63–68.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

EXPERIMENTAL ASSESSMENT OF FORMATION TECHNOLOGY OF ENVIRONMENTAL EXPERTISE OF SPECIALISTS IN OIL AND GAS INDUSTRY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING

Л.С. Насрутдинова, В.Л. Моложавенко

L.S. Nasrutdinova, V.L. Molozhavenko

Экологическая компетентность, дополнительная подготовка, специалисты нефтегазовой отрасли, технология, программа повышения квалификации, эксперимент.

Развитие нефтяной и газовой промышленности оказывает не благоприятное воздействие на окружающую природную среду. Для уменьшения негативного влияния необходимо повышение экологической компетентности руководителей и работников нефтегазовых компаний. Одним из способов формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли, является дополнительная профессиональная подготовка, обеспечивающая непрерывность образования и формирование дополнительных компетенций у опытных специалистов. В данном исследовании экспериментально проверена разработанная технология формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли в условиях дополнительной профессиональной подготовки, на примере Института повышения квалификации и переподготовки кадров Тюменского государственного нефтегазового университета.

Environmental expertise, additional training, specialists in oil and gas industry, technology, professional development program, experiment.

The development of oil and gas industry has no beneficial effect on the environment. In order to reduce the negative impact, it is necessary to improve the environmental expertise of managers and employees of oil companies. One way to generate environmental expertise of specialists in oil and gas industry is additional vocational training, providing continuing education and formation of additional competencies for experienced professionals. In this study the developed technology of formation of environmental expertise of specialists in oil and gas industry in terms of additional vocational training is experimentally tested by the example of the Institute for Continuing Education and Retraining of Tyumen State Oil and Gas University.

Развитие нефтяной и газовой промышленности оказывает неблагоприятное воздействие на окружающую природную среду. Для уменьшения негативного влияния необходимо повысить экологическую ответственность компаний сектора. Учитывая мировой опыт решения экологических проблем в области добычи, транспортировки и переработки углеводородного сырья, общественными и природоохранными организациями (Гринпис России, Центр экологической политики России, Всемир-

ный фонд дикой природы WWF России, Международный социально-экологический союз и др.) разработаны экологические требования к нефтегазовым компаниям. Соблюдение экологических требований зависит от экологической компетентности руководителей и работников нефтегазовых компаний.

Одним из способов формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли является дополнительная профессиональная подготовка, обеспечивающая

непрерывность образования и формирование дополнительных компетенций у опытных специалистов [Насрутдинова, 2014].

Целью данного исследования является экспериментальная проверка эффективности разработанной технологии формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли в условиях дополнительной профессиональной подготовки на примере института повышения квалификации и переподготовки кадров Тюменского государственного нефтегазового университета.

В контексте требований, предъявляемых профессиональными стандартами и федеральными государственными образовательными стандартами, педагогическое сообщество все глубже исследует вопрос использования форм, методов и средств обучения, которые способствуют формированию лидерских качеств, умений целеполагания и целедостижения, навыков инновационной практико-ориентированной деятельности [Мокрецова, Дудышева, Макарова, 2014, с. 71].

По мнению В.П. Беспалько, под педагогической технологией понимается последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников [Беспалько, 1995, с. 33]. В работах В.Л. Моложавенко, технология компетентностного подхода в образовании трактуется как целенаправленное организованное конструирование образовательного пространства, направленное на гарантированное достижение запланированных результатов в соответствии с образовательными целями [Моложавенко, 2008, с. 81–85].

В нашем исследовании разработана технология формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли в системе дополнительной профессиональной подготовки, включающая компоненты: 1) *целевой* – раскрывает цели субъектов (общества, работодателей, работников нефтегазовой отрасли, педагогов и специалистов системы дополнительного профессионального образова-

ния) и задачи программы повышения квалификации «Промышленная безопасность и охрана труда», необходимые для достижения поставленных целей; 2) *содержательный* – включает программу повышения квалификации «Промышленная безопасность и охрана труда» и методику практико-ориентированного формирования востребованных компетенций (программу стажировки); 3) *процессуальный* – включает методы, применяемые в процессе обучения по программе «Промышленная безопасность и охрана труда»; 4) *организационный* – включает модель организации дополнительной профессиональной подготовки для формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли; 5) *аналитико-диагностический* – предполагает сбор, анализ и обобщение результатов исследования, включает результаты входящего, промежуточного и итогового контроля; 6) *корректирующий прогностический* – сопоставление результатов, полученных в ходе обучения (теоретического, практического), с уровнями сформированности экологической компетентности. На основании итогов обучения вносятся необходимые изменения в технологию обучения (дорабатываются программа обучения, программа стажировки).

В результате анализа проблемы исследования нами определены показатели сформированности экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли в системе дополнительной профессиональной подготовки и распределены по уровням: высокий, средний, низкий.

Для определения эффективности разработанной технологии был проведен педагогический эксперимент и выполнен статистический анализ полученных результатов. Экспериментальная работа проводилась два года с января 2013 по декабрь 2014 г. на базе института повышения квалификации и переподготовки кадров Тюменского государственного нефтегазового университета. Исследованием были охвачены 90 инженерно-технологических работников нефтегазовых компаний (3 группы по 30 чел., одна группа контрольная, две группы эксперимен-

тальные), 10 работодателей – руководителей предприятий нефтегазовой отрасли, 8 преподавателей.

Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: поисково-диагностический, опытно-экспериментальный и завершающий, на каждом из которых были определены соответствующие задачи и адекватные средства их решения. Охарактеризуем содержание работы на каждом из этапов практической части исследования.

Первый этап – поисково-диагностический. Проводился анализ проблемы исследования, определялся уровень сформированности экологической компетентности у инженерно-технологических работников. Проводился констатирующий эксперимент. Для оценки удовлетворенности субъектов существующим уровнем экологической компетентности было выполнено анкетирование трех групп респондентов – работодателей, слушателей, преподавателей. Анкеты были составлены на основе рекомендаций В.И. Байденко [Байденко, 2006, с.72].

В анкетировании участвовали 10 работодателей нефтегазовых компаний. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале наличие наиболее значимых умений работников для определения их уровня сформированности экологической компетентности до начала обучения по программе повышения квалификации «Промышленная безопасность и охрана труда». Работодатели отметили хороший уровень знаний нормативно-правой базы (4,0 балла) и низкие уровни умений прогнозирования техногенных аварий и чрезвычайных ситуаций (2,6 балла) и обеспечения промышленной безопасности при проектировании, вводе в эксплуатацию и эксплуатации объектов нефтегазового комплекса (2,8 балла).

После сопоставления оценки с уровнями сделан вывод, что, по мнению работодателей, у работников преобладают средний и низкий уровни сформированности экологической компетентности.

Второй группе респондентов – инженерно-технологическим работникам нефтегазовых компаний – предлагалось ответить на те же во-

просы, что и работодателям. Оценка результатов второй группы респондентов практически совпала с оценкой работодателей. Большинство работников отметили хороший уровень знаний нормативно-правой базы и низкие уровни умений прогнозирования техногенных аварий и чрезвычайных ситуаций, обеспечения промышленной безопасности при проектировании, вводе в эксплуатацию и эксплуатации объектов нефтегазового комплекса. Таким образом, по мнению инженерно-технологических работников, у них низкий уровень сформированности экологической компетентности.

Третья группа респондентов была представлена преподавателями и специалистами по учебно-методической работе Тюменского государственного нефтегазового университета и основывалась на результатах проведенного входного контроля по программе повышения квалификации: «Промышленная безопасность и охрана труда». После обработки результатов тестирования получены следующие результаты: контрольная группа – 72 %, экспериментальная группа 1 – 78 %, экспериментальная группа 2 – 75 %.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что у инженерно-технологических работников, участвующих в эксперименте, средний уровень сформированности экологической компетентности.

Второй этап – опытно-экспериментальный. Для количественной оценки сформированности экологической компетентности и измерения ее исходного значения были определены методики измерения ее показателей.

В качестве показателей сформированности экологической компетентности нами приняты четыре коэффициента: 1) коэффициент усвоения знаний (Кз); 2) сформированность профессиональных умений (Ку); 3) готовность к обеспечению промышленной безопасности на нефтегазовых объектах (ПРБ); 4) готовность к эффективным действиям в чрезвычайных ситуациях (Чс).

В качестве комплексного показателя сформированности экологической компетентности (Кпл) рассматривалась сумма всех показателей.

Расчет коэффициента усвоения знаний в каждом тестовом задании $K_{ji}(z)$ выполнен по методике А.В. Усовой [5]:

$$K_{ji}(z) = \frac{\text{Число правильных ответов}}{\text{Общее число вопросов}},$$

где i – уровень задания в тесте ($i=1\div 3$), j – номер темы ($j=1\div 5$).

Сформированность профессиональных умений оценивалась по уровню усвоения опыта деятельности [Беспалько, 1995, с. 56] с помощью тестовых заданий, содержащих профильные учебно-профессиональные задачи трех уровней. Коэффициент усвоения вычислялся по формуле: $K(y) = \frac{a}{p}$, где a – количество правильно выполненных операций по решению задачи, p – полное количество операций в эталоне решения задачи. Как итог усвоения каждой темы $K_j(z)$ фиксировался максимальный достигнутый уровень заданий.

Итоговые коэффициент усвоения знаний $K(z)$, коэффициент усвоения умений $K(y)$ инженерно-технологического работника рассчитывались как среднее значение по видам деятельности.

Для оценки эффективности экспериментальной технологии на основе анализа динамики изменений величин $K(z)$, $K(y)$, ПР(б), Ч(с) и К(пл) выбрана методика А.В. Усовой [Усова, 2001, с. 203]. Показателем результативности является величина коэффициента эффективности η , вычисляемая по формуле $\eta = X(\varepsilon) / X(\kappa)$, где $X(\varepsilon)$ – среднее значение показателя в экспериментальной группе, $X(\kappa)$ – среднее значение показателя в контрольной группе. При $\eta > 1$ разработанная технология считается эффективной. Результаты измерений в контрольной (30 чел.) и экспериментальных группах (2 гр. по 30 чел.) на констатирующем этапе (табл. 1) продемонстрировали низкий уровень сформированности экологической компетентности ($K(\text{пл})=9,7$ балла из 20 возможных).

Таблица 1

Значения показателей сформированности экологической компетентности на констатирующем этапе эксперимента по 5-балльной системе

Показатель	Контрольная группа	Экспериментальная группа 1	Экспериментальная группа 2	max значение
K(z)	2,3	2,6	2,8	5
K(y)	2,4	2,4	2,3	5
ПР(б)	2,8	2,6	2,6	5
Ч(с)	2,2	2,1	2,4	5
K(пл)	9,7	9,7	10,1	20

При введении в учебный процесс экспериментальной технологии наблюдалась положительная динамика показателей сформированности экологической компетентности в экспериментальных группах. В контрольных группах существенных изменений всех показателей не отмечено (табл. 2, 3).

гической компетентности в экспериментальных группах. В контрольных группах существенных изменений всех показателей не отмечено (табл. 2, 3).

Таблица 2

Результаты сравнительного эксперимента

Показатель	Контрольная группа (30 чел.)		Экспериментальная группа 1 (30 чел.)		Экспериментальная группа 2 (30 чел.)	
	до	после	до	после	до	после
K(z)	2,3	2,4	2,6	3,0	2,8	3,2
K(y)	2,4	2,6	2,4	2,8	2,3	3,1
ПР(б)	2,8	2,8	2,6	3,1	2,6	3,2
Ч(с)	2,2	2,4	2,1	2,9	2,4	2,9
K(пл)	9,7	10,2	9,7	11,8	10,1	12,4

Значение коэффициента $K(\text{пр})$ в экспериментальных группах на формирующем этапе эксперимента: $\text{Э}1=11,8$, $\text{Э}2=12,4$.

Таблица 3

Динамика показателей сформированности экологической компетентности

Показатель	Контрольная группа			Экспериментальная группа 1			Экспериментальная группа 2		
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Динамика	Констатирующий этап	Формирующий этап	Динамика	Констатирующий этап	Формирующий этап	Динамика
$K(\text{з})$	2,3	2,4	0,1	2,6	3,0	0,4	2,8	3,2	0,4
$K(\text{у})$	2,4	2,6	0,2	2,4	2,8	0,4	2,3	3,1	0,8
$\text{ПР}(\text{б})$	2,8	2,8	0	2,6	3,1	0,5	2,6	3,2	0,6
$\text{Ч}(\text{с})$	2,2	2,4	0,2	2,1	2,9	0,8	2,4	2,9	0,5
$K(\text{пр})$	9,7	10,2	0,5	9,7	11,8	2,1	10,1	12,4	2,3

Третий этап – завершающий (определение эффективности технологии).

Расчет коэффициента эффективности технологии выполнен по всем показателям сформированности экологической компетентности (данные табл. 3). Для расчета эффективности был исключен комплексный показатель $K(\text{пл})$ и формула имела вид:

$$\eta = (K(\text{з}) + K(\text{у}) + \text{ПР}(\text{э}) + \text{Ч}(\text{с})) / (K(\text{з}) + K(\text{у}) + \text{ПР}(\text{э}) + \text{Ч}(\text{с})),$$

где $K(\text{з})$, $K(\text{у})$, $\text{ПР}(\text{э})$, $\text{Ч}(\text{с})$ – значения показателей в экспериментальной группе;

$K(\text{з})$, $K(\text{у})$, $\text{ПР}(\text{э})$, $\text{Ч}(\text{с})$ – значения показателей в контрольной группе.

Расчет коэффициента эффективности в экспериментальной группе 1:

$$\eta_1 = 11,8 / 10,2 = 1,16.$$

Расчет коэффициента эффективности в экспериментальной группе 2:

$$\eta_2 = 12,4 / 10,2 = 1,21.$$

Значения коэффициентов эффективности в экспериментальных группах $1,16 \div 1,21 > 1$. Таким образом, экспериментальная технология является эффективной для формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли в условиях дополнительной профессиональной подготовки.

Для внешней оценки эффективности внедрения экспериментальной технологии была исследована удовлетворенность результатами повышения квалификации работодателей, слуша-

телей, специалистов по учебно-методической работе и преподавателей. В анкете работодателям предлагалось оценить по 5-балльной шкале наличие наиболее значимых компетенций работников после обучения по программе повышения квалификации «Промышленная безопасность и охрана труда», в результате наблюдались положительная динамика, преобладание высокого и среднего уровней сформированности экологической компетентности, динамика по всем показателям составила +3,1 балла. В анкете слушателям предлагалось оценить по 5-балльной шкале наличие новых компетенций после обучения по программе повышения квалификации. В результате наблюдались положительная динамика и высокий уровень сформированности экологической компетентности у работников после обучения.

Преподаватели и специалисты по учебно-методической работе оценили уровень сформированности экологической компетентности по результатам входящего промежуточного и итогового тестов (табл. 4).

Максимальное значение динамики коэффициентов удовлетворенности от внедрения экспериментальной технологии отмечается у представителей академической общественности вуза, наблюдавших как конечный результат сформированности экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли, так и изменения в процессе ее внедрения.

Таблица 4

**Результаты тестирования по программе повышения квалификации
«Промышленная безопасность и охрана труда»**

Группы	Виды тестирования			Динамика
	Входящий	Промежуточный	Итоговый	
Контрольная	72 %	76 %	78 %	+6 %
Экспериментальная 1	74 %	80 %	88 %	+14 %
Экспериментальная 2	71 %	78 %	91 %	+20 %

От руководителей предприятий получены положительные отзывы, что также является показателем эффективности обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная технология формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли в условиях дополнительной профессиональной подготовки является эффективной.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОСВПО нового поколения: метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. С. 33–36.
3. Мокрецова Л.А., Дудышева Е.В., Макарова О.Н. Дистанционные бизнес-проекты в практико-ориентированной подготовке студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30).
4. Моложавенко В.Л. Компетентностная модель специалиста – выпускника вуза как основа проектирования технологии компетентностного подхода к образованию // Вестник университета Российской академии образования. 2008. № 3 (41).
5. Насрутдинова Л.С. Технология формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли в системе дополнительной профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: www.science-education.ru/118-14344
6. Усова А.В. Практикум по решению физических задач для студ. физ.-мат. фак.: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Просвещение, 2001. 206 с.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

ON THE QUESTION OF VALUES' FORMATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Н.А. Попованова, Д.В. Логинов

N.A. Popovanova, D.V. Loginov

Ценность, ценностные ориентации, ценностное отношение, студенты, личность, будущие учителя, дискуссия, ролевая игра, педагогические ситуации.

В статье рассматриваются условия формирования ценностных ориентаций студентов педагогического вуза через актуализацию ценностного отношения к педагогической деятельности. Предлагается авторское видение проведения ряда занятий спецкурса «Педагогическая аксиология» в виде дискуссий и ролевой игры.

Value, values, valuable attitude, students, personality, future teachers, discussion, role-play, pedagogical situations.

The article considers the conditions of the formation of values of students of pedagogical higher education institution through the updating of valuable attitude to pedagogical activity. The authors present their vision of holding a number of lessons within a special course «Pedagogical axiology» in the form of discussion and role-plays.

Одним из условий формирования ценностных ориентаций студентов педагогического вуза как основы их профессиональной компетентности выступает актуализация ценностного отношения [Попованова, Логинов, 2014, с. 96]. В этой связи большую ценность представили работы М.Д. Юрасовой, раскрывающие основы ценностного отношения как процесс действенного, активного познания субъектом свойств и сущности окружающих его объектов. Объективный материальный мир, предстывая перед человеком во всем своем многообразии, является источником и содержанием познания, причем объект познания – это объективная реальность, вступающая во взаимодействие с субъектом [Юрасова, 1975]. Именно здесь целесообразно говорить о ценностном отношении.

Поэтому нами был разработан спецкурс «Педагогическая аксиология», построенный таким образом, чтобы студенты могли акцентировать внимание на том или ином изучаемом

объекте, выделяя его как ценность. Это позволило будущему учителю как субъекту исходить из условий своей жизни, опираясь при этом на предшествующий опыт, а также на личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной и социальной самореализации человека [Злотникова, Чижакова, 2014, с. 50].

Так как ценностная ориентация субъекта определяется как выбор на основе потребности (содержащей в себе единство объектного и субъектного при доминировании объектного) и интереса, ряд занятий спецкурса «Педагогическая аксиология» был проведен в виде дискуссий и ролевой игры. Дискуссия и ролевая игра направляли познания субъекта на объект (структурные составляющие профессионализма) для удовлетворения потребностей, способствовали формированию у студентов ценностного отношения.

Любая деятельность людей, основанная на удовлетворении потребностей и интересов, всегда целенаправленна и предполагает постановку определенной задачи. В дискуссии и ролевой игре действие субъекта детерминировано изначально его будущим, которое присутствует сначала в голове, в мыслях идеально как цель. Создание мысленного образа того предмета, явления, к которому стремится субъект, выступает идеальной мысленной ценностью. Включаясь в дискуссию, вступая в ролевую игру, студенты переводили идеальную ценность в разряд реально действующей и руководствовались ею, отставляя свою позицию или выполняя роль субъектов деятельности. Подобный отбор ценностей студенты осуществляли и на основе целей, какими руководствуется общество, и на собственных. Таким образом, цель, присоединяясь к личностным потребностям и интересам, выступала основанием ценностного отношения.

Дискуссии и ролевая игра позволили формировать ценностные отношения студентов в процессе практического освоения ими объективного мира, где объективные и субъективные ценности выступают во взаимосвязи. Кроме того, дискуссию, с одной стороны, позволила студенту осуществить выбор позиций на основе принятия (отрицания) определенных ценностей, с другой – составить представление о ценностном основании суждений других участников дискуссии. В ролевой игре взаимодействие позиций с различными ценностными основаниями происходило на деятельностном уровне. Здесь студенты, стремясь к достижению общего значимого для всех субъектов результата деятельности, вынуждены были осуществлять поиск общезначимых ценностей, являющихся основанием совместной деятельности.

Психологическая составляющая ценностного отношения как эмоционально-оценочная, сознательно-избирательная позиция человека к явлениям окружающей действительности также реализовалась в процессе столкновения позиций в дискуссии и их объединения в ролевой игре. В зависимости от ценностных приоритетов, которые выбирали студенты в дискуссии и

ролевой игре, можно было составить суждение об их ценностном отношении. Отношение в значительной мере определяло поведение студентов в ролевой игре.

При определении тем и проведении дискуссий решались следующие задачи: закрепить и углубить теоретические знания, полученные студентами в процессе слушания лекций; научить их анализировать сложные педагогические явления и процессы с позиции теории ценности в единстве философского, психологического, педагогического аспектов, выделять ведущие идеи, устанавливать связь с основными причинами их возникновения и развития; выявлять сущность и особенности конкретного передового опыта; получать знания и навыки проведения проблемных уроков и дискуссий, характеризующие в целом будущего учителя как компетентного.

Тематика дискуссий определялась таким образом, чтобы они выполняли смыслообразующую, оценочную, регулятивную функции: «Эстафета смыслов», «Открытая кафедра», «Передача эмоций».

Подготовка к дискуссии начиналась за две недели до ее проведения. Вместе со студентами выделялась дискуссионная проблема. Затем студенты изучали рекомендуемую литературу и определяли опорные позиции относительно предмета дискуссии, выполняли исследовательские задания, направленные на обоснование собственной позиции.

Ряд семинаров и практических занятий проводился в виде ролевой игры, в процессе которой студенты отрабатывали способы обнаружения и проверки основных положений теории ценности, а также способы самостоятельного определения и применения научных методов для решения конкретных задач образовательной практики с позиции педагогической аксиологии.

Тематика ролевых игр была направлена на формирование у студентов ценностного знания, ценностного отношения, ценностного поведения. Темы ролевых игр определялись в соответствии с темами диалогов и педагогических

ситуаций. Их проведение могло предшествовать диалогу и решению педагогической ситуации или следовать за ними. Нами были определены темы ролевых игр, обозначены ролевые

позиции участников игры, сформулированы задачи и определена последовательность проведения игр в зависимости от уровня их разрешения (табл.)

Классификация ролевых игр была определена следующим образом

№ п/п	Темы игры	Ролевые позиции	Задачи
1	Вопрос-ответ	Учитель, ученик, заместитель директора, директор школы	Формирование ценностного знания
2	Составь конспект	Учитель, ученик	
3	Философский стол	Философы, оппоненты, рефери	Формирование ценностного отношения
4	Разброс мнений	Учитель, ученик, директор школы	
5	Этический тренинг	Учитель, ученик, коллеги, заместитель директора, директор школы	Формирование ценностного поведения
6	Принятие решений	Президент, министр образования, ректор университета, заведующий ГУО, директор школы	

Во время ролевой игры каждый участник находился одновременно в реальном мире и в мире воображения, что обеспечивало притягательную ценность игры в целом за счет игрового момента. Студенты имели возможность проявить личностные качества и выразить свое «Я» не только в игровой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений: личность – личность, личность – группа, личность – преподаватель. Ролевая игра ориентировала студентов не только на взаимодействие с будущими учениками, но и на взаимодействие в студенческой группе: они изучали себя, свою группу, определяли цели и задачи собственного развития. В процессе игры отрабатывались профессиональные умения и навыки, которые предположительно могли быть востребованы в дальнейшей педагогической деятельности.

На ряде занятий создавались реальные педагогические ситуации, которые позволили студентам ощутить себя одновременно в двух ролевых позициях – учителя и ученика, оценить значимость деятельности и определяющих ее идей извне и изнутри. Возникающие в процессе игры противоречия между требованиями к решению педагогических ситуаций и возможностями студентов побудили их к выявлению и оценке своего творческого потенциала. При этом требования к решению проблемных ситуаций определялись парадигмой гуманистического воспита-

ния и были связаны с гуманистическими ценностями педагогической профессии. Прежде всего, отбирались и использовались ситуации, позволяющие студентам определить разные варианты решений. Затем предложенные пути и способы анализировались с позиций стиля профессионально-педагогического общения. Такой подход в большей степени позволил востребовать личностный потенциал студентов. Это достигалось тогда, когда познавательное действие выполнялось в структуре (контексте) деятельности, реализующей определенный личностный смысл. В этом случае личностный смысл приобретает и само познавательное действие. На занятиях использовались такие ситуации, в которых будущие педагоги проявляли (или не проявляли) качества профессионально компетентного учителя (педагогический оптимизм, педагогический гуманизм, эмпатическое понимание учеников, диалогизм, стремление к сотрудничеству) и руководствовались профессиональными и личностными ценностными ориентациями.

Студентам предлагалось решить следующие ситуации.

– Войти в «класс», определить по поведению и внешнему виду состояние отдельных «учеников» (студенты, выполняющие роль учеников, заранее получали задание продемонстрировать определенное поведение).

– Войти в «класс», призвать «учащихся» 3 а, 3 б, 3 в классов пойти на сбор растений для гербария. 3 а класс дисциплинированный, организованный; 3 б – очень неорганизованный, шумный; 3 в – достаточно сплоченный, имеет лидеров. Задание дается трем студентам-«учителям». Остальные студенты играют роли «учащихся». Требуется найти нужную линию поведения в каждом «классе».

– Группам студентов предлагается проиграть и продемонстрировать типы отношений педагогов и учащихся: отношения – дружба; отношения – увлеченность общим делом; отношения – взаимная симпатия; отношения – дистанция; отношения – угроза [Кан-Калик, 1987].

– Трем группам студентов предлагается проиграть педагогические ситуации, демонстрирующие стили педагогического руководства: авторитарный, либеральный, демократический. Во всех трех случаях ситуация одна – организация похода на природу.

Проигрывание педагогических ситуаций на занятиях позволило студентам увидеть себя в роли учителя как бы со стороны, глазами других людей (преподавателя, студентов, учащихся), узнать их мнение о своем профессиональном поведении, действиях, суждениях.

Планируя свою деятельность, студенты формулировали ее цель, определяли содержание, формы, методы; являлись активными субъектами деятельности; осуществляли рефлексию ее результатов. В процессе ролевой игры у студентов формировалось понимание того, что будущему учителю необходимо состояться не только в профессиональном плане, но и личностном. Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования своей деятельности студенты осуществляли с помощью педагогической рефлексии. Если рефлексия – это «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и

специфику духовного мира человека», то педагогическая рефлексия – приложение всех этих характеристик применительно к педагогической деятельности [Переломова, 1999]. Именно педагогическая рефлексия позволила будущим учителям посмотреть на профессиональную деятельность с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней. Педагогическая рефлексия определяла отношение студента к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Студенты опирались на личный опыт, использовали интегрированные знания, оперировали профессиональными и личностными умениями и навыками. В связи с этим педагогическая рефлексия дискуссий и ролевой игры показала, что ценным является эмоциональное воздействие на студентов данных активных форм организации проведения семинарских занятий, которые обеспечили развитие эмоциональной сферы личности будущего учителя. Студенты приобрели опыт эмоционально-ценностного отношения к себе, другим субъектам взаимодействия; научились решать проблемы в нестандартных профессиональных ситуациях, формируя тем самым профессиональную толерантность и ответственность как важные качества личности профессионально компетентного педагога. Дискуссии и ролевые игры позволили актуализировать ценностное отношение в процессе формирования ценностных ориентаций студентов как базовой основы их профессиональной компетентности.

Данные, полученные по методике А.М. Булынина «Квадрат ценностей» [Булынин, 1995], говорят о сформированности у студентов ценностного отношения, характеризующегося осознанием и принятием ценностей профессионально-педагогической деятельности на когнитивном и эмоциональном уровнях. Дискуссии и ролевая игра были восприняты студентами как стимулирующие их учебную деятельность и актуализирующие творческий потенциал.

К примеру, если до проведения дискуссий и ролевой игры основными стимулирую-

щими ценностями студенты называли ценности утилитарно-прагматического характера (отпуск в удобное время, служебная карьера, денежные премии и др.), то после проведения дискуссий и ролевой игры ими был сделан акцент на морально-нравственных ценностях (признание коллег, состояние эмоционального подъема, уважение учеников и др.). Как видно из полученных данных, ценностные приоритеты студентов изменились, что свидетельствует об изменении характера их отношения к педагогической деятельности. Ценностное отношение студентов характеризуется как духовно-нравственное: из шестнадцати духовных ценностей, представленных в «Квадрате ценностей» А.М. Булынина, студентами по окончании занятий были отмечены четырнадцать содержательных составляющих данного ценностного ряда.

Таким образом, дискуссии и ролевые игры, актуализирующие ценностное отношение, явились эффективным условием эмоционального воздействия на личность студентов, что способствовало формированию у них ценностных ориентаций как системы устойчивых отношений в форме фиксированных установок на ценности духовной культуры общества.

Библиографический список

1. Булынин А.М. Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов педагогического вуза: метод. рекомендации для преподавателей пед. вузов. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсомольского-на-Амуре гос. пед. ин-та, 1995. 16 с.
2. Злотникова Е.А., Чижаква Г.И. Становление самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 50.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 198 с.
4. Переломова Н.А. Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании при ИППК: дис. ... д-ра пед. наук. Иркутск, 1999, 315 с.
5. Попованова Н.А., Логинов Д.В. Включение студентов – будущих учителей в проектную деятельность по формированию ценностных ориентиров поведения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 96.
6. Юрасова В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 27–44.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРАТОРА В РАМКАХ ШКОЛЫ ПЕДАГОГА-КУРАТОРА

PEDAGOGICAL SUPPORTING OF CURATOR' S PROFESSIONAL TRAINING IN THE SCHOOL OF TUTOR-CURATOR

Т.А. Шкерина, Т.И. Петрова

T.A. Shkerina. T.I. Petrova

Повышение квалификации, профессиональная подготовка, кураторы непедагогических вузов, педагогическое обеспечение.

В статье освещен опыт поэтапной реализации программы цикла повышения квалификации «Школа педагога-куратора» в Красноярском государственном медицинском университете им. проф. Войно-Ясенецкого, нацеленной на профессиональную подготовку кураторов студенческих групп с опорой на идеи системного и компетентностного подходов. Рассмотрено педагогическое обеспечение как система, включающая совокупность факторов, условий и средств организации профессиональной подготовки кураторов, и представлены результаты анкетирования по выявлению их отношения к содержательной и процессуальной части программы.

Advanced training, professional training, curators of not pedagogical higher education institutions, pedagogical supporting.

The article describes the experience of stage-by-stage implementation of the program of the cycle of advanced training «The school of tutor-curator» in V.F. Voyno-Yasenetsky, Krasnoyarsk State Medical University, aimed at professional training of curators of student groups with a support on the ideas of system and competency-based approaches. Pedagogical supporting as the system including a set of factors, conditions and means of organization of professional training of curators is considered; the results of the questioning on detection of their attitude to the substantial and procedural parts of the program are presented.

В Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2016 г. взаимосвязанное улучшение качества жизни молодежи и развитие страны определены как стратегическая задача [Стратегия..., с. 8–9]. Таким образом, в современных условиях развития государства и общества возрастает значение воспитания молодого поколения российских граждан. Для многих профессий воспитание имеет принципиальное значение, являясь определяющим фактором формирования морального и профессионального облика. К ним в первую очередь следует отнести медиков, для которых нравственное начало, чувство эмпатии и ответственности за жизнь и здоровье людей особо важны. Достижение высокого уровня эффективности воспи-

тания в вузах Минздрава России является существенной предпосылкой для дальнейшего профессионального и личностного роста, подготовленности выпускников медицинских вузов как компетентных специалистов, обладающих сформированными профессионально важными личностными качествами. В связи с этим актуализируется необходимость в разработке новых подходов к совершенствованию воспитательной деятельности педагогов-кураторов медицинских вузов.

Проведенный анализ исследований и образовательной практики позволил выделить противоречие между необходимостью профессиональной подготовки кураторов непедагогических вузов и недостаточной разработанностью ее педагогического обеспечения. В этой

связи целью данной статьи является теоретическое обоснование разработанного педагогического обеспечения профессиональной подготовки кураторов.

Так как в статье исследуется проблема выявления и теоретического обоснования педагогического обеспечения профессиональной подготовки педагогов-кураторов, то считаем целесообразным раскрыть сущность понятий «профессиональная подготовка» и «педагогическое обеспечение».

Изучение научных работ ряда исследователей (С.Я. Батышев, В.В. Игнатова, М.В. Ретивых, П.С. Самородский, В.Д. Симоненко и др.) показало, что конструкт «профессиональная подготовка» ими трактуется неоднозначно. С учетом этих позиций под профессиональной подготовкой понимается система, в которой сосредоточены организационные и педагогические возможности для формирования профессиональной готовности педагогов к осуществлению деятельности куратора.

На основе анализа диссертационных исследований и научной литературы под педагогическим обеспечением понимаются педагогическая система, включающая совокупность факторов, условий и средств организации того или иного процесса, и их реализация посредством соответствующих форм, методов и приемов с учетом критериев эффективности их реализации [Козлова, 2009; Ляхова, 2008].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить следующие принципы обучения, с опорой на которые разработано педагогическое обеспечение профессиональной подготовки педагогов-кураторов: открытость целей, содержания и форм образовательного процесса; личностный смысл в обучении и его профессиональная направленность; партнерство всех субъектов образовательного процесса, активное и проблемное обучение; преэминентность в теоретическом и практическом обучении; сочетание индивидуальной и групповой форм организации деятельности педагогов-кураторов [Кругликов, 2007; Петрова, Пилипчевская, Валюх, 2014; Скибицкий, 2008 и др.].

Вышеуказанные положения позволили разработать педагогическое обеспечение, способствующее реализации содержания цикла повышения квалификации «Школа педагога-куратора», целями которого являются создание условий по развитию педагогических способностей и творческого потенциала педагогов-кураторов в Красноярском государственном медицинском университете (КрасГМУ) им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, совершенствование их психолого-педагогической и методической компетентности [Рабочая программа..., 2014, с. 5].

На основании этих принципов выделен комплекс основных организационных форм, методов и средств обучения, способствующих успешной профессиональной подготовки педагогов-кураторов: парная и групповая формы организации деятельности кураторов, позволяющие создавать условия для выдвижения и обсуждения проблем, формулирования предположений о том, каким образом можно решить данную проблему, обобщения полученных выводов и др., самостоятельная работа по подготовке рефератов, докладов, индивидуальные и групповые консультации, научно-методическое сопровождение; дискуссионные методы обучения, способствующие активизации у кураторов основных знаний и умений в области воспитательной деятельности, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных заданий творческого, исследовательского характера, кейс-метод, ориентированный на моделирование профессиональной деятельности, в которой кураторы анализируют профессионально ориентированную ситуацию, выявляют проблему, осуществляют поиск альтернативных решений и принятие оптимального решения проблемы, метод проблемной лекции и психолого-педагогической ситуации, проектирование, рефлексия. Средствами обучения выступают: комплекс упражнений, проектные задания, тематика докладов и рефератов исследовательского характера, авторская программа воспитательной работы педагога-куратора.

В качестве основных направлений реализации программы цикла повышения квалифи-

кации «Школа педагога-куратора» определены: нормативно-правовой (стандартизация воспитательной деятельности педагога-куратора); деятельность куратора по подготовке студентов к учебной деятельности в медицинском университете; внеучебная деятельность куратора со студентами КрасГМУ и воспитательные технологии [Там же, с. 7–13]. Стоит отметить, что содержание данных направлений выстроено на основе идей системного и компетентностного подходов.

Рассмотрим этапы реализации программы «Школа педагога-куратора» и их педагогическое обеспечение. В качестве первого этапа выступает организационный, направленный на ориентирование слушателей в освоении деятельности педагогов-кураторов, актуализацию у них интереса к программе, формирование понимания и признания значимости ее овладения. Представим результаты опроса, направленного на выявление понимания и признания кураторами профессиональной значимости освоения воспитательной деятельности. Анализ результатов опроса показал, что у всех опрошенных респондентов 100 % (30 чел.) наблюдался высокий уровень сформированности мотивационного компонента готовности к овладению воспитательной деятельностью. Таким образом, мы констатировали тот факт, что кураторы в своем большинстве понимают и признают профессиональную значимость овладения воспитательной деятельностью, представляющей основу их профессиональной подготовки.

Основной этап реализации программы нацелен на освоение слушателями теории и практики педагогической деятельности в работе куратора, способствующих формированию профессионально важных и личностных качеств, субъектной позиции, адаптируемости первокурсников, патриотичности, гражданственности, здорового образа жизни, общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у студентов в рамках федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки [Концепция..., 2013, с. 2–3].

В ходе данного этапа использовались технологии проблемного и группового обучения. Проблемное обучение было ориентировано на развитие критического мышления, на обеспечение гибкости методов, используемых в профессиональной деятельности кураторов.

Использование технологии проблемного обучения в ходе реализации программы «Школа педагога-куратора» позволило сформировать следующие способности у кураторов: осмысление проблемной ситуации и выделение в ней собственно педагогической задачи; нахождение предполагаемого решения задачи; прогноз педагогического действия, ведущего к намеченному решению; решение задачи; сопоставление реального результата с первоначальной целью, необходимая корректировка; обобщение результатов исследования, формулировка выводов; определение дальнейшей стратегии воспитательной работы.

Очевидно, что смещение акцентов в сторону интерактивных технологий повышения квалификации кураторов привело к доминированию в этом процессе диалоговых форм организации данного процесса, которые позволяют повысить творческий потенциал кураторов. В качестве основных организационных форм выступили: проблемная лекция, лекция пресс-конференция, лекция-диалог, практические занятия, консультации.

Часть занятий была посвящена подготовке кураторов к планированию воспитательной работы. Изучив данную тему, кураторы осознали место и суть планирования воспитательной работы в системе деятельности куратора. В настоящее время уже не подвергается сомнению тот факт, что организация воспитательного процесса с опорой на технологический подход позволяет решать куратору проблемы воспитания на качественно новом уровне. Тема «Подготовка кураторов к работе с использованием современных воспитательных технологий» была представлена основными сущностными характеристиками воспитательных технологий (постановка диагностических целей, возможность воспроизведения воспитательного цикла, об-

ратная связь и объективный контроль, своевременная коррекция любого этапа). Кураторы научились продумывать во всех деталях модель совместной со студентами деятельности, содержащей систему научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между воспитателем и воспитанником, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели.

Подготовка кураторов к работе с использованием современных воспитательных технологий занимала в Школе кураторов важное место. Кроме теоретических аспектов этой проблемы, касающихся общей характеристики педагогических технологий, частного понятия «воспитательные технологии», технологической цепочки, анализа воспитательных технологий, условий осуществления воспитательных технологий, слушатели практически освоили работу куратора с воспитательными технологиями «Технология портфолио», «Технология КТД», «Разрешение педагогического конфликта» и другими.

Аналитико-рефлексивный этап реализации программы ориентирован на осмысление всеми субъектами образовательного процесса результатов и продуктов освоенной деятельности. Заслуживают внимания результаты опроса, посвященного выявлению спектра использования форм, методов и приемов воспитательной работы. Если в начале обучения в Школе кураторов слушатели отмечали довольно ограниченный перечень их систематического использования (беседа с отдельными студентами, организационный классный (кураторский) час, тематическую беседу с группой, анализ ситуаций и происшествий, праздник в группе, выпуск стенных газет, похвала, внушение, замечание, поучение, повышение голоса), то после окончания занятий его диапазон расширился. Кураторы не только овладели новыми для них формами и методами воспитательной работы, но и стали активно их использовать (диспуты, дискуссии, интеллектуальные конкурсы, организация ситуаций успеха и выбора, игры, поручения, возложение ответственности и др.).

В рамках аналитико-рефлексивного этапа реализации программы в Школе кураторов, в

частности после изучения темы «Подготовка кураторов к планированию воспитательной работы» и рассмотрения методик целеполагающей деятельности, слушатели получили задание самостоятельно составить план-программу воспитательной работы в студенческой группе на текущий учебный год. Анализ содержания планов показал, что у 97 % кураторов они соответствуют современным требованиям, предъявляемым к планированию воспитательной деятельности. Хотя на организационном этапе реализации программы кураторы отметили возникновение у них трудностей в методике и технике планирования воспитательной работы в студенческой группе. Также организаторами цикла повышения квалификации кураторов студенческой группы в условиях КрасГМУ проведено анкетирование «Анкета куратора, прошедшего повышение квалификации в КрасГМУ им. проф. Войно-Ясенецкого» с целью выявления мнений слушателей об их обучении в данной школе. На вопрос «Считаете ли Вы полезным для себя повышение квалификации в Школе кураторов?» 100 % респондентов (30 человек) ответили положительно. На вопрос «Что Вам понравилось в Школе кураторов, а что нет?» получены следующие ответы: «удачно составлена программа повышения квалификации кураторов, учитывающая проблемы в их деятельности; использовались активные и интерактивные формы и методы повышения квалификации кураторов». На вопрос «Каковы Ваши пожелания в работе Школы кураторов?» 100 % респондентов (30 человек) ответили, чтобы Школа кураторов стала постоянно действующей формой повышения квалификации в КрасГМУ, так как деятельность кураторов чрезвычайно обширна и их подготовка не может ограничиваться семестровым периодом обучения.

Таким образом, разработанное и реализованное педагогическое обеспечение профессиональной подготовки педагогов-кураторов позволило качественно ее улучшить. В качестве перспективы дальнейших действий в заявленном направлении видим обновление педагогического обеспечения программы «Школа

педагога-куратора», разработку и реализацию оценочно-диагностического инструментария, направленного на выявление уровня сформированности профессиональной готовности куратора к осуществлению воспитательной деятельности и мониторинга повышения его квалификации.

Библиографический список

1. Козлова Ю.Б. Педагогическое обеспечение информационного общения в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01). Красноярск, 2009. 23 с.
2. Концепция воспитательной работы и молодежной политики 2013–2018 гг. Утверждено ученым советом ГБОУ ВПО КрасГМУ им. проф. Войно-Ясенецкого Минздрава России. Протокол № 8 от 18 сентября 2013 г. 12 с.
3. Кругликов Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. 2-е изд., стереотип. М., 2007. 288 с.
4. Ляхова Н.В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01). Красноярск, 2008. 26 с.
5. Петрова Т.И., Пилипчевская Н.В., Валюх Е.П. Взаимодействие субъектов воспитательного пространства университета как условие развития личности будущего педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 104–108.
6. Рабочая программа тематического усовершенствования. Цикл «Школа педагога-куратора» / сост. Е.А. Авдеева, И.О. Логинова; Краснояр. мед. ун-т. Красноярск: КрасГМУ, 2014. 28 с.
7. Скибицкий Э.Г. Методика профессионального обучения: учеб. пособие. Новосибирск, 2008. 166 с.
8. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации на период до 2016 г. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р. URL: http://old.gov.spb.ru/gov/admin/terr/reg_admiral/odchaya/molodej/strategia

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF PHYSICAL EDUCATION CONCEPTION FOR PRIMARY SCHOOL-AGED ORPHANS

М.С. Леонтьева

M.S. Leontyeva

Технология, физическое воспитание, дети-сироты, учебный курс, нормативная деятельность.

В статье рассматривается эффективность применения учебного курса физического воспитания для детей-сирот, обучающихся в младших классах. Реализация данного курса способствует овладению нормативной учебной деятельностью по физической культуре. Обоснована структурно-функциональная схема реализации учебного курса физического воспитания в базовой школе.

Technology, physical education, orphans, training course, regulatory activity.

The article discusses the effectiveness of the curriculum of Physical Education for orphans enrolled in primary school. The implementation of this course contributes to mastering of regulatory training activities on Physical Education. The structural and functional scheme of the implementation of the training course of Physical Education in primary school is explained.

За достаточно продолжительный период развития сиротства в нашей стране накоплен большой материал по данной проблеме в гуманитарных, социальных науках, в законодательной практике. Установленное и подтвержденное научными исследованиями рассогласование социального и психологического развития детей-сирот создает характерную для этой категории детей ситуацию недостаточности в одном и избыточности в другом. Так, воздействие неблагоприятной среды обитания вызывает сбой, задержку психического и физического развития ребенка-сироты, что, в свою очередь, предопределяет недостаточность освоения школьной образовательной программы, возникновение неуспеха, сопровождающего учебную деятельность. Эта недостаточность и ее сопровождение каждый раз усиливаются при попытках форсированного обучения, обуславливая избыточность реагирования организма ребенка-сироты на любое, в том числе педагогическое, воздействие. Накопленный в период неконтролируемого си-

ротства жизненный опыт, избыточный по большинству компонентов для ребенка, попадающего в детский дом или школу-интернат, становится для него преградой в освоении и накоплении актуального детского опыта, усугубляя тем самым недостаточность общего развития [Варламова, 2005; Захаров, 2000; Исупов, 1977; Казанцева, 1999; Корчагин, 2001].

На наш взгляд, эта ситуация не только не устраняется, но и поддерживается тем, что используемые программы обучения и воспитания не адекватны фактическому (актуальному) состоянию детей, а применяемые в них средства устраняют лишь внешние проявления ситуации избыточности-недостаточности [Спиваковская, 2000; Халимова, Найданова, 2014; Яковлева, 2011].

Преодоление объективной недостаточности традиционных средств и методов физического воспитания в работе с детьми-сиротами, существенное обновление физкультурно-образовательных и физкультурно-оздоровительных

технологий, усиление в них роли личностно-развивающего и природосообразного содержания, способствующих удовлетворению социальных и биологических потребностей детей в двигательной активности, являются, на наш взгляд, одними из приоритетных направлений системы реабилитации этой категории детей и их полноценной подготовки к учебной и профессиональной деятельности. В интеграции с другими средствами физическое воспитание должно занимать одно из центральных мест в процессе обучения и воспитания детей-сирот, тем более что обладает широкими возможностями гибко модернизировать присущие ему педагогические технологии, а их специфику использовать для усиления планируемых эффектов [Марцинковская и др., 2005; Попованова, Логинов, 2014].

Рассмотренные выше материалы позволяют констатировать наличие противоречий между, во-первых, потребностью педагогической теории и практики в создании условий для разностороннего развития интеллектуальной, социально-психологической и двигательной сферы детей-сирот за счет приоритетного использования ценностей физической культуры в процессе общего среднего образования, с одной стороны, и недостаточной разработанностью его методологических и организационно-методических основ – с другой; во-вторых, объективной необходимостью освоения детьми-сиротами личностно-развивающего и природосообразного содержания физической культуры для полноценной реабилитации и дальнейшей подготовки к осуществлению индивидуального стиля жизни и недостаточной разработанностью средств, форм, методов и условий физического воспитания этой категории детей, составляющего главное направление этого процесса [Ситничук, 2014; Социологический..., 2000].

Целью данного исследования явилось обоснование концепции физического воспитания детей-сирот младшего школьного возраста и основных педагогических условий ее реализации в детском доме как целостной педагогической системы.

Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что оно определяет новое направление в организации физического воспитания в системе общего образования детей-сирот младшего школьного возраста.

Основная задача экспериментальной технологии физического воспитания заключалась в том, чтобы устранить рассогласование социального и психологического развития детей-сирот, что создает характерную для этой категории детей ситуацию недостаточности в одном и избыточности в другом, а также в том, чтобы по-новому взглянуть на сферу физической культуры, преобразовать физкультурное образование в учреждениях интернатного типа.

В этой связи для детей-сирот, обучающихся в начальной школе, был разработан учебный курс физического воспитания.

Мы определили цель учебного курса – овладение нормативной учебной деятельностью по физической культуре. Исходя из выделенной цели, мы посчитали необходимым уточнить понятия «педагогическая норма». Понятие нормы трактуется как узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-нибудь [Социологический..., 2000, с. 204]. Как указывает Е.А. Корчагин [Корчагин, 2001], сущность педагогической нормы выражается в ее способности служить средством сохранения и воспроизведения деятельности обучения, а сущность нормативной области заключается в ее способности обеспечивать нормативную педагогическую деятельность, т. е. деятельность в плане «должного». Таким образом, педагогические нормы, как правило, бывают представлены не в «чистом», изолированном виде, а в виде нормообразований: нормативных документов, учебных планов и программ, методик и т. д.

Реализация этой цели позволит в организации физкультурных занятий с детьми-сиротами выработать и закрепить определенные нормы, имеющие регламентирующее и оценочное значение – нормы физической подготовленности, критерии физического совершенства, правила нормирования физических нагрузок и т. п.

К основным задачам учебного курса (дети 8–10-летнего возраста) мы отнесли следующие: формирование социальных навыков общения и поведения; формирование учебных действий

анализа, сравнения, изменения и самоконтроля; формирование взаимодействия друг с другом.

Структурно-функциональная схема реализации данного курса представлена на рис.

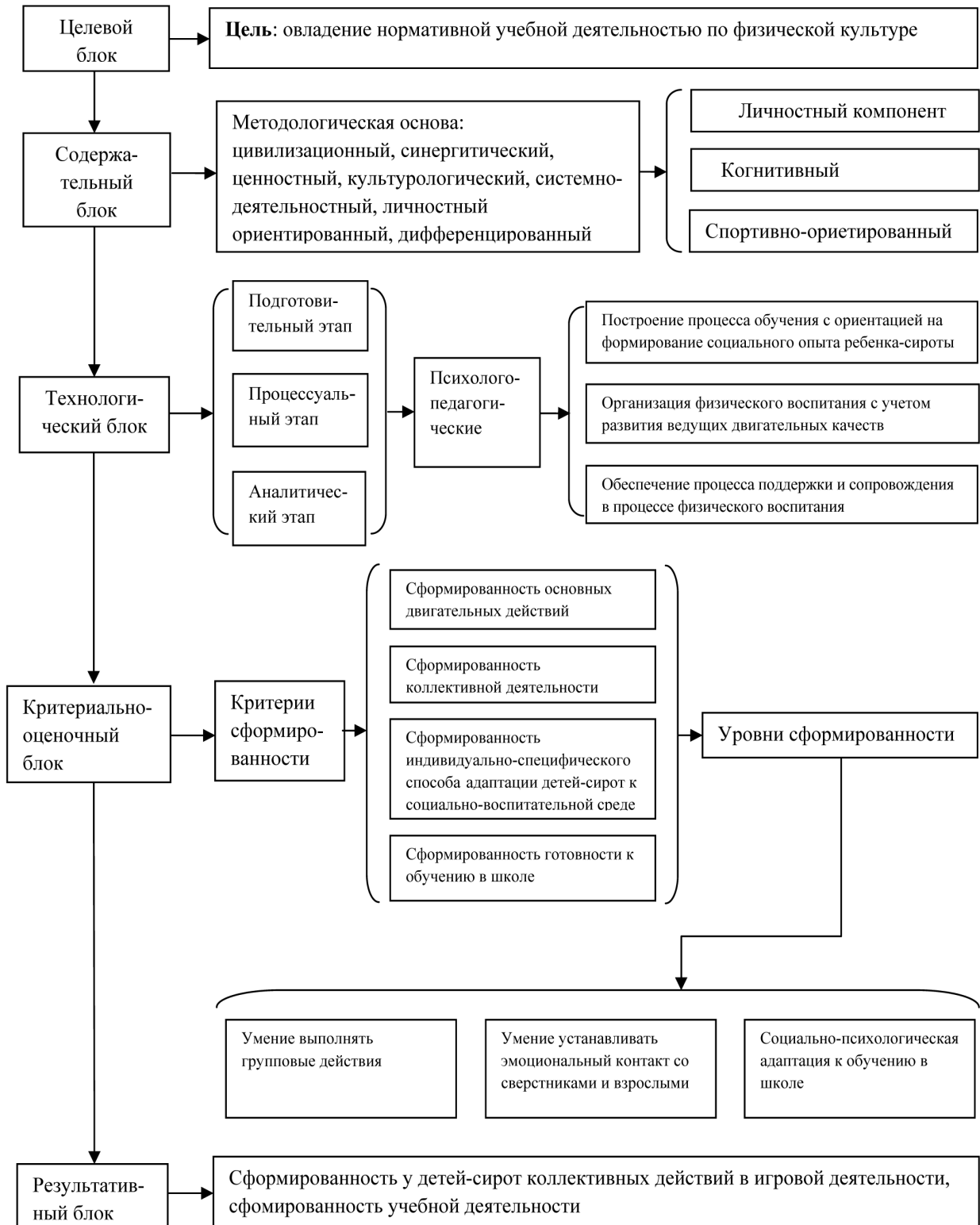


Рис. Структурно-функциональная схема реализации курса физического воспитания в базовой школе

Для конкретизации содержания обучения мы считали целесообразным выявление у обучаемых ведущих двигательных способностей.

Исходя из того, что социальное развитие ребенка предполагает наличие способности к интеграции в социум, важное значение в этом процессе отводится игровой деятельности, так как зачастую дети с недостаточно развитой моторикой и ослабленные вынуждены играть роль аутсайдеров. Для таких детей это может иметь неблагоприятные последствия в их адаптации к условиям жизнедеятельности [Варламова, 2005]. В этой связи можно отметить, что ограничение свободы ребенка, его пространства детской жизнедеятельности приводит к лишению неотъемлемого права ребенка на игру [Захаров, 2000; Казанцева, 1999; Марцинковская и др., 2005; Спиваковская, 2000].

Учебный курс при организации физкультурно-оздоровительной работы необходим для актуализации потребностей в игре и подражании ребенка, т. к. они составляют основу другой еще более сложной потребности в саморазвитии, а также дополнительных потребностей в свободе и вооруженности (опытности) [Исупов, 1977]. При отборе содержания по физическому воспитанию мы стремились учитывать то, что в процессе физического воспитания ребенка-сироты требуется гармоничное сочетание процесса учебной деятельности, в рамках которого формируются базовые знания, умения и навыки по физической культуре с творческой активностью, связанной с развитием индивидуальных задатков детей-сирот, их познавательной и двигательной активности. Содержание занятий представлено в табл. 1.

Таблица 1

Содержание физических упражнений в структуре занятия

С преимущественным развитием скоростно-силовых качеств	С преимущественным развитием координации движений
1	2
Подготовительная часть	
Общеразвивающие упражнения	Общеразвивающие упражнения
Подготовительные упражнения	Подготовительные упражнения
Основная часть (двигательные задания)	
Основные двигательные задания	Основные двигательные задания
1. Бег, разновидности бега: <ul style="list-style-type: none"> – бег на месте; – бег по прямой в «коридоре» (ширина «коридора» 60–70 см, затем – 30–40 см); – бег высоко поднимая бедра, прыжками, сгибая голень назад; – бег по «кочкам», через набивные мячи, размеченным участкам дорожки (расстояние между разметками 60–80 см); – бег с изменяемой скоростью. 2. Прыжки, разновидности прыжков: <ul style="list-style-type: none"> – прыжки на двух ногах с продвижением вперед; – прыжки на одной ноге; – прыжки через скакалку; – прыжки в глубину; – вспрыгивание на препятствие; – прыжки в длину; – прыжки через препятствия. 3. Упражнения с мячом: <ul style="list-style-type: none"> – перебрасывание мяча в различных исходных положениях; 	1. Бег, разновидности бега: <ul style="list-style-type: none"> – бег с различным положением рук (на поясе, к плечам, с гимнастической палкой за спиной, на локтевых сгибах и др.); – бег с изменением направления движения (обегая препятствия по кругу, «восьмерке», за преподавателем). 2. Акробатика: <ul style="list-style-type: none"> – группировки; – перекаты в сторону из упора стоя на коленях; – кувырки; – стойка на лопатках; – мост; – шпагат; – упражнения в равновесии. 3. Лазание, перелезание: <ul style="list-style-type: none"> – лазание по гимнастической скамейке; – лазание по гимнастической стенке; – лазание по канату;

Окончание табл. 1

1	2
<ul style="list-style-type: none"> – ловля и ведение мяча; – ловля мяча в различных исходных положениях; – метание мяча в горизонтальную и вертикальную цель; – метание мяча на дальность 	<ul style="list-style-type: none"> – перелазание через бревно (перелазание перешагиванием, перелазание в седе поперек с опорой на бедро, перелазание наступая с места и разбега, перелазание с опорой на грудь.
Дополнительные двигательные задания Упражнения для укрепления мышц спины и брюшного пресса	Дополнительные двигательные задания Упражнения для укрепления мышц спины и брюшного пресса; стрейчинг
Заключительная часть	
<p style="text-align: center;">Подвижные игры</p> <p>Для развития быстроты движений: «Бабочки и стрекозы», «Белые медведи», «Борьба за мяч»; На внимание: «Близкие знакомые», «Запомни движение», «Запрещенное движение»</p>	<p style="text-align: center;">Подвижные игры</p> <p>Для развития координации движений: «Веретено», «Вернись на место», «Верхом на мяче»; «Вращай одновременно»; На внимание: «Близкие знакомые», «Запомни движение», «Запрещенное движение»</p>

При реализации учебного курса мы исходили из того обстоятельства, что на этом этапе жизнедеятельности детям-сиротам необходимы четкое и ясное понимание своих прав и обязанностей, формирование знаний и навыков социального взаимодействия и общности. Поэтому здесь были нужны четкость, последовательность, требовательность со стороны педагога по физической культуре при соблюдении всех условий предыдущего этапа, так как осознание ребенком прав и обязанностей закладывает основы позитивного мировоззрения человека, понятия справедливости и нравственных основ жизни общества.

Так как в этом возрасте начинается формирование интереса детей к определенному виду спорта, то, помимо занятий физическими упражнениями, использовались следующие мероприятия: экскурсии к месту занятий изучаемого вида спорта, отображение в рисунках увиденного на экскурсии; чтение рассказов о спорте; проведение спортивных праздников и тематических вечеров; встречи со спортсменами. В результате проведения такой работы значительно повышается интерес детей-сирот к занятиям физической культурой.

Учебный этап направлен на организацию жизни ребенка в каждом конкретном учреждении и предполагает разработку программы его вхождения в детский коллектив, освоение социальных навыков, активное включение в

жизнь детского дома и школы. Поэтому педагогическое сопровождение и поддержка ребенка-сироты на этом этапе реабилитации были направлены на формирование коммуникации ребенка на основе положительных отношений, которые складываются в совместной деятельности; навыков самоорганизации, саморегуляции и волевого преодоления жизненных трудностей в учебе, в других видах деятельности на основе понимания прав и обязанностей каждого человека, а также теплых человеческих отношений, дружбы и привязанности, сформированных на предыдущем этапе. Дается импульс к развитию коммуникативных навыков, лидерских и творческих способностей, а также к «реставрации» таких личностных новообразований, как автономия, инициативность, компетентность, личностная идентичность.

Соответствие разработанной нами технологии физического воспитания структурной и содержательной целостности, интенсивности процессов воспитания и обучения нашло конкретное отражение в формальных и содержательных результатах функционирования этой системы в реальном учебном процессе при реализации данного курса.

Характеризуя уровень школьной адаптации детей-сирот после формирующего эксперимента, можно отметить, что в результате проведенного исследования в данной возрастной группе процесс адаптации к обучению завершен.

Уровень хорошей адаптации имеют 80 % детей 7–8-летнего возраста, что связано с повышением двигательной, психологической и интеллектуальной готовности к обучению в школе. Значительно снизилось количество детей, не адаптированных к обучению. В этой группе остались дети, находящиеся на индивидуальном обучении. Таким образом, низкий уровень адаптации к учебной деятельности, на наш взгляд, связан с недостаточностью (рассогласованием) социального и психологического благополучия детей-сирот, что приводит к их избыточному реагированию на любое педагогическое воздействие, предопределяет недостаточность в освоении школьной образовательной программы, возникновение неуспеха, сопровождающего учебную деятельность.

Состояние психоэмоциональной сферы показано в табл. 2. В результате проведенного педагогического эксперимента можно отметить, что число детей с адекватным мироощущением увеличилось на 7,2 %; вместе с этим произошло уменьшение воспитанников, находящихся в состоянии дезадаптации (на 6,4 %). В этой связи можно отметить, что дети имеют значимое распределение в зоне адекватного мироощущения и дискомфорта (63,1 %). Такую ситуацию можно считать относительно благоприятной. Однако следует отметить, что остались дети, которые испытывают только психическое напряжение (29,7 %). Это мы связываем с вновь прибывшими детьми, которым трудно адаптироваться к новым для них условиям жизни в детском доме.

Таблица 2

Состояние психоэмоциональной сферы младших школьников

№ п/п	Психоэмоциональное состояние	Возраст, лет	
		7–8 (n=28)	
		Начало эксперимента, %	Конец эксперимента, %
1	Адекватное мироощущение	8,7	15,9
2	Дискомфорт	36,8	47,2
3	Психическое напряжение	40,9	29,7
4	Дезадаптация	13,6	7,2

Характеризуя психофизическое развитие детей-сирот, можно отметить следующее. За экспериментальный период достоверный прирост результатов у мальчиков 7–8 лет произошел в 12 показателях ($t=2,2-4,0$; $P<0,05-0,001$), характеризующих уровень физического развития, координации движений и выносливости, а у девочек – в 11 из 17 ($t=2,6-5,3$; $P<0,05-0,001$), характеризующих уровень физического развития, быстроты, силы и выносливости. В остальных показателях произошли также положительные, но менее значимые изменения ($t=1,3-2,1$; $P>0,05$). Наряду с этим существенно изменился характер распределения индивидуальных результатов. С одной стороны, в обеих группах снизились значения коэффициента вариации в тех показателях, на которые педагогическое воздействие было менее всего ориентировано. При специальном анализе было установлено, что «уплотнение» индиви-

дуальных результатов вокруг эмпирической средней произошло за счет улучшения низких показателей. С другой стороны, в показателях ведущих двигательных функций разброс индивидуальных результатов вокруг средней величины несколько увеличился ($cV=6,5-35,8$ %), что вызвано умеренными темпами их прироста у большинства и значительными темпами прироста у отдельных испытуемых этих групп.

Изложенные выше результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Результаты формирующего эксперимента убедительно доказывают эффективность учебного курса технологии физического воспитания: у детей-сирот сформированы основные навыки общения и поведения, учебных действий анализа, сравнения, самоконтроля как всеобщая предпосылка осуществления ими учебной физкультурно-спортивной деятельности.

2. Материалы исследования могут служить основой дальнейших исследований проблемы педагогической реабилитации и рекреации в условиях детских домов, школ-интернатов, приютов и социальных центров.

Библиографический список

1. Варламова А.Я. Школьная адаптация. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2005. 204 с.
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
3. Исупов К.Г. В поисках сущности игры // Философские науки. 1977. № 6. С. 154–158.
4. Казанцева О.В. Особенности проведения игры Г. Хорна и ее влияние на развитие социальной компетентности детей-сирот // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 1. С. 37–41.
5. Корчагин Е.А. Нормативная область профессиональной педагогики. Казань: Изд-во Казанского гос. техн. ун-та, 2001. 302 с.
6. Марцинковская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Академия, 2005. 528 с.
7. Попованова Н.А., Логинов Д.В. Включение студентов – будущих учителей в проектную деятельность по формированию ценностных ориентиров поведения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 96–101.
8. Ситничук С.С. Формирование готовности будущих педагогов по физической культуре к работе с воспитанниками детских домов в образовательном процессе вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 103–108.
9. Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-коорд. Г.В. Осипов. М.: НОРМА; Издательская группа НОРМА-Инфра-М., 2000. 488 с.
10. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М.: Эксмо-Пресс, Апрель-Пресс, 2000. Т. 2. 464 с.
11. Халимова Н.М., Найданова О.С. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 127–130.
12. Яковлева Н.Ф. Педагогические стратегии воспитания характера детей-сирот // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3. С. 224–230.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СПОРТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ С ПОМОЩЬЮ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

TRAINING STUDENTS FOR VOLUNTEERING AT SPORTING EVENTS BY MEANS OF SPECIALIZED PHYSICAL EDUCATION

А.Ю. Осипов, А.В. Белов,
Е.М. Кадомцева, А.И. Раковецкий

A.Yu. Osipov, A.V. Belov,
E.M. Kadomtseva, A.I. Rakovetsky

Студенты, волонтерская деятельность, спортивные соревнования, спортивные специализации, физическое воспитание.

В 2019 году в Красноярске должна пройти зимняя Универсиада. Одним из важных аспектов успешного ее проведения является слаженная и качественная работа спортивных волонтеров. Однако, по мнению специалистов, уровень подготовки значительной части волонтеров не соответствует оптимальным параметрам. Авторы рассматривают возможность улучшить качество подготовки студентов к волонтерской деятельности на соревнованиях с помощью специализированных занятий по физической культуре в вузах.

Students, volunteering, sports competitions, sports specialization, physical education.

In the near future Krasnoyarsk will host the winter Universiade. One of the important aspects of successful holding of this competition is well-coordinated and high quality work of sports volunteers. However, according to experts, the level of training of a significant part of volunteers does not correspond to the optimal parameters. The authors consider the opportunity to improve the quality of the training of students for volunteering at competitions by means of specialized classes in physical education in universities.

Любому интересующемуся спортивными новостями человеку хорошо известно, что в настоящее время наша страна стала площадкой для проведения большого числа крупнейших спортивных состязаний. Совсем недавно с большим успехом прошли Всемирные летние студенческие игры (Казань – 2013), восторженные отзывы получили прошедшие в 2014 году зимние Олимпийские и Паралимпийские игры в г. Сочи. В скором будущем должны пройти: чемпионат мира по футболу (2018) и Всемирная зимняя Универсиада (Красноярск – 2019). Известно, что ни одно значимое спортивное мероприятие (тем более масштаба Всемирных игр или чемпионата мира) не может пройти на высоком организационном уровне без активного участия сотен и тысяч волонтеров. Так, в Казани к волонтерской деятельности было привлечено около 20 000 чело-

век, а качественному проведению зимних Олимпийских и Паралимпийских игр в Сочи – 2014, способствовали более 25 000 волонтеров, большая часть которых – студенты российских вузов. К сожалению, в нашей стране массовое волонтерское движение пока недостаточно развито, в отличие, например, от стран Европы и США. Статистические данные свидетельствуют, что в России в волонтерскую деятельность различного профиля вовлечено лишь около 9 % населения, в то время как в Европе и США данный показатель приближается к 35 % [Волонтеры...]. Остается недостаточным и уровень профессиональной подготовки значительной части волонтеров к предстоящей им деятельности, отсутствуют общие правила подготовки волонтеров к спортивным состязаниям [Махов, 2011, с. 29]. Д.А. Кружков считает, что, несмотря на явный добровольческий характер волонтерской

деятельности, работа волонтеров имеет все признаки осуществления профессиональной деятельности, следовательно, необходимо осуществлять подготовку волонтеров в соответствии с научно обоснованными алгоритмами профессиональной подготовки [Кружков, Коренева, 2012, с. 57]. Поскольку большая часть Российских волонтеров – студенты различных вузов, было бы вполне логично проводить курсы специализированной подготовки к данному виду деятельности в первую очередь среди этой категории населения. Однако, по данным Н.В. Маковой, проблемы подготовки студентов высших учебных заведений к волонтерской деятельности не были предметом комплексных научных исследований. Существует противоречие между необходимостью создания системы подготовки к волонтерской деятельности и недостаточным обеспечением педагогического пространства вуза теоретическими изысканиями и практическими рекомендациями [Маковой, 2006, с. 5]. По мнению авторов статьи, исследования, посвященные вопросам качественной подготовки студентов к волонтерской деятельности на спортивных соревнованиях, будут являться актуальными в настоящее время, так как уже в ближайшем будущем в нашей стране должны пройти крупнейшие спортивные состязания (ЧМ по футболу, зимняя Универсиада и т. д.).

Поскольку в скором времени в Красноярске должна пройти зимняя Универсиада, для всех жителей города важно, чтобы данный спортивный праздник был проведен на высоком уровне. Поэтому необходимо до начала соревнований успешно решить все организационные вопросы, в том числе и проблему качественной подготовки спортивных волонтеров для успешной работы на спортивных объектах во время состязаний [Осипов и др., 2014, с. 3827]. По мнению организаторов Студенческих игр в Казани, для спортивного волонтера необходимо хорошо знать правила того вида спорта, на соревнованиях по которому он будет осуществлять свою деятельность, и обладать хорошей физической подготовкой [Волонтерская...]. Исходя из этого, некоторые специалисты предлагают проводить подготовку студентов к волонтерской деятельности в процессе физического воспи-

тания студенческой молодежи в вузах [Рыбачук, 2012, с. 133]. Авторы статьи согласны с данным утверждением, но хотят обратить внимание на еще один немаловажный аспект подготовки – обязательное наличие практического опыта обслуживания соревнований у молодых людей, желающих стать спортивными волонтерами [Осипов и др., 2014, с. 3830]. По мнению авторов, для выполнения поставленных условий можно использовать занятия физической культурой в форме спортивных специализаций (учебных занятий со студентами на основе избранных ими видов спорта). Авторы считают, что данная форма проведения учебных занятий хорошо подходит для качественной подготовки студентов к волонтерской деятельности, так как в ней присутствуют возможности повышения уровня своей физической подготовки, углубленного изучения техники избранного вида спорта, повышения уровня теоретической подготовки за счет специального (своего для каждой специализации) теоретического курса подготовки и наличие соревновательной деятельности. Возможность подготовки студентов к волонтерской деятельности на спортивных соревнованиях с использованием данной формы проведения занятий по физическому воспитанию содержит, по мнению авторов статьи, элемент научной новизны.

Исследования проводились на базе Сибирского федерального университета и Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого в течение 2013–2014 годов. Всего в исследованиях приняли участие 100 студентов из данных вузов, изъявивших желание работать спортивными волонтерами во время проведения зимних Студенческих игр на соревнованиях по лыжным гонкам и ориентированию на лыжах. Основной целью исследований было выявить возможность подготовки молодых людей к деятельности спортивного волонтера на обслуживании соревнований по зимним видам спорта в рамках Универсиады – 2019, используя учебные специализированные занятия по физическому воспитанию в вузе. Как мы помним, основные критерии успешной работы спортивного волонтера при обслуживании соревнований – знание правил соревнований, хорошая физическая подготовка и наличие

практического опыта подобной деятельности. Поскольку возможность значимого улучшения уровня физической подготовки студенческой молодежи на занятиях в рамках специализированного физического воспитания уже доказана рядом исследований [Дорошенко, 2011, с. 1334; Осипов, 2013, с. 124; Осипов и др., 2013, с. 195], авторы сосредоточили свои усилия на выявлении уровня теоретических знаний о правилах проведения соревнований и практического опыта их проведения и обслуживания у молодых людей, принимавших участие в исследованиях. Студенты были разделены на две равные группы по 50 человек. Группу № 1 составили студенты СФУ, выбравшие занятия физической культурой по программам спортивных специализаций – ориентирование (зимой на лыжах, летом – бегом) и общая физическая подготовка, в которую входит бег на лыжах в зимний период). Группу № 2 составили студенты КрасГМУ, посещающие занятия по физической культуре в рамках программы модульного обучения (программа состоит из модулей, сменяющих друг друга в определенной последовательности, где каждый модуль представляет собой равное количество занятий каким-либо видом спорта). В перечень модулей входили занятия как по ориентированию (на лыжах и бегом), так и по лыжным гонкам.

Для выявления уровня теоретической подготовки среди студентов обеих групп в начале и в конце исследований были проведены специальные тесты на знание истории зарождения и развития выбранных студентами для обслуживания видов спорта (ориентирование на лыжах и лыжные гонки) и основных пунктов правил соревнований по данным видам. Каждый студент ответил в тестовой форме на 30 вопросов, включающих в себя 4 различных варианта ответов. Начальный тест не выявил значимого преимущества в уровне теоретических знаний о правилах соревнований у студентов какой-либо группы. По итогам второго теста было выявлено заметное преимущество студентов группы № 1 (84 % правильных ответов), в уровне теоретических знаний о правилах соревнований по выбранным видам спорта, над студентами группы № 2 (59 %), посещающими занятия по модульной программе обучения. По мне-

нию авторов статьи, столь значительного преимущества удалось достичь за счет специального теоретического курса, проводимого на специализациях в СФУ. Наряду с общими положениями: историей развития физической культуры и основными ее ценностями, социально-биологическими основами и основами здорового образа жизни, профессионально-прикладной физической культурой и т. д., каждая специализация проводит (как правило, весной и осенью) курс углубленного изучения теоретических основ избранного вида спорта, в который входят и история развития данного вида, и изучение правил соревнований по нему. Проведение данных углубленных теоретических курсов является несомненным преимуществом специализированного физического воспитания в СФУ, так как студенты других вузов не имеют возможности в силу различий в программах обучения получить углубленные теоретические знания по тому или иному виду спорта.

Уровень практических умений оценивался методом экспертных оценок специалистов – главных судей соревнований, выставляемых студентам за их участие в проведении спортивных мероприятий: внутривузовские соревнования, краевая универсиада, первенства города и края среди различных возрастных групп, лыжня России и т. д. Студенты работали помощниками судей, несли дежурство на пунктах горячего питания, принимали участие в подготовке трасс к соревнованиям и выполняли различные поручения судейских бригад. Эксперты при выставлении оценки студенту учитывали качество выполненных работ и скорость их выполнения, наличие или отсутствие жалоб от судей и участников, внешний вид и прочие критерии. Каждая группа в течение 2 лет принимала участие в проведении 10 соревнований (5 соревнований в год). Все оценки, полученные студентами одной группы, суммировались, затем вычислялся средний балл, и методом статистического анализа рассчитывалась степень достоверности. Если в начале исследований оценки обеих групп не имеют достоверных различий, то в конце оценки студентов группы № 1 являются достоверно ($P < 0,05$) более высокими. Результаты опроса и оценки за помощь в проведении соревнований представлены в таблице.

**Итоговые данные результатов тестовых испытаний и участия в проведении соревнований
среди студентов исследуемых групп**

Данные исследований	Студенты гр. № 1 СФУ (n=50)	Студенты гр. № 2 КрасГМУ (n=50)	Студенты гр. № 1 СФУ (n=50)	Студенты гр. № 2 КрасГМУ (n=50)
	Начало исследований		Окончание исследований	
Результаты тестов на знание правил соревнований (% пр. ответов)	55 %*	52 %*	84 %***	59 %***
Экспертные оценки за практическую деятельность (средний балл)	3,9*	3,8*	4,8**	4,2**

Примечание. * – недостоверно; ** – $P < 0,05$; *** – $P < 0,01$.

Полученные в ходе исследований результаты позволяют отметить что студенты группы № 1, занимавшиеся физической культурой по программам определенных спортивных специализаций (избранных видов спорта), показали достоверно ($P < 0,01$) более высокий уровень теоретических знаний о правилах проведения соревнований по данным видам и получили более высокие ($P < 0,05$) оценки от экспертов (главных судей соревнований) за свою практическую деятельность в их организации и проведении. Результаты позволяют утверждать о достижении цели исследований – возможности подготовки студентов к волонтерской деятельности на занятиях в рамках специализированного физического воспитания.

Библиографический список

1. Волонтерская программа: Казань – 2013. URL: <http://www.minsport.gov.ru/sport/highsport/xxvii-vsemirnaya-let/1528/> (дата обращения: 24.12.2014).
2. Волонтеры Сочи-2014. URL: <http://olympic.ru/olympic-games/sochi-2014/sochi-volunteer/> (дата обращения: 18.12.2014).
3. Дорошенко С.А. Спортивно-видовой подход – путь к повышению процесса физического воспитания в вузе // Журнал Сибирского федерального университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. Т. 4, № 9. С.1334–1353.
4. Кружков Д.А., Коренева М.В. Концепция привлечения волонтеров для обслуживания Олимпийских и Паралимпийских игр по направлению «Сервис» // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2012. № 2. С. 56–59.
5. Маковой Н.В. Педагогические условия подготовки студентов вузов к волонтерской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск, 2006. 171 с.
6. Махов А.С. Клубная система адаптивного спорта – база для подготовки волонтеров // Адаптивная физическая культура. 2011. № 1 (45). С. 29–31.
7. Осипов А.Ю., Пазенко В.И., Акулов В.Ю., Дунаева М.В. Динамика развития основных физических качеств студентов, посещающих различные спортивные специализации // В мире научных открытий. 2013. № 3.3 (39). С. 189–198.
8. Осипов А.Ю., Данькова М.Ю., Кузина Е.Н., Фомина Е.Г., Шубин Д.А. Подготовка студентов к волонтерской деятельности на значимых спортивных мероприятиях во время обучения в вузе // В мире научных открытий. 2014. № 11.10 (59). С. 3826–3839.
9. Осипов А.Ю. Подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности на занятиях физической культурой в вузах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1. С. 123–127.
10. Рыбачук Н.А. Научный проект подготовки студентов – олимпийских волонтеров в процессе физического воспитания в вузе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 3. С. 133–135.

ПРОБЛЕМА ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В РЕФОРМИРОВАНИИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: НА ОПЫТЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

THE PROBLEM OF TRADITIONS AND INNOVATION IN THE REFORM OF RURAL SCHOOL: BY EXPERIENCE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

В.И. Федорова

V.I. Fedorova

Сельская школа, малокомплектная школа, оптимизация школьной сети, простые товарищества образовательных учреждений (ПТОУ), школьные ассоциации, школа с неклассно-урочной организацией учебного процесса на основе разновозрастного обучения, образовательная траектория.

В статье рассматриваются особенности реформирования сельской школы на материалах Красноярского края. Выявляются две стратегии в реформировании сельской школы: оптимизация школьной сети, взятая за основу органами местной власти, и разработка модели школы с неклассно-урочной организацией учебного процесса на основе разновозрастного обучения, инициированная педагогами-новаторами. Автор приходит к выводу, что необходимым условием успешности реформ сельской школы является гармонизация традиций и инноваций.

Rural school, small school, optimization of the school network, simple partnership of educational institutions (SPEI), school associations, school with no class-lesson organization of educational process on the basis of multi-age learning, educational trajectory.

The article deals with the features of the reform of rural school by the example of the Krasnoyarsk Territory. It identifies two strategies in the reform of rural school: the optimization of the school network, taken as a basis by the regional authorities, and the development of the model of school with no class-lesson organization of educational process on the basis of multi-age learning, initiated by teachers-innovators. The author comes to the conclusion that a necessary condition for the successful reform of rural school is the harmonization of traditions and innovation.

Одной из приоритетных задач в осуществлении национального проекта «Образование» является развитие сельской школы. Это объясняется не только тем, что она является самым массовым типом общеобразовательных учреждений, но и тем, что именно на селе социальная роль школы как нигде высока. Её сохранение является залогом полноценного хозяйственно-экономического развития и культурного возрождения села. В силу этого здесь острее сказываются последствия социальных рисков, неизбежно возникающих в процессе реформирования образовательной системы.

Теоретико-методологические аспекты инновационного потенциала сельской школы в современной России рассматриваются в трудах известных ученых А.И. Субетто, В.Г. Бочаро-

вой, Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. Их авторы утверждают, что основной акцент в реформировании сельской школы необходимо сделать на обеспечении гуманистического характера образования, опоре на национальные духовно-нравственные ценности и культурные традиции, единство обучения и воспитания.

Важной предпосылкой успешности реформирования образовательной системы вообще и сельской школы в частности является социально-психологическая готовность к инновационной деятельности со стороны педагогического сообщества. Эти вопросы нашли основательную проработку в публикации Ю.Г. Козулиной [Козулина, 2012].

В настоящей статье предпринята попытка проанализировать две стратегии, наметившие-

ся в ходе реформы сельской школы в Красноярском крае. Представители первой, которую можно условно назвать административной, руководствуются нормативными документами Министерства образования РФ и концептуальными разработками Института образования НИУ ВШЭ. Она сводится к оптимизации сети сельских школ. Стратегии этой стратегии исходят из правильных на первый взгляд установок о равном доступе к качественному образованию сельского населения.

Действительно, положение сельской школы в Красноярском крае в 1990-е гг. резко ухудшилось. Заметное сокращение финансирования сказывалось буквально на всех сторонах школьной жизни: быстрый износ зданий, устаревание школьного оборудования, ухудшение качества питания в школьных столовых, повальное закрытие дошкольных учреждений, практически полный обвал системы повышения квалификации учителей и т. д. Из 1 189 сельских школ в крае капитального ремонта к концу 1990-х гг. требовали 29,4 %, в аварийном состоянии находились 6,1 % [Школы Красноярья, 1998]. В некоторых районах капитального ремонта требовали 50–60 % зданий школ. Обострились кадровые проблемы. Из-за систематических задержек зарплаты начался массовый уход учителей в другие сферы занятости. Заявки на педкадры выполнялись лишь на 34 %. На этом фоне качественный уровень образования на селе стал резко снижаться.

В 2000-е гг. ситуация начала постепенно стабилизироваться. Благодаря возрастанию финансирования удалось ускорить строительство новых школ на селе. Однако и в это время техническое состояние школ в сельской глубинке оставалось неудовлетворительным. Особенно удручающим было положение малокомплектных школ. Их доля в крае составляла в начале 2000-х гг. 68 %. Эти школы, как правило, не соответствовали требованиям СанПиНов, противопожарным, антитеррористическим нормам. Иные из них представляли удручающее зрелище: покосившееся здание, потрескавшиеся стены, обвалившиеся потолки.

В этих условиях было принято Постановление Совета администрации Красноярского края

«О проведении в 2003–2004 гг. эксперимента по реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности». Оно дало толчок для создания двух экспериментальных площадок в Балахтинском и Шушенском районах. На базе этих площадок была отработана оптимальная модель школьных ассоциаций в форме простых товариществ образовательных учреждений (ПТОУ), с помощью которых можно было бы оптимизировать материальные, кадровые ресурсы с целью повышения качества образования на селе.

Это своеобразная форма кооперации сельских школ на основе договорных отношений позволяет педагогам более продуктивно использовать материальные и кадровые ресурсы, создавать условия для большего количества профилей, чем это возможно в отдельно взятой школе. Добровольно объединяющиеся в товарищества школы ставят задачу создания общей образовательной программы. Иначе говоря, учащиеся получают образование не в отдельно взятой школе, а в ассоциации образовательных учреждений. Это дает возможность выбирать интересующие предметы и курсы, стимулировать творческое соревнование среди учеников и учителей.

Однако превращение школы в образовательную ассоциацию имеет и свои психолого-педагогические издержки, связанные с ослаблением личностных связей в школьных коллективах, что не может не сказаться на эффективности воспитательного процесса. Может быть, выпускники этих ассоциаций и получают необходимые для поступления в вуз знания, но вряд ли захотят вернуться как специалисты в свое село. Ведь в их сознании детско-юношеские воспоминания, ассоциирующиеся со школой в родном селе, уже будут стерты. Сугубо утилитарное отношение к школе как учреждению, где дают лишь определенную сумму знаний, вообще может привести к тому, что психоэмоциональные рефлексии, возникающие у каждого человека при словосочетании «школьные годы», атрофируются. Не получит ли общество на выходе проблему социализации выпускников таких ассоци-

аций? Ведь образно говоря, школа – вторая семья и заменить её образовательной ассоциацией – это все равно, что отдать ребенка в детдом.

В решении острой проблемы малокомплектных школ представители административного направления также исходили из принципа эффективности финансовых затрат. Руководствуясь им, краевые власти решили пойти по пути закрытия школ, где наполняемость классов меньше 14 человек. Доля учащихся в таких школах составляет 12 %. В 2006 г. в крае было создано 380 базовых школ, выделено 217 млн. руб. на их оборудование и обеспечение подвоза школьников. В 2006–2007 гг. в рамках национального проекта «Образование» за счёт софинансирования средств региона и федерального бюджета был приобретен 171 автобус для подвоза детей. В 2010–2011 гг. создан специализированный парк автобусов для подвоза учащихся в количестве 610 единиц, ежедневно подвозилось 16 790 учеников (15,6 % от численности школьников края) [Башев, 2011].

Однако сложность в реализации программы состояла в том, что в Красноярском крае много сел, которые удалены друг от друга более чем на 30 км, поэтому подвоз детей из этих сел сопряжен с большими расходами. Когда краевое руководство образованием прорабатывало этот проект, в разделе «Риски» были обозначены трудности, с которыми неизбежно пришлось бы столкнуться. Но при его реализации издержек оказалось гораздо больше, чем предполагалось изначально. Во-первых, перевозки детей, особенно по сельским дорогам, повышают риски, юридическая ответственность за которые ложится не на чиновников от образования, инициировавших это нововведение, а на директоров и педагогов школ. Во-вторых, расходы, связанные с содержанием автопарка и ГСМ, полностью ложатся на бюджет школы. В-третьих, движение автобуса имеет свой график, который далеко не всегда совпадает с изменениями в школьном расписании. Поэтому школьники, у которых занятия кончаются раньше прихода автобуса, часто добираются домой автостопом, что чревато опасностью несчастных случаев.

Таким образом, то, что власти называют оптимизацией школьной сети, до боли напоминает хорошо знакомую из советской истории кампанию по ликвидации «неперспективных деревень». В итоге, решая проблему повышения качества образования на селе, оптимизация школьной сети порождает куда более сложную проблему выживания села и как важной структурной единицы сельскохозяйственного производства, и как средоточия огромного пласта национальной культуры. Ведь пертурбации в школьной сети наносят весьма ощутимый удар по всей социально-культурной инфраструктуре села. Без работы остаются учителя, всегда составлявшие самую активную часть сельской интеллигенции. Потеряв возможность обучать детей в родном селе, уезжают квалифицированные специалисты. Это ведет к падению образовательного уровня сельского населения в целом. За последние годы социологи отмечают появление малограмотной или даже совсем безграмотной прослойки среди сельского населения, и особенно быстро она растет среди молодежи. Как следствие, нарастание таких социальных деформаций, как пьянство, наркомания, уголовная преступность.

Финансовая целесообразность, лежащая в основе реформирования системы образования, вызывает неоднозначное отношение в среде педагогической общественности. Поэтому в крае возникло альтернативное движение, инициированное педагогами-новаторами, в котором четко проступает стремление сохранить лучшие социально-гуманистические традиции, выработанные в отечественной педагогике. Так в 2001 г. сотрудниками лаборатории методологии и новых образовательных технологий Красноярского института повышения квалификации работников образования под руководством М.А. Мкртчяна была разработана модель школы с неклассно-урочной организацией учебного процесса на основе разновозрастного обучения. Она была рассчитана именно на малокомплектные школы и позволяла минимизировать организационные и финансовые затраты, благодаря новой образовательной технологии, при которой вместо классов формируются разновоз-

растные учебные группы как основные организационные структуры учебного процесса. Вместо урока основной организационной формой учебного процесса становятся коллективные учебные занятия по методу известного красноярского педагога-новатора В.К. Дьяченко. Каждый ученик в такой группе имеет свою образовательную траекторию и может индивидуально или совместно со своими товарищами, в том числе и разными по возрасту, выступать в разных ролях: и как обучаемый, и как тьютер [Карпинский, 2005]. Вместо традиционного расписания, когда в течение недели изучаются все предметы, практикуется погружение в несколько предметов. Учебный процесс обеспечивается не только учителями-предметниками, а всем коллективом педагогов, которые совместно проектируют и ведут занятия, распределяя между собой функции и обязанности организатора учебного процесса, специалиста по предмету, ассистента, в роли которого могут выступать старшие ученики. Эта модель позволяет решать не только дидактические, но и воспитательные задачи. Выпускник такой школы может самостоятельно ставить цели, проектировать и организовывать собственную деятельность, взаимодействовать в разновозрастных коллективах.

Впервые новая модель была апробирована в Ивановской средней школе Ермаковского района, затем к эксперименту подключились школы Ачинского, Балахтинского, Каратузского и других районов. Безусловно, у новой модели есть свои слабые стороны, но важен сам принцип бережного подхода к малокомплектной школе.

Одновременно поиск новых путей развития сельской школы велся и учителями практиками. Они оказались ближе, чем кто-либо, к проблемам, с которыми столкнулось село в период перестройки к новым социально-экономическим реалиям. Крах коллективных хозяйств, безработица приводили к массовому оттоку сельского населения, распаду семей, росту антисоциальных настроений среди молодежи. Школы пустели, молодежь не связывала свое будущее с селом. В этих условиях наиболее активная часть учительской интеллигенции пыталась противо-

стоять деградации сельского социума и школы, благодаря их усилиям, постепенно превращались в очаги возрождения.

Примером того, как школа может стать своеобразным локомотивом возрождения села, может послужить Таловская средняя школа (Емельяновский район). Она небольшая, в ней учится всего 121 ученик, работают 23 педагога. Когда-то в Таловском было преуспевающее хозяйство на базе местного леспромхоза, поэтому и школьное здание выстроили капитально, с прицелом на будущее. Но в 1990-е гг. хозяйство превратилось в убыточное, люди начали уезжать и жизнь в селе стала медленно угасать. Однако директор школы Т.Н. Ячменева не стала сетовать на тяжелую жизнь, а принялась создавать вокруг школы социально-культурную среду. Построила пасеку, мед от которой шел на питание школьников, а часть отдавали в Таловский детский дом. На пасеке работали и дети, и их родители. Для первых это было трудовое воспитание, для вторых – хоть какой-то заработок. На базе школьного компьютерного класса организовали компьютерное обучение для взрослых. Вокруг школы сплотился сельский актив, члены которого выступают не только во главе всех культурных, спортивных мероприятий, но и формируют новый тип гражданских отношений. Все эти начинания стали точками роста жизни на селе: они спланивали людей, давали веру в собственные силы, надежду на обновление.

Очень много делает коллектив школы для того, чтобы сельские ребята не чувствовали себя обделенными в доступе к качественному образованию. Учитывая сельскую специфику, таловские педагоги пошли по пути многопрофильности, предоставив детям на выбор несколько направлений: оборонно-спортивное, физико-математическое, естественнонаучное. Научно-методическое обеспечение образовательной и воспитательной работы таловские учителя разрабатывают под эгидой научной лаборатории на базе кафедры педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, руководимой членом-корреспондентом РАО М.И. Шиловой.

Про Таловскую школу не хочется говорить, как сегодня принято, что она «предоставляет образовательные услуги», она дает своим ученикам гораздо большее. Школа для них – родной дом, где учат быть достойными людьми, а это всегда оставалось фундаментальным базисом отечественной педагогики.

Таким образом, опыт реформирования сельской школы в Красноярском крае показывает, что в выработке оптимальной стратегии следует исходить из приоритета социальной значимости этого института, а не из утилитарно-финансового. Инновации не должны разрушать базовые социокультурные традиции, на которых веками основывалась система отечественного образования, в противном случае они контрпродуктивны, так как ведут к глубоким деформациям в обществе.

Библиографический список

1. Башев В.В. Приоритеты системы образования края в контексте федеральных и краевых инициатив [Электронный ресурс]. URL: http://www.krao.ru/rb-topic_t_13.htm
2. Бочарова В.Г. Стратегия и механизмы влияния образования на социальное развитие села // Актуальные проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России. М., 2008. С. 26–35.
3. Карпинский А. Организация разновозрастного обучения в неклассно-урочной школе // Народное образование. 2005. № 1. С. 108–112.
4. Козулина Ю.Г. Теоретико-методологические подходы к исследованию инновационной готовности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 244–249.
5. Кузьмина Н.В., Жаринова Е.Н. Проблемы сельской школы региона в свете акмеологической теории фундаментального образования // Актуальные проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России. М., 2008. С. 61–74.
6. Субетто А.И. Инновации и традиции в развитии сельской школы России в XXI веке // Актуальные проблемы развития инновационного потенциала сельской школы в России. М., 2008. С. 9–14.
7. Школы Красноярья: ежегодный информационно-аналитический сборник Главного управления образования администрации края. Красноярск, 1998. Вып. 5.
8. Школы Красноярья: ежегодный информационно-аналитический сб. Главного управления образования администрации края. Красноярск, 2001. Вып. 7.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКОЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

THE SYLLABUS OF PARISH SCHOOL IN EASTERN SIBERIA AT THE END OF XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES

А.И. Шилов, Н.В. Шилова

A.I. Shilov, N.V. Shilova

Восточная Сибирь, церковно-приходская школа, содержание образования, учебный план, учебная программа, общеобразовательные предметы, церковные предметы, обязательные предметы, необязательные предметы, начальное училище ведомства Министерства народного просвещения.

В статье показано развитие содержания образования в церковно-приходской школе Восточной Сибири в конце XIX – начале XX вв., проанализированы и обобщены некоторые условия этого процесса, направленность вводимых в учебный план и программы изменений на повышение качества начального образования в массовой школе церковного ведомства.

Eastern Siberia, parish school, syllabus, curriculum, training program, general subjects, church subjects, compulsory subjects, optional subjects, primary school of the department of the Ministry of national education.

The article shows the development of the syllabus of parish school in Eastern Siberia at the end of XIX – the beginning of XX centuries, analyzes and summarizes some conditions of this process and the focus of the changes in the curriculum and programs to improve the quality of primary education in public schools of the Church department.

В конце XIX в. церковно-приходские школы были одноклассными и двухклассными, последних в означенный период было только 2, и обе в Енисейской губернии: в г. Енисейске при Иверском женском монастыре и в с. Рыбинском [Отчет..., 1898, с. 48].

В одноклассных школах курс обучения продолжался 3 года, в двухклассных – 4 и ограничивался преподаванием следующих предметов: Закона Божьего, церковно-славянской грамоты, церковного пения. Из общеобразовательных предметов в преподавание входили русский язык, чистописание и арифметика (табл. 1). Обучение проводилось в соответствии с правилами 1884 г. Программа двухклассных училищ расширялась за счет преподавания географии и отечественной истории (табл. 2). В качестве дополнительных предметов могли преподаваться ремесленное мастерство для мальчиков и рукоделие для девочек. На предметы религиозного цикла

отводилось в каждый год обучения по 13 (46,43 %) недельных часов. На общеобразовательные предметы приходилось 15 (53,57 %) недельных часов. Всего 28 часов [Отчет..., 1898, с. 52–57].

В период второй половины 1890 – первые 1900-е гг. восточносибирские начальные школы наконец-то получили первые примерные программы, где подробно указывалось, каким молитвам надо обучать детей, что пройти по катехизису и священной истории, какой круг знаний дать по русскому языку и арифметике. Программы были составлены для школ, где дети учатся в течение трех лет и не менее шести месяцев в году, не считая праздников. Это количество времени следовало считать наименьшим для правильного обучения в школе. Ввиду важного воспитательного значения церковного пения при выборе преподавателя необходимо было давать решительное предпочтение лицу, умеющему обучать пению.

Таблица 1

**Таблица недельных уроков одноклассной церковно-приходской школы
[Каспржак, Левит, 1994, с. 101; Отчет..., 1898, с. 52–57]; (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 53. Л. 9)**

Предметы	Отделения			Всего
	I	II	III	
	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	
Закон Божий	7	7	7	21
Церковное пение	2	2	2	6
Церковно-славянская грамота	4	4	4	12
Русский язык	7	7	7	21
Чистописание	2	2	2	6
Арифметика	6	6	6	18
Итого	28	28	28	84

Таблица 2

**Таблица недельных уроков двухклассного церковно-приходского училища
[Каспржак, Левит, 1994, с. 102]; (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 53. Л. 15)**

Предметы	Классы				Всего
	1 класс		2 класс		
	1 год	2 год	3 год	4 год	
Закон Божий	7	7	7	7	28
Церковное пение	2	2	2	2	8
Церковно-славянская грамота	4	4	4	4	16
Русский язык	7	7	7	7	28
Чистописание	2	2	2	1	7
Арифметика	6	6	6	4	22
Отечественная история и география	–	–	–	3	3
Итого	28	28	28	28	112

Распределение учебного материала по годам обучения сделано в программе примерно, и преподаватели могли, согласно местным условиям, переносить части курса из одного года в другой, имея в виду, чтобы при нормальных условиях ученики непременно к концу третьей зимы прошли все указанное программой.

Церковно-приходские школы Восточной Сибири на рубеже веков получили примерный учебный план и программы, рассчитанные на три года обучения. Церковно-приходские школы и в прежние годы обучали детей в течение трех лет, хотя не было надлежащего разрешения и программный курс обучения в одноклассной церковно-приходской школе был определен на два года. Более низкий по сравнению с министерской начальной школой, уровень знаний учащихся церковной школы и стремление при-

влекать в нее учеников, сделать более привлекательной для населения и т. д. заставляли духовенство увеличивать курс обучения в церковно-приходской школе на один год (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 2. Л. 48; Д. 680. Л. 7).

В каждом из трех отделений учебным планом было отведено одно и то же количество учебных часов. Всего 93 недельных урока по 31 в каждом отделении. На изучение Закона Божьего и церковно-славянской грамоты отводилось 33 (15,5 %). Для церковного пения отводилось 2 недельных урока в каждом отделении и, кроме того, четыре половинных занятия по окончании уроков. Таким образом, на цикл церковных предметов приходилось 45 недельных уроков из 93 (48,4 %). В министерской начальной школе – 44,4 %.

На русский язык в каждом отделении отводилось по 7 уроков в неделю. В первый год

изучали гласные и согласные звуки, слоги, письмо букв. Чтение и письмо слов и предложений из изученных букв. Заучивание наизусть кратких стихотворений.

Во втором отделении практиковались в усовершенствовании чтения по книге, передаче прочитанного устно по вопросам и без вопросов. Упражнение в списывании с книги, в письме выученного наизусть.

Счислению (арифметике) ежегодно отводилось 6 уроков в неделю. В первый год изучали числа первого десятка, присчитывание, отсчитывание, составление числа из разных чисел, разложение на равные части. Счет, название чисел, цифры. Устные и письменные упражнения над числами в пределах первой сотни. Устные и письменные задачи на четыре действия, знаки и название действий.

Во второй год учащиеся изучали таблицы сложения, вычитания, умножения (наизусть) и деления. Нумерация и письменное производство действий над числами до миллиона. Решение сложных задач на четыре действия. Ознакомление с торговыми счетами (сложение и вычитание).

В третий год школьники знакомились с русскими мерами, составными именованными числами и действиями над ними, простейшими дробями [Брызгалов, 1897, с. 256–258].

Сравнение учебных планов и программ министерского начального училища и церковно-приходской школы, полученных этими школами в 1897 г., говорит об их примерном равенстве. Собственно говоря, они почти один к одному повторяют друг друга. Единственное, в чем можно было иметь министерской школе преимущество над церковно-приходской, так это по русскому языку за счет дополнительного часа в каждом из отделений. В свою очередь, церковно-приходская школа имела дополнительный недельный урок по арифметике, что позволяло больше времени уделять закреплению учебного материала. В целом объем часов, предусмотренных на три года обучения, в церковно-приходской школе превосходил таковой в министерской школе на 12 часов: на 3 часа больше по каждому из следующих предметов: по Закону

Божьему, пению, церковно-славянской грамоте (т. е. по всем церковным предметам), чистописанию, арифметике; и меньше на 3 часа по русскому языку. Правда программа министерского училища еще предусматривала, где окажется возможным, преподавание гимнастики. Количество недельных уроков по гимнастике не устанавливалось и отдавалось на откуп самим школам. Таким образом, учебный план и программы 1897 г. не давали преимущества министерской школе относительно уровня начального образования по объему и содержанию и даже в целом несколько уступали за счет уменьшения количества уроков, отводимых на повторение и закрепление учебного материала. Однако в создавшемся положении более заметную роль с точки зрения уровня и качества образования выпускников начальных школ МНП и духовного ведомства играли такие факторы, как кадровый состав начальных школ, их учебно-материальная база, контроль, управление и т. д., что было в пользу приходских училищ Министерства народного просвещения [Давыдов, 1909, с. 24–25].

Некоторые подвижки наметились по внедрению уроков ручного труда в начальных школах Восточной Сибири. Что касается церковно-приходских школ, то здесь обучение ремеслам считалось необязательным, хотя и не запрещалось. Рукоделие же для девочек являлось обязательным предметом в одноклассной школе, а в двухклассной – по возможности преподавали рисование [Обзор..., 1902, с. 71–77].

Стремление к унификации всего школьного дела в стране побудило МНП даже приступить к разработке в 1905 г. нового положения о начальной школе, в основу которого было положено, по словам министра народного просвещения Шварца, изжитие «Многообразия законов, действующих в одной и той же местности по отношению к одному и тому же типу училищ». МНП предлагало распространить разработанное им положение на все начальные школы, за исключением подчиненных духовному ведомству. Духовенству поручалось наблюдение за религиозным преподаванием во всех школах, в том числе и в министерских [Шамахов, 1966, с. 61–62].

К началу второго десятилетия XX в. обязательным для преподавания в церковно-приходских школах предметами являлись: Закон Божий, церковно-славянский язык, русский язык, арифметика, чистописание и церковное пение. На прохождение Закона Божьего полагалось 6 уроков в неделю на каждое отделение, церковно-славянской грамоты – 3–4 урока на каждое отделение в неделю; церковного пения – 2 урока, русского языка – 6 уроков, чистописания – 2 урока и начальной арифметики – 5–6 уроков [Шамахов, 1966, с. 22].

В церковно-приходских школах в заметно большей степени, чем в министерских, все оставалось без изменений. Однако некоторые улучшения в постановке учебно-воспитательного процесса наблюдались и в них [Шилова, 2013, с. 146–150]. Например, наметился прогресс в отношении увеличения до необходимого минимума числа учебных дней. Теперь менее 130 дней уже никто не обучался, большей частью 140–150 учебных дней. Все больше церковно-приходских школ работало полный учебный год, что стало для городских церковно-приходских школ почти нормой (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 569. Л. 247; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 21–22).

Учебные занятия распределялись почти во всех одноклассных церковных школах на три группы и велись по программам 1903 г. Курс обучения по-прежнему был трехгодичный. Однако в некоторых школах стал прививаться четырехгодичный курс, прежде всего там, где помещение школы позволяло это сделать, равно, если в школе было два учителя. Так как отсутствовали программы для четырехгодичной школы, то приходилось прибегать к самой простой практике – растягиванию трехгодичной программы на четыре года с прибавлением более или менее систематических сведений по истории и географии. Но прежде всего четырехгодичный курс предусматривал более основательное прохождение трудной программы трехгодичного курса начальной школы.

Преподавания необязательных предметов, за исключением единичных случаев, не наблюдалось [Отчет..., 1914, с. 4–6]. Кроме общеобразовательных предметов, в начальных шко-

лах преподавали пение, гимнастику, рукоделие и ручной труд. В школах духовного ведомства церковное пение как учебный предмет проводилось в очень немногих школах. Строго систематических занятий по пению в порядке синодальной программы ни в одной из школ этого ведомства не практиковалось, главным образом по причине обширности программы и по неимению или неспособности большинства учителей вести сколько-нибудь правильные занятия по церковному пению [Отчет..., 1914, с. 13–15].

Трудовое обучение школьников в церковно-приходских школах было поставлено неудовлетворительно. Занятия же по рукоделию у девочек проводились в церковно-приходских школах всех восточносибирских епархий [Отчет..., 1914, с. 28–29].

Таким образом, в итоге анализа фактического материала сделаны следующие **выводы**.

Начиная с 1884 г. программы церковно-приходских школ, не говоря уже о школах грамоты, несколько уступали по общему уровню образования министерским начальным училищам. Ядром учебной программы являлся Закон Божий, к которому примыкали церковно-славянская грамота и церковное пение, рассматривавшиеся как наиболее серьезные предметы и все вместе утверждавшие церковный характер обучения в этих школах. Светские предметы (русский язык, чистописание и арифметика) в глазах духовенства имели меньшее значение и по существу рассматривались как вспомогательные.

Преподавания необязательных предметов, за исключением единичных случаев, не наблюдалось. Кроме общеобразовательных предметов, в начальных школах преподавали пение, гимнастику, рукоделие и ручной труд. Трудовое обучение школьников в церковно-приходских школах было поставлено неудовлетворительно. Занятия же по рукоделию у девочек проводились систематично и на достойном уровне.

К 1879 г. церковно-приходские школы получили, вслед за министерскими училищами, обновленные программы, которые теперь были примерно равны по объему и содержанию таковым в министерских училищах. Однако церковно-приходские школы явно отставали

ли от министерских в плане обучения русскому языку.

Учебный план и программы начальных школ церковного ведомства 1914 г. отличались узостью и консервативностью, слабо реагировали на образовательные запросы общества.

Церковно-приходская школа, конкурируя с министерской, получила раньше, чем церковно-приходская школа в Европейской России, примерный учебный план и программы на три года обучения, разработанные местным епархиальным училищным советом. Однако и в прежние годы церковная школа Восточной Сибири обучала детей в течение трех лет, хотя не было надлежащего разрешения и программный курс обучения в одноклассной школе Синода был определен на два года.

Наметился прогресс в отношении увеличения до необходимого минимума числа учебных дней. Все больше церковно-приходских школ работало полный учебный год, что стало для городских церковно-приходских школ почти нормой.

Список сокращений

1. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
2. Ф. 63 – Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.
3. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
4. Ф. 3 – Фонд 3. Дирекция народных училищ МНП Енисейской губернии.

Библиографический список

1. Брызгалов И. Распределение учебного материала одноклассной церковно-приходской школы на три учебных года // Иркутские епархиальные ведомости. 1897. № 19. С. 255–258.
2. Давыдов П. Духовенство и народное образование в Енисейской губернии // Сибирские вопросы. 1909. № 6. С. 22–27.
3. Каспржак А.Г., Левит М.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. М., 1994. 144 с.
4. Обзор Иркутской губернии за 1901 год. Иркутск, 1902. 80 с.
5. Отчет о состоянии церковно-приходских и грамотности школ Енисейской епархии за 1894–1895 учебный год. Енисейск, 1898. 37 с.
6. Отчет о состоянии церковных школ Иркутской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1911–1912 учебный год // Иркутские епархиальные ведомости. 1914. № 5. С. 1–52.
7. Шамахов Ф.Ф. Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917). Томск, 1966. 196 с.
8. Шилова Н.В. Организация учебно-воспитательного процесса в церковно-приходских школах и школах грамоты в Восточной Сибири конца XIX – начала XX вв. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 146–150.

ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К СОМАТИЧЕСКИ ОСЛАБЛЕННЫМ МАЛЬЧИКАМ

THE FEATURES OF MATERNAL ATTITUDE TO SOMATICALLY ILL BOYS

Ж.Г. Дусказиева

Zh.G. Duskazieva

Соматически ослабленные мальчики, ребенок старшего дошкольного возраста, материнское отношение, родительское отношение.

Статья посвящена исследованию особенностей материнского отношения к соматически ослабленным мальчикам старшего дошкольного возраста. Результаты сравниваются с показателями отцовского отношения к детям обоего пола и материнского отношения к соматически больным девочкам старшего дошкольного возраста.

Somatically ill boys, child of senior preschool age, maternal attitude, parental attitude.

The article is dedicated to the study of the features of maternal attitude to somatically ill boys of senior preschool age. The results are compared with the indicators of fatherly attitude to children of both sexes and maternal attitude to somatically ill girls of senior preschool age.

Родительское отношение стало предметом многочисленных исследований отечественных ученых за последнее десятилетие [Ковалевский, Груздева, 2009; Штумф, 2014]. Родительское отношение зависит от половой принадлежности ребенка (И.С. Кон, В.Е. Каган, Н.К. Радина), его соматического статуса (А.А. Михеева, Д.Н. Исаев, В.А. Ковалевский, О.В. Груздева и др.) и других факторов [Дусказиева, 2008, с. 325].

В связи со значительным ростом соматических заболеваний за последние годы особо актуален вопрос о создании благополучной социальной ситуации развития соматически ослабленных детей [Ковалевский, Груздева, 2009]. В старшем дошкольном возрасте важнейшей составляющей социальной ситуации развития ребенка остается родительское отношение, особенно для соматически ослабленных детей.

Психоаналитики в своих работах акцентируют внимание на значимости отношения родителя к ребенку противоположного пола. Сензитивным периодом для формирования будущей Я-концепции является так называемая Эдипова стадия возрастного развития – с 4 до 7 лет. Согласно теории З. Фрейда, в данный период ре-

бенок испытывает либидозные чувства по отношению к своему родителю и соперничество к родителю своего пола. У мальчика это явление носит название Эдипов комплекс, у девочки – комплекс Электры. Однако вышеописанные феномены имеют и обратную связь: мы можем это наблюдать в гиперчувствительности отца к проявлениям чувств девочки по отношению к нему или в повышенной эмоциональной насыщенности материнского отношения к сыну. Кроме того, углубляясь в бессознательные механизмы психики, можно увидеть некоторые элементы проекции на ребенка тех чувств или ожиданий, которые по определенным причинам родитель противоположного пола не может выразить в отношении собственного супруга. Так, например, мать, недополучая любви и ласки от супруга, может компенсировать этот дефицит проявлением к ней нежности со стороны сына. Отец, утративший свою значимость и привлекательность в глазах супруги, может возлагать надежды на повышенное внимание и одобрение со стороны дочери. Отец может воспринимать сына как соперника в борьбе за любовь и внимание супруги. Мать может неосознанно проявлять к дочери агрессию (в виде критики, наказа-

ний и пр.) вследствие ревности супруга к последней. Учитывая сложность и, как правило, низкий уровень осознанности, практические психологи имеют дело с сопротивлением родителей и отрицанием ими вышеописанных чувств к собственным детям.

Родительское отношение зависит от многих факторов, в том числе и от ожиданий в отношении собственного ребенка. Нередко матери хотят видеть рядом с собой сына как представителя сильного пола, конкурентоспособного среди сверстников, и даже в отношении мальчика старшего дошкольного возраста уже имеют место определенные ожидания относительно его характера, психофизиологических особенностей и возможностей. Вполне вероятно, что соматически ослабленный мальчик может не оправдать ожиданий матери, даже если она этого не осознает [Дусказиева, 2008 а,б; 2009 а,б].

Нами было проведено исследование в МБДОУ № 176, 177, 250 г. Красноярск, имеющее целью изучить особенности родительского отношения к соматически ослабленным детям старшего дошкольного возраста с помощью методики «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин). В исследовании принимали участие 120 детей старшего дошкольного возраста (соматически ослабленных – 30 мальчиков и 30 девочек и здоровых – 30 мальчиков и 30 девочек), 120 матерей и 108 отцов. Полученные результаты подвергались статистическому анализу с использованием t-критерия Стьюдента и χ^2 -критерия Пирсона.

В семьях с соматически ослабленными детьми доминирующими типами родительского отношения отцов к мальчикам являются симбиоз (34 %) и авторитарная гиперсоциализация (46 %), к девочкам – симбиоз (42 %), авторитарная гиперсоциализация (29 %) и инфантилизация (25 %); матерей к мальчикам – симбиоз (37 %), инфантилизация (26 %) и отвержение (27 %), к девочкам – симбиоз (47 %) и инфантилизация (30 %). Следовательно, соматически ослабленных девочек принимают и инфантилизируют оба родителя, в то время как в отношении часто болеющих мальчиков со стороны матерей наблюда-

ется противоречивое родительское отношение: сочетание сильной привязанности, чрезмерной опеки и эмоционального отвержения. Доминирующими типами родительского отношения со стороны отцов к здоровым детям обоего пола, а также со стороны матерей к мальчикам являются кооперация (от 32 до 34 %), симбиоз (от 24 до 34 %) и авторитарная гиперсоциализация (от 30 до 44 %). В отношении же здоровых девочек со стороны матерей доминируют симбиоз (37 %) и кооперация (40 %). При сравнении результатов методики с помощью методов математической статистики обнаружены достоверные различия между родительским отношением к часто болеющим и здоровым мальчикам у матерей ($\chi^2 = 26,558$; $p \leq 0,01$) и отцов ($\chi^2 = 10,088$; $p \leq 0,05$), а также к часто болеющим и здоровым девочкам у матерей ($\chi^2 = 19,502$; $p \leq 0,01$) и отцов ($\chi^2 = 13,654$; $p \leq 0,01$).

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что симбиоз как тип родительского отношения преобладает в семьях и экспериментальной, и контрольной выборки. Тем не менее в семьях с соматически ослабленными детьми симбиоз, как правило, сочетается с инфантилизацией ребенка. В отношении соматически ослабленных мальчиков у матерей усиливается отвержение, а у отцов по отношению к девочкам становится более выраженной инфантилизация. Получается, что соматически ослабленных девочек принимают оба родителя (не выражено отвержение) и оба родителя инфантилизируют их, в то время как часто болеющих мальчиков матери не могут принять полностью (наряду с высокими показателями симбиоза и инфантилизации выражено и отвержение). Возможно, отвержение происходит на бессознательном уровне, так как в процессе наблюдения в ситуации взаимодействия с ребенком и в беседе с такими матерями оно во многих случаях не проявляется. Можно предположить, что часто болеющие мальчики не соответствуют ожиданиям их матерей, а эти ожидания являются отражением общественных гендерных стереотипов, которые несут в себе определенные требования к маскулинному типу поведения. Эти требования противоречат характеристикам соматически осла-

бленных мальчиков, которые зачастую психологически инфантильны, конформны и нередко имеют фемининные черты личности, сформированные в результате инфантилизации со стороны матери, в то время как девочкам «разрешено» быть слабыми в соответствии с гендерными стереотипами (показатели по шкале «отвержение» со стороны обоих родителей незначительные).

Таким образом, соматически ослабленные мальчики находятся в менее выгодном положении, чем часто болеющие девочки и здоровые дети обоего пола, так как в тесной симбиотической связи с матерью одновременно им приписываются несостоятельность, позиция «слабого», что сочетается с отвержением со стороны наиболее значимого (в эмоциональном плане) родителя в «Эдиповой стадии» – матери. Можно предположить, что такое положение часто болеющего мальчика может способствовать развитию высокой тревожности как в отношении оценки себя как носителя собственной половой роли, своих возможностей, так и в межличностных отношениях.

Библиографический список

1. Дусказиева Ж.Г. Влияние родительского отношения на гендерные особенности проявления тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста // Сибирский педагогический журнал. 2008 а. № 13. С. 324–334.
2. Дусказиева Ж.Г. Гендерные особенности тревожности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста и возможности ее коррекции: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Красноярск, 2009 а. 236 с.
3. Дусказиева Ж.Г. Особенности родительского отношения отцов и матерей к часто болеющим мальчикам и девочкам старшего дошкольного возраста // Омский научный вестник. 2008б. № 6 (74). С. 108–110.
4. Дусказиева Ж.Г., Ковалевский В.А. Особенности эмоционального восприятия собственной и противоположной половой роли часто болеющими детьми 5–7 лет // Сибирский психологический журнал. 2009 б. № 32. С. 65–67.
5. Ковалевский В.А., Груздева О.В. Соматически больной ребенок дошкольного возраста: специфика социально-психологического развития. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2009. № 1. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 02.02.2015).
6. Штумф В.О. Возможности формирования ортобиоза у часто болеющих старших дошкольников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 144–146.

ВЛИЯНИЕ ГЛУБИНЫ ПАМЯТИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

THE INFLUENCE OF MEMORY DEPTH ON THE EFFECTIVENESS OF STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES TO SOLVE PROBLEMS

П.П. Дьячук, Д.С. Бажин,
М.К. Грицков, Ш.С. Каталбаева

P.P. Dyachuk, D.S. Bazhin,
M.K. Gritskov, Sh.S. Katalbaeva

Учебная деятельность, Марковские цепи, структура, пазлы, учебные действия, трудозатраты, время принятия решения, параметр глубины памяти.

Процесс итеративного научения моделируется последовательностью конечных однородных Марковских цепей. Это позволяет выявить влияние глубины памяти на процессуальные характеристики учебной деятельности обучающихся. Рассматривались зависимость трудоемкости выполнения заданий по конструированию изображений пространственных объектов и среднее время принятия решений о правильных и неправильных действиях в зависимости от номера задания.

Learning activities, Markov chains, structure, puzzles, learning actions, labor effort, decision-making time, the parameter of memory depth.

Iterative learning process is modeled by a sequence of finite homogeneous Markov chains. This allows identifying the influence of memory depth on procedural characteristics of learning activities of students. The article considers the relation between the labor effort of task completion on designing images of spatial objects and the average time of decision-making on right and wrong actions depending on a task number.

Учебную деятельность обучающихся решению задач можно рассматривать как последовательность случайных событий, каждое из которых связано с тем или иным учебным действием обучающегося. В настоящей статье показано, что глубина памяти оказывает существенное влияние на трудозатраты и среднее время принятия решения о выполнении действий.

Последовательное изменение состояния учебной деятельности обучающегося, определяемое его действиями, моделируется однородными конечными цепями Маркова [Дьячук, Шадрин, 2008, с. 229]. Марковские цепи обладают следующим свойством: «...при фиксированном настоящем будущее не зависит от предыстории процесса – от прошлого» [Вентцель, 1983, с. 416]. Это означает, что в Марковской модели учебной деятельности глубина памяти равна нулю, т. е. на принятие решения о выполнении действия влияет только текущее состояние решения задачи.

Итеративный характер процесса научения позволяет представить неоднородную цепь Маркова в виде последовательности однородных конечных цепей Маркова. Однородная конечная цепь Маркова под номером m соответствует учебной деятельности обучающегося при решении m -й задачи. Изменение матрицы переходных вероятностей от задачи к задаче характеризует процесс развития структуры системы действий обучающегося, который происходит в результате самообучения на основе автоматического информационного регулирования действий обучающегося [Дьячук, 2010, с. 116].

Марковские цепи описывают поведение систем с глубиной памяти, равной нулю, т. е. в оперативной памяти системы информация о прошлом отсутствует. В нашем случае в качестве системы выступает обучающийся, а событиями являются учебные действия, направленные на решение задачи. Моделирование учебной деятельности Мар-

ковскими цепями даст нам математическое описание последовательности учебных действий обучающегося с глубиной памяти, равной нулю.

Теоретический анализ. Текущее состояние решения задачи $Z(t)$, без учета предыстории, в любой момент времени t зависит от информации, поступающей на вход $X(t)$:

$$Z(t) = F_c [X(t)], \quad (1)$$

где F_c – функция состояния системы (обучающегося). Если учитывать влияние предыстории учебной деятельности, то текущее состояние решения задачи $Z(t)$ в любой момент времени t зависит от предшествующих её состояний в моменты $Z(t - 1)$, $Z(t - 2)$, ...,

$$Z(t) = F_c [X(t), Z(t - 1), Z(t - 2), \dots], \quad (2)$$

где F_c – функция состояния системы.

Если учебная деятельность зависит не только от входа $X(t)$, но и от функций переходов $Z(t - 1)$, $Z(t - 2)$, ..., то функция выходов:

$$Y(t) = F_b [X(t), Z(t), Z(t - 1), Z(t - 2), \dots, (Z - u)]. \quad (3)$$

Такая функция выходов, определяет динамическую составляющую учебной деятельности обучающихся. Функция состояний системы F_c и функция выходов F_b учитывают не только текущее $Z(t)$, но и предыдущие состояния $Z(t - 1)$, $Z(t - 2)$, ..., $Z(t - u)$ входов системы. Величина u характеризует объём или глубину памяти системы [Чернышев, 2008, с. 9].

В качестве примера рассмотрим учебную деятельность по конструированию пространственных объектов [Богомаз и др., 2011, с. 33]. В этом случае множество действий Φ_1 состоит из четырех подмножеств. Отношения между элементами этих подмножеств определяют структуру системы действий S , которая отражает четыре состояния деятельности (классификация по типу совершаемых действий): установка фрагментов S_1 (устанавливает значение $x_{ij} = x_{pj}$), отмена установки фрагмента S_2 (обнуляет значение $x_{ij} = 0$), просмотр фрагментов S_3 (изменяет значение $x_{pj}; j = j + 1$ или $j = j - 1$), завершение деятельности по решению задачи S_4 (поглощающее состояние). Итеративный характер учебной деятельности обучающегося решению задач позволяет представить ее в виде последовательности однородных конечных цепей Маркова, каждая из которых соответствует сложившейся структуре системы действий,

определяемой матрицей переходных вероятностей, которая в общем случае имеет вид, представленный формулой (2).

Деятельность обучающегося решению задач в проблемной среде конструирования пространственных объектов рассматривается как динамическая система, находящаяся в каждый из моментов k в одном из 4 состояний:

$$S_i(k) \in S(k) = \{S_1, \dots, S_4\}, \quad k \in T. \quad (1)$$

Переменная k определяет номер шага в процессе решения задачи.

Состояния S_i изменяются со временем случайным образом. Эти изменения определяются матрицей переходных вероятностей. Для деятельности по конструированию пространственных объектов матрица переходных вероятностей имеет вид:

$$\|P_{ij}^{(k)}\| = \begin{pmatrix} P_{11}^{(k)} & P_{12}^{(k)} & P_{13}^{(k)} & P_{14}^{(k)} \\ P_{21}^{(k)} & P_{22}^{(k)} & P_{23}^{(k)} & 0 \\ P_{31}^{(k)} & P_{32}^{(k)} & P_{33}^{(k)} & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}. \quad (2)$$

Вектор-строка $P(k) = [P_1(k), \dots, P_4(k)]$ описывает распределение вероятностей состояний $P_i(k)$ деятельности обучающегося ($i = 1, 2, 3, 4$; 1 – завершение; 2 – установка; 3 – отмена; 4 – просмотр) при выполнении m -о задания, то есть $P_i(k)$ – это вероятность того, что в момент k действия обучающегося конструированию пространственных объектов соответствуют состоянию S_i . При этом $\sum_{i=1}^4 P_i(k) = 1, k \in T$.

Пересчет распределения вероятностей на следующем шаге производится по формуле:

$$P(k + 1) = P(k)P. \quad (3)$$

Должно быть также задано начальное условие $P(0)$, которое определяет состояние процесса решения задачи на начальном шаге (в момент, когда обучающемуся предъявляется задание).

Вычисляя последовательно $P(1), P(2), \dots, P(k)$, мы получаем вероятностный прогноз развития структуры системы действий обучающегося.

Состояние S_4 в нашем случае является поглощающим и соответствует завершению решения задачи. Оно не влияет на трудоемкость процесса поиска решения. Поэтому, исключив из матрицы P строки и столбцы, соответствующие состояниям S_4 , и обозначив оставшуюся матрицу Q , можем

вычислить так называемую фундаментальную матрицу цепи Маркова:

$$N = (I - Q)^{-1}, \quad (4)$$

где I – единичная матрица.

Каждый элемент n_{ij} матрицы N представляет собой среднее число пребываний процесса в состоянии S_j при старте из состояния S_i . В нашем случае, когда обучающийся располагает свободой выбора между просмотром и установкой фрагментов, достаточно рассматривать только первую и третью строку матрицы N .

Зная n_{ij} , можно вычислить среднюю трудоемкость (количество шагов) процесса решения задачи по формуле:

$$\Theta_{\Sigma} = \sum_{j=1}^4 n_{1j} \cdot \Theta_j + \sum_{j=1}^4 n_{3j} \cdot \Theta_j, \quad (5)$$

где Θ_j – трудоемкость совершения j -о шага. Учитывая, что трудоемкость совершения каждого шага при конструировании пространственного объекта равна единице (совершение одного действия), формула расчета трудоемкости сводится к сумме элементов первой и третьей строки матрицы N .

Эксперимент. Рассмотрим применение описанного метода на примере решения обучающимся № 2 первой задачи в проблемной среде. Матрица переходных вероятностей имеет вид:

$$P^{(1)} = \begin{vmatrix} 0,11 & 0,83 & 0,05 & 0,01 \\ 0,95 & 0 & 0,05 & 0 \\ 0,26 & 0,17 & 0,57 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \end{vmatrix}. \quad (6)$$

Начальное распределение вероятностей $Y(0) = (0,5; 0; 0,5; 0)$ означает, что обучающийся может выбирать первое действие случайным образом, между просмотром и установкой фрагментов.

Среднее число пребываний процесса в множестве невозвратных состояний, вычисленных по формуле (4), задаются матрицей:

$$N = \begin{vmatrix} 100 & 86,69 & 21,71 \\ 100 & 87,71 & 21,83 \\ 100 & 87,09 & 24,08 \end{vmatrix}. \quad (7)$$

Средняя трудоемкость процесса:

$$\Theta_{\Sigma} = \sum_{j=1}^4 n_{1j} + \sum_{j=1}^4 n_{3j} = 419,57 \text{ шагов.}$$

Отметим, что обучающийся № 1 при решении первой задачи, совершил 423 действия, а теоретическое значение равно 419. Как видно, трудоемкость или количество действий, вычисленное в модели Марковских цепей, не сильно отличается от практической реализации решения.

Моделирование учебной деятельности Марковскими цепями дает неплохое согласие с реальными трудозатратами испытуемого в случае, когда глубина памяти испытуемого небольшая (рис. 1, а). Трудоемкость испытуемого с большей глубиной памяти (рис. 1, б) существенно отличается от рассчитанной в модели Марковских цепей.

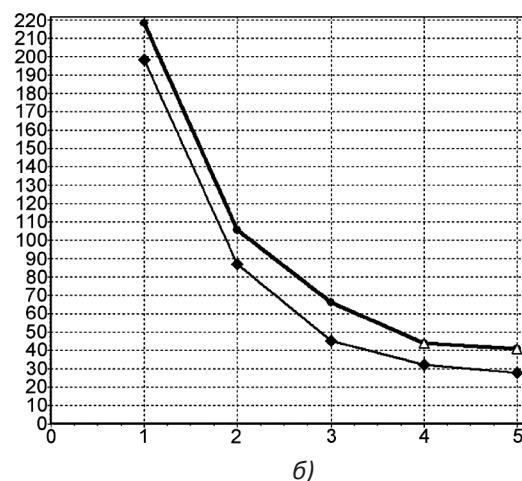
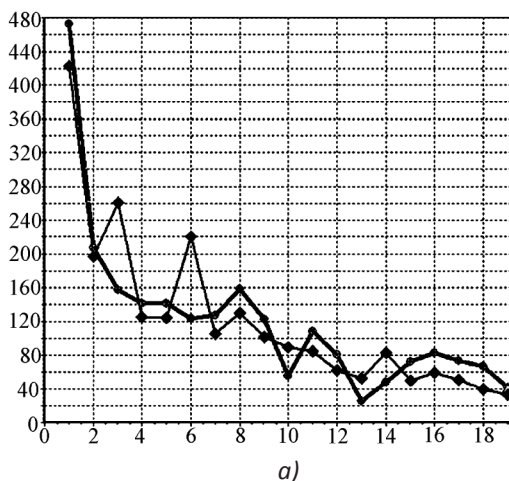


Рис. 1. Зависимость величины трудозатрат в зависимости от номера выполнения задания: а) обучающегося № 1; б) обучающегося № 2 от номера задания.

График с кружками – Марковский процесс; график с черными ромбами – реальные трудозатраты

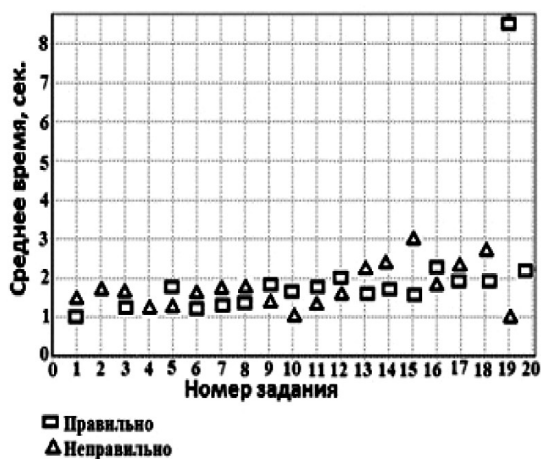
Действия $i - 1, i - 2, \dots$, совершенные в прошлом, в модели Марковских цепей не влияют на принятие решений о выборе будущих действий. Память человека устроена так, что на выбор действий влияет не только настоящее, но и прошлое, определяемое глубиной памяти. Это приводит к уменьшению реальных трудозатрат при решении задач. На рис. 1, а зависимость реальных трудозатрат от номера задания достаточно тесно переплетается с теоретической зависимостью трудозатрат от номера задания, полученной в Марковской модели учебной деятельности.

Из этого следует вывод о небольшой глубине памяти испытуемого № 1. В основе учебной деятельности обучающегося № 1 лежит метод проб и ошибок. Обучающемуся требуется выполнить много заданий (в нашем случае 19) для того, чтобы исключить все неправильные действия.

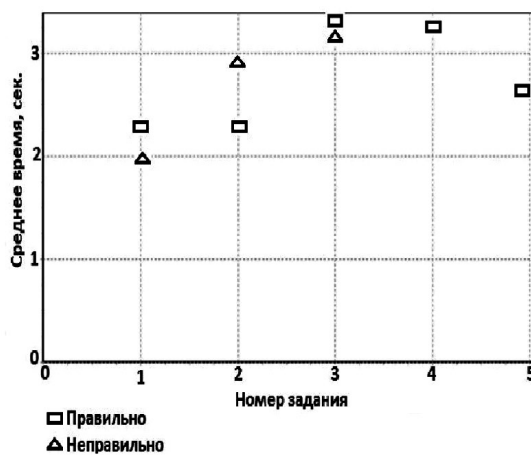
Зависимость трудозатрат от номера задания для обучающегося № 2 представлена на рис. 1, б. Реальные трудозатраты обучающегося № 2 меньше, чем трудозатраты, вычисленные в модели Марковских цепей. Обучающийся № 2, прежде чем устанавливать пазлы на рабочее поле, длительное время их просматривает и по-

лучает новый опыт, мысленно конструируя пространственный объект. Функция пространственного синтеза обучающегося № 2 существенно лучше развита, нежели у обучающегося № 1. Поэтому ему требуется провести сборку пространственного объекта всего лишь 5 раз. Большая эффективность учебной деятельности обучающегося № 2 по сравнению с обучающимся № 2 обусловлена большей глубиной памяти.

Если с уменьшением глубины памяти трудоемкость возрастает, то среднее время выполнения как правильного, так и неправильного действия соответственно уменьшается. На рис. 2, а и б представлены экспериментальные графики зависимости среднего времени принятия решения о выборе правильных или неправильных действий для испытуемых № 1 и 2. Небольшая глубина памяти испытуемого № 1 соответствует среднему времени принятия решений ($\tau_1 < 2c$), а большая глубина памяти испытуемого № 2 приводит к увеличению среднего времени ($\tau > 2$ сек) принятия решений. В первом случае учебная деятельность осуществляется с опорой на внешний контекст, а во втором – с опорой на внутренний контекст [Дьячук, 2011, с. 98].



а



б

Рис. 2. Среднее время выполнения правильных (прямоугольники) и неправильных (треугольники) действий испытуемых: № 2 – а; № 3 – б в зависимости от номера задания

Таким образом, Марковская модель учебной деятельности позволяет выявить, то, что глубина памяти обучающихся существенно влияет на способ получения результата научения (достижения безошибочного выполнения заданий)

и время принятия решения о выборе учебного действия. Получено, что обучающиеся с малой глубиной памяти преимущественно действуют методом проб и ошибок и их трудозатраты существенно больше, а время принятия решений су-

щественно меньше, чем у обучающихся с большой глубиной памяти, которые действуют на основе зрительного синтеза пространственного объекта.

Дальнейшее развитие Марковской модели учебной деятельности возможно в направлении: 1) теоретического исследования Марковской модели учебной деятельности, учитывающей управляющие воздействия проблемных сред [Дьячук, 2010, с.115]; 2) создания компьютерной системы, позволяющей непосредственно в процессе учебной деятельности проводить измерение глубины памяти обучающихся; 3) исследований корреляций глубины памяти и процессуальных характеристик учебной деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. Богомаз И.В., Дроздова Л.Н., Дьячук П.П., Шадрин И.В. Диагностика учебной деятельности по конструированию пространственных объектов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 33–38.
2. Вентцель Е.С. Прикладные задачи теории вероятности. М.: Радио и связь, 1983. 416 с.
3. Дьячук П.П., Дьячук И.П. Диагностика обучаемости деятельности по решению задач // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 98–104.
4. Дьячук П.П., Шадрин И.В. Динамическая информационная система управления и диагностика обучаемости // Информационные технологии моделирования и управления. 2008. № 2 (45). С. 229–237.
5. Дьячук П.П. Компьютерные системы регулирования учебных действий // Информатика и образование. 2010. № 4. С. 115–118.
6. Дьячук П.П. Моделирование учебной деятельности Марковскими цепями на примере конструирования пространственных объектов // Системы управления и информационные технологии. 2010. Т. 39, № 1.2. С. 229–233.
7. Чернышев В.Н., Чернышев А.В. Теория систем и системного анализа. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. 96 с.

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ИНФОРМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE THINKING OF STUDENTS STUDYING MATHEMATICAL AND INFORMATICS DISCIPLINES

И.В. Ижденева

I.V. Izhdeneva

Ассоциации, мышление, ассоциативное мышление, развитие ассоциативного мышления, учебный процесс, радиантное мышление, ассоциативные ментальные карты, математика и информатика.

В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «ассоциативное мышление», выделяются его основные компоненты и уровни развития. Представляются возможности ассоциативного мышления для повышения эффективности процесса обучения математическим и информатическим дисциплинам посредством использования ассоциативных ментальных карт.

Association, thinking, associative thinking, development of associative thinking, learning process, Radiant thinking, associative mental maps, mathematics and informatics.

The article discusses various approaches to the definition of the concept «associative thinking», identifies its main components and levels of development. It also presents the opportunities of associative thinking to enhance the effectiveness of the process of teaching mathematical and informatics disciplines by means of associative mental maps.

Современное информационное общество накладывает свои требования на процесс обучения в вузе. Студентам необходимо изучить, понять и запомнить огромное количество информации в короткий срок. Степень понимания и усвоения знаний во многом зависит от индивидуальных характеристик человека, его ментальных особенностей, темперамента, а также от способа взаимодействия педагога и обучаемого. Поэтому для повышения результативности обучения необходимо создавать оптимальные условия, использующие достижения педагогической и психологической наук, с учетом особенностей протекания ментальных процессов обучаемого.

Любое психолого-педагогическое средство, способствующее повышению эффективности процесса восприятия, запоминания и понимания информации, является очень важным. При этом образное мировосприятие благоприятствует улучшению понимания словесных выражений, предполагая подключение ассоциативной памяти, ассоциативного мышления и воображения.

Ассоциативное мышление активно участвует в процессе обработки информации без использования аппарата логики. Процесс запоминания осуществляется на основе имеющегося опыта индивида, что, в свою очередь, способствует формированию наборов ассоциаций, являющихся базой ассоциативного мышления, принципы которого легли в основу большого количества обучающих методик.

Проблема исследования заключается в определении и обосновании того, какие средства и методы обучения необходимо использовать для развития ассоциативного мышления студентов при изучении математики и информатики.

Ассоциативное мышление способствует пониманию сути логики и взаимосвязи предметов и явлений, развитию воображения и пространственного видения, осознанию смысловых связей и упрочнению памяти. Эти аспекты являются очень важными для студентов при изучении математических и информатических дисциплин. Ассоциативное мышление – это путь к ресурсам человеческого мозга, связующее звено между аб-

страктным и предметным типами мышления, и чем развитее у субъекта ассоциативное мышление, тем более целостен и эффективен его мыслительный процесс.

В последнее время подготовка абитуриентов в области математики и информатики (особенно для гуманитарных специальностей) достаточно слаба. Научившись выполнять задания ЕГЭ, бывшие школьники приходят в вуз не умея решать простейшие задачи, работать с математическими текстами, анализировать информацию. Одним из вариантов решения этой проблемы является структуризация и визуализация учебного материала. По мнению А.А. Вербицкого, «процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [Вербицкий, 1991]. Ассоциативные ментальные карты являются ярким примером средств реализации данного процесса. Ментальные карты широко применяются для анализа, структурирования информации и решения проблем в бизнесе, маркетинге, менеджменте, экономике и изобретательстве. В сфере образования использование ментальных карт еще недостаточно распространено, отсутствует теоретическое обоснование эффективности их применения в обучении каким-либо дисциплинам. На сегодняшний день можно найти единичные публикации, посвященные методическим аспектам их применения на учебных занятиях, хотя они обладают поистине безграничными возможностями для оптимизации усвоения учебного материала и для развития ассоциативного мышления.

Целью данной работы является теоретическое обоснование возможности развития ассоциативного мышления при изучении математических и информатических дисциплин с помощью ассоциативных ментальных карт.

Ассоциативное мышление дает возможность обучаемому понять пространственные и временные отношения, осмыслить причинно-следственные связи, расширить свой мировоззренческий кругозор. Если удастся связать запоминаемый учебный материал с некоторым ассо-

циативным образом, уже имеющимся в ментальной базе обучаемого и составляющим часть заранее сформированной системы его мыслительных образов, то можно добиться прочного и долговременного запоминания. Оно способствует развитию памяти, ускорению и повышению результативности процесса запоминания. Восприятие событий, предметов, фактов или явлений связано с работой воображения – человек привязывает новое слово (обозначение чего-либо) к уже знакомому образу, но люди обладают в некоторой степени ограниченным кругом понятий. В связи с этим ассоциативное мышление используется ими не всегда продуктивно, следовательно, его необходимо постоянно развивать.

Разработкой проблемы формирования и развития мышления человека занимались отечественные научные деятели – А.В. Брушлинский, Д.Б. Богоявленская, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, В.Д. Шадриков, П.А. Шеварёв и зарубежные исследователи – В. Вундт, Г. Спенсер, Э. Титченер, Т. Циген (ассоциативная психология), М. Вертхаймер, К. Дункер, В. Келлер (гештальтпсихология), Э. Бано, А.Ф. Осборн, С.Д. Парнеи, К. Патрик и др.

Мышление воссоздает и отражает окружающий мир в его многообразных опосредствованиях, в существенных связях и отношениях. Основной задачей мышления является обеспечение возможности выявления этих связей, основанных на реальных корреляциях, и отделение их от случайных совпадений в пространстве и во времени.

С физиологической точки зрения мышление – это достаточно сложная аналитико-синтетическая деятельность коры головного мозга и для протекания мыслительных процессов важное значение имеют те многообразные временные связи, которые образуются между мозговыми концами анализаторов. И.П. Павлов подчеркивает в определении мышления опору на ассоциации, среди которых выделяются элементарные ассоциации и их сложные цепи. Поэтому каждая первая, даже самая маленькая, ассоциация является моментом рождения мысли и с увеличением числа ассоциаций и их укрупнением мышление становится

ся более широким, глубоким, объемным и продуктивным [Павлов, 1973].

Информация любого вида, поступающая в наш мозг посредством сенсорных систем, влечет за собой комплекс различных небольших воспоминаний, мыслей и ощущений, за каждым из которых следуют другие, а они, в свою очередь, вызывают все новые и новые образы, мысли, идеи, ощущения. Поэтому психологи считают ассоциации минимальными единицами обработки информации человеческим мозгом. В зависимости от ведущей перцептивной модальности и особенностей репрезентативной системы, каждому человеку более удобно строить ассоциации, подходящие именно ему.

Ассоциативное мышление не имеет единого четкого определения. Некоторыми исследователями оно рассматривается как мышление, основанное на способности к выделению существенных признаков предметов или явлений, определению связей между отдельными представлениями, когда одно из них влечет за собой другое [Фадеева, 2012]. Другие считают его важнейшей компетенцией, которой должен обладать профессионал, связанный с проектной деятельностью. Данный тип мышления лежит в основе деятельности составляющей интеллекта.

Зарубежные психология, педагогика, менеджмент и другие науки часто обращаются к фе-

номену ассоциативного мышления, рассматривая его с позиции активных методов обучения. В их понимании ассоциативное мышление эквивалентно процессу связывания одной мысли или идеи с другой. Мышление такого типа целесообразно использовать в разного рода творческих аспектах, в проективной деятельности. Кроме того, оно играет ключевую роль во многих методиках развития и оптимизации ментальных процессов – восприятия, понимания, запоминания.

Отдельным подвидом выделяется радиантное мышление, которое является специфической формой мышления ассоциативного и основано на распространении мыслей, идей, ассоциаций от некоторой центральной концепции. Яркой иллюстрацией такого мышления являются интеллектуальные, разумные или ментальные карты Тони Бьюзена, которые способствуют достижению небывалой интеллектуальной свободы и влияют на качество мыслительных процессов и операций. «Применяя интеллект к собственно познанию интеллекта, мы в состоянии разработать новые способы мышления – гораздо более эффективные, нежели традиционные, широко распространенные в современном мире» [Бьюзен, 2003, с. 25].

Основные компоненты ассоциативного мышления можно отобразить схематически, как это представлено на рис. 1.



Рис. 1. Композиционная структура ассоциативного мышления

Условием развития ассоциативного мышления студентов является осознание важности умения проводить мысленную работу, задействовав при этом все ментальные процессы. Чем богаче и разнообразнее цепочки ассоциативных представлений, тем шире диапазон возможностей будущего специалиста. Развивать ассоциативное мышление студентов можно посредством использования в процессе обучения технологии когнитивной визуализации, ярким средством реализации которой являются ассоциативные ментальные карты. В них должна быть отражена не только визуализированная структура учебной единицы (занятия, фрагмента занятия, темы, дисциплины), но и заложен потенциал для мыслительной деятельности по созданию или усвоению данной структуры. Главная цель построения ментальных карт заключается в стимулировании ментальных процессов и развитии ассоциативного мышления. Поэтому ассоциативная ментальная карта должна не только разворачивать структуру и содержание изучаемого учебного материала, но и адаптировать учебный материал с учетом психологических особенностей студентов, уровня их подготовленности, а также служить средством активизации их учебно-познавательной деятельности. Выстраивая ассоциативные связи, студенты опираются на свой учебный опыт, домысливают продолжение схемы, реализуя тем самым элементы эвристического метода.

Так, например, при изучении математики и дисциплин информатического цикла студентам нематематических специальностей в нашем вузе предлагается построение ассоциативных ментальных карт по учебным темам. Исходя из особенностей восприятия информации студентами-гуманитариями, с целью повышения уровня понимания целесообразно создавать некоторые мыслеобразы, смысловые картинки, которые и будут лучше храниться в их памяти. Причем каждый из этих объектов визуализации может стать базой для создания последующих образов, позволяя создавать новые цепочки ассоциаций.

Использование данной методики имеет своей целью обеспечение студентов возможностью быстрого составления емких, эффективных и информативных записей учебного материала. Информа-

ция представляется в более удобной для восприятия форме, что влечет за собой лучшее понимание связей и взаимодействия в записи. Структурирование и визуализация способствуют как запоминанию ключевой информации, так и формированию четкой композиции рассматриваемого вопроса.

В качестве примера можно привести ассоциативную ментальную карту, разработанную студенткой первого курса обучения по программе подготовки «Педагог-психолог» для визуализации учебной информации по теме «Элементы теории множеств», представленную на рис. 2.

Ассоциативная ментальная карта – это графическое представление связанных между собой семантическими отношениями понятий изучаемых объектов, визуализирующее структуру знаний предметной области посредством образных ассоциаций (картинок, символов, знаков) в виде радиантной схемы.

Ассоциативные ментальные карты можно использовать не только студентами, но и преподавателями при объяснении новой темы, при закреплении уже изученного материала и даже на этапе проверки качества знаний. В первом случае это способствует четкому определению ключевых понятий, выявлению связей между ними, уменьшению возможности неверной интерпретации базовых компонентов. Во втором – облегчаются понимание и запоминание учебного материала посредством визуализации важных элементов и обобщения взаимоотношений между ними. На этапе проверки ментальные карты помогают выявить пробелы в усвоении элементов учебного материала, т. к. они наглядно показывают те вопросы, в которых ассоциативная цепочка у учащихся оказывается нарушенной [Асауленко, 2013].

Создание студентами подобных карт по изучаемой теме является одним из эффективных механизмов развития ассоциативного мышления и, как следствие, улучшения понимания учебного материала и упрочнения полученных знаний. Процесс разработки ассоциативных ментальных карт по математическим разделам способствует представлению учебной информации в привлекательной и убедительной форме, дает целостное ее видение, облегчает понимание и запоминание, благо-

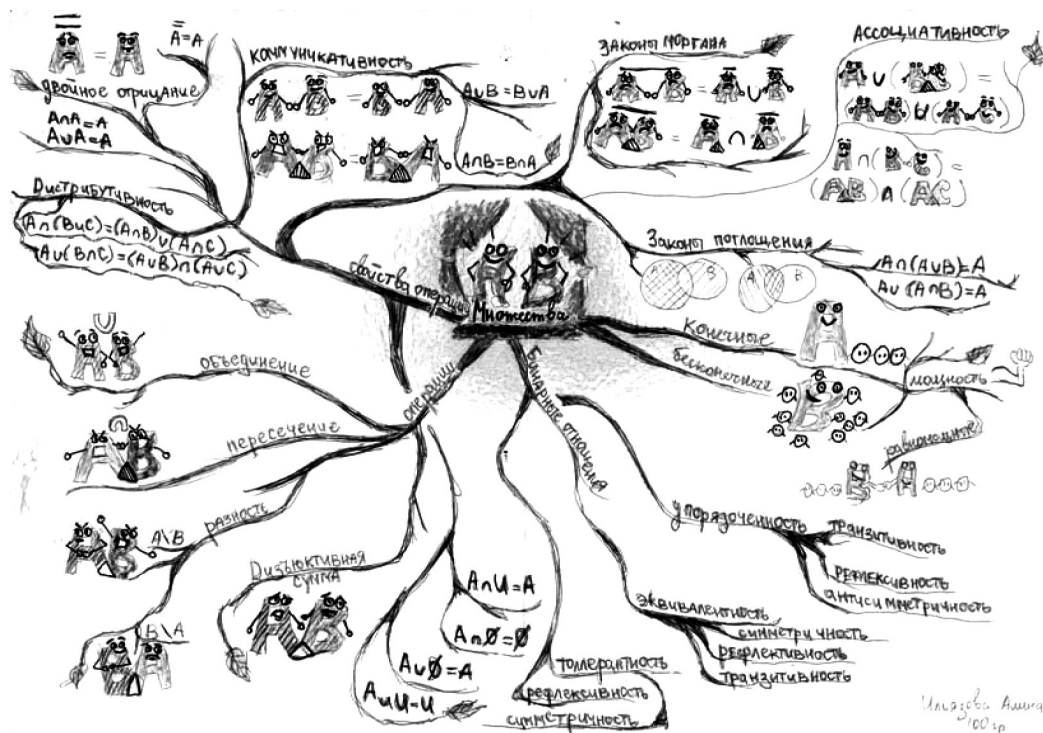


Рис. 2. Ассоциативная ментальная карта по теме «Элементы теории множеств»

приятствует развитию ассоциативного мышления. Представляется важным научить студента грамотно разрабатывать подобные карты. В этой связи полезными следует признать методические указания и учебники ментального типа [Дорошенко и др., 2013], имеющие комфортный интерфейс [Пак, Хегай, 2013].

Построение методики обучения с использованием средств и методов разработки ассоциативных ментальных карт на различных этапах учебного процесса направлено: 1) на развитие у студента ассоциативного мышления; 2) качество усвоения учебного содержания высокоабстрактных тем математики и информатики. Эффективность применения этой методики зависит от условий реализации принципов ментальной дидактики [Пак, 2014].

Небольшой опыт применения методики обучения студентов математическим и информатическим дисциплинам в педагогическом вузе с помощью ассоциативных ментальных карт показал, что у студентов повышается интерес к изучению учебного материала, проявляется творческий подход к созданию карт по изучаемым разделам математики и информатики, что, в свою очередь, обуславливает повышение качества усвоения студентами содержания изучаемых предметов.

Библиографический список

1. Асауленко Е.В. Тестирование знаний учащихся на основе машинного анализа ментальных карт // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 239–244.
2. Бьюзен Т. и Б. Супермышление. 2-е изд. Минск: Попурри, 2003. 304 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Дорошенко Е.Г., Пак Н.И., Рукосуева Н.В., Хегай Л.Б. О технологии разработки ментальных учебников // Вестник ТГПУ. 2013. № 12 (140). С. 145–151.
5. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Наука. 1973. 661 с.
6. Пак Н.И. Умное образование: ответ на вызовы smart-общества: сб. Междунар. науч.-практич. конф. «Информатизация образования: теория и практика» (21–22 ноября 2014 г.). Омск, 2014. С. 75–82.
7. Пак Н.И., Хегай Л.Б. Моделирование и диагностика интерфейса экрана электронных учебников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 105–113.
8. Фадеева Т.А. Развитие понятийного аппарата с помощью ассоциативного мышления на уроках истории Древнего мира в 5 классе // Образование в современной школе. 2012. № 01. С. 47–49.

ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КРАЙНЕГО СЕВЕРА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ЮГА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ¹

THE CHANGE OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN OF THE NORTH IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF THE SOUTH OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

О.Э. Кондакова, С.Н. Шилов,
И.А. Игнатова, В.Ю. Потылицина

O.E. Kondakova, S.N. Shilov,
I.A. Ignatova, V.U. Potylitsina

Адаптация, скорость реакции, психофизиологические показатели.

Статья посвящена изменениям психофизиологических показателей детей Крайнего Севера при адаптации к климатогеографическим условиям юга Красноярского края. Младшие школьники, проживающие на Крайнем Севере, после отдыха на территории юга Красноярского края показывают повышение времени сенсомоторных реакций, прирост адаптационного потенциала. Показано, что у детей Севера регистрируются низкие показатели времени сенсомоторных реакций.

Adaptation, reaction time, psychophysiological indicators.

The article deals with the changes of psychophysiological indicators of children of the North during the adaptation to climatic and geographical conditions of the South of the Krasnoyarsk Territory. The primary school children, who live in the North, show the increase of sensomotor reactions' time and the increase of adaptation potential after the rest in the territory of the South of the Krasnoyarsk Territory. It is shown that children of the North have low indicators of sensomotor reactions' time.

Согласно стратегии социально-экономического развития Сибири до 2020 года повышение качества жизни, сохранение культуры народов Севера является одним из приоритетных направлений в реализации геоэкономических и геополитических интересов России. В связи с чем актуально внимание к качеству человеческого потенциала этих территорий. Вместе с тем необходимо иметь представление об особенностях психофизиологического состояния человека в условиях Крайнего Севера, так как многие показатели организма значительно отличаются от таковых в средней полосе и в последнее десятилетие могли существенно

измениться в популяции [Платонов, 2005, с. 143]. В последние годы отмечено ухудшение состояния здоровья всего населения, проживающего в северных районах [Манчук, Надточий, 2012, с. 6].

Адаптационные возможности напрямую зависят от функциональных резервов организма [Агаджанян и др., 2002, с. 156; Мальцева и др., с. 14]. Высокие функциональные резервы позволяют сохранять необходимый уровень здоровья без увеличения степени напряжения регуляторных систем.

В таких условиях улучшить состояние организма школьников призваны поездки на сред-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 13-07-00908 «Мониторинг нарушений слуха мигрантов Севера коренного и пришлого населения Красноярского края с характеристикой адаптации соматического и нервно-психического статуса в процессе переселения», 2014 г.

ние и южные территории Сибири для отдыха и повышения резервных механизмов человека. Таким образом, целью нашего исследования явилось определение психофизиологических особенностей младших школьников, проживающих на территории Крайнего Севера, в условиях пребывания на юге Красноярского края.

Было обследовано 34 школьника обоого пола, проживающего на территории Крайнего Севера в течение всей жизни. Возраст испытуемых от 7 до 10 лет. Группа находилась в оздоровительном лагере на юге Красноярского края в течение 44 дней. Исследование психофизиологических особенностей осуществлялось в начале периода пребывания на 5–6 сутки и при окончании отдыха (за 2 дня до отъезда).

У детей оценивались уровень школьной тревожности (методика «Шкала тревожности Цунга»), адаптивный потенциал по Р.М. Баевскому, сенсомоторные реакции (простая зрительно-моторная, сложная зрительно-моторная реакция, сложная зрительно-моторная реакция с выбором из двух альтернатив в 3 этапа).

Показатели сенсомоторных реакций регистрировались с помощью устройства психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 «Психофизиолог».

Статистическая обработка данных проводилась с помощью Microsoft Office Excel. Для установления соответствия выборки нормальному распределению использовали критерий Колмогорова – Смирнова, критерий Манна – Уитни для определения достоверности различий между выборками (несоответствующих нормальному распределению), поиск корреляционной связи с помощью критерия Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Количественным выражением состояния приспособительных механизмов является *адаптационный потенциал* (АП).

По приезде на территорию юга Красноярского края у 35,3 % детей регистрировалось напряжение механизмов адаптации, у оставшихся 64,7 % – удовлетворительный уровень АП (рис. 1). При повторном определении АП (N=32) эти показатели в группе детей изменились.

У 21,9 % регистрировалось напряжение механизмов адаптации, а 78,1 % обследуемых имели удовлетворительный АП.



Рис. 1. Распределение детей по уровню функционального состояния

По шкале самооценки тревоги (индекс тревоги (ИТ)) были получены следующие группы (рис. 2): низкий уровень тревожности (63 %); 33,3 % – средний уровень тревожности и 3,7 % – высокий; среднее значение ИТ для группы – 39,7 (низкий уровень). Что говорит об отсутствии у данной группы детей переживаний, беспокойств, тревоги и их расслабленном состоянии.



Рис. 2. Результаты определения индекса тревожности

Результаты *простой зрительно-моторной реакции* (ПЗМР) у исследуемых в двух группах приведены на рис. 3.

Уровень активации ЦНС у большинства обследуемых был низкий (90,3 %), характеризующийся замедленными реакциями при их стабильности от низких средних значений, значительной инертностью нервных процессов, низким уровнем регуляторных механизмов, низкими функциональными возможностями ЦНС. 9,7 % детей имеют средний и сниженный уров-

ни активации ЦНС. Для таких детей было характерно быстрое действие ниже средних значений с высокой стабильностью, преобладанием процессов торможения, сниженным уровнем функциональных возможностей.

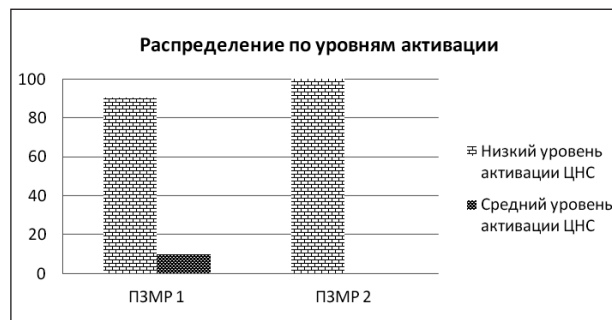


Рис. 3. Результаты ПЗМР

Также был определен уровень операторской работоспособности на основе сложной зрительно-моторной реакции (СЗМР) (рис. 4).

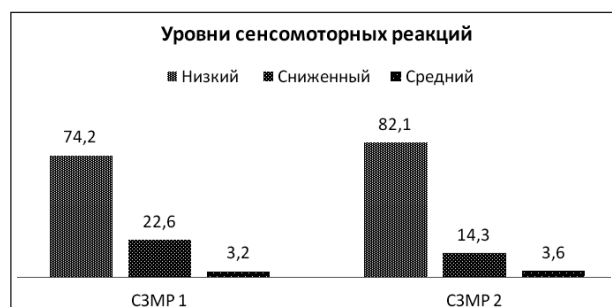


Рис. 4. Результаты СЗМР

Чтобы определить основные свойства нервных процессов (силы процессов возбуждения, торможения, подвижность), использовали методику сложной зрительно-моторной реакции с выбором из двух альтернатив в 3 этапа (СЗМР-3).

В связи с тем что измерения проводились дважды, реакции, определенные впервые, обозначены индексом 1, во второй раз – 2 (рис. 5). По рисунку видно, что для большинства детей характерен низкий уровень процессов возбуждения. Так, по 33,4 % отнесены к среднему и уровню силы процессов возбуждения ниже среднего. По отъезде из места отдыха 72,3 % обладали низким уровнем силы процессов возбуждения.



Рис. 5. Результаты проведения СЗМР3

Результаты сравнения особенностей простых зрительно-моторных, сложных и сложных в 3 этапа реакций отражены в таблице.

Зрительно-моторные реакции на этапах пребывания детей на отдыхе

№	Тип реакции	Среднее время реакции, мс	N	
1	Простая зрительно-моторная реакция			
	ПЗМР 1	379±134*	27	
	ПЗМР 2	528±173*	27	
2	Сложная зрительно моторная реакция			
	СЗМР 1	566,4±203,4*	24	
	СЗМР 2	725,3±215,8*	24	
3	Сложная зрительно-моторная реакция в 3 этапа			
	СЗМР-3.1	644,3±179*	Этап 1	19
		716,1±254,7*	Этап 2	19
		740±199,1**	Этап 3	25
	СЗМР-3.2	766,9±164,1*	Этап 1	19
		930,8±275,8*	Этап 2	19
		841,8±220,8**	Этап 3	25

Примечание. * – значимость на уровне $p \leq 0,01$; ** – значимость на уровне $p \leq 0,05$.

Из приведенных данных (рис. 3 и 4) видно, что среднее время реакции первого измерения достоверно меньше таковой при повторном замере во всех видах сенсомоторных реакций.

При этом известно, что среднее время ПЗМР на световой раздражитель варьирует и может составлять 250–300 мс, что ниже полученных нами результатов [Глинов, с. 299; Медведева, Алексанянц, 2011; Милов, Шляхтин, 2001, с. 20; Нехорошкова, Грибанов, 2011, с. 43].

Все виды проведенных сенсомоторных реакций изменились в сторону снижения скорости реакции.

При сопоставлении показателя адаптационного потенциала и времени сенсомоторных реакций было выявлено, что для детей с меньшим значением АП характерны меньшие значения среднего времени реакции. Что может быть объяснено более высокой активацией нервной системы. Так, время простой сенсомоторной реакции детей с удовлетворительной адаптацией равно $339,6 \pm 66,4$ мс, что достоверно меньше (при $p \leq 0,05$) показателя детей с напряжением адаптационных механизмов ($431,9 \pm 172,5$ мс).

Таким образом, можно сформулировать ряд особенностей психофизиологического реагирования детей 7–10 лет при адаптации к новым климатогеографическим условиям.

1. Адаптационный потенциал детей 7–10 лет, проживающих на территории Крайнего Севера, в 64,7 % имеет удовлетворительный уровень, что говорит о высоких функциональных возможностях. 35,3 % находятся в состоянии напряжения регуляторных механизмов. После отдыха адаптивные возможности повысились: 78,1 % – удовлетворительная адаптация, 21,9 % – напряжение механизмов. Так, комплекс оздоровительных мероприятий оказывает положительный эффект в отношении АП. В течение 40 дней отмечен 14 %-ный прирост среди детей с удовлетворительным АП.

2. Время сенсомоторных реакций северных детей имеет высокие значения и достоверно повышается после периода отдыха. Что может служить показателем успешной адаптации.

3. Отмечено, дети с удовлетворительной адаптацией имеют более низкий показатель ПЗМР, т. е. скорость их сенсомоторных реакций выше – возможная особенность северных детей.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., Труханов А.И., Шендеров Б.А. Этюды об адаптации и путях сохранения здоровья. М., 2002. 156 с.
2. Глинов Д.В. Простая сенсомоторная реакция человека: XX Междунар. науч.-практ. конф. «Современные техника и технологии». С. 299–300.
3. Мальцева Т.В. и др. К вопросу об уровне здоровья детей на Крайнем Севере / Т.В. Мальцева, Е.Н. Леханова, С.А. Токарев, А.А. Буганов // ЗниСО. № 9. С. 14–16.
4. Манчук В.Т., Надточий Л.А. Состояние и формирование здоровья коренных малочисленных народов Севера и Сибири. Красноярск, 2012. С. 6–7.
5. Медведева О.А., Алексанянц Г.Д. Физиологические характеристики сенсомоторных систем школьников с различной степенью слуховой депривации // Вестник Адыгейского государственного университета: сетевое электронное научное издание. 2011. № 2.
6. Милов В.Н., Шляхтин Г.С. Измерение времени сенсомоторных реакций человека. Нижний Новгород, 2001. 20 с.
7. Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В. Особенности зрительно-моторных реакций детей 8–11 лет с высоким уровнем тревожности // Экология человека. 2011. С. 43–48.
8. Платонов В.Н. Теория спорта: учебник для ИФК. Киев: Вища школа, 2005.

ПСИХОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ СИТУАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВЫБОРА

PSYCHOLOGICAL-EDUCATIONAL SUPPORT AS A CONDITION OF FORMATION OF STUDENTS' SITUATIONAL READINESS TO MAKE A CHOICE

И.О. Логинова, В.Б. Чупина,
Е.И. Стоянова, Ю.В. Живаева

I.O. Loginova, V.B. Chupina,
E.I. Stoyanova, Yu.V. Zhivaeva

Психолого-образовательное сопровождение, ситуативная готовность к осуществлению выбора, рефлексивный семинар.

В статье обсуждаются возможности реализации программы психолого-образовательного сопровождения студентов с ситуативной готовностью к осуществлению выбора. Ситуативная готовность к осуществлению выбора может быть рассмотрена как каждый раз создаваемое функциональное острие долговременной готовности, повышающее ее действительность. Психолого-образовательное сопровождение реализовано в форме рефлексивного семинара, позволяющего фиксировать и делать предметом рефлексии личностные изменения, которые происходят со студентами.

Psychological-educational support, situational readiness to make a choice, reflexive seminar.

The article discusses the possibility of implementing a programme of psychological-educational support of students with situational readiness to make a choice. Situational readiness to make a choice may be considered as an each time created functional spearhead of long-term readiness increasing its validity. Psychological-educational support is implemented in the form of reflective seminar which allows capturing personality changes that occur with students and making them the subject of reflection.

В науке достаточно полно разработаны теоретические основы психолого-образовательного сопровождения студентов в процессе обучения, однако проблема психолого-образовательного сопровождения подготовки студентов в ходе профессионального обучения, а также отдельных ее аспектов находится на стадии накопления эмпирического материала. В связи с этим актуальной задачей стала разработка программы психолого-образовательного сопровождения студентов, находящихся в период самоопределения в выбранной ими (студентами) профессиональной области. В ходе исследовательских процедур возникла необходимость разработки программы психолого-образовательного сопровождения студентов с ситуативной готовностью к осу-

ществлению выбора. Переход на другой уровень готовности позволит студентам реализовывать совершенно иные образовательные потребности и предопределять более успешную перспективу развития в профессиональной деятельности.

В научной литературе накоплен теоретический и эмпирический материал, раскрывающий особенности психолого-образовательного сопровождения профессионального обучения. Значительный вклад в разработку проблемы психолого-образовательного сопровождения учебно-воспитательного процесса внесли отечественные психологи и педагоги Б.З. Вульф, Е.В. Бондаревская, В.А. Кан-Калик и др. В последнее время опыт развития системы психолого-образовательного сопровождения поддержки

и сопровождения развития обучающихся представлен О.С. Газманом, Г.В. Мухаметзяновой, И.В. Дубровиной, О.М. Краснорядцевой, И.Ю. Малковой, Е.С. Глухой.

О.М. Краснорядцева отмечает, что психолого-образовательное сопровождение – это создание специальных условий, при которых молодые люди обретают (или расширяют) опыт превращения личного потенциала и возможностей социальной (в том числе образовательной) среды в ресурсы собственного образования как процесса самосозидания, создания себя путем полагания в мир культуры [Краснорядцева, Трифонова, 2011]. О.А. Швабауер указывает, что образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, содержащая определенные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение [Швабауер, 2014, с.136].

Также психолого-образовательное сопровождение рассматривается нами как целостный системный, интегративный психолого-образовательный процесс, включающий в себя совокупность способов, средств и методов поэтапного формирования, развития личности студента с целью максимальной адаптации к социально-профессиональной среде.

В исследовании сконцентрировали внимание на студентах III курса, так как студенты этого курса находятся на идентифицирующем этапе, основная задача которого – профессиональное самоутверждение и отождествление себя с профессией. Именно в этот период времени актуализируется потребность в идентификации с выбранной сферой профессиональной деятельности, что связано с психологической готовностью реализовывать выбор с принятием ответственности за свое будущее становление в профессии. Период обучения в вузе и данный идентифицирующий этап в частности определяют возможности перехода студентов на более высокий уровень самореализации человека (продуктивно-сверхадаптивный) [Галажинский, 2002, с. 24], что выражается в психологической готовности к творческой деятельности, утверж-

дении себя в качестве открытой системы и обретении ответственности за собственную открытость – все эти компоненты определяют готовность человека к осуществлению выбора.

Программа психолого-образовательного сопровождения студентов с ситуативной готовностью к осуществлению выбора разработана на основании результатов психодиагностического исследования. Ситуативная готовность – это каждый раз создаваемое функциональное острое долговременной готовности, повышающее ее действительность. Рассматривая структуру ситуативной готовности к деятельности, авторы конкретизируют эти позиции, выделяя: познавательные компоненты (понимание разного рода профессиональных задач, оценка значимости); эмоциональные компоненты (чувство профессиональной чести и ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); мотивационные компоненты (потребность успешно решать задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиваться успеха и показать себя с лучшей стороны); волевые компоненты (мобилизация сил, преодоление сомнений).

Программа сопровождения реализована в форме рефлексивного семинара для работы со студентами с ситуативной готовностью к осуществлению выбора.

Цель работы состоит в формировании готовности к осуществлению выбора, позволяющей более успешно идентифицироваться с профессиональной средой и определять индивидуальную профессиональную траекторию.

Программа включает в себя рефлексивный блок.

В ходе реализации рефлексивного блока возможна работа со студентами с ситуативной готовностью к осуществлению выбора. Форма работы на данном этапе – рефлексивный семинар, позволяющий фиксировать и делать предметом рефлексии (с последующим обсуждением) те личностные изменения, которые происходят со студентами и могут быть отнесены как к планируемым (в виде целей образовательного проекта), так и к побочным образовательным эффектам.

Задачи рефлексивного семинара:

– выявление изменений, происходящих со студентами в процессе сопровождения;

– рефлексия готовности и способности к реализации выбора, отслеживание особенностей готовности к осуществлению выбора у участников сопровождения.

Возможность использования рефлексивного семинара со студентами с ситуативной готовностью к осуществлению выбора позволяет направить студентов на процесс осмысления ситуаций,

связанных с выбором человека путем решения задач «на смысл», «на ценность». Студенты с ситуативной готовностью к осуществлению выбора характеризуются доминированием смыслового содержательного аспекта, и включение в процесс сопровождения именно рефлексивного семинара позволит качественно осмыслить отношения в ситуации выбора. Возникает возможность перехода на уровень сформированной готовности к осуществлению выбора, что означает переход на новую ступень самореализации (табл.).

**План программы психолого-образовательного сопровождения
студентов III курса с ситуативной готовностью к осуществлению выбора
(форма сопровождения – рефлексивный семинар)¹**

Сроки проведения	Цель занятия	Методы, форма работы
Октябрь	Познакомить студентов с предметным, смысловым и ценностным компонентами психологической готовности выбора	Рефлексивный семинар на тему «Многомерность современного мира»
Октябрь	Усилить, сделать более близкой для студентов проблему свободного выбора, обнаружить смысловое поле значимых вопросов, связанных с проблематикой свободы выбора	Рефлексивный семинар на тему «Бикфордов шнур»
Ноябрь	Познакомить студентов с предметной составляющей психологической готовности к выбору	Рефлексивный семинар на тему «Предметные характеристики свободного выбора»
Ноябрь	Познакомить студентов со смысловой составляющей психологической готовности к выбору	Рефлексивный семинар на тему «Смысловые характеристики свободного выбора»
Декабрь	Познакомить студентов с ценностной составляющей психологической готовности к выбору	Рефлексивный семинар «Ценностные характеристики свободного выбора»
Март	Познакомить студентов с особенностями проявления свободы выбора с разной степенью ответственности	Рефлексивный семинар на тему «Человек – хозяин своей жизни, осуществляющий свободный выбор?»
Март	Познакомить студентов с категориями свободы и ответственности как неотъемлемых характеристик выбора человека	Рефлексивный семинар на тему «Свободный и несвободный выбор»
Март	Познакомить студентов с особенностями минимального и максимального проявления свободы выбора	Рефлексивный семинар: на тему «Максимальное и минимальное проявление свободы выбора»
Апрель	Познакомить студентов с особенностями реализации выбора согласно предметному, смысловому и ценностному компоненту многомерного мира	Рефлексивный семинар на тему «Предметные, смысловые, ценностные составляющие выбора человека»
Апрель	Итоговое занятие	Рефлексивный семинар «Выбор – что это для меня»

¹ Содержание занятий рефлексивного семинара представлено в основном тексте работы.

Таким образом, разработанная модель программы психолого-образовательного сопровождения студентов с ситуативной готовностью осуществления выбора может быть определена как «инструмент», который позволит улучшить качество профессиональной подготовки студентов, находящихся на этапе профессиональной адаптации к профессиональной деятельности в рамках образовательной среды вуза. Включение программы психолого-образовательного сопровождения позволит студентам определиться с выбором индивидуальной профессиональной траектории, что может послужить перспективой для успешной профессиональной самореализации в профессии.

Библиографический список

1. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Барнаул, 2002. 43 с.
2. Краснорядцева О.М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста // Вестник ТГУ. 2007. № 305. Декабрь. С. 165–168.
3. Краснорядцева О.М., Трифонова Ю.А. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа // Психология обучения. 2011. № 11. С. 74–83.
4. Швабауер О.А. Образовательная среда педагогического университета: аксиологические аспекты // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 136–139.

ЦЕННОСТНЫЙ МОТИВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

VALUABLE MOTIVE OF PERSONALITY COGNITIVE ACTIVITY AS A SUBJECT OF THEORETICAL ANALYSIS

Е.А. Чиганова

E.A. Chiganova

Ценностный мотив познавательной деятельности, структура ценностного мотива, источник ценностного мотива учения школьника.

В статье раскрыта сущность ценностных мотивов познавательной деятельности на основе сравнительного анализа подходов различных научных школ. Представлена структура ценностного мотива и условия его формирования.

Valuable motive of cognitive activity, the structure of valuable motive, the source of valuable motive of pupil's learning.

This article reveals the essence of valuable motives of cognitive activity on the basis of the comparative analysis of approaches of various schools of sciences. The structure of valuable motive and the conditions of its formation are presented.

Ценностный мотив познавательной деятельности личности определяется как сложное интегральное образование, в основе которого лежит внутреннее побуждение личности к осуществлению познавательной деятельности как ценности и которое характеризуется ее направленностью на самоизменение в соответствии с гуманистическими ценностями.

Сущность ценностных мотивов познавательной деятельности, по мнению Н.В. Бордовской, А.А. Реан, характеризуется наличием стремления к получению результата познавательной деятельности, с одной стороны, и потребностью в самоизменении, самоактуализации – с другой. В связи с этим различаются внутренние и внешние мотивы. Внутренние указывают на наличие у личности интереса к процессу познания; потребности в саморазвитии, обогащении профессионального опыта. Внешние мотивы отражают ее стремление к достижению успеха, социального и материального благополучия, осуществлению карьеры (Л.И. Божович, Б.И. Додонов). Ценностный мотив определяется наличием не любых внутренних и внешних стимулов, а об-

ладающих гуманистической направленностью (В.А. Петровский).

Структура ценностного мотива в педагогике представлена как совокупность компонентов и стадий его формирования. Она состоит из трех блоков: потребностного, блока «внутреннего фильтра», целевого (Е.П. Ильин).

Можно выделить аксиологическую составляющую в названных блоках: в потребностном – ценности должностования, ответственности; в блоке «внутреннего фильтра» – ценность нравственного контроля; в целевом блоке – аксиологически направленную цель.

В психологии выделяют различные функции мотивов. Среди них смыслообразующая функция, придающая ценностному мотиву личностный смысл и контролирующая общую направленность познавательной деятельности; преобразующая функция, обеспечивающая самосовершенствование личности в процессе осуществления познавательной деятельности; направляющая функция, отражающая гуманистическую направленность личности на познавательную деятельность; организующая, функция предпо-

лагающая наличие цели, на достижение которой направлена познавательная деятельность.

Доказано, что ценностный мотив познавательной деятельности формируется в процессе ее осуществления. Являясь практически действенным, он создает направленность интересов и обеспечивает становление потребности в образовании на протяжении всей жизни. Для формирования ценностных мотивов познавательной деятельности личности значимы как внешние, так и внутренние стимулы.

Внешние стимулы являются первоначальной потребностью (проблематизация, мыслительные задачи и др.). Они могут конкретизироваться и опредмечиваться в мотивы, являющиеся побудителями деятельности личности. Мотивы обуславливают определение цели как субъективного образа результата познавательной деятельности. Ценностный мотив определяется осознанием значимости аксиологически направленной цели, побуждающей человека к соответствующим действиям и поступкам.

Внутренние стимулы возникают в процессе решения мыслительных задач и придают познавательной деятельности характер личностной значимости. В таких ситуациях проявляется ценностный мотив познавательной деятельности, который характеризуется «выходом субъекта за рамки ситуационно заданной деятельности» (В.А. Петровский).

Проблема формирования ценностных мотивов познавательной деятельности личности в педагогической теории рассматривается с позиции следующих теоретических подходов. С позиции аксиологического подхода – как необходимость интериоризации личностью гуманистических ценностей, лежащих в основе внутренних мотивационных установок. С позиции деятельностного подхода – как формирование ценностных мотивов познавательной деятельности личности, проявляющихся во внешних действиях, превращение внешних действий во внутренние умственные процессы в соответствии с осознанием собственной индивидуальной траектории познавательной деятельности. С позиции компетентностного подхода – как формирова-

ние ценностных мотивов познавательной деятельности личности, лежащих в основе ее компетенций. В психолого-педагогической науке сложились различные точки зрения на определение сущности, содержания, структуры мотива.

Категория «ценностный мотив учения» изучается философией, психологией, педагогикой. В философии ценность мотива определяется значимостью цели, побуждающей человека к определенным действиям и поступкам. Ценностная природа мотива раскрывается через гуманистическую направленность действий и поступков (О.Г. Дробницкий, М.С. Каган, Н.С. Розов, В.П. Тугаринов и др.).

Остановимся более подробно на психологическом аспекте проблемы.

В зарубежной психологии существуют два подхода к исследованию мотивов. Для первого направления характерна ориентация на личностные детерминанты мотивов (Дж. Аткинсон). Другая группа исследователей придает главное значение ситуации, в которой осуществляется взаимодействие личности и психологического окружения (К. Левин).

В отечественной психологии также сложились различные подходы к изучению мотива: одни ученые рассматривают мотив как конструкт мышления, теоретическое построение, а не реально существующий феномен. Другие изучают мотивы во взаимосвязи с психологическими феноменами – представлениями, идеями, чувствами, потребностями, склонностями, моральными установками личности. Существующая дискуссия среди психологов отражает отношение к источнику формирования мотивов: одни источником формирования мотивов считают потребности (А.В. Веденов, Д.А. Кикнадзе, В.А. Петровский), другие подчеркивают глубокую психологическую специфику побуждений типа требований, предъявляемых личности (В.И. Селиванов, Г.А. Фортунатов).

В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Ш.Н. Чхартишвили отмечают наличие определенного синтеза потребности и осознания необходимости, так как противопоставление влечения и долга есть раскалывание человеческого бытия надвое (С.Л. Рубинштейн).

Нередко личность сама дает себе приказ и сама же его выполняет. Поэтому в необходимости «я должен» личность чувствует полную свободу (Ш.Н. Чхартшвили).

В.Г. Асеев, говоря о противоречивом единстве положительной и отрицательной модальности значимости побуждения, также придерживается вышеобозначенной точки зрения и указывает на то, что влечение и необходимость – это не столько различные виды побуждений, сколько два противоречивых, но диалектически взаимосвязанных момента формирования мотивов. В силу двухмодального структурного строения побуждения оно в зависимости от внешних или внутренних личностных условий может выступать и как влечение, и как необходимость.

Е.П. Ильин считает, что мотив формируется при наличии у человека установки. Если в качестве стимула выступает сигнал к началу какого-то действия, то мотивационная установка выражается в ожидании этого сигнала и готовности на него реагировать при наличии заранее определенной цели и плана действия.

В.С. Мерлин указывает на то, что для формирования мотивов необходимы определенные качества психики, в частности достаточный волевой контроль. Важным условием, по его мнению, является осознанность мотивов, так как она влияет на степень ее критичности по отношению к требованиям окружающих.

А.Н. Леонтьев, который условно делит мотивы на смыслообразующие и мотивы-стимулы, считает, что если знание опережает действия субъекта, то такое знание выполняет очень важную роль в формировании мотивов, так как на определенном уровне развития мотивы сначала выступают как только «знаемые», но реально еще не побуждающие ни к каким действиям. По представлениям А.Н. Леонтьева, цель может стать мотивом действия, если это действие приобретает для человека свой ценностный смысл. В этих случаях, утверждает он, происходит сдвиг мотива на цель, затем происходят изменение их иерархии и рождение новых мотивов, целей, ценностей.

При всех различиях во взглядах на сущность, содержание мотива общей для них явля-

ется мысль о том, что мотив выступает как побудитель деятельности, а его формирование обусловливается совокупностью многих факторов.

Мотив побуждает и определяет направленность выбора на предмет (материальный или идеальный), ради которого осуществляется деятельность человека. Развитие мотивов происходит через изменение и расширение круга деятельностей (а не предметов). Иерархия мотивов личности является параметрами ее структуры (А.Г. Асмолов). Представляется, что включение обучающихся в осуществление деятельности целеполагания, в освоение способов приобретения знаний, рефлексии, контроля и оценки будет способствовать становлению у них мотивов учения.

Е.П. Ильиным выделены стадии формирования мотива: первая – принятие человеком стимула, формирование потребности первичного (абстрактного) мотива; вторая – поисковая активность (внутренняя и внешняя), связанная с выбором возможных средств удовлетворения потребности в данных обстоятельствах; третья – выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь.

Можно сказать, что на первой стадии, когда мотив носит абстрактный характер, значимость стимула может быть еще не осознанной; проявление поисковой активности на второй стадии уже является свидетельством внутреннего побуждения к осуществлению познавательной деятельности. Здесь по выбору средств достижения цели можно составить суждение о направленности мотива (эгоцентричный, гуманистический и т. п.). Это дает возможность осуществлять коррекцию цели познавательной деятельности.

Педагогический аспект концентрирует внимание на проблеме формирования ценностных мотивов познавательной деятельности личности. Предметом изучения педагогической науки категория ценностного мотива познавательной деятельности стала в конце 80 – начале 90-х гг. XX в. в связи со становлением и развитием педагогической аксиологии, которая под ценностным мотивом понимает личностное образование, непосредственно побуждающее к выбору и осуществлению способа действия, в основе ко-

того лежат гуманистические ценности (В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова).

Проблема его формирования рассматривается во взаимосвязи с самоопределением личности в процессе осуществления познавательной деятельности, с успешностью осуществления школьниками учебной деятельности (Н.В. Борзовская, А.А. Реан), с продуктивной творческой активной личностью в учебном процессе (А.Н. Матюшкин), с развитием самостоятельности как способности школьника обходиться без помощи учителей и товарищей (И.П. Подласый).

При этом акцент делается на том, что внешние стимулы нередко встречают внутреннее сопротивление личности, и поэтому необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и сделал это (И.П. Подласый).

Таким образом, источник ценностного мотива учения школьника находится в нем самом, поэтому, по мнению И.П. Подласого, решающее значение необходимо придавать не мотивам обучения как внешнему нажиму, а мотивам учения, то есть ценностным мотивам как внутренним побудительным силам.

Какие внутренние задачи может решать личность в процессе осуществления деятельности, в основе которой лежит ценностный мотив? Существуют, по утверждению В.А. Петровского, два возможных основания конкретного анализа внутренних проблем, одно из которых характеризует желаемую связь между результатами познавательной деятельности и искомым образом себя. Второе основание отражает связь между начальным и формируемым образом своего Я.

Ценностный мотив учения, таким образом, направлен на самоизменение личности школьника при осуществлении им познавательной деятельности.

В теории сложились различные подходы к формированию ценностного мотива познавательной деятельности.

Сторонники конструктивного подхода отстаивают необходимость активного воздействия на мотивационную сферу самого ребенка. Этот подход эффективен в том плане, что он не уповает на стихийное развитие мотивационной

сферы. В **конструктивном** подходе выделяется два варианта: путь «сверху вниз» (становление мотива через сообщение детям эталонов) и путь «снизу вверх» (становление мотива через включение ребенка в разные виды деятельности) (Л.С. Выготский).

Гуманистический подход делает акцент на внутренних возможностях ребенка; задача взрослого не мешать развитию индивидуальных характеристик мотива. Достоинствами данного подхода является внимание к индивидуальности и уникальности каждого ребенка (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс). Подобную точку зрения высказывает Ю.В. Сенько, который отмечает, что без мотивации не может быть понято самодвижение учебной деятельности т. к. познавательные мотивы не только детерминируют учебную деятельность, но и конституируют ее, передавая ей собственно познавательный статус. Автор считает, что высокую продуктивность учебной деятельности обеспечивает такая организация процесса познания, при которой создаются условия проявления интеллектуальной и эмоциональной активности.

А.К. Маркова предлагает **интегрированный** подход, где учителем намечается и осуществляется программа формирования мотивов учения с учетом индивидуального опыта ребенка.

По мнению А.К. Марковой, важный путь управления мотивами лежит через психологически обоснованную и соответствующую современным психологическим представлениям организацию учебной деятельности самих школьников, через построение в рамках учебной деятельности разных взаимодействий учащихся со сверстниками и взрослыми.

Мы также считаем, что наличие внешних и внутренних стимулов и побуждений способствует формированию ценностных мотивов учения школьников.

При этом мы учитываем точку зрения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, которые утверждают, что учебный мотив, наряду с учебными потребностями, задачами, действиями и операциями, является составляющей учебной деятельности.

В.А. Иванников выделяет формы организации мотивационного процесса: просьба, предложение, убеждение и т. п.

Косвенным образом автор рассматривает необходимость наличия внутренних стимулов формирования ценностных мотивов учения, к примеру, такого, как наличие у ученика внутренней позиции долженствования, основываясь на которой школьник выполняет предъявляемые требования. Однако в приведенных выше исследованиях не раскрываются механизмы «перерождения» мотива учения вообще в ценностный мотив.

Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др. акцентируют внимание на значимости учета возрастных особенностей школьников при формировании у них ценностных мотивов учения, рассматривая в качестве их основного источника позицию долженствования. При этом обращается внимание на то, что названный источник ценностного мотива учения появляется в старшем школьном возрасте, в младшем школьном возрасте значимыми источниками мотива учения, по данным исследований Е.П. Ильина, являются беспрекословное выполнение требований учителя, получение хорошей отметки. Существенной особенностью мотивов учебной деятельности младших школьников, по мнению Е.П. Ильина, является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения.

По данным А.К. Марковой, значение мотива «избегание санкций», побуждающего к выполнению учебных заданий, усиливается к 3-му классу. При этом снижается доминирование интереса к содержанию школьных предметов. В 3–4-х классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам: формируются как положительные, так и отрицательные мотивы к процессу учения, в зависимости от интереса к предмету. Познавательные интересы являются эпизодическими.

В среднем школьном возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности. Существенно укрепляются не только широкие познавательные мотивы, но и учебно-

познавательные. В этом возрасте, по утверждению Л.И. Божович, складывается осознанная система, иерархия мотивов. Первой особенностью мотивов учебной деятельности школьников средних классов является возникновение стойкого интереса к определенному предмету. Этот интерес не проявляется неожиданно, в связи с ситуацией на конкретном уроке, а возникает постепенно, по мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику этого знания. У подростков, как и младших школьников, слабо развито понимание необходимости учебы для объяснения происходящего вокруг. Е.П. Ильин указывает на то, что в подростковом возрасте борются два мотивационных образования: мотивы, связанные с перспективой получения образования, и мотивы, отражающие состояние учащихся, их усталость от однообразия и постоянной необходимости делать уроки.

Поведение подростков в школе строится с учетом мнения одноклассников, которые имеют большее значение, чем мнение учителей и родителей. В связи с этим интересный эксперимент проведен Т.А. Матис. Сравнивались учебно-познавательные мотивы и активность школьников при обычной системе обучения «учитель – ученик» и при системе «ученик – учитель». Во втором случае зафиксировано увеличение учебно-познавательной направленности учащихся.

В старшем школьном возрасте возникают потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности. Широкие познавательные мотивы укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Учебно-познавательный мотив совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления. Складывается четко выраженный интерес к рациональной организации умственного труда, а также к анализу индивидуально-го в своей учебной деятельности, определению сильных и слабых сторон своей учебной работы.

Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. Здесь от-

метка, по утверждению авторов, утрачивает свою побудительную силу, роль побудителя к учению начинает играть стремление к знаниям.

Как утверждает Е.П. Ильин, чем старше школьники, тем меньшее количество мотиваторов они называют в качестве побудителей. Это может быть связано с тем, что под влиянием формирующегося у них мировоззрения возникает достаточно устойчивая структура мотивационной сферы, в которой главными становятся мотиваторы, отражающие их взгляды и убеждения, то есть мотиваторы внутреннего (ценностного) плана.

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу о необходимости различения понимания мотива учения как ценности и ценностного мотива учения. Мы считаем, опираясь на точку зрения В.П. Тугаринова, который ограничил сферу применения категории «ценность» и рассматривал ценности как положительные явления, что любой мотив учения сам по себе является ценностью.

В то же время, учитывая тот факт, что мотив учения может иметь различные основания, которые сами по себе являются предметом теоретического анализа, не всякий мотив определяется, как было показано выше, как ценностный.

Ценностный мотив характеризуется наличием не любых внутренних стимулов, а обладающих гуманистической направленностью. Другим важным моментом является то, что ценностный мотив учения направлен на самоизменение личности школьников в процессе осуществления им познавательной деятельности (В.А. Петровский, В.А. Подласый, А.А. Реан, Н.С. Розов, В.А. Сластенин, В.П. Тугаринов).

Поэтому мы ценностный мотив учения определяем как сложное интегральное, личностное образование, в основе которого лежит внутреннее побуждение школьника к осуществлению познавательной деятельности как ценности и которое характеризуется наличием у школьника направленности на самоизменение в соответствии с гуманистическими ценностями.

Наличие в ценностном мотиве учения внутренних стимулов не означает исключения значимости внешних стимулов, которые, являясь

первоначальной целевой установкой школьников, могут преобразовываться в потребности, установки личности, ее цели, ценности.

В качестве первой стадии формирования ценностных мотивов учения можно, на наш взгляд, рассматривать такое мотивационное состояние школьника, которое характеризуется как когнитивный диссонанс (познавательное несоответствие). Это порождает у субъекта стремление к устранению возникшего диссонанса через:

– пересмотр пришедшего в противоречие представления;

– поиск новой информации, усиливающей одну из точек зрения или приводящей к смене убеждений;

– увеличение согласующихся друг с другом знаний.

Мы полагаем, что пути устранения диссонанса на каком-то этапе могут создать предпосылки для перевода общественно значимых целей, требований в личностно значимые. Таким образом, в мотиве происходит сознательное отражение будущего (идеальная составляющая мотива) на основании использования опыта прошлого (реальная составляющая мотива).

Действительно, направленность действия на достижение цели содержит в себе ценностный момент. Норма как внешний регулятор при этом не утрачивает своей актуальности, но и не является достаточной, т. к. не всякая саморегуляция является движением от нормы к ценности (В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова).

Как отмечал Б.Г. Ананьев, потребность в знаниях, в познании окружающей действительности является одной из основных духовных или культурных потребностей, поэтому в основе ценностных мотивов лежат духовные потребности.

Ценностный мотив определяется внешними (нормативными) и внутренними (ценностными) стимулами как осознанными субъектом основаниями побуждения. Ценностный мотив учения отражает понимание школьником личностной значимости норм.

Ценностный мотив учения, на наш взгляд, занимает ведущее место в иерархии познавательных мотивов, представляет переживание

школьником значимости познавательной деятельности как личностного смысла.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ подходов различных научных школ к пониманию сущности ценностных мотивов позволил разграничить понимание мотива учения как ценности и ценностного мотива учения.

В целом выявлены теоретические предпосылки решения значимой социально-педагогической задачи формирования ценностных мотивов учения школьников.

Сама природа ценностного мотива не позволяет изучать его вне контекста деятельности, в которой мотивы могут как создавать направленность интересов, так и быть практически действенными.

Ценностный мотив определяется значимостью цели, побуждающей человека к адекватным действиям, направленным на ее достижение.

Стадии формирования ценностного мотива учения школьников отражают движение от осознания школьником наличия у него характера мотивов учения (есть ли мотивы и какие они) к осуществлению выбора способов действий. Если он отражает ценностную направленность, можно говорить о появлении ценностного мотива. Однако сам по себе этот мотив не обладает устойчивостью, необходимо его актуализировать, актуализация ценностного мотива представляет интерес и перспективу дальнейшего научного продвижения в этой области.

Библиографический список

1. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы. М.: Юнити-Дана, 2012. 448 с.
2. Доманский Е.В. Рефлексивное обучение в подготовке учителя // Педагогика. 2009. № 3. С. 74–79.
3. Калашникова А., Чижакова Г. Методологические принципы подготовки будущих бакалавров. Saarbrücken: LAPLAMBERTAcademicPublishing (Германия), 2012. 409 с.
4. Калашникова А.В. Организационно-педагогические условия формирования ценностных мотивов познавательной деятельности будущих бакалавров профессионального обучения // Калашникова А.В., Чижакова Г.И. Педагогика профессионального образования: перспективы образования: монография. Новосибирск: СИБПРИНТ, 2012. Кн. 6. С. 9–27.
5. Калашникова А.В. Формирование ценностных мотивов познавательной деятельности будущих бакалавров профессионального обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013.
6. Калашникова А.В. Ценностные мотивы познавательной деятельности будущих педагогов профессионального обучения в контексте педагогического профессионализма // Байрачная Ж.Э., Гаркуша Н.С., Демидова Е.В. и др. Теория, методика и организация педагогической работы: монография / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: СИБПРИНТ, 2010. С. 183–191.
7. Кузнецов В.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учебник. 2-е изд., перераб. М.: Академия, 2011. 176 с.
8. Марголис А.А., Рубцов В.В. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России // Образовательная политика. 2010. № 4 (42). 42–55.
9. Педагогическая аксиология: монография / Г.И. Чижакова и др. Красноярск: СибГТУ, 2006. 294 с.
10. Утяганова З.З., Анищенко В.А. Педагогическое проектирование в процессе самореализации студента в вузе: учеб.-метод. пособие. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 176 с.
11. Чижакова Г.И. Аксиология профессионально-педагогического образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 43–55.
12. Чижакова Г.И. и др. Педагогическая аксиология: монография. Красноярск: СибГТУ, 2008. 294 с.
13. Чижакова Г.И., Коваль С.А. Содержание и методика педагогической деятельности в системе социальной работы: курс лекций для студентов 040101 «Социальная работа всех форм обучения». Красноярск: СибГТУ, 2009. 196 с.
14. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. 319 с.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ МИНИ-ВОЛЕЙБОЛОМ ПО-ЯПОНСКИ НА УЧЕБНУЮ МОТИВАЦИЮ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

THE INFLUENCE OF MINI-VOLLEYBALL TRAININGS IN JAPANESE STYLE ON ACADEMIC MOTIVATION AND PSYCHOEMOTIONAL STATE OF MILD-RETARDED PUPILS

Г.И. Высовень

G.I. Vysoven

Учащиеся с умственной отсталостью, учебная мотивация, самочувствие, активность, настроение, внеурочная деятельность, мини-волейбол по-японски.

В статье представлены результаты изучения учебной мотивации и психоэмоционального состояния школьников 12–13 лет с умственной отсталостью в процессе проведения педагогического эксперимента, направленного на апробацию методики занятий мини-волейболом по-японски, дана сравнительная характеристика полученных результатов у детей контрольных и экспериментальных групп и в сравнении с литературными данными.

Retarded pupils, academic motivation, general state, activity, mood, extracurricular activities, mini-volleyball in Japanese style.

The article presents the results of the study of academic motivation and psychoemotional state of 12–13-year-old retarded pupils during a pedagogical experiment aimed at the testing of training methods of mini-volleyball in Japanese style. It gives a comparative analysis of the results obtained from children in control and experimental groups, and in comparison with the literature data.

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды [Халимова, Найденова, 2014, с. 127].

Одним из важнейших вопросов современной педагогики является формирование школьной мотивации у учащихся. В адаптивной физической культуре изучение потребностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций лиц с отклонениями в состоянии здоровья также является объектом пристального внимания современных ученых С.П. Евсеев, О.Э. Евсеева, Н.Л. Литош, Л.М. Шипицына, Д.Н. Исаев, М.В. Лузик, Е.Ю. Пелих и др).

Для исследования учебной мотивации и изменения психоэмоционального состояния школьников с умственной отсталостью под воздействием внеурочных занятий мини-волейболом по-японски нами был организован и проведен сравнительный педагогический эксперимент. Иссле-

дование проводилось с 2010 года с участием 36 учащихся 12–13 лет специализированных коррекционных образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Коррекционная школа-интернат № 1 г. Владивостока» и «Коррекционная школа-интернат для детей-сирот VIII вида г. Артема». Для экспериментальной группы детей были организованы внеурочные занятия мини-волейболом по-японски, контрольная группа на внеурочных занятиях осваивала классический волейбол. Занятия в контрольной группе проводились во второй половине дня 2 раза в неделю по методике обучения классическому волейболу. Экспериментальная группа занималась по предлагаемой нами методике обучения мини-волейболу по-японски 2 раза в неделю.

Для изучения мотивационной сферы учащихся с легкой степенью умственной отсталости 12–13 лет мы использовали методику

М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой [Бадмаева, 2004].

В результате были получены следующие результаты: из всех учащихся, принявших участие в исследовании, лишь у 16 % учащихся было выявлено два ведущих мотива учебной деятельно-

сти, остальные школьники устойчиво отдавали предпочтение лишь одному мотиву из 11 предложенных в методике М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой.

Ранжирование мотивов учебной деятельности представлено на рис 1.

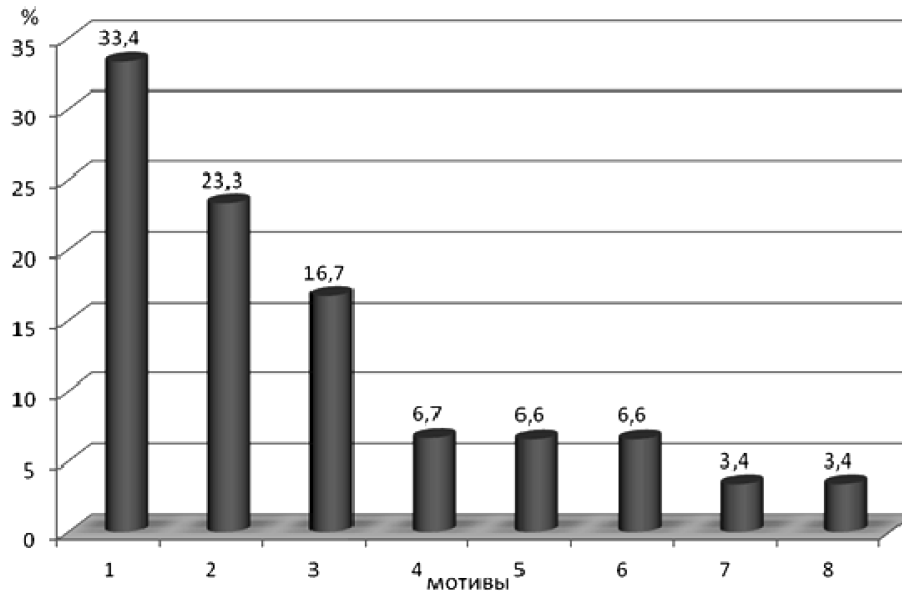


Рис. 1. Ранжирование мотивов учебной деятельности учащихся 12–13 лет с умственной отсталостью. Мотивы: 1 – «самоопределения и самосовершенствования»; 2 – «достижения успеха»; 3 – «благополучия»; 4 – «коммуникативные»; 5 – «аффилиации»; 6 – «долга и ответственности»; 7 – «избегания неудачи» «творческой самореализации»; 8 – «престижа»

Ведущим мотивом учебной деятельности является мотив самоопределения и самосовершенствования (этот мотив выделили 33,4 % учащихся), на втором месте мотив достижения успеха (23,3 % учащихся указали на этот мотив), на третьем месте мотив благополучия (16,7 % учащихся), четвертое место разделили мотивы коммуникации (6,7 %), аффилиации (6,6 %), долга и ответственности (6,6 %), на пятом месте группа мотивов избегания неудач (3,4 %) и престижа (3,3 %). Интересно отметить, что такие мотивы, как содержание учения, процесс учения и мотив творческой самореализации вовсе не были выбраны ни одним учащимся, что является тревожным сигналом само по себе и должно послужить причиной для корректировки учебного процесса в данной школе с учетом выявленных нами ведущих мотивов учебной деятельности.

Если провести сравнительный анализ полученных нами результатов и данных Е.Ю. Пелих,

то, по ее данным, мотив получения удовольствия от процесса выполнения физических упражнений является ведущим мотивом у школьников, на втором месте мотив общения со сверстниками [Пелих, 2011]. Как видим, данные, полученные нами, существенно отличаются от приведенных Е.Ю. Пелих, видимо, это связано с особенностями организации учебного процесса на занятиях физической культурой, особенностями контингента детей, принимавших участие в эксперименте, традиций школ и, конечно, влияния учителей и родителей на формирование учебной мотивации учащихся.

Психоэмоциональное состояние учащихся изучалось с использованием методики САН, представляющей собой карту (таблицу), которая содержит 30 пар слов, отражающих исследуемые особенности психоэмоционального состояния (самочувствие, активность, настроение) [Тест..., 1973].

На рис. 2 представлено изменение самочувствия у учащихся контрольной и экспериментальной групп в течение педагогического эксперимента, кроме того, для создания более полного представления нами были использованы ре-

зультаты учащихся аналогичного возраста, которые посещали внеурочные занятия нефизкультурной направленности (условно – «модельная» группа), а кружки «Кройки и шитья» (девочки) и «Юный тракторист» (юноши).

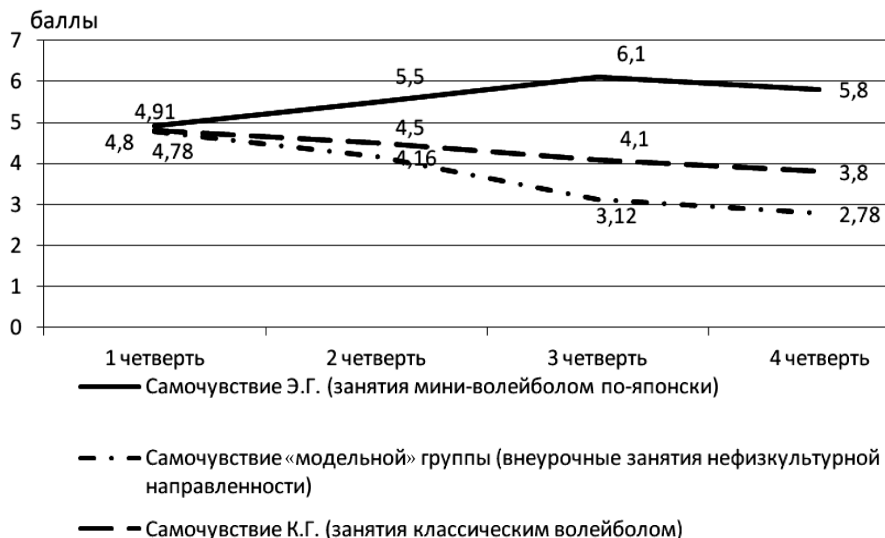


Рис. 2. Изменение самочувствия у учащихся контрольной, экспериментальной и «модельной» групп в течение педагогического эксперимента

Как видно из рисунка, до начала педагогического эксперимента (1 четверть) свое самочувствие дети всех трех групп оценивали примерно одинаково: все значения располагаются в диапазоне от 4,78 до 4,91 баллов. Но в течение учебного года, и особенно к концу 4 четверти динамика самочувствия разительно отличается. Так, если у экс-

периментальной группы детей она устойчиво повышается и к концу учебного года лишь незначительно снижается, то как в контрольной группе, так и в группе детей, посещающих кружки нефизкультурной направленности, тенденция очень тревожная – неуклонное ухудшение самочувствия.

На рис. 3 представлена динамика активности.

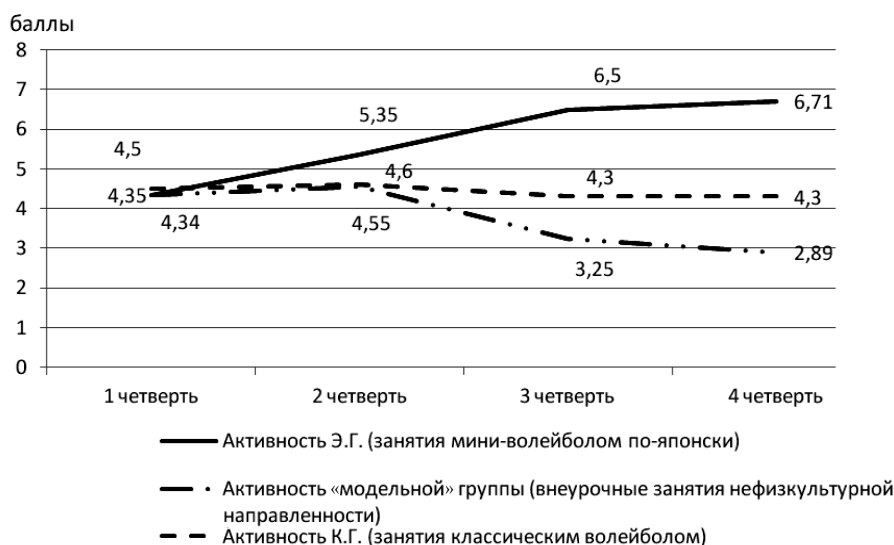


Рис. 3. Динамика активности у учащихся контрольной, экспериментальной и «модельной» групп в течение педагогического эксперимента

Общая картина у детей экспериментальной группы представлена повышением показателей с 4,5 баллов в первой четверти до 6,5 к третьей с небольшим увеличением до 6,71 к концу учебного года. Что касается детей контрольной группы, то их результаты по показателю «активность» имеют равномерный характер (плато), у детей, посещающих кружки «Кройки и шитья» и «Юный тракторист», активность практически не изменяется ко 2 четвертям, но резко ухудшается к 3 и 4 четверти. Наиболее низкие показатели зафиксированы в конце учебного года.

На рис. 4 показана динамика настроения. В экспериментальной группе не происходит ухудшения настроения в течение учебного года, а к концу года лишь наблюдается плато, в контрольной же группе с 1 к 3 четверти настроение незначительно ухудшается, но в 4 четверти показатели стабилизируются. Тревожные результаты у учащихся, посещающих кружки нефизкультурной направленности, – их настроение неуклонно снижается в течение всего учебного года и резко ухудшается к концу 4 четверти.

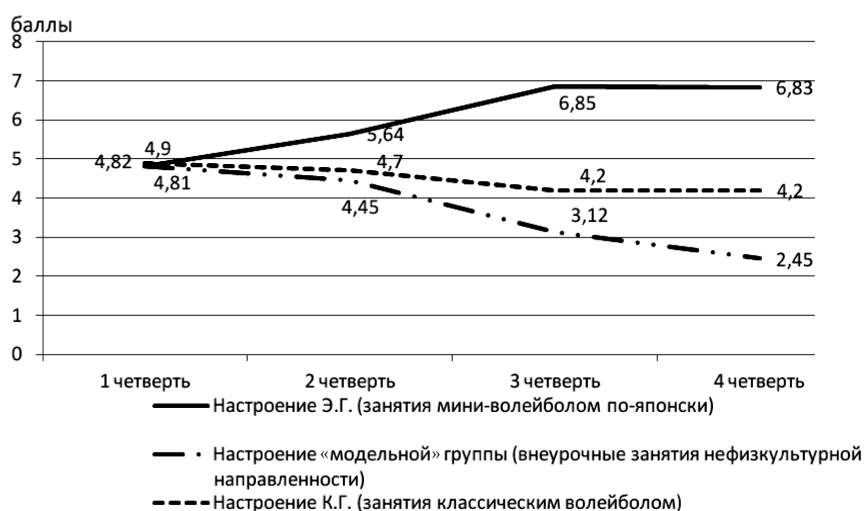


Рис. 4. Динамика настроения у учащихся контрольной, экспериментальной и «модельной» групп в течение педагогического эксперимента

При интерпретации полученных результатов мы склонны придерживаться мнения В.А. Доскина и соавт., в данном случае повышение показателей во всех трех категориях у детей экспериментальной группы свидетельствует об активной ролевой позиции участника эксперимента и стеничности эмоциональных переживаний, что можно интерпретировать как адекватное состояние. Что касается детей контрольной группы, где выявлены снижение показателей настроения и самочувствия, но показатели активности не снижаются, то, по мнению В.А. Доскина и соавт., активность может даже повышаться на фоне понижения самочувствия и настроения. Подобное сочетание, по всей вероятности, свидетельствует о дискомфорте личности в игровой роли, но отрицательные эмоции в сочетании с высокой активностью носят конструктивный характер [Тест..., 1973].

Тревожным сигналом являются показатели учащихся, посещавших кружки нефизкультурной

направленности, так как снижение показателей по всем трем категориям является признаком неблагоприятного положения ребенка в группе, высокой тревожности и т. д.

Подтверждением этого факта являются высказывания детей в личной беседе. Так, они указывали на нежелание посещать эти занятия, высокую утомляемость и безразличие к результатам своей внеучебной деятельности.

В заключение необходимо сказать, что проведение внеурочных занятий с использованием мини-волейбола по-японски не только улучшает психоэмоциональное состояние школьников с умственной отсталостью, но и позволяет повысить уровень их физической подготовленности. Так, анализ результатов в начале и в конце эксперимента в исследуемых группах позволил установить повышение показателей, характеризующих уровень развития координационных способностей: в

«челночном беге 5х6 м» (с) в экспериментальной группе мальчики достоверно улучшили результат ($P < 0,05$) на 9,62 %, девочки – на 1,14 % ($P > 0,05$); тогда как в контрольной группе у мальчиков только на 3,47 % результат достоверный ($P < 0,05$), у девочек – на 3,87 % ($P > 0,05$). Результаты пяточнo-носочной пробы Ромберга (с) оказались достоверными ($P < 0,05$) и в экспериментальной, и контрольной группе. В экспериментальной мальчики показали большее время на 15,38 %, девочки – на 21,75 %; в контрольной мальчики улучшили время на 8,57 %, девочки – на 8,04 %.

Прирост показателей в тесте Душанина «ловля линейки» произошёл в экспериментальной и контрольной группах, но в экспериментальной эти показатели больше. В экспериментальной у мальчиков результат увеличился на 13,26 %, у девочек на 13,13 % ($P < 0,05$). В контрольной группе результат увеличился у мальчиков на 8,33 %, у девочек на 2,67 % ($P < 0,05$). Статистически достоверными ($P < 0,05$) оказались результаты у девочек экспериментальной группы и у девочек контрольной группы.

В тесте «бег 30 м» (с) увеличился результат в экспериментальной группе у мальчиков на 8,39 %, у девочек на 2,76 %, в контрольной группе у мальчиков на 1,15 %, у девочек на 1,75 %.

В тесте «прыжок в длину с места» повысился результат в экспериментальной группе у мальчиков на 7,35 %, у девочек на 12,39 %, в контрольной группе – у мальчиков на 2,83 %, у девочек – на 4,31 %.

Прирост показателей в процентном соотношении имеет место в тесте «метание набивного мяча весом 1 кг двумя руками из-за головы стоя». Так, в экспериментальной группе результат увеличился у мальчиков на 8,38 %, у девочек на 8,82 %, в контрольной группе у мальчиков улучшился результат на 4,13 %, у девочек на 4,63 %.

В тесте «наклон вперед» (см) результаты занимающихся в экспериментальной группе увеличились у мальчиков на 105 %, у девочек на 36,8 %. В контрольной группе у мальчиков результат выше на 66,67 %, у девочек на 29,33 %.

Показатели в тесте «подъем туловища в сед» (кол-во раз) в экспериментальной группе относительно контрольной, увеличились у мальчиков на

20,7 % и у девочек на 18,79 %. В контрольной результат увеличился у мальчиков на 9,13 %, у девочек на 6,26 %. Результаты этого теста оказались статистически достоверными ($P < 0,05$) как в экспериментальной, так и в контрольной группе у мальчиков и девочек.

Анализ изменения показателей в тесте «сгибание-разгибание рук в упоре лежа» (кол-во раз) после педагогического эксперимента позволяет говорить о достоверном увеличении ($P < 0,05$) результатов в экспериментальной группе у мальчиков на 32,64 %, у девочек на 59,88 %, но при статистической обработке результат недостоверный ($P > 0,05$). Такая же картина в контрольной группе: у мальчиков результат улучшился на 27,46 % ($P < 0,05$), у девочек на 50,9 % ($P > 0,05$).

Заключая изложенное выше, необходимо сказать, что под воздействием методики внеурочных занятий мини-волейболом по-японски произошли позитивные изменения психоэмоционального состояния и физической подготовленности школьников с умственной отсталостью.

Библиографический список

1. Бадмаева Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации школьников (методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой) // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ, 2004. С. 149–150.
2. Пелих Е.Ю. Формирование мотивации к физкультурно-спортивной деятельности у школьников с нарушением интеллекта на занятиях адаптивным физическим воспитанием: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 2011. 166 с.
3. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния / В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошников, М.П. Шарай // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 141–145.
4. Халимова Н.М., Найденова О.С. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 127–130.

О СФОРМИРОВАННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ УМЕРЕННУЮ И ТЯЖЕЛУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

ON THE FORMATION OF TEACHERS' MOTIVATIONAL AND PERSONAL READINESS TO WORK WITH CHILDREN WHO HAVE MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION

А.В. Мамаева, В.И. Петроченко

A.V. Mamaeva, V.I. Petrochenko

Мотивационно-личностная готовность педагога, профессиональная готовность педагога, умеренная и тяжелая умственная отсталость.

В статье выделены структурные компоненты мотивационно-личностной готовности педагога к работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, представлены результаты изучения данной готовности и её структурных компонентов.

Teacher's motivational and personal readiness, teacher's professional readiness, moderate and severe mental retardation.

The article highlights the structural components of teachers' motivational and personal readiness to work with children who have moderate and severe mental retardation and presents the results of the study of this readiness and its structural components.

Работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, требует наличия у специалиста особенных личностных качеств, высокого уровня психолого-педагогической готовности и моральной ответственности [Адольф, Шандыбо, 2013]. На значимость формирования готовности к профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями, обращали внимание многие исследователи (Р.О. Агавелян, А.Н. Граборов, Е.К. Грачева, Г.М. Дульнев, Е.Т. Логинова, Н.М. Назарова, О.Н. Усанова, И.М. Яковлева и др.), поскольку от ее уровня напрямую зависит эффективность проводимой работы. Данное положение особенно актуально для педагогов, работающих с детьми, имеющими выраженную интеллектуальную недостаточность.

Дети с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости законодательно включены в сферу образования сравнительно недавно. В частности, в 2000 году инструктивное письмо Министерства образования РФ «О специфике

деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов» дополнено пунктами о создании в системе специальных (коррекционных) образовательных учреждений классов, групп и групп продленного дня для детей с глубокой умственной отсталостью, в которые «принимаются дети, имеющие умеренную степень умственной отсталости» [О специфике..., 2000]. Особенности образовательного процесса в специальных классах, группах, группах продленного дня для обучающихся, воспитанников со сложным дефектом (что, как правило, наблюдается при тяжелой умственной отсталости) подробно отражены в нормативно-правовых документах несколько позже, в 2003 году [Об организации..., 2003]. В настоящий момент в соответствии с новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с умственной отсталостью, как и все дети с ограниченными возможностями здоровья, могут обучаться и в специальных отдельных классах, группах или в отдельных организациях,

и совместно со здоровыми сверстниками (п. 4, ст. 79) [Об образовании..., 2012].

Необходимо учитывать также и тот факт, что в действительности между принятием нормативно-правовых документов и их внедрением в реальную практику проходит некоторое время.

При любой форме организации обучения ребенка с выраженной интеллектуальной недостаточностью педагог, работающий с детьми данной категории, сталкивается с рядом объективных трудностей:

а) недостаточностью знаний о специфике работы с данной категорией детей, так как в сфере образования такие дети появились сравнительно недавно и содержание учебных курсов дефектологических факультетов ориентировано в основном на подготовку специалистов к работе с детьми, имеющими легкую степень умственной отсталости;

б) невозможностью полностью стандартизировать процесс обучения данной категории детей, так как возможности в развитии, коррекции и адаптации каждого ребенка индивидуальны, как следствие, невозможность использовать уже имеющиеся программы, планы, конспекты в наработанном виде, необходимость варьирования методов, приемов и средств обучения и воспитания в каждом конкретном случае, проявления творческой инициативы педагога, креативного подхода, создания инновационных авторских разработок;

в) недостатком специальных пособий и учебно-методических материалов для работы с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости.

В результате анализа литературных данных и изучения опыта практической работы выявлены *несоответствия и противоречия*:

– между вхождением в образовательное пространство детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости и недостаточной готовностью специалистов к работе с ними;

– необходимостью формирования мотивационно-личностной готовности педагогов к работе с данной категорией детей и неизученностью данной готовности;

– необходимостью изучить мотивационно-личностную готовность специалистов к работе с данной категорией детей и отсутствием достоверных критериев оценки данной готовности.

На основе данных несоответствий и противоречий определена *проблема исследования*, которая заключается в ответе на вопрос: какова степень сформированности мотивационно-личностной готовности в целом к работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и её составляющих компонентов у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья?

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия позволили сформулировать *цель и задачи исследования*.

Цель: изучить особенности мотивационно-личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости.

Задачи: 1) вычленив составляющие компоненты личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости;

2) изучить сформированность отдельных компонентов мотивационно-личностной готовности педагогов и мотивационно-личностную готовность их в целом к работе с детьми данной категории.

При решении первой задачи нами были выявлены компоненты мотивационно-личностной готовности как одной из важнейших составляющих профессиональной готовности педагога к работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Содержательные характеристики понятия «готовность к профессиональной деятельности» не имеют однозначных и общепринятых трактовок, что подтверждается активным обсуждением вопроса в научной литературе (Р.О. Агавелян, В.А. Адольф, А.С. Белкин, В.А. Бородина, Н.Ф. Ильина, Е.Ю. Коновалова, И.М. Яковлева и др.). Большинство исследователей, анализируя компонентный состав профессиональной готовности, вычленивают в качестве одного из ведущих мотивационно-личностный компонент.

В рамках нашего исследования мы определяем мотивационно-личностную готовность к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, как интегральное личностное качество – готовность к помощи детям данной категории. Оно включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личностей; признание их прав на семью и обучение; принятие идеи включения таких детей в общество; готовность помочь (готовность к оказанию активной помощи, активной педагогической помощи); эмоциональную отзывчивость (сочувствие ребенку, сочувствие родителям, имеющим детей с умственной отсталостью); толерантность [Лебедева, Мамаева, 2012, с. 159].

Становление этой готовности происходит в основном в студенческие годы, когда закладывается фундамент профессиональной подготовки и формируются личностные качества будущего педагога, а затем в процессе профессиональной деятельности продолжается развитие, происходят её качественные изменения.

Для изучения мотивационно-личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, нами была адаптирована анкета, разработанная М.В. Лебедевой и А.В. Мамаевой для изучения личностной готовности студентов – будущих логопедов к работе с данной категорией детей [Лебедева, Мамаева, 2012, с. 160]. Анкета включала 38 суждений. Педагогам предлагалось оценить каждое суждение по шестибальной шкале, используя 6 вариантов ответов: «не знаю» (0 / -6 б.), «нет, ни в коем случае» (1 б.), «наверное, нет» (2 б.), «возможно» (3 б.), «скорее всего, да» (4 б.), «да, безусловно» (5 б.). По некоторым суждениям, ответы «да, безусловно», «скорее всего, да» свидетельствуют о недостаточной сформированности тех или иных компонентов мотивационно-личностной готовности. В этих случаях вышеобозначенные баллы за суждение не суммировались, а, напротив, вычитались. Такими суждениями явились, например, следующие: «Если по телевизору показы-

вают сюжеты про людей с ограниченными возможностями здоровья, то у меня возникает желание быстрее переключить канал», «Я думаю, обучение детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью бессмысленно, так как полученные знания они быстро забывают и не смогут применить их в жизни» и др. Кроме того, опрашиваемый должен был сообщить некоторые данные о себе: пол, возраст, стаж и место работы, должность, опыт работы с детьми данной категории, перспективы этой работы и др.

Анкета была предложена в 2013/14 учебном году педагогам Красноярского края, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья и проходившим курсы повышения квалификации в КК ИПКиПП РО.

Всего было обследовано 50 педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Из них: учителей-логопедов – 76 % (38 чел.), учителей – 12 % (6 чел.), воспитателей – 6 % (2 чел.), учителей-дефектологов – 6 % (2 чел.), педагогов-психологов – 6 % (2 чел.). 32 % (16 чел.) от общего количества обследованных нами педагогов работают в специальных (коррекционных) школах для детей с умственной отсталостью, 30 % (15 чел.) – в детских садах для детей с нарушениями речи, 28 % (14 чел.) – в общеобразовательных школах и детских садах, 10 % (5 чел.) – в центрах различных типов, 2 % (1 чел.) – в классе для детей с тяжелыми нарушениями речи. При этом лишь у 70 % (35 чел.) опрошенных педагогов имеется регулярный опыт общения с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в сфере профессиональной деятельности; у 6 % (3 чел.) такой опыт лишь эпизодический; 4 % (2 чел.) имеют лишь опыт общения с такими детьми в повседневной жизни; и наконец, 20 % (10 чел.) опыта общения с детьми данной категории вообще не имеют.

Сформированность мотивационно-личностной готовности анализировалась по двум направлениям:

- 1) сформированность мотивационно-личностной готовности в целом;
- 2) сформированность отдельных ее компонентов.

По обоим направлениям анализа в зависимости от процента набранных баллов нами условно были выделены 4 уровня сформированности: выше среднего – 100–75 %; средний – 74,9–50 %;

ниже среднего – 49,9–25 %; низкий – 24,9 % и ниже.

Данные об уровнях сформированности мотивационно-личностной готовности в целом представлены в гистограмме (рис.).

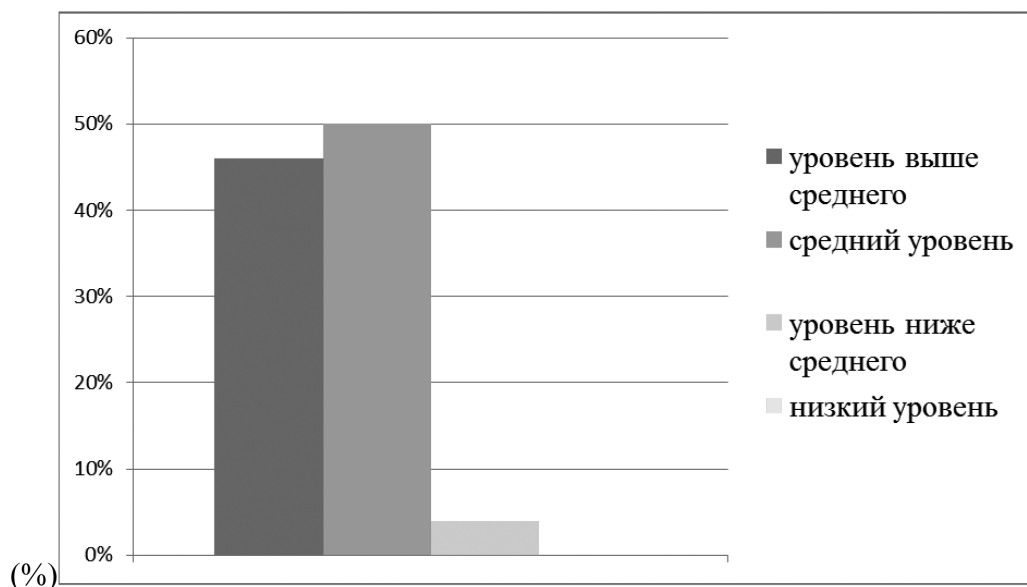


Рис. Распределение испытуемых на группы по уровням сформированности мотивационно-личностной готовности (%)

Как видно из рис., примерно одинаковое количество испытуемых показали уровни выше среднего и средний (46 и 50 % соответственно), лишь в 4 % (2 чел.) выявлен уровень ниже среднего, низкий уровень не продемонстрировал ни один из испытуемых.

Уровень сформированности мотивационно-личностной готовности выше среднего продемонстрировали 46 % испытуемых (23 чел.). По всем компонентам личностной готовности у педагогов этой группы выявлены уровни выше среднего и реже средний. Исключение составляет лишь такой компонент, как сочувствие родителям, по которому у одного педагога выявлен уровень ниже среднего (2 балла), но при этом по данному показателю модой является максимальное количество баллов (9 из 23 испытуемых набрали максимальное количество баллов – 15). Также мода соответствует максимальному количеству баллов по таким компонентам, как сочувствие ребенку, сочувствие родителям, признание права лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на обучение, принятие идеи

включения таких детей в общество. Например, чаще всего ответ «да, безусловно» наблюдался по таким суждениям, как: «Я сочувствую детям с выраженной интеллектуальной недостаточностью, когда здоровые сверстники отказываются от общения с ними», «Я сочувствую родителям, воспитывающим ребенка с умственной отсталостью» и др. В целом медиальные значения и моды по всем компонентам личностной готовности соответствуют уровню выше среднего.

50 % (25 чел.) опрошенных нами педагогов продемонстрировали *средний уровень* сформированности мотивационно-личностной готовности. Наибольшие расхождения в данных с результатами опроса педагогов предыдущей группы выявлены по таким компонентам, как толерантность, признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личностей, признание их права на семью, принятие идеи включения таких детей в общество, готовность к оказанию активной педагогической помощи. По данным компонентам педагоги этой группы значительно чаще показывали средний

уровень, в ряде случаев – ниже среднего. Так, на суждение «Родителям, у которых рождается “тяжелый ребенок”, лучше сразу же оформить его в специализированное учреждение и не мучиться в дальнейшем» чаще всего был дан ответ «наверное, нет»; «Я готов посещать дополнительные курсы, приобретать литературу, пособия для работы с детьми, имеющими выраженную умственную отсталость, даже если это потребует материальных затрат» – наиболее распространенными были ответы «возможно» и «скорее всего, да»; а на суждение по определению уровня толерантности «Я думаю, что неадекватные действия и докучливые вопросы ученика с выраженным нарушением интеллекта не вызовут у меня раздражения» были даны в основном ответы «скорее всего, да», «возможно».

Интересен тот факт, что по такому компоненту, как эмоциональная отзывчивость (сочувствие ребенку и особенно сочувствие родителям, имеющим детей с умственной отсталостью), у испытуемых данной группы зафиксированы более высокие показатели по сравнению с результатами, отмеченными у педагогов предыдущей группы. Например, по такому компоненту, как сочувствие родителям в данной группе

уровень выше среднего выявлен у 22 из 25 человек, при этом медиальное значение и мода соответствуют максимальному количеству баллов.

Уровень *ниже среднего* выявлен в 4 % случаев (2 чел.). Он показан учителями-логопедами в возрасте старше 40 лет (41 и 48 лет), имеющими педагогический стаж свыше 15 лет (16 и 24 года), а также опыт работы в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Эти педагоги отмечают отсутствие удовлетворенности, негативные впечатления от общения с учениками с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Наиболее сформированным у педагогов данной группы является такой компонент, как признание права лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на обучение (испытуемые набрали 10 и 11 баллов, что соответствует уровню выше среднего), менее сформированы толерантность, признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личностей, готовность к оказанию активной педагогической помощи.

Были сопоставлены также уровни сформированности компонентов мотивационно-личностной готовности среди испытуемых экспериментальной группы в целом. Результаты представлены в таблице.

Качественно-количественная характеристика испытуемых по уровням сформированности компонентов мотивационно-личностной готовности (%)

	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Сочувствие ребенку	82	18	–	–
Сочувствие родителям	84	14	2	–
Толерантность	62	32	6	–
Признание как личности	72	24	4	–
Признание права на семью	76	20	4	–
Принятие идеи включения в общество	92	6	2	–
Признание права на обучение	98	2	–	–
Готовность к активной помощи	88	12	–	–
Готовность к активной педагогической помощи	72	24	4	–

Как видно из табл. у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, наиболее сформированными являются такие компоненты мотивационно-личностной

готовности к работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, как признание права лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на обучение, принятие идеи их

включения в общество, готовность к активной помощи, сочувствие родителям и ребенку. Менее сформированы – толерантность, готовность к оказанию активной педагогической помощи, признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личностей.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выделены основные структурные компоненты мотивационно-личностной готовности как важнейшей составляющей профессиональной готовности педагога к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости. Установлено, что у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, наиболее сформированными являются такие компоненты, как признание права лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на обучение, принятие идеи включения их в общество, готовность к активной помощи, сочувствие родителям и ребенку. Менее сформированы такие компоненты, как толерантность, готовность к оказанию активной педагогической помощи, признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личностей. В целом мотивационно-личностная готовность к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, даже среди педагогов, уже работающих с детьми с ограниченными возмож-

ностями здоровья, сформирована недостаточно. Данный факт должен быть учтен в системе дополнительного образования.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Шандыбо С.В. Формирование у будущих специальных педагогов профессиональной позиции принятия особого ребенка в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 81–84.
2. Лебедева М.В, Мамаева А.В. Сформированность личностной готовности студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости // Специальное образование. 2012. № 2 (26). С. 157–167.
3. О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII вида: Письмо Минобразования РФ от 04.09.1997 № 48. URL: www.bestpravo.ru/rossijskoje/jm-zakony/a2v.htm
4. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html
5. Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект : Письмо Минобразования РФ от 3 апреля 2003 г. N 27/2722-6. URL: www.bestpravo.ru/rossijskoje/vg-akty/b8v.htm

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА-МИФОГЕНА «МОДЕРНИЗАЦИЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

MANIPULATIVE POTENTIAL OF THE WORD-MYTHOGENE «MODERNIZATION» (ON THE BASIS OF PUBLICISTIC DISCOURSE)

Н.В. Бизюков

N.V. Bizyukov

Манипуляция, мифоген, сема, модернизация, дискурс, контекст, аудитория, термин, коммуникация, информация.

В статье рассматривается явление языковой манипуляции в публицистическом дискурсе. Автор приводит многочисленные примеры использования слов с нулевой семантикой и указывает на отрицательные для общества последствия применения данного приема манипуляции.

Manipulation, mythogene, seme, modernization, discourse, context, auditory, term, communication, information.

The article deals with the phenomenon of language manipulation in publicistic discourse. The author gives many examples of using null semantic words and mentions negative aftermaths of the manipulative method for society.

В русской языковой картине мира политика оценивается негативно (*грязное дело*). Поэтому задача политика – манипулированием завуалировать «грязь». Одним из способов является создание информационного шума [Бизюков, 2014, с. 159], к примеру, пустые красочные и объемные обещания. Неотъемлемой частью манипуляции является оперирование «заумными» словами, значение которых порождает в различных контекстах расплывчатый смысл, до конца неясный и в силу этого завораживающий; манипулятивные намерения зачастую достигают цели. Ключевые понятия с призрачным денотатом воспринимаются далеко не всеми реципиентами как речь обо всем и ни о чем.

Примерами слов с размытой семантикой могут служить:

– узкоспециальные изначально слова и словосочетания с научной семантикой типа «инновация», «модернизация»; «тоталитаризм»;

– широко понимаемые и трудно поддающиеся дефиниции терминологические сочетания «гарант конституции», «общечеловеческие ценности»;

– вписывающиеся практически в любой повседневный контекст «менеджер» или «реформы»;

– противоречащие парадигматическому значению и за счет этого вызывающие когнитивный диссонанс словосочетания: «амбициозный проект», «амбициозные планы».

Манипулятивный потенциал подобных слов чрезвычайно велик и успешно реализуется в публицистическом дискурсе. В силу расплывчатости и семантической «бесформенности» они именуются словами-амебами [Кара-Мурза, 2004, с. 90]; по причине обозначения чего-то в области смысла и понимания «недостижимого» – мифогенами [Васильев, 2012, с. 33].

Аудитория публицистического дискурса многообразна. Она охватывает представителей любого рода занятости, возраста, пола, национальности, расы, вероисповедания, интеллектуального уровня развития, критического мышления. Структура массовой аудитории размыта и весьма условна, а внутренние силы, движущие ею, скорее стихийны, нежели упорядочены.

Дискурс как носитель информации неизбежно понимается носителями языка по-разному.

Одни способны понимать только ключевые понятия и улавливать главную идею, вторые адекватно воспринимают сам дискурс и различают второстепенные смысловые фрагменты, третьи имеют возможность интерпретировать полученную информацию с разных углов зрения и подвергать ее многостороннему анализу. В любом случае размытость семантики ключевых слов отрицательно сказывается на понимании и смежных действий с информацией.

Очевидно, что необдуманное и тем более намеренное применение слов-мифогенов есть стратегия антикоммуникативная и антиадаптационная, выполняющая ряд разрушительных функций:

- отрыва содержания дискурса от семантической компетенции аудитории;
- искажения научных и жизненных знаний, лексического запаса народа;
- ослабления аналитических способностей потребителя информации.

Типичным примером мифогена является широко употребляемое слово «Модернизация». Обратимся к его внутренней форме, которая «...есть отношение содержания мысли к сознанию; она показывает, как представляется человеку его собственная мысль... Внутренняя форма есть тоже центр образа, один из его признаков, преобладающий над всеми остальными... Внутренняя форма кроме фактического единства образа дает еще знание этого единства; она есть не образ предмета, а образ образа, то есть представление» [Потебня, 1976, с. 115, 146–147]. Внутренняя форма слова также «мотивирует звуковой облик слова, указывает на причину, по которой данное значение оказалось выраженным именно данным сочетанием звуков» [ЛЭС, 2002, с. 85].

Модернизация (от «модерн» – современный): «Процесс перехода от традиционного к современному типу социальной организации. Предполагает кардинальные изменения на макро- и микросоциальном уровне общественной жизни... сопровождается трансформацией институтов социальных, экономических и политических отношений, а также поведения и мышления людей, их ценностных ориентаций» [Подвойский, 2008, с. 485].

При помощи мифогенов манипулятор может говорить обо всем и ни о чем. Конкретизация недостижима, понимание не наступает, попытки дать своими словами определение понятия, обозначенного мифогеном, едва ли привели бы к осязаемым результатам. Настоящий тезис подтверждаются многочисленными примерами [<http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>].

В XXI веке нашей стране вновь необходима всесторонняя модернизация.

Лексема «вновь» заостряет внимание на семах будущего и прошлого, а также на том, что модернизация уже была, и всесторонней. Хотя речь явно идет о переходе от чего-то к чему-то, получается, что модернизация либо приостановилась, либо вновь идет своим ходом. Актуализируется потенциальная сема давности: была ли модернизация уже, а также сема неопределенности – будет еще; возникает и вопрос – есть ли она сейчас? *И это будет первый в нашей истории опыт модернизации, основанной на ценностях и институтах демократии. Вместо примитивного сырьевого хозяйства мы создадим умную экономику, производящую уникальные знания, новые вещи и технологии, вещи и технологии, полезные людям.*

Из контекста следует: модернизации такого типа в России еще не было; сама модернизация развивается и «осовременивается» с позиции политики, экономики, технологии и вытекающих из них уникальных знаний. Актуализируется сема новизны: модернизация – что-то новое, а это противоречит смыслу предыдущего фрагмента.

Многие ваши идеи были учтены при подготовке Послания, выработке предложений, реализация которых и будет означать последовательную и системную модернизацию России.

На передний план выходит сема системности и последовательности – именно такие характеристики должны быть присущи модернизации.

Больше медлить с этим нельзя. Мы должны начать модернизацию и технологическое обновление всей производственной сферы. По моему убеждению, это вопрос выживания нашей страны в современном мире.

Напрашивается смутный вывод, что модернизация=развитие. Однако союз «и» в пе-

речислении «модернизацию и технологическое обновление всей производственной сферы» показывает: формула «модернизация» = «технологическое обновление» неверна. Данный вывод актуализирует сему не-связанности модернизации с технологическим обновлением, а вопрос, что есть модернизация, остается открытым. Потенциальная сема наличия потребительской сферы (как другая сторона производственной сферы) смутно наводит на мысль, что модернизация может быть связана с технологическим обновлением всей потребительской сферы, однако прямых указаний на это нет.

*Отечественная экономика должна, наконец, переориентироваться именно на реальные потребности людей, а они сегодня главным образом связаны с обеспечением безопасности, с улучшением здоровья, с доступом к энергии и с доступом к информации. Отсюда и наш выбор приоритетов **модернизации** экономики и технологического развития. Они являются ключевыми для выхода России на новый технологический уровень, для обеспечения лидерских позиций в мире. Это внедрение новейших медицинских, энергетических и информационных технологий, развитие космических и телекоммуникационных систем, радикальное повышение энергоэффективности.*

Выделенный контекст не состыкуется с предыдущим: налицо сема не-связанности технологического развития с модернизацией и именно такого приоритета модернизации, при этом выше технологическое развитие прибавлялось к ней, а не включалось в нее.

*И, конечно, мы обязаны думать, какие природные богатства сможем сохранить и передать будущим поколениям. Вот почему я считаю, что повышение энергоэффективности, переход к рациональной модели потребления ресурсов является ещё одним приоритетом в **модернизации** нашей экономики. Задачу эту можно решить только в том случае, если каждый из нас задумается, насколько ответственно он подходит к энергосбережению, так, как, кстати, это делают во всём мире. Там об этом думают абсолютно все.*

Данный отрывок выводит на первый план две главные семы: модернизация связана с экономикой; модернизируется экономика, а упомянутое выше технологическое развитие либо не причём, либо модернизируется вместе экономикой.

*В-третьих, в следующем году мы приступим к реализации проектов повышения энергоэффективности во многих городских кварталах. Будут **модернизованы** коммунальные сети, введены системы оплаты услуг, в большей мере учитывающие режим их потребления и уровень доходов семьи. Будут введены энергосервисные контракты, позволяющие добиться значительной экономии. В первую очередь программы энергоэффективности будут реализованы в государственном секторе, там есть где поработать. Я призываю все российские регионы принять участие в таких проектах.*

Становится понятно, что модернизации подлежат и экономика (энергосервисные контракты), и технологии (коммунальные сети). Актуализируется сема «всеохватности» модернизации: она затрагивает экономику и технологии.

*В отдельное направление в рамках **модернизационного** проекта выделены программы развития ядерной энергетики. До 2014 года у нас появятся реакторы нового поколения и ядерное топливо, востребованное не только отечественными, но и зарубежными производителями. Ядерные разработки будут активно применяться и в других сферах (прежде всего, конечно, в медицине), для производства водородного топлива, а также для создания двигательной установки, способной обеспечить космические полёты даже на другие планеты.*

В выделенном предложении заключается намек на технологию и на экономику, из чего следует: модернизационный проект может быть связан с тем и с другим. Дальнейшее перечисление последствий модернизационного проекта подобно переходу от шахматного турнира в деревне Васюки до межпланетного шахматного турнира И. Ильфа и Е. Петрова.

*Во-первых, мы обязаны заняться **модернизацией** государственного сектора. Его доля не опускается ниже 40 %, а в период кризиса*

роль государства в экономике, естественно, вновь возросла. Причём, конечно, эта тенденция наблюдается во всём мире, но с точки зрения долгосрочных перспектив ничего хорошего в этом нет.

Из контекста неясно, с чем связан госсектор, подвергающийся модернизации, – с экономикой, как сказано напрямую, или и с политикой тоже. На передний план выходит сема еще большей «широты» модернизации, охватывающей, возможно, не только экономику. В противовес некоторым предыдущим контекстам, модернизация оказывается значительно шире.

Однако и сохранять огромный объём собственности без перспективы его **модернизации** тоже бессмысленно.

Сема собственности наиболее тесно связана скорее с экономикой, чем с технологиями.

Пятое, что нужно сделать: систему педагогического образования также ждёт серьёзная **модернизация**. Будут внедрены обязательные курсы переподготовки и повышения квалификации на базе лучших российских вузов и школ. Средства на повышение квалификации должны предоставляться с возможностью выбора образовательных программ, а педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов. Мы начнём привлекать для работы в школах тех, кто способен обеспечить более качественное профильное образование для старшеклассников, включая, кстати, и квалифицированных специалистов, которые не имеют педагогического образования. Те, кто решит работать в школе, смогут пройти краткосрочные специализированные курсы. Одновременно будут введены особая система поощрений и требования к обязательному подтверждению уровня квалификации преподавателей.

Контекст актуализирует ряд сем: модернизация, охватывая и затрагивая систему образования, состоит в различных курсах ПК и их организации, поощрениях, требованиях к сотрудникам образования (иными словами, во всем том, что и так предполагается и предполагалось ранее).

Во-первых, мы обязаны сделать всё от нас зависящее, чтобы помочь созданию необходимой для нормального культурного развития инфраструктурной среды, причём прежде всего в российской провинции. В малые города, посёлки, сёла – туда, где нет современных киноконцертных залов, крупных библиотек, театральных и выставочных центров, – нужно активнее продвигать информационные технологии. Именно они должны стать основой **модернизации** в сфере культуры. С их помощью откроется доступ к ценностям культуры для миллионов наших сограждан и, что особенно важно, для молодёжи.

Центральная сема приведенного фрагмента такова: модернизация зависит от информационных технологий, потенциальная же сема предполагает следующее: информационные технологии должны внедряться в жизнь для успешной модернизации.

Сегодня мы говорим о **модернизации** – это квинтэссенция этого Послания, которое я произношу, – о нашем стремлении быть современными. При этом нужно помнить, что «современность», конечно, не является каким-то застывшим понятием, конечной остановкой прогресса, по прибытии на которую можно «расслабиться и отдохнуть».

Главная мысль настоящего отрывка – модернизация есть современность и непрерывное «осовременивание». Идея довольно абстрактная, и ее конкретизация в мышлении весьма затруднительна.

Наши отношения с другими странами должны быть также нацелены на решение задач **модернизации** России. Нам нечего, как принято говорить, «надуть щёки». Мы заинтересованы в притоке в страну капиталов, новых технологий и передовых идей. Знаем, что и наши партнёры рассчитывают на сближение с Россией для реализации своих приоритетных задач.

Отсюда следует: модернизация – блага из-за рубежа, что по сравнению с предыдущими контекстами более конкретно и понятно, однако актуализируется потенциальная сема «отрицания» собственного пути развития и модернизации как явления по своей сути «иностранный».

Поручаю Правительству до конца текущего года разработать чёткие критерии оценки результатов внешнеполитической деятельности для решения задач модернизации и технологического прорыва.

Как и в одном из предыдущих контекстов, центральная сема такова: модернизация не технологический прорыв, поскольку она «прибавляется» к технологическому прорыву и, следовательно, есть процесс иного рода.

Представим семантический портрет лексемы «Модернизация», ограничиваясь рамками исследованного горизонтального контекста. Она:

- уже была в прошлом и актуальна на современном этапе развития;
- в прошлом не была такой, как сейчас;
- системна и последовательна;
- связана в какой-то степени с новыми технологиями и экономикой, но рассматривается отдельно;
- охватывает экономику и технологии либо как-то связана с ними;
- широко распространена и намного шире экономики;
- теснее связана с экономикой, чем с технологиями;
- в области образования – состоит в том, что было ранее;
- зависит от внедрения информационных технологий;
- есть современность и непрерывное ее подержание;
- есть приток благ из-за рубежа, то есть нечто иностранное;
- процесс иного рода, чем технологический прорыв.

Мы видим, что слово в контекстно-дискурсивном развитии значительно отошло от первоначального значения и, приобретая множество смысловых оттенков, обладает семантической «всепригодностью». Она позволяет слову употребляться в очень широком контекстном окружении, что вносит определенный вклад в систему языковой манипуляции, а конкретно – в ее разновидность, «терминологическую» манипуляцию.

Проблема номинации крайне важна для манипулятора. Расширяя, сужая или расширяя назва-

ния, погашая дифференциальные, ослабляя интегральные и актуализируя латентные семы, манипулятор незаметно подменяет ключевые жизненные понятия, формируя выгодную ему «производную» от адекватного мышления. Семантически размытые понятия, особенно ключевые, очень вредят правильному пониманию. Во-первых, они немотивированы для получателей информации любого интеллектуального уровня и любой профессиональной деятельности. Во-вторых, они могут обернуться против самого манипулятора, который сам толком не знает, что именно хочет донести до аудитории [Базылев, 2004, с. 5]. В-третьих, дискурс такого смыслового наполнения становится пустой оболочкой с планом выражения, но без явного плана содержания.

В заключение следует отметить, что манипуляция пропитывает все сферы человеческой жизни, охватывая массовую аудиторию от филолога-профессионала, настроенного критически осмыслять, фильтровать и обрабатывать информацию, до ее некомпетентного безмолвного потребителя.

Библиографический список

1. Базылев В.Н. Не-харизматическая популярность: Леонид Кучма // Политическая лингвистика. 2004. № 13. Раздел № 1: Современная политическая лингвистика. 2004. № 13.
2. Бизюков Н.В. Информационный шум как прием языковой манипуляции (на материале публицистического дискурса) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 159.
3. Васильев А.Д. Игры в слова: современные национальные загадки: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2004.
5. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: БРЭ, 2002.
6. Подвойский Д.Г. Модернизация // БРЭ. НИ: «БРЭ», 2008. Т. 20.
7. Потенция А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976.
8. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/597966666666666666>

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ «ПОРТРЕТ» МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА (ПО ДАННЫМ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА)

STYLISTIC «PORTRAIT» OF THE POLYSEMANTIC WORD (ON THE BASIS OF THE RUSSIAN LANGUAGE EXPLANATORY DICTIONARIES)

О.Н. Емельянова

O.N. Yemelyanova

Толковый словарь, стилистическая помета, стилистическая окраска слова, многозначное слово.

В статье обсуждается ряд вопросов, касающихся описания толковыми словарями современного русского языка стилистически окрашенной многозначной лексики. В центре внимания – система соответствующих функционально-стилистических помет, принятых во всех основных толковых словарях современного русского языка.

An explanatory dictionary, a stylistic label, stylistic connotation of the word, a polysemantic word.

The article discusses a number of issues relating to the description of stylistically colored polysemantic words given by explanatory dictionaries of the modern Russian language. The system of the corresponding functional stylistic labels used in all basic explanatory dictionaries of the modern Russian language are in the focus of the attention of this article.

Вопрос о квалификации стилистически окрашенной лексики в толковых словарях русского языка рассматривался нами неоднократно, в том числе на страницах «Вестника КГПУ им. В.П. Астафьева» [Емельянова, 2012 а; 2012 б; Емельянова, 2014]. Вообще принципы, приемы и способы отбора и описания стилистически окрашенной лексики в толковых словарях современного русского литературного языка изучаются и описываются более полувека (и в настоящее время уже имеется некоторое количество очень интересных и значимых исследований). Но объём и масштаб решаемых в этой области лингвистического знания задач настолько значителен, что многие из них по-прежнему ждут своего разрешения. В данном случае нас будет интересовать не какой-либо отдельный разряд стилистически окрашенной лексики, а возможности одной (но многозначной) лексической единицы – слова совмещать в себе несколько стилистических коннотаций. В этом и заключаются научная цель и одновременно новизна предлагаемой статьи. Известно, что абсолютное большинство лексических единиц языка многозначно. Ещё В.В. Виноградов в моно-

графии «Русский язык (грамматическое учение о слове)» писал: «Язык обогащается вместе с развитием идей, и одна и та же внешняя оболочка слова обрастает побегами новых значений и смыслов» [Виноградов, 1972, с. 17]. Базируясь на разных основаниях, выделяют различные типы многозначности. В данном случае мы попытались выяснить, какие типичные варианты сочетания стилистических элементов, присущих одному и тому же многозначному слову, зафиксированы толковыми словарями современного русского языка.

Анализ основных толковых словарей разных типов (см. Список сокращений), осуществлённый нами методом сплошной выборки лексического материала, показал, что у значительного количества многозначных лексических единиц имеется довольно много стилистически окрашенных значений. Это говорит о сложности и стилистическом богатстве словарного состава современного русского литературного языка, имеющего общую единую основу, с которой переплетаются стилистически окрашенные элементы и ряды таких элементов. Ассортимент стилистических окрасок одного многознач-

ного слова может быть самым разнообразным. Отметим лишь некоторые наиболее показательные, с нашей точки зрения, варианты сочетания окрасок у одного слова.

Многозначные слова, обычно нейтральные в основном значении (значениях), очень часто при переносном, метафорическом употреблении приобретают стилистическую окраску. Например:

Арена – 1. Большая круглая площадка по середине цирка, на которой даются представления. 2. Часть стадиона, на которой происходят спортивные состязания. *На спортивных аренах.* 3. **перен.** Поприще, область деятельности (**книжн.**). *На литературной арене (СОШ).*

Раздолье – 1. Простор, широкое свободное пространство. *Степное раздолье.* 2. **перен.** Свободное, весёлое времяпрепровождение, свобода поступать по-своему (**разг.**) (СУ).

Ересь – 1. Религиозное течение, противоречащее церковным догматам господствующей религии, отступающее от неё. *Впасть в ересь.* 2. **перен. Разг.** Вздор, чепуха. *Что за ересь ты говоришь?* (МАС).

Как правило, это не только функционально-стилистическая, но и яркая эмоционально-экспрессивная окраска.

Линять – 1. Об окраске или окрашенных предметах: терять свою окраску, выцветать. *Эта материя линяет.* 2. О разных животных: сбрасывать или менять в известные периоды наружный покров (шерсть, перья, кожу и пр.). 3. **перен.** Становиться ренегатом, отступать от последовательно-революционных позиций (**полит. презрит.**) (СУ).

Плата – 1. *Действие по глаголу* платить. *Производить плату.* 2. Вознаграждение за труд. *Заработная плата. Сдельная плата.* 3. Денежное возмещение за пользование чем-нибудь, за покупку чего-нибудь. *Квартирная плата. Плата за воду. Плата за электричество.* 4. **перен.** Воздаяние, награда за что-нибудь (**книжн., часто ирон.**). *Вот плата за все мои заботы!* (СУ).

Появление у слова переносного значения само по себе не означает обязательного приобретения им стилистической окраски – перенос-

ное значение может такой окраски и не иметь. Например:

Жажда – 1. Желание, потребность пить. *Утолить жажду.* 2. **перен.** Сильное, страстное желание чего-либо. *И умер он – с напрасной жаждой мщенья* (МАС).

Надлом – 1. *см.* надломить, -ся. 2. Надломленное место. 3. **перен.** Угнетение, упадочное состояние. *Душевный надлом* (СЛ).

Тем более что многозначное слово вовсе не обязательно приобретает ту или иную окраску при переносном употреблении, многие многозначные слова в разных «прямых» (непереносных) значениях окрашены по-разному. Чаще всего многозначное слово сочетает в себе стилистические коннотации как основанные на переносном употреблении, так и закреплённые за прямым(и) значением(ями):

Прозябать – 1. Расти, прорасти (**книжн. устар.**). 2. **перен.** Вести мало осмысленный, бесцельный образ жизни (**разг. пренебр.**). *Бог знает для чего живёшь и прозябаешь.* 3. Прозябнуть в 1 значении (**простореч.**) (СУ).

Огарок – 1. Остаток недогоревшей свечи. *Восковой, стеариновый огарок.* 2. **Спец.** Не до конца сгоревший остаток чего-либо. *Огарки электродов.* 3. **Разг.-сниж.** о слабосильном, жалком человеке, заморыше (обычно о подроске). *У него в семье пятеро огарков* (БТС).

Многозначное слово нередко сочетает в себе противоположные или просто противоречивые, взаимоисключающие характеристики. Например:

Божественный – 1. **Книжн.** к Божество и Бог. *Божественные силы* (силы добра). *Божественное откровение* (о Библии). 2. Относящийся к религии; церковный. *Божественные книги.* 3. **Разг.** Прекрасный, дивный. *Божественный голос. Божественная ночь* (БТС).

В данном случае мы наблюдаем сочетание в одном многозначном слове всех трёх видов окрасок (по шкале «высокое – среднее – низкое»): первое значение является **книжным** (т. е. более высоким, чем нейтральное), второе – **нейтральным** и третье – **разговорным** (т. е. более сниженным).

Или: слово **брат** в Словаре Ожегова-Шведовой имеет четыре значения, и у каждого из них своя функциональная и / или эмоционально-экспрессивная характеристика: **брат** – 1. Сын тех же родителей или одного из них по отношению к другим их детям [*нейтральное* – без помет]. 2. *Фамильярное* или дружеское обращение к мужчине (*разг.*). 3. Человек, близкий другому по духу, по деятельности, вообще кто-нибудь близкий (*высок.*). 4. Монах, член религиозного братства (обычно в обращении) [указание в толковании на принадлежность к *конфессиональной* лексике]. Обобщая, можно сказать, что данное слово является и нейтральным, и разговорным с фамильярным оттенком, и высоким, и конфессиональным. Причём некоторые из этих окрасок противоположны: *разговорно-фамильярная*, с одной стороны (2-е значение), и *высокая* – с другой (3-е значение). *Разговорность* второго значения близка к нейтральности первого, а высокое 3-е значение родственно конфессиональному (4-му). Кроме того, данная лексическая единица образует некоторое количество идиом, многие из которых также стилистически окрашены. Например: **ваш (наш, их) брат, на брата, с брата, свой брат** – (*разг.*); **братья наши меньшие** – (*книжн.*); **братья во Христе** (*религ.*) и др. И в данном случае мы наблюдаем «сосуществование» *книжных* и *разговорных* вариантов употребления устойчивых выражений с одной и той же лексической единицей **брат**. (Заметим, что именно в такого рода устойчивых единицах языка, образованных «вокруг одного слова», и проявляется, как правило, всё стилистическое богатство его возможных употреблений.)

Но всё-таки гораздо чаще в многозначном слове соединяются «стилистически близкие» значения, например просторечные и разговорные или высокие и устаревшие, а также разного рода специальные и книжные и т. п. Например:

Нетленный – 1. Неподверженный разложению, не сгнивший (*устар.*). *Нетленные останки*. 2. *перен.* Никогда не исчезающий, вечный (*высок.*). *Нетленная слава советского оружия* (СО).

Когорта – 1. *Ист.* Отряд войска в древнем Риме, составляющий десятую часть легиона.

2. **Высок.** Крепко сплочённая общими идеями, целями группа людей (БТС).

Конвергенция – 1. *Спец.* Совпадение каких-либо признаков в независимых друг от друга явлениях. 2. *Биол.* Появление у неродственных организмов сходных признаков, возникающих в результате приспособления этих организмов к сходным условиям существования. 3. *Опт.* Схождение зрительных осей глаз на каком-либо рассматриваемом близко предмете (МАС).

Как правило, если у слова много значений, некоторые из них являются устаревшими (иногда даже большинство) – либо архаизмами, либо историзмами, которые не всегда имеют помету (*ист.*), но указание на *историчность* так или иначе дано в толковании, в том числе с помощью ремарок и комментариев (а также грамматической формы прошедшего времени). Например:

Барин – 1. Дворянин, помещик *в царской России*. *Несколько лет тому назад, в одном из своих поместий жил старинный русский барин, Кирилла Петрович Троекуров*. 2. Лицо, *принадлежавшее* к привилегированным (чиновным, аристократическим) слоям общества *дореволюционной России*. [*Кручинина:*] *Муров разбогател, стал большим баринном, важным лицом в губернии*. 3. Хозяин, господин по отношению к прислуге *в дореволюционной России*. *Матвей уже держал... рубашку и с очевидным удовольствием облёк в неё холёное тело барина*. 4. *Разг.* О человеке, который уклоняется от труда, перекладывает свою работу на других. *Батманов разочаровал Алексея. Уж очень был параден... – Наверно позёр и барин, – невесело подумал Алексей* (МАС).

За свою «жизнь» слово, как правило, обрастает самыми разными значениями (в том числе стилистическими), и поэтому толкование одной и той же лексической единицы (как с точки зрения количества выделяемых у неё значений, так и с точки зрения их стилистической квалификации) в разных по времени создания словарях часто не совпадает. Но такое несовпадение может быть никак не связано с реальными изменениями, происходящими в семантическом поле слова. Нередко причиной расхождений (иногда менее, а иногда более и даже очень значительных)

в лексикографическом описании одних и тех же лексических единиц является недостаточная разработанность методики выделения и определения лексикографических параметров. Например: Слово **гнать**¹ в СОШ имеет восемь значений: в 1, 2 и 3-м значениях нейтрально, в 4-м значении имеет помету (**разг.**), в 5, 7 и 8-м значениях – помету (**прост.**), в 6-м значении – пометы (**устар. и высок.**): «**гнать**¹ – 1. Заставлять двигаться в каком-нибудь направлении. *Гнать стадо. Гнать зверя.* 2. Принуждать удалиться, грубо удалять откуда-нибудь. *Гнать из дому. Гнать от себя, прочь.* 3. Понуждать к быстрому бегу, движению; ускорять движение кого-нибудь, чего-нибудь. *Гнать лошадь во весь дух. Гнать машину.* 4. Торопить, заставлять спешить. *Гнать с работой, Гнать с уроками (разг.).* 5. Быстро ехать. *Гнать на велосипеде (прост.).* 6. Притеснять, подвергать гонениям. *Гнать чью-нибудь мысль (устар. и высок.).* 7. Производить, поставлять быстро, в большом количестве. *Гнать продукцию (прост.).* 8. Требование дать, вручить что-нибудь. *Гони(те) деньги! (прост.)*. У данного слова в СОШ есть омоним **гнать**² – Добывать перегонкой. *Гнать древесный спирт, дёготь.*

В МАС нет разделения на омонимы **гнать**¹ и **гнать**², есть одно слово **гнать** с шестью значениями (в том числе и со значением «добывать, изготавливать перегонкой»). Но в данном словаре выделяются оттенки того или иного значения: **гнать** – 1. Заставлять двигаться в каком-либо направлении, понуждать к передвижению. *Гнать стадо.* // Направлять движение чего-либо, перемещать (тучи, волны и т. п.). *Заунывный ветер гонит Стаю туч на край небес.* // **Разг.** Посылать, отправлять куда-либо. – *А как только выйдет ведренный день – всех людей поголовно на барщину гнать.* // **Разг.** Направлять движение чего-либо, вести, управляя. *В половодье вся поверхность реки покрывается плотами, которые гонят отсюда в Москву.* 2. Понуждать к очень быстрому движению. *Добрые лошади тронулись сразу, а ямщик, подбодрённый обещанием на водку, гнал их всю дорогу, как говорится, в три кнута.* // **Разг.** Вести (автомобиль, поезд и т. п.) на большой или предельной скорости. *На бешеной скорости гонит*

Мирзоев машину по шоссе. // **Разг.** Быстро ехать; мчаться, нестись. *Я спешил добраться до города... и гнал более двухсот пятидесяти вёрст в сутки.* // *перен. Разг.* Делать что-либо быстро, спеша, понуждая к этому себя (или кого-либо). *Не думайте, что я гоню и спешу; напротив, сам себя упрекаю в излишней кропотливости.* 3. Преследовать, травить зверя. *Николай услышал редкий гон известной ему собаки – Волторна; другие собаки присоединились к нему, то замолкая, то опять принимаясь гнать.* // *перен. Устар.* Жестоко притеснять, подвергать преследованиям. *Не вы ль сперва так злобно гнали Его свободный, смелый дар.* 4. Принуждать удалиться откуда-либо... *Я замолчу, лишь не гоните прочь Того, кому ваш вид одна отрада.* // *перен.* Стараться отвлечься, избавиться от чего-либо (каких-либо мыслей, чувств и т. п.). *Гнать от себя подозрения.* 5. Добывать, изготавливать перегонкой. *Водку гнали дома, не много, для гостей и для дворни.* 6. **Груб. прост.** Давать, предоставлять. *Гони деньги.*

Сравнивая словарные статьи двух словарей, мы видим, что и стилистические характеристики в них существенно различаются: значение «притеснять, подвергать гонениям, преследованиям» в СОШ квалифицируется как (**устар. и высок.**), а в МАС – только как **Устар.**; значение «давать, предоставлять; требование дать, вручить что-нибудь» в СОШ сопровождается пометой (**прост.**), а в МАС – более сложной и качественно несколько иной характеристикой – **Груб. прост.**; в СОШ только одно значение определено как **разговорное** («торопить, заставлять спешить»), в МАС помета **Разг.** использована несколько раз; в СОШ значение «быстро ехать» сопровождается пометой (**прост.**), в МАС оно названо **разговорным**. И если мы обратимся к описанию слова **гнать** в других словарях, то увидим, что оно не совпадает полностью ни с одним из уже рассмотренных нами.

Таким образом, становится очевидным, что «стилистический портрет» одного и того же слова у каждого словаря может быть своим и чем больше у слова значений, чем сложнее и богаче спектр его стилистических характеристик, тем

существеннее будут эти различия. И для того чтобы получить объективное представление о семантическом вообще и стилистическом в частности поле того или иного слова, необходимо обратиться не к одному какому-либо словарю, а по возможности к нескольким, и не удивляться, обнаружив, что информация, содержащаяся в них об одной и той же лексической единице, может существенно различаться.

Приведённые нами примеры, конечно, не исчерпывают всего многообразия вариантов сочетания стилистических окрасок у многозначных лексических единиц. (Как известно, «почва для наблюдений над стилистическими свойствами современного русского языка является “зыбкой” <...>, соответственно и самый круг рассматриваемых вопросов может с полным основанием быть отнесён к разряду “вечных”, <...> всякий раз нуждающихся в прагматическом осмыслении» [Винокур, 1972, с. 7].) Но они дают некоторое представление о стилистической структуре (иногда довольно простой, а иногда и очень сложной) многозначного слова.

Список сокращений

1. БТС – Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998.
2. МАС – Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, гл. ред. А.П. Евгеньева; АН СССР. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981–1984.

3. СЛ – Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. М., 2000.
4. СО – Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 4-е, испр. и доп. М., 1961.
5. СОШ – Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. М., 2003.
6. СУ – Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1972. 369 с.
2. Винокур Т.Г. О содержании некоторых стилистических понятий // Стилистические исследования (на материале современного русского языка). М., 1972. С. 7–107.
3. Емельянова О.Н. Квалификация конфессиональной лексики в толковых словарях современного русского литературного языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012 а. № 2 (20). С. 317–323.
4. Емельянова О.Н. Лексика с пометой «Обл.» в толковых словарях современного русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012 б. № 3 (21). С. 331–337.
5. Емельянова О.Н. Официально-деловая лексика в толковых словарях современного русского литературного языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 329–333.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «МОЛЧАНИЕ» В НЕМЕЦКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

THE REPRESENTATION OF THE CONCEPT «SILENCE» IN GERMAN LITERARY TEXT

Л.А. Лазутова

L.A. Lazutova

Концепт, концепт «молчание», немецкий художественный текст, лексические средства выражения концепта «молчание».

В статье рассматриваются основные подходы к исследованию проблемы концепта. Характеризуется структура концепта «молчание» в немецком языке на основе лексикографических данных. Учитывая то, что семантика внутреннего мира человека актуализируется прежде всего в концептах, отражающих специфику общего национального сознания, с одной стороны, а с другой – национально-ментальные особенности семантики языковых единиц, предпринята попытка анализа лексического оформления концепта «молчание» в немецком художественном тексте.

Concept, the concept «silence», German literary text, lexical means of expressing the concept «silence».

The article considers the main approaches to the study of the problem of the concept. It characterizes the structure of the concept «silence» in the German language on the basis of lexicographical data. Taking into account the fact that the semantics of man's inner world is actualized first of all in the concepts that reflect the specific character of the total national consciousness, on the one hand, the national mental peculiarities of the semantics of language units, on the other hand, the author makes an attempt to analyze the lexical design of the concept «silence» in German literary text.

Существующие в лингвистике подходы к пониманию концепта сводятся, как правило, к лингвокогнитивному и лингвокультурному осмыслению этого явления. Концептуально-культурологическое направление начинает занимать важное место в отечественных лингвистических исследованиях и носит интердисциплинарный характер. В рамках данной области могут быть выделены концепции следующих авторов: С.А. Аскольдов [1997], Д.С. Лихачев [1993], Ю.С. Степанов [2005], А. Вежбицкая [1999], А.П. Бабушкин [1996], Н.Д. Арутюнова [1994], В. И. Карасик [2004].

Так, например, концепт как лингвокогнитивное явление представляет собой «единицу ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и всей картины мира, отражаемой в человеческой психике» [Бабушкин, 1996, с. 90; Лазутова,

2011, с. 94]. А с точки зрения лингвокультурного подхода понимание [культурного] концепта состоит в том, что он признается базовой единицей культуры, её концентратом [Карасик, 2004, с. 116]. Необходимо подчеркнуть, что лингвокогнитивный и лингвокультурный подходы к пониманию концепта не являются взаимоисключающими. Концепт как ментальное образование в сознании индивида есть выход на концептосферу социума, т. е. культуру, а концепт как единица культуры – это фиксация коллективного опыта, который становится достоянием индивида. Структура концепта также трактуется с точки зрения культурного развития – он состоит из различных уровней, «слоев», которые «являются результатом, «осадком» культурной жизни разных эпох».

В системе невербальных средств коммуникации молчание занимает важное место. Молчание – это один из компонентов нашего общения [Корнилова, 2003]. С.В. Крестинский подчеркивает: «Молчание – это форма внутренней речи.

Отказываясь по какой-либо причине от звуковой речи, человек не перестает мыслить. Этот отказ может быть намеренным или ненамеренным, вызван различными факторами психологического и социального характера, условиями и нормами соответствующего окружения и т. д.» [Крестинский, 1988, с. 74–79]. Молчание экспрессивно окрашено, поскольку оно по определению не может являться исключительным источником передачи информации. Даже при однозначном ответе: согласии или несогласии, которые также могут обозначаться речевым актом молчания, молчание имплицитно выражает либо эмоциональное состояние говорящего (молчащего), либо его отношение к действиям / словам собеседника (слушающего) [Маслоу, 1997, с. 60].

В статье концепт «молчание» рассматривается как интегративное понятие лингвокультурологии и лингвокогитологии, так как семантика внутреннего мира человека актуализируется прежде всего в концептах, отражающих специфику общего национального сознания, с одной стороны, национально-ментальные особенности семантики языковых единиц – с другой.

Молчание как невербальный способ общения является синтезом ментального и эмоционального. Концепт «молчание» имеет полевую структуру, состоящую из ядра и периферии. В самом центре ядра располагается ключевое слово, которое объективирует концепт «молчание». Словарь немецкого языка под редакцией Г. Дроздовского дает следующую дефиницию слова «schweigen»: 1) больше не говорить; не отвечать, не сказать ни слова; 2) не делать ударение / акцент на чем-либо, не издавать ни звука. В первом значении глагол «молчать» означает ничего не говорить, не отвечать, не говорить ни слова. Во втором значении – это не издавать ни звука, ни шороха. Данные значения составляют ядро концепта «молчание». На периферии концепта располагаются следующие значения: 1) sich ausschweigen (хранить молчание); 2) diskret / verschwiegen sein (быть скрытным); 3) für sich behalten (умолчать о чем-либо); 4) geheim halten (хранить тайну); 5) sich in Schweigen hüllen (хранить молчание);

6) kein / nicht ein Sterbenswörtchen sagen/verraten (ни проронить ни слова); 7) keine Antwort geben (не дать ответ); 8) keinen Ton reden/verlauten lassen / von sich geben (не издавать ни звука); 9) keine Silbe sagen, kein Wort verlieren (не проронить ни слова); 10) nicht antworten (не отвечать); 11) sich nicht äußern (не выражать мысль); 12) nicht reden, nichts sagen (ничего не говорить); 13) nicht Stellung nehmen (не выражать мнения); 14) nichts verraten (ничего не выдавать); 15) ruhig / stumm / still sein (быть спокойным); 16) seine Zungehüten / im Zaum halten (держат язык за зубами); 17) stillschweigen, Still schweigen bewahren (хранить молчание); 18) totschweigen (молчать как рыба); 19) unterschlagen, verheimlichen, verschweigen (утаивать); 20) (gehoben) nicht preisgeben, verhehlen (скрывать правду); 21) (umgangssprachlich) den Mund / Schnabel halten (держат язык за зубами); 22) den Schnabel nicht aufmachen / auf tun (не открывать рот); 23) keinen Mucks sagen (не пикнуть); 24) keinen Pieps mehr sagen (не пискнуть); 25) sich nicht in die Karten gucken / schauen / sehen lassen (не выдавать своих замыслов); 26) verschwiegen [wie ein Grab] sein (молчать как мертвый); 27) (salopp) die Klappe / Schnauze halten (закрывать пасть); 28) (derb) das Maul / die Fresse halten (заткнуться) [Das grosse..., 1999].

Анализ немецкоязычной художественной литературы показал, что в большинстве случаев репрезентация концепта «молчание» происходит за счет значений ядерной его части. Это глаголы *schweigen*, *nichts sagen*, *nicht antworten*, *nicht sprechen*, употребляющиеся в *Präteritum* с отрицательной частицей *nicht*. Данная частица является более категоричным показателем отрицания речевого акта.

Нижеследующий пример демонстрирует внутреннее сомнение героини по поводу того, как она должна поступить по отношению к своему молодому человеку, когда тот попросил ее уделить ей несколько минут. После некоторого молчания девушка решила обнять своего любимого:

«Willst du mir nicht wenigstens guten Abend sagen?»

«Ich bitte dich, lass nur einen Moment, ich bin atemlos».

Der junge Mann lehnte sich in seine Ecke. Beide schwiegen eine Weile. Dann umschlang Emma plötzlich mit beiden Armen den Geliebten [Deutschland erzählt..., 1993, с. 23].

– Ты даже не скажешь мне «добрый вечер»?

– Я прошу тебя, дай мне несколько секунд на отдых, я просто без сил. Молодой человек уткнулся в угол. Оба молчали некоторое время. Затем она неожиданно обняла своего возлюбленного.

Иногда молчание служит средством, направленным на то, чтобы уберечь близкого человека от страха, стресса и других неприятных ситуаций. Например, герой ничего не стал говорить своей возлюбленной, заметив, что что-то случилось с их каретой, в которой они ехали:

Aber er fand selbst, dass der Wagen sie heftiger als nötig hin und her warf. Er wollte nichts davon sagen, um sie nicht noch ängstlicher zu machen [Deutschland erzählt..., 1993, с. 24]. Он сам почувствовал, как ее бросало в карете из стороны в сторону. Он не хотел об этом ничего говорить, чтобы не напугать ее еще больше.

Самыми употребительными средствами выражения концепта «молчание» из периферийной части являются следующие значения: ohne zu antworten, ohne ein Wort zu sagen, kein Wort sprechen, ohne Worte, keine Antwort (не отвечая, не говоря ни слова, не произнеся ни слова, без слов, не отвечая).

Ein Diener ließ uns ein, sprach kein Wort und behandelte uns geringschätzig, kaum dass er geruhte, mich vor den großen Bernhardinern zu schützen, die mir an die Nase wollten [Hesse, 2007, с. 39]. Лакей впустил нас, не произнеся ни слова, всем своим видом показывая то презрение, которое он испытывал к нам, так что едва ли он соблаговолил бы оградить меня от огромных сенбернаров, которые просто жаждали вцепиться мне в брюки.

В данном примере молчание обусловлено ситуацией, произошедшей между слугой и посетителями. Профессия слуги предполагает его учтивость по отношению к гостям. Слуга обычно приветствует гостей и кланяется им, но здесь он ведет себя иначе. Слуга впускает гостей, не гово-

рит ни слова и обходится с ними презрительно, не защищает гостя от сенбернаров, которые пытались схватить его за штаны. А все потому, что эти гости были простыми рабочими. Следовательно, автор, выразив молчание с помощью отрицания «kein Wort sprechen», а также дальнейшего описания действий, хотел подчеркнуть необычное поведение слуги и показать его отношение к гостям.

Im Gang vor den Krankenzimmern nahm er von ihr Abschied, anders und schöner als damals im Hof des Kustererschen Ladens. Er nahm nur ihre Hand und dankte ihr ohne Worte, und sie nickte ihm unter Tränen zu [Nexo, 2004, с. 144]. Он попрощался с ней в коридоре перед больничной палатой, совсем иначе, чем тогда во дворе перед магазином Кустера. Он взял ее руку и поблагодарил ее молча, а она кивнул ему в ответ со слезами на глазах.

Nervös griff er einen Bierdeckel und begann damit zu spielen.

«Meine Frau ist gestorben», – sagte der junge Mann unvermittelt.

Der Richter starrte einen Augenblick betroffen, dann stellte er sein Gesicht auf die Mitteilung ein, drückte Trauer und Trostbereitschaft aus [Deutschland erzählt, 1993..., с. 385]. Он нервно схватил подставку из-под пивной кружки и начал крутить ее в руках. «Моя жена умерла», – сказал мужчина неожиданно. Судья задумчиво посмотрел куда-то в сторону, затем перевел взгляд на говорящего и выразил ему свои глубочайшие соболезнования. Мужчина, сидя в кафе, рассказывает судье, что его жена умерла. Судья ничего не отвечает, вместе с тем его лицо выражало сочувствие и желание утешить несчастного мужчину. В этом случае молчание выражает эмоциональное состояние сострадания к человеку.

«Isidor!», – fragte sie, – «wo bist du nur so lange gewesen?»

Der Mann, einen Augenblick lang wie betäubt, setzte seine Tasse nieder; er war es nicht mehr gewohnt, verheiratet zu sein, und stellte sich vor einen Rosenstock, die Hände in den Hosentaschen.

«Warum hast auch nie eine Karte geschrieben?» – fragte sie.

Darauf nahm er den verdutzten Kindern wortlos den Tropenhelm weg, setzte ihn mit dem knappen Schwung auf seinen Kopf [Deutschland erzählt..., 1993, с. 320]. «Исидор, где ты так долго был?» – спросила жена. Вопрос стал для него полной неожиданностью и некоторое время мужчина выглядел так, как будто его чем-то оглушили. Он поставил чашку на стол и встал перед розовым кустом, держа руки в карманах. По нему было видно, что он не привык к семейной жизни. «Почему ты никогда не подписывал открытки?» Мужчина не реагирует на обращение к нему своей жены. Он как будто не слышит ее или не хочет слышать. На вопрос о том, где он был так долго, мужчина безмолвно ставит чашку на стол. После того как жена спросила его, почему он не написал ей ни строчки, он начал играть с детьми. Этот человек не привык быть женатым, и все говорит о том, что брак ему в тягость. Молчание является в данном случае и защитной реакцией, и следствием того, что жена не имеет для него больше никакого значения. Она и не подозревает, что он совсем скоро уйдет и уже не вернется.

Реже в художественных немецкоязычных текстах встречаются примеры, когда концепт «молчание» выражается с помощью таких слов, как *Stille*, *Schweigen*, *Pause* и др.

Dieses drohende *Schweigen* durfte nicht sein, wozu konnte es führen? [Nexo, 2004, с. 259]. Это угрожающее молчание могло привести неизвестно к чему.

Здесь автор описывает ситуацию, когда в разговоре наступает угрожающее молчание одного из собеседников. Далее развитие ситуации неясно, и автор задается вопросом, к чему же может привести это молчание. Автор выражает акт молчания с помощью имени существительного с прилагательным в роли определения «drohendes Schweigen».

Также акт молчания может быть выражен в тексте с помощью различных устойчивых словосочетаний и фразеологических оборотов. Фразеология наиболее полно отражает специфику национального менталитета, проявляющуюся через культурные коды [Васильева, 2013, 161].

«Man muss vorsichtig sein», – sagte sie. Zuweilen kniff sie den Mund fest zusammen und trippelte unruhig; dann wusste er, dass etwas Besonderes los sei [Deutschland erzählt, 1993..., с. 93]. «Нужно быть осторожным», – говорила она. Порой она умолкала и начинала семенить от волнения, благодаря чему он уже знал, что его ждет что-то необыкновенное. В данном примере молчание выражено фразеологическим оборотом «den Mund zusammenkneifen».

ЯКМ отражает национальную картину мира и актуализируется языковыми средствами разного уровня: лексическими, фразеологическими, грамматическими. Репрезентация концепта «молчание» в немецкоязычном художественном тексте осуществляется в большинстве случаев за счет лексических единиц ядерной части концепта. Довольно часто концепт «молчание» репрезентируется невербальными средствами коммуникации, позволяющими понять душевное состояние героев и определить причину их молчания. Несмотря на несомненный интерес лингвистов к невербальным структурам сознания, проблема молчания требует более фундаментального изучения. Эта проблема затронута, но до конца не исследована и представляет существенный интерес для развития ряда областей современной лингвистики.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Молчание: контексты употребления // Логический анализ языка. Язык речевых действий. М.: Высш. школа, 1994. С. 107–136.
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М.: Academia, 1997. С. 267–279.
3. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. 104 с.
4. Васильева С.П. Лингвокультурологический аспект семантики глагольных фразеологизмов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 161–165.

5. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языка: Языки русской культуры. М., 1999. С. 293.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 389 с.
7. Корнилова Н.Б. Слово и молчание: аспекты взаимодействия [Электронный ресурс] // Педагогический вестник. 2003. URL: <http://www.yspu.yar.ru/vestnik/index.html> (дата обращения: 21.07. 2014).
8. Крестинский С.В. Молчание в системе невербальных средств коммуникации // Тверской лингвистический меридиан: теоретич. сб. / Тверской гос. ун-т. Тверь, 1988. Вып. 1.
9. Лазутова Л.А. Проблематика вторичной номинации историзмов эпохи средневековья в свете когнитивного подхода к языку // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. Воронеж: Изд-во Воронеж. архитектур.-строит. ун-та. 2011. Вып. № 2 (16). С. 90–98.
10. Лихачев Д.С. Концептосхема русского языка // Изв. АН СССР. Сер.: Лит. и яз. 1993. Т. 52, № 1. С. 4.
11. Маслоу А.Х. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Питер, 1997. 430 с.
12. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. М.: Еднгорыал УРСС, 2005. 312 с.
13. Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden / Hrsg G. Drosdowski, Dudenverlag. Mannheim; Wien; Zürich, 1999.
14. Deutschland erzählt. Von Arthur Schnitzler bis Uwe Jonson. Frankfurt am Main: Fischer, 1993. 400 S.
15. Hesse H. Liebesgeschichten = Истории о любви / Г. Гессе. М.: Айрис-пресс, 2007. 192 с.
16. Nexo M.A. Pelle der Eroberer. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag GmbH, 2004. 669 S.

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ТАКТИКИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ АДРЕСАТА К ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАДИОПРОГРАММЕ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ

LINGUAL REALIZATION OF THE TACTICS OF DRAWING AN ADDRESSEE'S ATTENTION TO THE EDUCATING RADIO PROGRAMME ABOUT THE RUSSIAN LANGUAGE

Н.Г. Нестерова, Т.Е. Арсеньева

N.G. Nesterova, T.Ye. Arsenyeva

Просветительский радиодискурс, радиопрограмма о русском языке, привлечение внимания, познавательная активность, коммуникативный ход, языковые средства, адресат, слушатель, культуроформирующая функция.

Коммуникативная тактика привлечения внимания к просветительской передаче о русском языке изучается на материале программы «Говорим по-русски» радиостанции «Эхо Москвы». Лингвопрагматические возможности тактики рассматриваются через языковую реализацию следующих коммуникативных ходов (КХ): побуждение в жанре призыва, «информационный повод», авторское комментирование, реклама, языковая игра. Акцентируется внимание на культуроформирующих функциях просветительской радиопрограммы.

Educating radio discourse, radio programme about the Russian Language, drawing attention, cognitive activity, communicative action, language means, addressee, listener, culture-forming function.

The communicative tactics of drawing attention to the educating programme about the Russian Language is studied through the material of the programme «Govorim po-russki» («Speaking Russian») of the radio station «Echo of Moscow». The linguo-pragmatic capability of this tactics is examined through the language realization of the following communicative actions: order in the genre of appeal, «newsworthy event», author's comments, advertisement, word play. The author pays an attention to the culture-forming functions of the educating radio programme.

Культурно-просветительская функция средств массовой коммуникации связана с задачей формирования культурного, высокообразованного общества [Роженцова, 2006; Сладкомедова, 2010]. Она основана на «пропаганде и распространении в обществе высоких культурных ценностей» [Прохоров, 2011, с. 77]. Современные средства массовой коммуникации имеют широкие возможности для реализации культурно-просветительских целей [Барабаш, 2006], что стало основанием для укрепления позиций медиаобразования в мировой педагогической практике. По наблюдениям специалистов, обучение с применением медиаресурсов создаёт условия «для повышения результативности процесса обучения, творческих, коммуникативных способностей, умений полноцен-

ного восприятия, анализа и оценки медиатекстов» [Чумаколенко, 2013, с. 89].

Современный просветительский радиодискурс в России является особым коммуникативно-прагматическим феноменом. Его положение обусловлено ситуацией возникновения и функционирования (запросом российского общества на получение просветительской информации) и дискурсивными признаками. В рамках данного исследования был проведён массовый опрос, нацеленный на изучение степени информированности потенциальной аудитории о культурно-просветительских программах на российском радио и на выявление востребованности этого типа программ. В опросе приняли участие более 300 человек, большую часть которых составили студенты ТГУ и слушатели Открытого

университета ТГУ, то есть граждане Томска. Как показал опрос, потенциальные радиослушатели слабо информированы об арсенале радиопередач культурно-просветительской направленности, в том числе посвящённых вопросам русского языка. При этом значительная часть респондентов заинтересована в получении информации о данном типе радиопрограмм. Такое положение дел обусловило постановку задач о способах и формах пропагандирования и продвижения радиопрограмм культуроформирующего характера, а также о языковых приёмах тактики привлечения внимания адресата к культурно-просветительским программам, одной из которых является программа «Говорим по-русски» радиостанции «Эхо Москвы».

Данная тактика в программе используется для создания положительного образа в сознании радиослушателя и, как следствие, привлекает к дальнейшему участию в передаче. Важным коммуникативным ходом (КХ) тактики привлечения внимания аудитории является **побуждение в жанре призыва**: ведущие призывают радиослушателей стать участниками беседы в эфире, присылать свои вопросы и ответы на вопросы, прозвучавшие в программе. Репрезентация прямого побуждения к указанным действиям осуществляется глагольными формами и словосочетаниями: *пишите, звоните, присылайте (вопросы), отправляйте*. Активно используется частица *давайте*, которая употребляется с глаголом повелительного наклонения или без него при побуждении к действию или при образовании побудительной формы совместного действия. Отмеченный коммуникативный ход связан с установкой радиопрограммы на интерактивность [Стрельникова, 2007] и адресаточентричность: в побудительных высказываниях подчёркивается значимость позиции аудитории, уникальность каждого радиослушателя и его мнения: *Ну давайте спросим у радиослушателей; Ваши предложения/ которые вы по СМС отправляете/ мы будем принимать прямо до конца нашего эфира/ давайте; Давайте пишите/ звоните/ присылайте вопросы// без ваших вопросов мы/ понятное дело/ никуда/ но и без*

ваших комментариев/ конечно. Для косвенного побуждения используются разнообразные языковые средства: Давайте мы нашим слушателям все-таки предложим высказаться на эту тему/ потому что понятно/ что разговор у нас сегодня серьезный; Ждем ваших ответов на сайте радиостанции «Эхо Москвы».

Привлечение внимания аудитории к культурно-просветительской программе осуществляется также через сообщение новостей, прямо или косвенно связанных с языком – данный ход квалифицирован нами как **коммуникативный ход «информационный повод»**. Информационный повод может трансформироваться в тему программы и подвергнуться последующему обсуждению: *М. КОРОЛЕВА. Мы сегодня / возможно / поговорим без звонков в эфире / и сможем рассказать / что мы думаем / например / о законопроекте / который связан с неоправданным использованием иностранных слов (22.06.2014)*. Вариантом реализации рассматриваемого коммуникативного хода является сообщение новости, которая так и останется лишь поводом к дальнейшему разговору, однако выполнит свою функцию – сфокусирует внимание радиослушателей на программе о русском языке. Так, началом дискуссии по вопросу «Является ли наличие пунктуационных и грамматических ошибок в резюме соискателей поводом для отказа в трудоустройстве» стало сообщение о подобном опросе, проведённом порталом «Суперджоб» (16.06.2011).

Композиционно данный коммуникативный ход может состоять из привлекательно для слушателей информационного сообщения и последующего объявления темы программы. В эфирах «Говорим по-русски» встречается как прямое (новость – тема), так и инверсивное (тема – новость) их соотношение. К примеру, сообщив на первых минутах программы от 30 марта 2014 года спорную новость о планах Министерства культуры вернуть выставки достижений народного хозяйства, ведущие озвучили и более общую тему эфира: *Приведёт ли возвращение советских слов-символов/ таких как ВДНХ/ ТАСС/ ГТО/ к возврату в советское прошлое? А*

в программе от 1 июня 2014 года тема была в нескольких словах задана ведущими в самом начале: *Мы переходим к тому/ что прошёл ЕГЭ по русскому*. И лишь далее в эфире прозвучала дополнительная новостная информация, касающаяся темы программы: *С другой стороны/ есть такая новость// с 2015 года из ЕГЭ исчезнут тестовые задания с ответом// теперь будут введены сочинения/ элементы устного экзамена по гуманитарным предметам (01.06.2014)*.

КХ «информационный повод» в программе «Говорим по-русски» реализуется за счет лексем со значением «новый»: *новости, языковые новости, новое слово, новый законопроект* и под., а также указанием на дату события. Этот ход маркируют также глаголы со значением события: *появились* (баннеры), *вошли* (выражения), *предложили* (создать кодекс) и под., косвенными маркерами служат ссылки на источник информации, чаще всего им становится новостное агентство или другие СМИ (*как пишет ИТАР-ТАСС, как сообщают РИА Новости* и под.), что является свидетельством актуальности и новизны сообщаемой информации. Значимым компонентом КХ является подчеркивание привлекательности и масштабности сообщаемой информации для радиослушателя: *А мы переходим к нашему плану и хотим познакомить вас с тем/ что происходит **интересного на свете** в области русского языка*.

Сообщение новостей, так или иначе комментирующих состояние русского языка в мире и в России, расширяет качественный состав аудитории программы. Благодаря «информационной поддержке» образовательный контент передачи приобретает актуальный и современный облик, привлекает тех слушателей, которых тема языка интересует в контексте других значимых вопросов. Информационным поводом для беседы о русском языке может стать не только новость как таковая, но и рассказ позвонившего в студию радиослушателя, заметка из интернет-пространства, коммуникативный опыт гостей и ведущих программы. Таким образом, функция привлечения внимания аудитории к программе реализуется благодаря композиционной свя-

зи информации о фактах языка с современными событиями, интересными радиослушателям.

Задачу привлечения внимания аудитории к программе о русском языке решает и использование ведущими **КХ авторского комментирования**. Формат радиостанции «Эхо Москвы», и в частности программы «Говорим по-русски», даёт авторам возможность высказывать собственное мнение, не ограничивает их строгими рамками, характерными, к примеру, для новостного жанра. КХ авторского комментирования способствует созданию имиджа свободной от шаблонов передачи, что, несомненно, привлекает радиослушателей. Профессиональная квалификация ведущих (две из них имеют учёную степень кандидата филологических наук) даёт основание к тому, что их комментарии вызывают уважение у аудитории, хотя и не всегда, как подтверждает анализ «обратной связи», слушатели соглашались с мнением ведущих. Авторское комментирование в рассматриваемой программе может быть направлено на уточнение деталей уже сказанного либо использоваться для выражения личной оценки адресанта, ср.: *К. ЛАРИНА. Крема или кремы? М. КОРОЛЕВА. Ой/ это мой личный кошмар// потому что вчера на одном из магазинов/ на улице я видела написано // «Крема»// большими буквами// ужас! К. ЛАРИНА. Кремы// только кремы// крем // это профессионализм косметологов (15.01.2012)*. Авторские комментарии часто выражаются в форме советов или рекомендаций, касающихся неких культурных явлений, в числе частотных лексических маркеров КХ выступают оценочные единицы *интересный / интересно*, несущие рекомендательную нагрузку (*интересно = стоит посмотреть / послушать / почитать*). Спектр языковых приемов привлечения внимания аудитории расширяется за счет допустимости в программе авторских ремарок и речевого творчества.

На реализацию функции привлечения внимания направлен **КХ рекламы**, который в программе применяется в виде анонса или постфактума. Предваряющий характер интригующих рекламных сообщений готовит радиослушателя к эфирам, которые ждут его впереди: как к но-

вым выпускам программы «Говорим по-русски», так и к другим передачам радиостанции «Эхо Москвы». Для передачи-игры ведущему важно развить в адресате познавательную активность, побудить его задуматься, самому искать ответы на поставленные вопросы. Для достижения этих целей ведущие интригуют аудиторию, используя для реализации КХ рекламы анонсы того, что будет далее в программе: «*Альманах*» в конце программы// *если вы хотите знать/ в каком полушарии мозга у вас находится родной язык/ а в каком полушарии/ иностранный* (03.05.2009). Анонсы в программе призваны заинтересовать аудиторию предстоящим разговором и возможностью познать что-то новое, привлечь внимание и удержать в эфире радиостанции как минимум до окончания программы, задача-максимум – сделать радиослушателя постоянным участником программы. Для достижения своей цели ведущие используют риторические вопросы, дают слушателям возможность сделать выбор в пользу получения значимой для них информации. Воздействующий эффект имеет активно используемая конструкция *если вы хотите знать*. Формулировка анонса обсуждаемой темы в форме вопроса в полной мере реализует тактику привлечения внимания аудитории: *И в конце альманаха тоже серьезная тема// как быть с языком церковных богослужений// А заодно вы узнаете про слово «светопредставление» очень много интересного* (06.07.2008). Формат программы не предполагает решения серьезных вопросов, однако формулировка проблемы «*как быть с языком церковных богослужений*» привлекает внимание и позволяет слушателям за время программы не только вспомнить всё, что они знают о церковном языке, но и сформулировать свои вопросы на эту тему. Отметим, что в конце программы ведущие озвучили анонсированную информацию (речь шла о значении слова «кутейник»), а также ответили на присланные за время эфира вопросы от радиослушателей.

КХ рекламы в варианте анонса программы «Говорим по-русски» реализуется в двух формах: внутрипрограммной (когда ведущие в нача-

ле программы дают анонс того, что ожидает радиослушателей в ходе эфира) и межпрограммной (когда анонсирование значимых для обсуждения тем касается следующих выпусков программы). Приведенные выше примеры относились к «Альманаху» – приложению к основной программе «Говорим по-русски», которое выходит непосредственно после самой передачи. Однако ведущие привлекают аудиторию к прослушиванию следующих выпусков, анонсируя темы, гостей, призов для участников викторины в предстоящих программах.

В форме «постфактум» ведущие программы комментируют то, что уже было озвучено в других передачах и рубриках, адаптируя информацию под формат просветительской программы. Название исходной программы не всегда фигурирует в репликах ведущих, его активно заменяют «ориентиры» *предыдущая, прошлая, в программе ранее* и под.

Отмечаемые многими исследователями процессы конвергенции, происходящие в современных СМИ [Колодкин, 2004; Ватанова, Вировский, Макеенко, 2011], позволяют использовать для привлечения внимания к радиопрограмме не только радиоканал, но и Интернет. Слушатели в любое удобное время могут скачать с сайта текст программы, её аудиозапись или же прослушать в режиме онлайн, а также оставить свои комментарии.

Для привлечения к передаче-игре значимым является **КХ языковой игры**. В просветительской радиопередаче он выступает как средство формирования культурных ассоциаций, что способствует развитию культурной компетенции, расширению кругозора, актуализации креативных возможностей адресата. Языковая игра в речи ведущих довольно часто осуществляется на основе трансформации прецедентных текстов из художественных произведений: *Сивинье ты моё/ сивинье!* (01.11.2009, ср.: Шаганэ ты моя, Шаганэ! С. Есенин); на обыгрывании иностранных слов и выражений: *Вот насчет яблока: Гвинет Пэлтроу вполне назвала свою дочку Элл* (01.03.2009); на использовании клише из другой сферы деятельности, например, музыкальной –

для подчеркивания игрового характера программы: *Начинаем наш концерт (01.03.2009)* (подробнее о типах языковой игры в радиодискурсе см.: [Фащанова, 2012]).

Проиллюстрируем коммуникативный ход языковой игры примером из передачи, посвящённой ударению в русском языке: *О. СЕВЕРСКАЯ. А я веду двойную жизнь// в эфире, может быть, что-то и делаю одновременно/ а дома только одновременно (13.07.2008)*. Репрезентант лексического уровня – метафора «двойная жизнь» придает тексту образность. Однако рекомендация по выбору вариантов актуализируется прежде всего на фонетическом уровне. Афористичный характер использования нескольких источников формируется на ассоциации с известным произведением драматурга Е. Гришковца «Одновременно». Для тех кто смотрел спектакль, читал книгу или хотя бы видел афиши спектакля, слова ведущей становятся почти визуальным подтверждением того, что по современным нормам русского языка ударение в слове *одновременно* может ставиться как на первый, так и на второй гласный *Е*. КХ языковой игры как средство стимулирования радиослушателя к созданию положительных культурных ассоциаций является успешным способом реализации рассматриваемой коммуникативной тактики. Игровой характер представления материала способствует также реализации стратегии обучения, позволяя аудитории лучше запоминать информацию. В обсуждаемом контексте КХ языковой игры выполняет функцию активизации внимания благодаря афористичной форме подачи материала.

КХ языковой игры в программе может быть вызван информацией, полученной прямо во время эфира, в том числе от радиослушателей: *СЛУШАТЕЛЬ. Здравствуйте/ я бы хотела привести пример/ как русские разговаривают в Лондоне// продавщица в русском магазине спрашивает при покупке каких-либо изделий// «Вам одним писом или послать?» <...> К. ЛАРИНА. Спасибо Лера/ очень интересный рассказ/ только я не поняла про «писом». М. КОРОЛЁВА. Пис (pieces) // это кусок. О. СЕВЕРСКАЯ. Вам кусочком или порезать? Послать*

или целым писом? К. ЛАРИНА. Чудесно/ целым писом у нас сейчас новости. М. КОРОЛЁВА. Абсолютно целым (03.02.2013). Языковая игра в приведённом примере построена на обыгрывании иноязычного включения и поддерживается рассказом об употреблении подобных выражений за рубежом. Возможную коммуникативную неудачу из-за непонимания слов предотвращает Ксения Ларина, которой принадлежит уточняющая реплика: *только я не поняла про «писом»*. Функциональная направленность КХ языковой игры заключается в перенесении игрового момента с истории радиослушателя на пространство программы «Говорим по-русски», то есть в применении игровой реплики в программе.

Проведенный анализ демонстрирует, что коммуникативные ходы, направленные на привлечение внимания адресата, служат для обозначения темы всей программы или части беседы, способствуют установлению контакта между ведущими и радиослушателями, расширяют качественный состав аудитории. Для просветительской радиопрограммы целесообразность применяемых коммуникативных шагов обусловлена также тем, что благодаря им реализуется культуроформирующая функция радиодискурса. Она выражается в стимулировании интереса аудитории к изучению фактов языка и – шире – в развитии познавательной активности адресата.

Социальная и научная значимость поставленной в статье проблемы обусловлена важностью для российской лингвистики изучения культуроформирующих функций масс-медиа и путей культуронаправленного воздействия на адресата, культурно-просветительской миссией средств массовой коммуникации [Гегелова, 2012]. Актуальность изучения просветительской роли российского радио значима для формирования положительного имиджа России в мировом информационном и культурном пространстве.

Библиографический список

1. Барабаш В.В. Тема культуры в эфире государственного радиовещания постсоветской России: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 29 с.

2. Вартанова Е.Л., Вырковский А.В., Макеенко М.И. Мультимедийные стратегии московских FM-радиостанций // Вестник МГУ. Сер. 10: Журналистика. 2011. № 6. С. 6–32.
3. Гегелова Н.С. Культурно-просветительская миссия телевидения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2012. 30 с.
4. Колодкин В.А. Радио в интернете // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Филология. Журналистика. 2004. № 1. С. 103–110.
5. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики: учебник для студентов вузов. 8-е изд., испр. М.: Аспект Пресс, 2011. 351 с.
6. Роженцова О.В. Культурно-просветительские программы отечественного телевидения: традиции и новаторство: на примере телеканала «Культура»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 25 с.
7. Сладкомедова Ю.Ю. Культурно-просветительские программы на государственном радио: структурно-функциональные и жанрово-тематические особенности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 24 с.
8. Стрельникова Е.А. Интерактивное вещание на региональном радио (на примере Оренбургской области): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 26 с.
9. Фащанова С.В. Языковая игра как лингвокультурный феномен в коммуникативном пространстве радиодискурса // Вестник Томского государственного университета. Сер.: Культурология и искусствоведение. 2012. № 4. С. 55–61.
10. Чумаколенко Н.А. Зарубежный опыт медиаобразования в художественном образовании и воспитании школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 89–92.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ И ЕЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ФОЛЬКЛОРНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

SEMANTIC SITUATION AND ITS REPRESENTATION IN FOLKLORE AND LITERARY TEXTS

Т.В. Тарасенко

T.V. Tarasenko

Семантическая ситуация, анекдот, фольклорный текст, художественный текст, ситуация винопития, семантический синтаксис.

В работе анализируются семантическая ситуация и ее репрезентация в зависимости от типа текста, а именно текста городского фольклора – анекдота и художественного текста. В разных типах текстов набор актантов зависит от характера текста. В анекдотах ситуация винопития репрезентирована наиболее полно, на это указывают количество и качество репрезентируемых предикатов и актантов. В художественном тексте выбор предикатов и участников винопития задается авторским замыслом.

Semantic situation, anecdote, folklore text, literary text, wine drinking situation, semantic syntax.

In this paper we analyze the semantic situation and its representation in accordance with the type of a text, namely, a text of urban folklore – anecdotes, literary text. The set of actants depends on a text nature in different types of texts. The most comprehensive representation of a wine drinking situation is found in anecdotes that is indicated by the quantity and quality of represented predicates and actants. In a literary text the selection of predicates and wine drinking participants is determined by the author's intention.

В данной работе мы решили рассмотреть ситуацию винопития как семантическую, отражающую соответственно фрагмент действительности, с позиции семантического синтаксиса. Прежде всего нас интересует, как она репрезентирована в языке и функционирует в разных типах текстах.

Под «событием» или «ситуацией» в лингвистике понимают денотат предложения [Гак, 1973, с. 349], «участок действительности» [Николаева, 1980, с. 198], «фрагмент мира», «все, что может быть описано с помощью предложения» [Демьянков, 1983, с. 324; Демьянков, 2004, с. 68], наконец, «жизненный мир людей, в котором человек является главным фигурантом» [Коньков, Неупокоева, 2011, с. 87]. В рамках семантического подхода к языку реконструкция и изучение языковой картины мира осуществляются посредством описания такой единицы, как семантическая ситуация, элементарным соответствием которой, в свою очередь, являются пропозиция и ее актантное наполнение [Шмелева, 1988].

Иллюстративным материалом статьи послужили тексты анекдотов, художественные тексты, а именно пьесы А.П. Чехова. Такой исследовательский выбор был сознательным, т. к. ставилась с целью проанализировать сходство и различие языкового воплощения одной семантической ситуации в различных жанровых рамках.

Ситуация винопития (далее – СВ) с точки зрения семантического синтаксиса входит в группу ситуаций «действие», является социально-физическим действием, минимальная модель которого следующая: субъект – предикат физиологического действия – объект: человек поглощает алкоголь, например: *У меня появились знакомые иностранцы. Сидели до поздней ночи. Охотно пили водку, закусывая ливерной колбасой* (С. Довлатов. Наши) [Бабенко, 2002, с. 155].

Ситуация винопития как денотат одноименного процесса, включающего поглощение крепких напитков, а кроме них, и закуски, имеет целью «достижение состояния алкогольного опьянения» и представлена в русском языке глаголом *пить*. Этот глагол можно охарактеризовать

как главную репрезентативную форму анализируемой ситуации. Глагол *пить* может быть представлен и его контекстным синонимом – глаголом *выпить*, например: *Никанор Иванович налил лафитничек водки, выпил, налил второй, выпил, подхватил на вилку три куска селедки...* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита).

Глагол *пить* является центральной языковой формой, ключевым глаголом, однако в языке выделяется целая серия поддерживающих его глаголов.

Языковым материалом для исследовательского анализа стали высказывания различного грамматического и семантического объема, включающие от одного до нескольких предикатов, описывающих СВ. Так, например, простейшим языковым примером отражения анализируемого фрагмента действительности будет: *Он выпил рюмку водки*. В русском языке возможен и более сложный – полипропозитивный – взгляд на СВ: в ряде случаев она как будто осложняется, детализируется за счет ситуативной составляющей эмоциональной природы. В таком случае ее семантическая формула – *Субъект (1) пьет + (2) изливает душу*. См. пример двупропозитивной репрезентации СВ в следующем тексте: *Замерзли? – спросил Бобров. – Хотите выпить?.. (1) Как бы ни злился российский человек, предложи ему выпить, и он тотчас добреет... (2) За столом Леша рассказал <...> Тут я вспомнил одну давнюю историю (С. Довлатов. Наши).*

Так СВ может быть представлена и через предикат физического восприятия, например: *Прыгающей рукой поднес Степа стопку к устам, а незнакомец одним духом проглотил содержимое своей стопки* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита). Автор романа является транслятором зрительного восприятия, сам же процесс винопития зафиксирован через предикаты физического восприятия *проглотить, сделать глоток*, субъектами которого выступают персонажи романа.

Кроме того, СВ довольно часто осложняется рядом других пропозитивных фрагментов: 1) (1) пропозиция поглощения алкоголя + (2) пропозиция качественной характеристики субъекта: *Такие люди редки, их нужно любить... (1) Он пьет, (2)*

*бывает грубоват, но что за беда? (2) Талантливый человек в России не может быть чистеньким <...> (А. Чехов. Дядя Ваня). 2) (1) пропозиция поглощения алкоголя + (2) пропозиция каузированного действия, например: *А мистер Кук, – продолжал он, – в прошлое воскресенье (1) вылакал в трактире четверть водки и (2) приполз домой на бровях* (В. Шишков. Угрюм-река).*

Автор статьи не исключает и других вариантов пропозитивного осложнения исходной модели. Интересными в этой связи являются случаи описания различных проявлений опьянения. Тогда мы имеем дело с подключением пропозиции манифестации факта, в которой представлены следующие актанта: Факт – Субъект факта (Sф); Восприятие – Субъект восприятия (Sв); Манифестант [Осетрова, 2012]. Относительно СВ это будет выглядеть таким образом: *Проход, по обыкновению, (1) был под мухой – (2) от него так и разило дешевым одеколоном* (Ф. Абрамов. Деревянные кони), где Факт – *был под мухой*; Sф и Sв – *Проход*; Манифестация восприятия Манифестанта – *от него так и разило дешевым одеколоном*.

Типичные актанта СВ: субъект, объект, комитатив, инструмент и каузатив, сирконстанты – темпоратив и локатив. Анализ исследуемого материала показал, что в разных типах текста данный набор варьируется качественно и количественно. В художественном тексте он фактически задается авторским замыслом.

Высказав ряд общих лингвистических идей, ставших для нас базой предпринятого анализа, обратимся далее к исследованию конкретного текстового материала.

В актантажной составляющей пропозиции СВ в текстах анекдотов прежде всего обращает на себя внимание субъект (агенс) винопития, описывающий человека, животного, предмет, сказочного персонажа. Для человека как героя анекдотов СВ важны следующие характеристики: пол, семейное положение и родственные связи, национальность, профессия, количество выпиваемого, поэтому в анекдоте – это мужчина, чаще женатый. По количеству выпиваемого алкоголя он может быть репрезентирован как:

трезвенник; любитель (выпивает по праздникам или особым поводам); *выпивоха / бухарчик* (выпивает чаще, чем любитель); *пьяница / пьянчуга / пьянь* (злоупотребляет спиртными напитками); *алкоголик / алкаш* (больной человек, страдающий алкоголизмом).

Существуют анекдоты, в которых выпивают животные: *волк, медведь, заяц, мышь, лягушка* и др. Сказочные персонажи представлены *Бабой-Ягой, Иванушкой-дурачком* и *Ильей Муромцом*.

Национальный состав выпивающих в анекдоте следующий: *русские, евреи, шотландцы, французы и англичане*.

Среди профессиональных групп лидируют *хирурги, слесари, охотники, военные и священники*.

Кроме агенса, в анекдотах СВ участвует и контрагенс. Контрагенс – актант субъектно-го типа, лицо, неединственное, находящееся с другим субъектом в параллельных отношениях; агенс и контрагенс совершают разнонаправленные действия [Шмелева, 1988, с. 46].

Роль контрагенса играет противник пьянства, в анекдотах – это жена (и) или теща, например: *Идет пьяный мужик по улице и заходит к себе во двор. Видит, в кустах сидит кукушка. Он говорит: – Кукушка, кукушка. Сколько мне лет осталось жить? Тут из окна высовывается жена: – Пять-семь секунд... пока я утюг не нашла*.

Субъект может быть охарактеризован и по количественному параметру: он может пить один, но чаще в компании друзей-собутельников, число которых классическое – трое: *Встретились двое и стали искать третьего, чтобы выпить. Или: Скажи, а в Африке тоже пьют? – Пьют. – А как, по нашим-ски? Тоже на троих соображают? – Да, только двое пьют, а третьим закусывают. Почему три участника? Так веселее и экономически выгоднее. Исследователи отмечают, что коллективность СВ имеет давнюю традицию: «чем больше гостей и просто людей, выпивающих вместе с ними, тем ему лучше, тем ему веселее» [Степанов, 2001, с. 302].*

Что касается другого не менее важного в данном случае типа актанта – объекта винопития, несложно угадать его выбор для субъекта, русского человека – это водка.

В анекдоте у водки две характеристики: *хорошая* и *очень хорошая*, она может быть представлена и метонимически – *пол-литра* (поллитровая бутылка), *чекушка, мерзавчик*. Второе место – у *пива*, третье – у *коньяка, шампанского* и *вина*. Также среди напитков можно встретить *спирт, самогон, ром, одеколон, стеклоочиститель*. Выбор напитка зависит от вкусовых предпочтений (так, шампанское в анекдоте пьют только гусары) или от социального (материального) статуса: *У винного прилавка шикарная дама выбирает белое вино к лососине, красное – к оленине на вертеле, коньяк – к кофе и т. п. Когда, наконец, она закруглилась, стоящий сзади мужчина с остервенением потребовал: – А мне пол-литру калужского разлива. К мойве в томате*.

Инструментальная составляющая пропозиции винопития также достаточно разнообразна. Пьют водку *из горла* (т. е. без всякой посуды, из бутылки), *из стаканов, бокалов и рюмок, столок*, хотя питьевая посуда представлена достаточно широко в художественной литературе.

Темпоратив – репрезентант времени – в большинстве случаев специально не оговаривается. Как правило, временная характеристика дается относительно времени суток или относительно других действий, например: а) *Едет утром в троллейбусе мужик и его качает; б) Папаня, баня уже топится. Вы сейчас выкушаете стопочку или после бани?*

Место (локатив) – также любое. Широта его выбора в анекдотах поражает: улица, общественные места, в том числе и детские площадки, транспорт (*самолет, поезд, электричка, автобус, такси, автомобиль*). Под улицей в СВ в анекдоте понимается любое место вне жилого помещения: *стог сена, могучий дуб, на охоте, на рыбалке, покос, стройка, сама улица*. Общественные места условно делятся на две группы: а) те, которые предназначены для винопития (*рюмочная, ресторан, кабаки, бар, пивная*); б) те,

где винопитие запрещено (*вокзал, кинотеатр* и т. п.). Жилые помещения – это *дом, квартира*, в которой специальным локусом выступает *кухня* персонажа, или место представлено очень широко – *в гостях*.

Можно сказать, что в анекдоте русский человек пьет везде и всюду (другой взгляд на анекдот и его текстовую роль представлен в [Тарасенко, 2012]).

На следующем этапе анализа обратимся к художественным текстам – пьесам А.П. Чехова.

Субъектная представленность СВ в пьесах А.П. Чехова детализирована следующим образом: агенсу ставятся в соответствие герои пьес: в основном это дворяне и чиновники в возрасте от 20 лет и старше.

Пьют у А.П. Чехова как мужчины, так и женщины: в «Дяде Ване» – Елена Андреевна и Соня; в «Трех сестрах» – Маша; заметим, кстати, что в анекдоте выпивающих женщин нет, можно сказать, что в тексте анекдота отражена мужская точка зрения на это социальное явление: женщина пить не должна. В художественном тексте реконструирована реальная жизнь, поэтому, в отличие от анекдота, здесь выпивают и женщины. Мужчины выступают в роли не осуждающих контрагентов, противников пьянства, а в роли сочувствующих и понимающих коагентов (коагент – актант субъектного типа, лицо, неединственное, находящееся с другим субъектом в отношениях совместной деятельности, кооперации [Шмелева, 1988, с. 46]), как Тригорин или Сорин в «Чайке»:

Маша. *Любить безнадежно, целые годы ждать чего-то... А как выйду замуж, будет уже не до любви, новые заботы заглушат все старое. И все-таки, знаете ли, перемена. Не повторить ли нам?* Тригорин. *А не много ли будет?* Маша. *Ну, вот!* (Наливает по рюмке.) *Вы не смотрите на меня так. Женщины пьют чаще, чем вы думаете. Меньшинство пьет открыто, как я, а большинство тайно. Да. И все водку или коньяк. (Чокается.) Желая вам! Вы человек простой, жалко с вами расставаться. (Пьют.)* (А.П. Чехов. Чайка).

В пьесах Чехова осуждают пьянство, как правило, женские персонажи, например, Соня или

Елена Андреевна в «Дяде Ване», Ирина в «Трех сестрах».

Восприятие винопития мужских персонажей чеховской драматургии может быть полярным, как у Астрова в «Дяде Ване» или у Чебутыкина в «Трех сестрах».

Герои чеховских пьес, как правило, пьют не очень много, в отличие от героев анекдота. Объекты винопития: *водка, вино, шампанское, коньяк и пиво*. При этом герои пьес (мужские персонажи) предпочитают два напитка – *водку* и *вино*, а женские – только *вино*.

Переводя анализ в общепилологическую, более того, литературоведческую, плоскость, заметим, что шампанское у А.П. Чехова олицетворяет праздник, торжество, поэтому его пьют на свадьбах (рассказ «Свадьба»), в момент сватовства (рассказ «Предложение»), «поэтому не столь уж алогичной выглядит сцена несостоявшегося сватовства Лопухина: нет шампанского – нет и брачного предложения» [Ивлева, 2001]. Шампанское в пьесах А.П. Чехова – показатель праздного образа жизни, поэтому главная героиня «Вишневого сада» так характеризует своего мужа: *«вышла замуж за человека, который делал одни только долги. Муж мой умер от шампанского, – он страшно пил»*. Исследователи связывают с шампанском и тему конца, ухода, несостоявшейся жизни, что прослеживается и в «Трех сестрах» и в «Вишневом саду» [Там же]. В этот же семиотический ряд литературоведы помещают пиво, которое в пьесах появляется только один раз в крайне необычном (с позиции ценителя – невозможном) сочетании: *Красное вино и пиво для Бориса Алексеевича ставьте сюда, на стол. Мы будем играть и пить* (А.П. Чехов. Чайка) [Ищук-Фадеева, 2001].

Темпоратив и локатив СВ в драматургическом тексте специально не актуализируются, как в анекдоте, т. к. время СВ задается хронотопом пьесы как художественное время, а место – как художественное пространство.

Итак, центром денотативной ситуации винопития с целью «достигнуть состояния алкогольного опьянения» и «излить душу» является пропозиция, оформляемая в русском языке глаго-

лом *пить*. Кроме этого, СВ может быть осложнена целым рядом других пропозиций, связанных с центральной разными причинно-следственными связями. В таком случае монопропозитивная модель ситуации трансформируется в полипропозитивную – двух- либо трехфазовую.

Актанты, действующие в данной ситуации – субъект, объект, комитатив, инструмент и каузатив, сирконстанты – темпоратив и локатив. В разных типах текстов данный набор зависит от характера текста: качественно и количественно. В анекдотах, на наш взгляд, СВ представлена наиболее полно: имеются в виду количество и качество репрезентируемых предикатов и актантов. В художественном тексте выбор предикатов и участников винопития задается авторским замыслом, а в медиатексте – ситуативно.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. Русские глагольные предложения: Экспериментальный синтаксический словарь / под общ. ред. Л.Г. Бабенко. М.: Флинта: Наука, 2002. 464 с.
2. Гак В.Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики. 1972. М.: Наука, 1973. С. 349–372.
3. Демьянков В.З. Семиотика событийности в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. Ч. 2. С. 68–83.
4. Демьянков В.З. «Событие» в семантике, прагматике и в координатах интерпретации текста // Известия АН СССР. 1983. № 4, т. 42. Сер.: Литературы и языка. С. 320–329.
5. Ивлева Т.Г. Шампанское в художественном мире А.П. Чехова // Литературный текст: проблемы и методы исследования – 8. Мотив вина в литературе. Тверь: Изд-во Тверск. ун-та, 2001. С. 52–59.
6. Ищук-Фадеева Н.И. «Дионисизм» чеховского театра // Литературный текст: проблемы и методы исследования – 8. Мотив вина в литературе. Тверь: Изд-во Тверск. ун-та, 2001. С. 45–51.
7. Коньков В.И., Неупкоева О.В. Функциональные типы речи: учеб. пособие для студ. Учрежд. высш. проф. образования. М.: Академия, 2011.
8. Николаева Т.М. Событие как категория текста и его грамматические характеристики // Структура текста. М.: Наука, 1980. С. 198–210.
9. Осетрова Е.В. Манифестация факта в русском высказывании, или Событие выражения: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 275 с.
10. Степанов Ю.С. Водка и Пьянство // Ю.С. Степанов. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2001. 990 с.
11. Тарасенко Т.В. Метатекстовые функции анекдота в медиатексте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 324–327.
12. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: текст лекций. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1988. 53 с.

ЦВЕТОСВЕТОВЫЕ МОТИВЫ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М.А. БУЛГАКОВА

THE MOTIVS OF COLORS AND LIGHT AND THEIR MEANINGS IN THE BOOKS OF M.A. BULGAKOV

Чун Ен Хо

Chung Yeon Ho

Цветовые амбивалентные обозначения, световые образы, символические функции цветосветовых образов в произведениях М.А. Булгакова.

В статье была поставлена задача – осуществить системное рассмотрение основных цветов в поэтике Булгакова (белого, красного, черного, серого) в их символической функции. Проведенный нами анализ показал, что цветовые и световые образы имеют в творчестве писателя весьма важное значение. Фигурально говоря, каждый цвет у Булгакова как бы несет на себе отсвет «противоположного», контрастного цвета. Все основные цвета в его произведениях амбивалентны, поэтому целесообразно говорить о символике не «одиночных» цветов, а цветовых сочетаний.

Color ambivalent names, light images, symbolic functions of color-light images in the works of M.A. Bulgakov.

In this work the author had the task to consider the basic colors in the works of M.A. Bulgakov – white, red, black, grey – systematically in their symbolic function. The conducted analysis showed that color and light images are of a significant importance in the works of Bulgakov. Figuratively speaking, each color in Bulgakov's works sort of bears the reflexion of the «opposite», contrast color. All basic colors in his works are ambivalent, therefore it is relevant to speak about the notation of not single colors, but color combinations.

Литературное творчество направлено на создание «вторичной» реальности – художественного мира. Порождая текст произведения, автор описывает бытие, подобное реальному. В частности, писатель придает художественному миру «визуальный» образ – избирает определенные краски и оттенки, приписывая объектам изображаемой действительности определенные цветовые, а также световые характеристики.

У Булгакова есть цветообозначения, которые невозможно однозначно интерпретировать. Анализ цветовых характеристик не всегда является легкой задачей. Этим, в частности, объясняются расхождения данных, приводимых исследователями, которые анализируют частотность цветоупотреблений.

Особенно интересна история заглавий, которые писатель последовательно давал своему роману о гражданской войне. Изначально он должен был называться «Алый мах» [Булгаков, 1989, т. 1, с. 511], «Белый крест» [Воспоминания

1988, с. 130], «Желтый прапор» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 416], в итоге получил название «Белая гвардия», а в «Записках покойника» созданный Максудовым роман (прообразом которого является, конечно, «Белая гвардия») фигурирует как «Черный снег» [Булгаков, 1989, т. 4, с. 415]. Эти цвета, связанные с первым романом Булгакова, весьма символичны в контексте его творчества в целом: именно они наиболее частотны и значимы в булгаковском художественном мире; соответственно, им будут посвящена наша статья.

Доминирующее значение белого цвета в творчестве Булгакова можно объяснить, в частности, биографически: для врача этот цвет мотивирован «профессионально». Кроме того, писатель был сыном профессора духовной академии, а многие из предков Булгакова были священнослужителями, так что христианская символика была воспринята им с детства. Белый цвет в ней является одним из «главных», поскольку ассоциируется с сакральной, небесной тематикой.

Характерно, что господствующую высоту над Городом занимает памятник его покровителя, святого Владимира, у которого «электрический белый крест в руках» [Булгаков, 1989, т. 1, с. 219, 266]; а в сцене отпевания Най-Турса Николка видит в небе «звезды крестами и белый Млечный Путь» [Булгаков, 1989, т. 1, с. 407]. В рассказах цикла «Записки юного врача» белый цвет, разумеется, ассоциируется с медицинской темой; при этом в соответствии с конфликтами конкретных рассказов данный цвет вступает в контрастные противопоставления. В частности, рассказ «Полотенце с петухом» построен на оппозиции «белый – красный». Вначале, когда Юный Врач прибывает к месту службы в «безжизненном» состоянии, возникает образ петуха, лишённого оперения и обескровленного, т. е. «белого» [Булгаков, 1989, т. 1, с. 74]. Этому созвучно изображение изувеченной девушки, умирающей от кровопотери [Булгаков, 1989, т. 1, с. 78].

Парадоксальный «черно-белый» колорит свойствен врачу и в повести «Собачье сердце». Характерно, например, описание профессора Преображенского во время операции: «Жрец был весь в белом, а поверх белого, как епитрахиль, был надет узкий резиновый фартук» [Булгаков, 1989, т. 2, с. 153]; «жрец снял меловыми руками окровавленный клубок» [Булгаков, 1989, т. 2, с. 158].

Таким образом, белый цвет в булгаковских произведениях обладает потенциальной способностью «превращаться» в любой другой. Характерен в этой связи эпизод романа «Записки покойника», где Максудов рассказывает о волшебной «коробочке» [Булгаков, 1989, т. 4, с. 434].

Цветовой контраст эффектно реализован и в романе «Мастер и Маргарита». Здесь в оппозицию с белым вступает преимущественно *красный* цвет. Например, Пилат одет «в белый плащ с кровавым подбоем», у него «в красных жилках белки глаз» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 33]. У Иешуа «голова <...> покрыта белой повязкой», а «в углу рта – ссадина с запекшейся кровью» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 20]. Берлиозу, выходящему к своей смерти, в лицо «брызнул красный и белый свет», а упав, он видит «белое от ужаса лицо женщины-

вагоновожатой и ее алую повязку» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 47]. В сцене убийства Майгеля его кровь заливает крахмальную манишку [Булгаков, 1989, т. 5, с. 266]. Одним из важных мотивов романа является неразрывное «единство» белого и красного – эти цвета, несмотря на их контрастность, образуют неразрывную «пару».

Таким образом, в творчестве писателя заметна тенденция к «синтезу» данных цветов. С подобной установкой могут быть соотнесены слова Булгакова из письма Правительству СССР от 28 марта 1930 г., где он говорит о «своих великих усилиях», рисуя гражданскую войну, «стать бесстрастно *над красными и белыми*» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 447]. Поэтому примеры «снятия» оппозиции красного и белого присутствуют уже в творчестве Булгакова первой половины 1920-х годов. Наиболее известный эпизод – сон Турбина в романе «Белая гвардия», когда Жилин рассказывает, что в раю приготовлены места как для красных, так и для белых; и, хотя каждое из «отделений» рая имеет соответствующий цвет, Бог объясняет, что цвет имеет значение лишь с «земной» точки зрения [Булгаков, 1989, т. 1, с. 236].

Красный цвет в произведениях Булгакова наделяется, в частности, собственно политической семантикой. Один из наиболее ярких примеров – повесть «Роковые яйца». Нужно подчеркнуть, что в данном произведении активно используется не только цветовая, но и световая символика, помогающая развить политическую аллегорию. Центральная фабульная линия повести связана с чудесным красным лучом, ускоряющим жизнедеятельность. Такой же мотив гипертрофированного красного цвета реализован Булгаковым в фельетоне (а затем комедии) «Богровый остров» [Булгаков, 1989, т. 2, с. 411].

Финальный эпизод «Роковых яиц», когда вышедшие из «красных яиц» чудовища оказываются уничтожены внезапным морозом [Булгаков, 1989, т. 2, с. 114], должен интерпретироваться как победа *белого* цвета над *красным*. Такая однозначность финала отличает повесть от написанного параллельно с «Роковыми яйцами» романа «Белая гвардия», в котором красный цвет находится в «равновесии» с белым.

Одним из устойчивых образов, с которым в булгаковских произведениях связан красный цвет, является образ головы. Он, как показал Е. Яблоков, впервые возникает в рассказе «Красная корона», герой-рассказчик которого повествует о смертельном ранении своего брата [Булгаков, 1989, т. 1, с. 446]. Персонаж здесь буквально лишается половины головы – сравним затем роман «Мастер и Маргарита», где у Пилата болит *полголовы* [Булгаков, 1989, т. 5, с. 20] и она «*пылает* адской болью» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 21]: возникает ассоциация с огнем, а через него – с красным цветом.

Наряду с собственно красным немаловажное место в булгаковском творчестве играет *рыжий* цвет, хотя как в «физическом», так и в символическом плане он занимает промежуточное место между красным и золотым (желтым), и это находит отражение в соответствующих цветообозначениях.

В культурной традиции рыжий цвет устойчиво связан с мотивом огня. Образ infernalно-рыжего персонажа в булгаковских произведениях постоянно соотносится с мотивом «огненной» гибели города. Так, в романе «Белая гвардия», где Город ассоциируется не только с Киевом, но и Римом, видим образ «рыжего губителя», напоминающего императора Нерона, который, по преданию, был рыжим и поджег Рим [Гаспаров, 1994, с. 51]. Именно о Нероне думает Николка при виде рыжебородого дворника [Булгаков, 1989, т. 1, с. 314], «подручного» Петлюры «Наполеона». Таким же «помощником» Рокка в повести «Роковые яйца» представлен рыжеусый шофер [Булгаков, 1989, т. 2, с. 91]. В комедии «Зойкина квартира» Обольянинов рассказывает, что из прежней квартиры его выкинули «какие-то с рыжими бородами» [Булгаков, 1989, т. 3, с. 112]. Да и персонаж «Мастера и Маргариты» Азazelло отнюдь не случайно изображен «огненно-рыжим» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 83], «пламенно-рыжим» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 217]. В сцене на крыше Пашкова дома он вместе с Воландом смотрит сверху на пожар и произносит: «Мессир, мне больше нравится Рим» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 349], – по аналогии с образом Неро-

на можно заключить, что подразумевается не город как таковой, а зрелище «пожара Рима», гибель Вечного города.

Анализируя мотив черного цвета в булгаковских произведениях, можно заметить, что здесь существует большое количество персонажей, маркированных черным цветом, и функции их разнообразны. В европейском культурном коде черный цвет обычно осознаётся как infernalный, «роковой», и Булгаков во многом следует данной традиции. Единственное общее значение для большинства «черных» булгаковских персонажей – их необычность, эксцентричность по сравнению с общепринятой «нормой». Что же касается авторской оценки, «черная» окраска может интерпретироваться как позитивно, так и негативно. Пожалуй, самый заметный пример – персонаж пьесы «Бег», носящий фамилию *Чарнота*: по-украински «чернота, тьма».

Говоря о «черных» персонажах в ранних булгаковских произведениях, Е. Яблоков отметил, что они зачастую ассоциируются с образом Наполеона и потому тяготеют к определенному типу внешности: маленький рост, бритое лицо, черные волосы. Таковы, например, в «Дьяволиаде» братья-близнецы Кальсонеры: они с бритыми головами, так что цвет волос неизвестен, но про одного из них говорится, что он «с длинной ассирийско-гофрированной бородой» [Булгаков, 1989, т. 2, с. 18]. В романе «Белая гвардия» Петлюра прямо ассоциируется с Наполеоном [Булгаков, 1989, т. 1, с. 238] и принадлежит к тому же типу: «В вагоне, как зерно в стручке, болтался бритый человек» [Булгаков, 1989, т. 1, с. 198].

Что касается собственно «Мастера и Маргариты», здесь черный цвет связан преимущественно с образом «черного Воланда» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 372]. Например, во время визита к Степе Лиходееву он предстает как «человек, одетый в черное и в черном берете» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 77]. Впрочем, в соответствии с логикой образа Воланда, в котором сочетаются противоположности, черный не является единственным его цветовым «знаком». Например, при первом появлении на Патриарших персонаж одет в серый костюм [Булгаков, 1989, т. 5, с. 10]. К тому же у Воланда

разноцветные глаза: «Правый глаз черный, левый почему-то зеленый» [Булгаков, 1989, т. 5, с. 10].

Однако в связи с образом Воланда необходимо учитывать, что лексема «черный» обозначает не только цвет, но и *отсутствие света*. Характерно, что в романе практически отсутствует оппозиция «черное – белое», она заменена оппозицией «тьма – свет». Поэтому в финальной сцене, когда герои, летящие на черных конях, принимают свой подлинный облик, Воланд представлен уже не как «черный», а как «темный».

По аналогии с синонимией «черный = темный» можно утверждать, что вечернее, сумеречное освещение ассоциируется для Булгакова с серым цветом, который в большинстве случаев оценивается как зловещий или враждебный. Крайне негативное отношение к «серым» людям видно в письме Булгакова к Н. Земской (сестре писателя) от 31 декабря 1917 г. [Булгаков, 1989, т. 5, с. 390]. Приведем также дневниковую запись Булгакова 2/3 января 1925 г., где он описывает следившего за ним агента ОГПУ, используя эпитет «серый» как обозначение незаметности, невыразительности [Булгаков, 2007–2011, т. 2, с. 456].

Соответственно, в художественных произведениях писателя персонажи и объекты, «маркированные» серым цветом, чаще всего негативны. Например, в рассказе «№ 13. – Дом Эльпит-Рабкоммуна» главный «герой» – дом – изображен как «мышасто-серая пятиэтажная громада» [Булгаков, 1989, т. 2, с. 242], именуемая затем «серой Рабкоммуной» [Булгаков, 1989, т. 2, с. 245]. В повести «Дьяволиада» погубившие Короткова Кальсонеры одеты в серые френчи, сшитые из одеяльного сукна [Булгаков, 1989, т. 1, с. 11].

Образ «серого» имеет важное значение в романе «Белая гвардия». Разумеется, большое число персонажей, одетых в серые шинели, мотивировано здесь тем, что фабула связана с военными действиями; однако серый цвет имеет не только «бытовое», но и символическое значение, тем более что в русском языке лексема «серый», помимо цветовой семантики, означает «невежественный, необразованный» и, таким образом, относится к представителям «нецивилизованной» массы (народа).

Собственно, события в «Белой гвардии» начинаются с появления «серого»: в квартиру Турбиных приходит поручик Мышлаевский, явившийся с позиций и смертельно замерзший [Булгаков, 1989, т. 1, с. 189]. Интересно, однако, что в заключительной сцене романа тоже возникает «серая» фигура – часовой у бронепоезда. Данный персонаж выступает своего рода двойником Мышлаевского: оба не только одеты в серые шинели и имеют винтовки, но «отмечены» звездами и к тому же невыносимо страдают от холода [Булгаков, 1989, т. 1, с. 424].

Серый цвет в произведениях Булгакова часто возникает в связи с «волчьей» темой [Яблоков, 2001, с. 341]; «серый» – наиболее распространенный в русском языке синоним слова «волк». Примечательно, что в «Белой гвардии» серые «волчьи» тени концентрируются в самом «священном» месте Города – у памятника Крестителю Руси [Булгаков, 1989, т. 1, с. 267]. Один из «серых» наблюдает за Василисой, прячущим деньги в тайник [Булгаков, 1989, т. 1, с. 202]. Затем три «тени» как бы материализуются в квартире инженера, превращаясь в грабителей; характерно, что предводителя бандитов Булгаков прямо сравнивает с волком: «В первом человеке все было волчье» [Булгаков, 1989, т. 1, с. 368].

В начале статьи была поставлена задача – осуществить системное рассмотрение основных цветов в поэтике Булгакова в их символической функции. Проведенный нами анализ показал, что цветовые и световые образы имеют в творчестве писателя весьма важное значение.

Булгаков склонен к использованию не столько «единичных» цветов, сколько цветовых сочетаний, причем контрастных. Это соответствует общей авторской позиции писателя, который стремится к показу неоднозначности, оценочной двойственности любой ситуации; одним из проявлений данной тенденции служит колористическая «конфликтность».

Важным элементом поэтики Булгакова являются взаимопереходы *цвета* и *света*; на этой почве неоднократно возникают «пограничные» характеристики: «чернота / тьма», «белизна / сияние» и т. п. Подобные случаи особенно важ-

но учитывать, поскольку в культурной традиции световые образы имеют больше нравственно-философских коннотаций, чем цветовые, и при «переходах» цвета в свет эти коннотации обнаруживаются особенно ярко.

Библиографический список

1. Булгаков М.А. Собрание сочинений: в 5 т. М.: Художественная литература, 1989–1990.
2. Булгаков М.А. Собрание сочинений: в 8 т. М.: Астрель, 2007–2011.
3. Воспоминания о Михаиле Булгакове. М.: Советский писатель, 1988.
4. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы. М.: Наука, 1994.
5. Кокорина Н.В. Цвет в художественном мире М.А. Булгакова. Повесть «Собачье сердце» // Проблемы и методы исследования литературного текста. Тверь: ТГУ, 1997.
6. Кузнецова (Старостина) О.Г. Особенности цветового письма в романе «Мастер и Маргарита» // Возвращенные имена русской литературы. Самара: СамГПИ, 1994.
7. Паршин Л.К. Чертовщина в американском посольстве в Москве, или 13 загадок Михаила Булгакова. М., 1991.
8. Петров В.Б. Цветопись в романистике Михаила Булгакова // Проблемы истории, филологии, культуры. М.; Магнитогорск: Институт археологии РАН, Магнитогорский государственный университет, 2000. Вып. 9.
9. Смелянский А.М. Михаил Булгаков в Художественном театре. 2-е изд. М., 1989.
10. Смирнов Ю.М. О некоторых цветовых лейтмотивах в творчестве М. Булгакова // Цвет и свет в художественном произведении. Сыктывкар: Сыктывкарский университет, 1990. С. 77–81.
11. Яблоков Е.А. «Тернисты пути театра истории нонче» (Михаил Булгаков – продолжатель дела Василия Каменского) // Филологические записки. Воронеж, 2010–2011. Вып. 30.
12. Яблоков Е.А. Художественный мир Михаила Булгакова. М.: Языки славянской культуры, 2001.

ФОЛЬКЛОРНАЯ ТРАДИЦИЯ В ПОЭМЕ В. МАЯКОВСКОГО «ВОЙНА И МИР» (ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ ПАРЕМИЙ)

FOLK TRADITION IN THE POEM «WAR AND PEACE» BY V. MAYAKOVSKY (ARTISTIC FUNCTIONS OF PAROEMIAS)

М.А. Галиева

M.A. Galieva

Миф, фольклор, литература, Маяковский, паремии, поэтика, ритуал.

В статье рассматривается функционирование фольклорной традиции в поэтике В. Маяковского. Объектом исследования выступает раннее творчество, поэма «Война и мир». Речь идет не о внешнем проявлении фольклорной традиции, а о внутренних формах. Устанавливаются параллели с поэтикой заговоров и погребальным комплексом. Фольклорный код позволяет иначе посмотреть на творчество поэта и выявить новые «корни» авангардистской эстетики.

Myth, folklore, literature, Mayakovsky, paroemias, poetics, ritual.

The article discusses the functioning of the folk tradition in the poetics of Vladimir Mayakovsky. The object of the research is his early work, the poem «War and Peace». The article is not about the external manifestation of the folk tradition, but the internal forms. The author draws parallels with the poetics of conspiracy and funerary complex. Folklore code allows looking at the work of the poet differently and identifying new «roots» of avant-garde aesthetics.

Вопрос о функционировании фольклорной традиции в поэтике В.В. Маяковского интересовал исследователей ещё в 30–40-х гг. XX в. (статьи А. Дымшиц [Дымшиц, 1936; 1940], И. Дукор [Дукор, 1940]). В 50–60-е гг. эта сложная тема получила освещение в статьях П. Выходцева, Д. Молдавского, А. Мордвинцева и диссертации И.С. Правдиной «Маяковский и русское народно-поэтическое творчество». Однако исследователи главным образом обращались или к позднему творчеству поэта, к поэме «150 000 000», или к пьесам. Такой выбор материала продиктован тем, что Маяковский в этот период творчества сознательно ориентировался на эпос, что неоднократно и подчеркивал. Не случайно первое название поэмы «150 000 000» было говорящим – «Былина об Иване». Таким образом, сам материал как бы направлял исследователя, обращающегося к проблеме «Маяковский и фольклор». В связи с этим сложилась некая точка зрения и на формы фольклоризма Маяковского: выявлялись по преимуществу внешние формы фольклоризма. Однако в теоретических работах, посвященных взаимодействию фольклорной и литератур-

ной систем, давно утвердилось мнение о том, что фольклорная традиция проявляется в поэтике как на уровне «стилизаций и заимствований» («вторичный фольклоризм»), так и имплицитно [Горелов, 1979, с. 35–36] – второе гораздо сложнее и важнее по своей сути. Думается, назрела потребность в рассмотрении, во-первых, раннего творчества Маяковского в свете фольклорной традиции, во-вторых, в выявлении «внутренних форм» фольклоризма в его поэтике.

Авангардистская эстетика, с одной стороны, «рвет» с традицией (об этом прямо заявлено в «Пощечине общественному вкусу»), с другой – она тяготеет к мифу, к архаике, поскольку миф безграничен «в потенциале своих смыслов и связей» [Карлова, 2013, с. 8] и позволяет преодолеть типичное, мещанское (с чем в особенности боролся В. Маяковский). Исследователи, занимающиеся поиском *корней* авангардистского миропонимания, связывают авангардистскую эстетику и с «космогнозехатологическим мифом» [Гирин, 2013], и с заговорными ритуальными формулами (о языке футуристов-заумников [Никольская, 2002, с. 154]) и иногда странным образом противопоставляют

авангард «русской христианской традиции» как бы подлинному бытию, отказывая и вовсе «в уме» поэзии авангардистов: «Авангард – это культура аутсайдеров, культура маргиналов, не выдержавших *традиционный* (что поделаешь!) тест на одаренность» [Есаулов, 1992, с. 176–191]. Как видим, единого мнения так и нет и, возможно, не будет, однако стоит отметить, проблема усвоения фольклорного материала, например, В. Хлебниковым достаточно разработана, а Маяковским – все-таки нет. Здесь, конечно, возникает вопрос о возможных *источниках* фольклоризма. Во-первых, Маяковский знал грузинский фольклор [Маяковская, 1936, с. 64–76], рос в такой культурной среде, в которой бытовал фольклор во всевозможных формах. Поэт жил в южной части Грузии, примечательной тем, что по побережью сохранились памятники культа *матери-рыбы*, фигуры, напоминающие о тотемических верованиях в первопредков: «<...> культ исполинских каменных рыб, сохранившихся на территории Южной Грузии и Армении и относящихся к эпохе мегалитической культуры <...> Эти каменные стелы в форме рыб, достигающие иногда нескольких метров, стоят вертикально у истоков рек и озер и именуется *вешапы* в Грузии и *вишапы* в Армении» [Вирсаладзе, 1973, с. 16]. Особенно актуален в этой связи вопрос о природе образа каменной бабы, большой куклы из трагедии «Владимир Маяковский». Во-вторых, грузинская литература, выдающиеся ее произведения, непосредственно связаны с фольклорной традицией. Так, в поэме «Витязь в игровой шкуре» Ш. Руставели отразились заговорная традиция и вера в колдунов [Гагулашвили, 1983, с. 31]. В-третьих, знакомство с фольклором могло происходить и опосредованно – находясь в знаменитой футуристической «Гилее», рядом с В. Хлебниковым, поэт невольно, возможно, бессознательно приобщался к этим архаическим представлениям. Хлебников сознательно ориентировался на фольклор, обращался к *паремиологическому материалу*, чему свидетельствует ряд глубоких литературоведческих работ [Баран, 2002; Евдокимова, 2012]. Хлебников также писал о пользе изучения сказок, о Новом человеке, о «четвертом измерении» («Труба марсиан»), которое также имеет отчасти фольклорные основы. На важность этих взглядов не мог не обратить внимание и Маяковский, отмечающий необ-

ходимость явления *Нового человека* и построения искусства будущего – в принципе в этом и состояла главная суть *эстетики футуристов*.

В своих ранних поэмах Маяковский утверждает явление нового человека, особенно это проявилось в поэме «Война и мир»:

И он,
свободный,
ору о ком я,
человек —
придет он,
верьте мне,
верьте!

[Маяковский, 1955, с. 242].

Однако возникает вопрос о способах представления такой модели и ее *генетической природе*. Обращает на себя внимание то, что, с одной стороны, в поэмах Маяковского утверждает приход нового «свободного человека», с другой – «человек не человек» («Пятый интернационал»), сплошная *невидаль* («Человек»), *облако в штанах* («Облако в штанах»), *размедведившийся герой* («Про это»), Иван-конь¹ («150 000 000»). Конечно, можно говорить о том, что в этих поэмах представлены разные традиции: ведь раннее творчество проходит под знаком «грубой плоти», утверждения «я» («иду – красивый двадцатидвухлетний»), а позднее, как уже отмечалось, ориентировано на эпос. Однако для нас важным в этом случае являются наблюдения И.П. Смирнова и А.М. Панченко о *трагедийном мотиве* в поэмах Маяковского и его трагедии: «<...> момент перерождения, регенерации – смерти старого и обновления – одна из центральных значимостей в художественном мире ранних поэмы и трагедии Маяковского. Преображение символизируется у него особыми знаками, среди которых выделяется трагедийный мотив – мотив смены одежд» [Панченко, Смирнов, 1971, с. 37]. За этим мотивом скрыт не просто *игровой комплекс*, и уж точно не отрицание бытия (И.А. Есаулов), а *суть образования Нового человека*. Среди ужасов «Войны и мира», «гниения тел», «рубля – золотопалого микроба» идет человек с «цветущей рощей в глазах»:

¹ Оборачивание себя животным проявилось особенным образом в поэтике Маяковского (и раннего, и позднего периодов) и вообще в поэтике литературы начала XX в. [Кондратьева, 2011, с. 186–191].

Вот,
хотите,
из правого глаза
выну
целую цветущую рощу?!

[Маяковский, 1955, с. 234].

У героя принципиально иная *оптика* – она носит *космический характер*. В этом сказывается трагический мотив: только переодевание носит не внешний характер; происходит изменение природы человека в космическом масштабе. В поэме «Облако в штанах» герой смотрит сквозь призму солнца:

уйду я,
солнце моноклем
вставлю в широко растопыренный глаз

[Маяковский, 1955, с. 187].

К чему восходит подобное трагестирование? Облачение, опоясывание звездами, солнцем, лунной и прочими небесными светилами отобразилось в заговорной поэтике, в формуле *железного тына* или «космического ограждения»: «Читающий заговор не только окружает себя тыном, но еще одѣвается небом, покрывается облаками, подпоясывается ясными зорями, обсаживается частыми звѣздами и т. д.» [Познанский, 1995, с. 254]. Эта формула связана с *перениманием сил природы*. Человек приобщается к космическому началу. Герой идет обновленным и заклинает Землю:

Ко всем,
кто зубы еще
злой выщемил,
иду
в сияющих глаз заре.

Земля,
встань
тыщами
в ризы зарев разодетых Лазарей!

[Маяковский, 1955, с. 234].

Глаза любимой также расцветают:

Расцветают глаза твои,
два луга!

Я кувыркаюсь в них,
веселый ребенок

[Маяковский, 1955, с. 239].

Заговорный комплекс имеет свои константы, одной из таких констант является путь к центру мира, нахождение Мировой Оси. В семантическом плане заговор являет собой путь между жизнью и смертью, означающий постижение себя нового: «<...> заговоры, воплощая отдельные компоненты универсального семантического комплекса смерть-путь, отражают идею посещения потустороннего мира с целью ликвидации исходной ущербности или достижения максимальной гарантированности существования» [Шиндин, 1993, с. 109]. Связь с первопредками, возрождение Нового человека, как ни странно на первый взгляд, и выражены в поэтике «грубой плоти», «мертвой плоти»:

«Клянись,
больше никого не скѣсите!»
Это встанут из могильных курганов,
мясом обрастают хороненные кости

[Маяковский, 1955, с. 236].

В этом сказывается ни столько идея всеобщего воскрешения (как это было в философии Н. Федорова), сколько, в *ритуальной заговорной логике* поэмы, фольклорная традиция, восходящая к причети, к мотиву «ожившего покойника». Исследователи обращают внимание на то, что этот мотив может генетически восходить к заговорным формулам «влияния на смерть». Обратимся к истории вопроса относительно этого мотива.

Исследователи похоронной причети обращают внимание на «нежелательное», «формулу невозможного» в мотиве «оживления покойника». А.К. Байбурун, В.И. Еремина, К.В. Чистов сходятся в том, что этот мотив связан с *невероятным*, *нежелательным*. Однако ученые расходятся во мнениях относительно значимости этого мотива в структуре причитания. В.И. Еремина пишет о связи его с заговорными формулами, которые некогда выполняли магическую функцию («воздействие на смерть»), но утратили её со временем [Еремина, 1981, с. 85]. К.В. Чистов данный сюжет связывает с отделением души от тела [Чистов, 1994, с. 273]. Можно предположить, что Маяковский в своей поэме, подробно описывая процесс воскрешения умерших, вхождение их *во плоть*, следует за фольклорной традицией, за поэтикой причетей, в которой содержится *натуралистическое описание* тела умершего в момент его призыва на этот свет:

Покажись-ко, гробова доска,
Гробова доска да тесу белого,
Тесу белого – пиленого!
Откройся, полотенышко,
Покажись-ка, тело мертвое,
Тело мертвое, лице блеклое!

[Шейн, 1900, с. 788].

В поэме «Война и мир»:

Было ль,
чтоб срезанные ноги
искали б
хозяев,
оборванные головы звали по имени?
Вот
на череп обрубку
вспрыгнул скальп,
ноги подбежали,
живые под ним они

[Маяковский, 1955, с. 236].

Думается, здесь проявлена не только поэтика «грубой плоти», о которой так часто пишут исследователи, но и связь с *архаической поминальной традицией*, причетом и мотивом оживления покойника, распространенным в северных областях. Кроме того, в этом случае важно предположение Чистова о связи мотива с «процессом отлета души от тела», в поэме несколько раз встречается упоминание о душе, поднимающейся в небо, ищущей свое тело:

Уже обезумевшая,
уже навзрыд,
вырываясь, молит душа:

«Война!
Довольно!
Уйми ты их!
Уже на земле голó».

.....

О, как великолепен я
в самой сияющей
из моих бесчисленных душ!

[Маяковский, 1955, с. 239].

На первый взгляд поэзия Маяковского далека от плачей, причетов, но в действительности его поэтика связана не структурно с фольклорными текстами, а своим ритуальным комплексом. Таким образом, можно говорить о трансформации

фольклорной традиции, о диалоге-споре в поэтике раннего Маяковского. Если фольклористы считают мотив ожившего покойника глубоко архаичным и «нежелательной формулой», то Маяковский намеренно воскрешает умерших, и в этом проявляется связь между миром людей и *первопредков*, тогда война приобретает *космическое значение*, поэтому в конце поэмы возникает утверждение нового человека, человека будущего:

И он,
свободный,
ору о ком я,
человек –
придет он,
верьте мне,
верьте!

[Маяковский, 1955, с. 242].

Итак, выявленные формула «космического ограждения», идущая от заговорной поэтики, и мотив «ожившего покойника», идущий от причетов, позволяют также поставить вопрос о «формуле невозможного», известной в грузинском фольклоре и объясняющей генезис картин *невозможного* [Гагулашвили, 1983, с. 106]. Фольклористы утверждают, что эти формулы связаны с иномирной действительностью и с общением с потусторонним миром. Так или иначе, герой через *временную смерть*, посещение страны первопредков, возрождается в новом качестве.

В поэме «Война и мир» осуществляется рождение нового человека, тело которого многим больше и напоминает тело богатыря / культурного героя:

Большими глазами землю обводит
человек.
Растет,
главою гор достиг

[Маяковский, 1955, с. 237].

В поэме «Пятый интернационал» голова героя уподобляется горе:

И я
на этом самом
на море
горой-головой плыву головасть,
второй какой-то брат черноморий

[Маяковский, 1955, с. 120].

Гора в заговорной поэтике – Мировая Ось, к которой лежит путь героя. *Обретение* этого центра означает победу над смертью. Маяковский в беседе с Р. Якобсоном об *искусстве будущего* утверждал, что докажет *бессмертие человека*. Эта беседа состоялась много позже создания поэмы «Война и мир» и касалась поэмы «Пятый интернационал», однако, думается, поэта всегда волновала эта тема.

В сущности, обращение к *паремиологическому материалу* не только позволяет поставить вопрос об *особенностях фольклоризма* творчества поэта, но и прочесть многие вещи В. Маяковского не с социально-политических позиций, хотя тема войны, безусловно, важна, а с позиций поиска «иног царства», рождения Нового человека с «любовью ко всему живому».

Библиографический список

1. Баран Х. Еще раз о фольклорных жанрах и поэтике Хлебникова // Баран Х. О Хлебникове. Контексты, источники, мифы. М.: Российск. гуманитар. ун-т, 2002. С. 233–247.
2. Вирсаладзе Е.Б. Предисловие // Грузинские народные предания и легенды. М.: Наука, 1973.
3. Гагулашвили И.Ш. К вопросу заговоров в грузинской художественной литературе // Гагулашвили И.Ш. Грузинская магическая поэзия. Тбилиси: Изд-во Тбилис. ун-та, 1983. 261 с.
4. Гирин Ю.Н. Картина мира эпохи авангарда. Авангард как системная целостность. М.: ИМЛИ РАН, 2013. 399 с.
5. Горелов А.А. К истолкованию понятия «фольклоризм литературы» // Русский фольклор. Л.: Наука, 1979. Т. XIX.
6. Дукор И. Маяковский – крестьянам // Литературный критик. 1940. № 5–6. С. 122–143.
7. Дымшиц А. Маяковский и народное творчество // Красная новь. 1936. № 4. С. 201–214.
8. Дымшиц А. Маяковский и фольклор // Литературный современник. 1940. № 3. С. 125–131.
9. Евдокимова Л.В. Художественные функции паремий в поэме-перевертне Хлебникова «Разин» // Велимир Хлебников в новом тысячелетии. М.: ИМЛИ РАН, 2012. С. 91–106.
10. Еремина В.И. Историко-этнографические истоки общих мест причитаний // Русский фольклор: поэтика фольклора. Л.: Наука, 1981. Т. 21. 227 с.
11. Есаулов И.А. Генеалогия авангарда // Вопросы литературы. 1992. Вып. 3. С. 176–191.
12. Карлова О.А. Кто будет «ловцом человек» в следующем тысячелетии? // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1. С. 6–12.
13. Кондратьева О.Н. Зооморфные образы как источник осмысления концепта «душа» (диахронический аспект) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 186–191.
14. Маяковская Л. Детство Владимира Маяковского // Маяковский в Грузии. Тбилиси: Заря Востока, 1936. С. 64–76.
15. Маяковский В.В. Полн. собр. соч.: в 13 т. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1955–1961.
16. Никольская Т.Л. Рецепция идей ОПОЯза в Грузии // Никольская Т.Л. Авангард и окрестности. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2002. 320 с.
17. Панченко А.М., Смирнов И.П. Метафорические архетипы в русской средневековой словесности и в поэзии начала XX в. // ТОДРЛ XXVI. Древнерусская литература и русская культура XVIII–XX вв. М.: Наука, 1971.
18. Познанский Н. Заговорные мотивы // Познанский Н. Заговоры. Опыт исследования происхождения и развития заговорных формул. М.: Индрик, 1995. 353 с.
19. Чистов К.В. К вопросу о магической функции похоронных причитаний // Историко-этнографические исследования по фольклору: сб. ст. памяти Сергея Александровича Токарева. М.: Восточная литература, 1994. 278 с.
20. Шейн П.В. Великорусс в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т. п. СПб.: Изд. Императорской академии наук, 1900. Т. 1, вып. 2, № 2524.
21. Шиндин С.Г. Пространственная организация русского заговорного универсума: образ центра мира // Исследования в области балтославянской духовной культуры. Заговоры. М.: Наука, 1993. 240 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕСТВА, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ВИРТУАЛЬНЫМ ОБЩЕНИЕМ

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF YOUTH CAUSED BY VIRTUAL COMMUNICATION

О.К. Желонкина

O.K. Zhelonkina

Социально-психологический портрет, юность, юношество, самоопределение, общение, виртуальное общение, социальные сети, одиночество, социальная ситуация развития, жизненный план, юношеская дружба, социальное взросление.

В статье обсуждаются значение виртуального общения в период юности, вопросы изучения социально-психологических особенностей юношества, обусловленных общением в социальных сетях, ставится проблема влияния виртуального общения на социально-психологические и возрастные характеристики молодых людей, дается анализ социальной ситуации развития в период юности, ведущего вида деятельности, особенностей интеллектуального развития юношей, описаны подходы к разработке анкеты по изучению социально-психологических особенностей личности, обусловленных виртуальным общением.

Social-psychological profile, adolescence, youth, self-determination, communication, virtual communication, social networks, loneliness, social situation of development, life plan, youth friendship, social growing-up.

The article discusses the importance of virtual communication in youth, the issues of the study of social-psychological peculiarities of young people caused by social networking and raises the problem of the influence of virtual communication on socio-psychological and age characteristics of young people. Besides, it gives an analysis of the social situation of development during adolescence, the leading type of activity, the features of intellectual development of youths and describes the approaches to the development of the questionnaire for the study of social and psychological peculiarities of the personality, caused by virtual communication.

Сегодня трудно представить сферу деятельности человека, в которой не использовался бы компьютер. Информационные технологии и Интернет в современном обществе приобретают все большее значение. Общение в социальных сетях – это не привилегия специалистов, которые еще в начале 2000-х казались для большинства людей нашей страны особой кастой. Виртуальное общение стало доступно людям любого возраста, образования, с любой профессиональной подготовкой. В нашем исследовании нас интересует, чем привлекает молодых людей виртуальное пространство, почему молодежь все чаще ограничивается виртуальным общением, как влияют социальные сети на образ жизни современной молодежи? Чрезмерная увлеченность виртуальным общением и виртуальным пространством может привести к изменению отношения человека к

реальности как таковой, в том числе и к реальности повседневной жизни.

А.Е. Баранов в книге «Интернет-психология» пишет, что общение с информационным пространством в Интернете можно сравнить с уединением (одной из сторон одиночества). Сама сеть Интернет, созданная для объединения людей и обмена информацией между ними, способствует уединению (одиночеству) этих людей [Баранов, 2012].

Социальные сети сегодня – это уже повседневная среда, и человек в значительной степени зависит от той среды, в которой существует. Он меняется вместе со средой. Молодые люди, в большей степени подверженные виртуальному общению, могут стать заложниками социальных сетей. Внешняя привлекательность и положительные стороны виртуального общения при чрезмерном использовании социальных сетей могут обернуть-

ся разобщенностью, одиночеством, несформированными нормами межличностного общения.

Современные исследования виртуального пространства (О.В. Лутовинова, Е.Ю. Крылов, Е.В. Смышляева, А. Жичкина, Э.А. Игнатьева) раскрывают лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса, особенности самопрезентации человека в виртуальной среде и организации виртуального общения молодежи, а также особенности конструирования виртуальной личности, чрезмерного увлечения виртуальным общением, приводящим к интернет-зависимости. В трудах этих авторов большое место отводится изучению способов виртуального общения (электронная почта, форумы, чат и др.), а также правилам сетевого общения.

Социальные сети, выступая особым социальным пространством, являются той сферой, где трансформируются традиционные формы социализации и социальных отношений. В сети человек может быть таким, каким он хочет казаться, но не является на самом деле [Юрьева, 2012, с. 218].

Мы провели опрос студентов педагогического колледжа для выявления их отношения к виртуальному общению (в условиях малого города). Было опрошено 70 студентов, возраст которых от 18 до 22 лет. Наиболее популярной средой названа социальная сеть «ВКонтакте». 100 % опрошенных активно пользуются именно этим сетевым сервисом. Результаты опроса показали, что современных студентов привлекает виртуальное общение как модная тенденция времени, как способ быстрой комфортной коммуникации, с одной стороны, и как способ занять время, попытка справиться со скукой и одиночеством – с другой.

Научный интерес может составлять системный анализ социально-психологических особенностей личности, подверженной виртуальному общению. Виртуальное пространство предоставляет возможности для общения людям любого возраста. Проблема, нам кажется, в том, что основы межличностного поведения людей активно формируются именно в период юности, а стремительное распространение сетевых технологий приводит к упрощению общения между людьми, оно сводится к СМС, e-mail, краткому сооб-

щению в социальной сети. Юноши и девушки, отдавая предпочтение виртуальному общению, теряют возможность приобретать опыт межличностных контактов, так важных в период взросления для создания будущей семьи. Важным, на наш взгляд, является ответ на вопрос: помогает ли виртуальное общение в формировании новообразований юности: периода, возникающего в конце переходного периода от детства к взрослости, который Л.И. Божович называет «самоопределением», также описанного отечественными психологами К. Обуховским и В.Э. Чудновским как потребность в смысле жизни. В.Э. Чудновский назвал период юности «зоной особой чувствительности», так как одной из особенностей юношеского возраста является актуализация стремления «найти себя» [Вайзер, Чудновский, 2010]. Какое значение в этом поиске имеет для молодых людей виртуальное пространство?

Нельзя не отметить положительные стороны виртуального общения, они очевидны, и их проявление делает их более значимыми. Это и возможность быстро передать информацию человеку, находящемуся на большом расстоянии, быстро связаться одновременно с разным количеством людей, найти человека через сетевое взаимодействие с другими людьми и др. Но при этом можно выделить и минусы виртуального общения, которые менее заметны, а их проявления отсрочены во времени. Общение в этом случае сводится к передаче сведений, отсутствует эмоциональная сторона общения, обесценивается или сводится к минимуму личностное общение. Потеря личных социальных контактов может привести к одиночеству, коммуникативные качества не формируются. Чрезмерное увлечение виртуальным общением приводит к интернет-зависимости, упрощается письменная речь, устная речь наполняется сетевым жаргоном.

Основными социально-психологическими и возрастными характеристиками любого периода развития личности являются: социальная ситуация развития личности, ведущий вид деятельности, психические новообразования, сфера общения, параметры интеллектуального развития, эмоциональные качества личности.

Цель нашего исследования – проанализировать социально-психологические и возрастные характеристики молодых людей в период юности, изучить социально-психологические особенности юношей и девушек, подверженных влиянию виртуального общения. Цель исследования определила следующий круг задач: уточнить понятие «виртуальное общение»; уточнить понятие «одиночество» применительно к переживанию, возникающему в процессе виртуального общения; провести экспериментальное исследование, направленное на выявление социально-психологических особенностей юношей и девушек, подверженных виртуальному общению; выявить факторы, влияющие на выбор молодым человеком социальных сетей основным средством общения; особенности индивидуального понимания виртуальной дружбы, виртуального общения; влияние виртуального общения на возникновение и преодоление чувства одиночества; особенности формирования коммуникативных качеств при виртуальном общении.

Социальная ситуация развития личности в юности характеризуется прежде всего тем, что юношам и девушкам предстоит определиться с трудовой деятельностью и занять своё место в обществе, они также должны быть подготовлены к семейной жизни и к выполнению гражданских обязанностей. В этот период происходят становление «экономической активности», освоение производственной деятельности. Это период начала трудовой биографии и создания собственной семьи. Л.И. Божович считает, что обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив являются аффективным центром жизни юноши. Если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего [Божович, 1997].

Юношество в современный период социально-экономического и политического развития нашего общества оказалось в условиях, когда идеалы прошлого не привлекают, а новые ориентиры в настоящем не определены. Самый простой и быстрый способ найти для себя ответы на волнующие вопросы – это обратиться в сеть Интернет, в которой много противоречивых мнений, бросающих людей из одной крайности в другую. Поэто-

му сегодня юношеству очень трудно выделить и усвоить нормы взрослой жизни. Отсюда – неуверенность в завтрашнем дне у многих лиц юношеского возраста.

Ведущая деятельность в юношеском возрасте – учебно-профессиональная. В юности проявляется большая избирательность в познавательной деятельности, основным мотивом которой является стремление приобрести социально значимую профессию. К числу таких профессий молодые люди относят сегодня не только юристов и экономистов, как это было 5–10 лет назад, но и профессии, связанные с информационными технологиями: программистов, системных администраторов. При этом не все в достаточной мере понимают, какие способности необходимы для овладения этими профессиями, знания каких наук требуется для того, чтобы стать профессионалом. Многие молодые люди считают, что умений, которыми владеет сегодня любой пользователь компьютера и социальных сетей, достаточно, чтобы сделать выбор в пользу профессий в информационной сфере.

Большое значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками. В юношеском возрасте преодолевается психологическая зависимость от взрослых, свойственная предшествующим возрастным этапам. Но наряду с сохранением коллективно-групповых форм общения повышается значение индивидуальных контактов и привязанностей. Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное место среди других привязанностей. Повышаются требования к дружбе, усложняются её критерии.

Как отмечал И.С. Кон, юность всегда торопится, поэтому в ее языке много сокращений. Экономящих время и позволяющих (иногда в ущерб ясности) одним словом передать несколько значений. Многие слова изобретаются специально для передачи переживаний, которых взрослые не знают или которым не придают значения; такие слова непереводимы. Юность высокоэмоциональна и в то же время застенчива, сдержанна в выражении чувств [Возрастная психология..., 2001].

Интеллектуальное развитие в юности также имеет свою специфику. Появляются повышенная склонность к самоанализу, потребность разбираться

в своем характере, своих чувствах и поступках. Происходит соотнесение себя с неким идеалом, и как следствие появляется желание к саморазвитию и самовоспитанию. Проявляются самостоятельность, решительность, критичность и самокритичность.

Таким образом, юность – это пора физического развития, активного социального взросления человека.

Каковы социально-психологические особенности человека, для которого социальные сети не просто средство связи, а необходимость, которая не только меняет способ общения, но и задает образ жизни? Как виртуальное общение влияет на самоопределение юношей и девушек? Для ответа на эти и другие вопросы нами разработана анкета, направленная на изучение отношения молодых людей к виртуальному общению, социальным сетям, на основании которой можно составить социально-психологический портрет юношества, обусловленный виртуальным общением.

Говоря о содержании анкеты, следует отметить, что вопросы в ней условно разделены на 6 групп по следующим параметрам.

I. Общие вопросы

1. Какими сетевыми сервисами вы пользуетесь: социальная сеть «ВКонтакте»; другая социальная сеть ...

2. Сколько времени вы проводите, общаясь в социальной сети: время от времени, если нужно связаться с кем-то для быстрого решения вопроса; каждый день 1–2 часа; в течение дня всегда в online; 1–2 раза в неделю?

3. В какую группу в социальных сетях вы включены?

Получив ответы на общие вопросы, мы ожидаем подтверждения наших предположений о том, что молодые люди от 16 до 20 лет подвержены виртуальному общению, в большей или меньшей степени все общаются через социальные сети. Мы планируем сделать выводы и о том, насколько рано дети приобщаются к виртуальному пространству и каким образом происходит это знакомство. Чтобы нивелировать отрицательные последствия виртуального общения, рекомендуем учитывать возраст приобщения к социальным сетям, время, проводимое в социальных сетях.

II. Факторы, влияющие на выбор молодым человеком социальных сетей основным средством общения

4. Где вам проще познакомиться с девушкой (юношей): в кругу других знакомых; на улице; в транспорте; в социальной сети?

5. Как вам проще высказать свое несогласие с человеком с глазу на глаз; через социальную сеть?

6. Приходилось ли вам размещать на своей странице в социальной сети не свою фотографию или созданный образ (абстрактный, животное, киногерой и др.) (да / нет)?

На наш взгляд, выбор молодыми людьми социальных сетей основным средством общения связан с поиском возможностей расширить круг общения для преодоления чувства одиночества, испытываемого в юности, неудовлетворенностью своим положением в среде сверстников и сверстников противоположного пола в том числе, неудовлетворенностью своей внешностью, желанием приблизить свое реальное Я к идеальному Я. Ответы на вопросы данной группы подтвердят или опровергнут наши предположения.

III. Особенности индивидуального понимания виртуальной дружбы, виртуального общения

7. Какие ассоциации вызывает у вас понятие «виртуальный друг»?

8. С какой частью (%) виртуальных друзей вы знакомы лично?

9. Что вы испытываете, если вас «не добавили» в друзья: обиду; разочарование; комплекс неполноценности; безразличие?

10. В каких случаях вы перестанете общаться с виртуальным другом: плохо высказывается обо мне в сети; никогда не ставит лайки; никогда не шлет «подарки»; не обновляет свой фотоальбом; имеются разногласия при личном общении.

Ответы на вопросы данной группы позволят нам понять отношение к дружбе современных молодых людей.

IV. Особенности формирования коммуникативных качеств при виртуальном общении

11. Если в реальной жизни человек общительный и у него много друзей и общения, то и в социальной сети у него много виртуальных друзей (да / нет)?

12. Если в реальной жизни человек не общительный, то он компенсирует нехватку общения в социальных сетях, и поэтому у него много виртуальных друзей (да / нет)?

13. Общение в социальных сетях помогает вам и в жизни быть более активным (да / нет)?

Может ли виртуальное общение стать способом развития коммуникативных качеств, или это лишь иллюзия? На наш взгляд, виртуальное общение может способствовать развитию письменной коммуникации, а его роль в формировании межличностной коммуникации является спорной.

V. Отношение молодых людей к виртуальному общению

как способу преодоления одиночества

14. Какие у вас ассоциации с понятием «одиночество»?

15. Как вы считаете: виртуальное общение помогает преодолеть чувство одиночества или помогает только на время забыть о состоянии одиночества?

16. Продолжите предложения:

Общение в социальных сетях помогает мне ...

Общение в социальных сетях освобождает от ...

К проблемам юношеского возраста относятся чувство одиночества и боязнь одиночества, а также кризис интимности. Чувство привязанности в этот период зависит от общих коммуникативных качеств личности. Является ли виртуальное общение способом преодоления одиночества, помогут понять вопросы следующей группы.

VI. Личные впечатления о виртуальном общении

17. В социальной сети нужно каждый день заявлять о себе (выставлять фото, менять статус, ставить лайки, писать сообщения, отправлять открытки и подарки...), чтобы о вас не забыли. Вас это утомляет (да / нет)?

18. Какие способы проявления интереса к виртуальному другу противоположного пола вы используете, общаясь в сети?

19. Вы испытываете дискомфорт, когда не знаете, кто в с вами общается в сети (т. е. не известны пол, возраст, нет фото...) (да / нет)?

На наш взгляд, это наиболее важная группа вопросов. Ответы респондентов отражают не просто их мнение (возможно, заимствованное у других), а прочувствованное, личное отношение.

Каждый параметр анкеты, которая состоит из 65 вопросов, включает в себя критерии, позволяющие проанализировать содержание ответов респондентов и получить детальную картину особенностей понимания молодыми людьми вопросов, связанных с виртуальным пространством и социальными сетями, и описать социально-психологический портрет молодого человека, подверженного виртуальному общению.

Таким образом, в связи со стремительным проникновением во все сферы жизни Интернета и социальных сетей актуальными являются исследования, направленные не только на изучение технических средств и возможностей виртуального пространства, но, главное, на изучение его влияния на человека. Важным становится изучение психологических характеристик личности, проявляющихся или формирующихся в виртуальном мире, особенно в период юности, когда происходят профессиональное самоопределение, выстраивание жизненных планов, поиск личных привязанностей.

Библиографический список

1. Баранов А.Е. Интернет-психология. Практическая психология. М.: РИОР, 2012. 264 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 352 с.
3. Вайзер Г.А., Чудновский В.Э. Смысл жизни и акме. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 72 с.
4. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: хрестоматия / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. М.: Академия, 2001. 624 с.
5. Игнатъева Э.А. Формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи: дис. М., 2012. 198 с.
6. Юрьева Е.А. Влияние социальных сетей на социализацию и систему ценностных ориентаций старших школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 218–222.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕОРИИ АЛГОРИТМОВ

THE MODEL OF DEVELOPMENT OF ANALYTIC-SYNTHETIC COMPONENT OF THINKING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS WHEN TEACHING THE THEORY OF ALGORITHMS

И.Д. Колдунова

I.D. Koldunova

Теория алгоритмов, аналитико-синтетический компонент мышления, задачи на аналитико-синтетическую деятельность, визуализация теории алгоритмов.

В статье анализируются проблемы обучения студентов педвузов фундаментальным дисциплинам, предложена модель развития их аналитико-синтетического компонента мышления при обучении теории алгоритмов за счет специальных задач и визуализации абстрактных алгоритмических процессов.

The theory of algorithms, analytic-synthetic component of thinking, problems on analytic-synthetic activity, visualization of the theory of algorithms.

The article analyzes the problems of teaching fundamental disciplines to students of pedagogical universities. The author proposes a model to develop their analytical and synthetic component of thinking in teaching the theory of algorithms due to special tasks and visualization of abstract algorithmic processes.

В связи с введением в вузах федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения для преподавателей возникла необходимость разработки или переработки учебных дисциплин. Новые требования ФГОС ВО обуславливают не только пересмотр содержания дисциплин при составлении рабочих программ, но и выработку инновационных подходов к методике их преподавания.

Ясное и глубокое понимание содержания фундаментальных дисциплин предметной подготовки способствует формированию у будущего учителя информатики современного научного мировоззрения, высокой информационной и математической культуры, развитию его мышления.

В отечественной психологии проблемы мышления изучались в рамках психологической теории деятельности. Разработка этой проблемы связана с именами А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева и др. Мышление с позиций психологической теории де-

ятельности понимается как формирующаяся в течение всей жизни способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности. А.Н. Леонтьевым была предложена концепция мышления, согласно которой между структурами внешней (составляющей поведение) и внутренней (составляющей мышление) деятельности существуют аналогии. Внутренняя мыслительная деятельность является не только производной от внешней, практической, но и имеет принципиально то же самое строение. В ней, как и в практической деятельности, могут быть выделены отдельные действия и операции [Леонтьев, 1977].

В психологии и педагогике разработано несколько подходов к организации процессов усвоения знаний. Так, Н.А. Менчинская и Д.Н. Богоявленский особенно подробно исследовали роль в этом аналитико-синтетической деятельности, сравнений, ассоциаций, обобщений, опирающихся на конкретные знания, а также значение само-

стоятельного поиска признаков усваиваемых понятий и способов решения новых типов задач.

Исследования, посвященные разработке методической системы обучения теории алгоритмов в педагогическом вузе, были проведены Е.Н. Бобоновой (2002), А.В. Голановой (2003), В.И. Игошиным (2002). В работах подчеркивается значение курса теории алгоритмов для будущих учителей математики и информатики.

Однако особенности содержания фундаментальных дисциплин предметной подготовки будущих учителей информатики (в том числе и «Теории алгоритмов») таковы, что часто определяют деятельность студентов: им приходится работать с теоретическим учебным материалом, с абстрактной информацией, которую невозможно ощутить физически, совершить реальные действия или представить в материальной наглядной форме.

С учетом специфики фундаментальных дисциплин предметной подготовки, а именно их формализованности и высокой степени абстракции процесс обучения должен строиться с помощью методов и средств, которые позволят обеспечить ее максимальную наглядность, строгую логичность изложения, поддержать теоретическое мышление студентов. С.Л. Рубинштейн отмечал, что особенностью теоретического мышления является всё более полное и многостороннее мысленное восстановление объекта реальности, исходя из чувственных данных, возникающих в результате воздействия субъекта. Это осуществляется посредством анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, которые преобразуют исходные чувственные данные [Рубинштейн, 1958]. Анализируя и синтезируя, мысль идет от более или менее расплывчатого представления о предмете к понятию, в котором анализом выявлены основные элементы и синтезом раскрыты существенные связи целого. При этом, как и другие операции, анализ и синтез со временем совершенствуются. Сначала эти операции формируются в практике, тренируясь на наглядных понятиях. Постепенно анализ и синтез становятся операциями или сторонами теоретического мыслительного процесса. Анализу и синтезу начинают подвергаться уже сложные абстрактные понятия.

Изложенное выше позволяет выделить следующие противоречия:

– между значимостью теории алгоритмов для будущей профессиональной деятельности учителя информатики и методическими затруднениями его преподавания, а также сложностью ее изучения студентами педагогического вуза;

– низким уровнем развития аналитико-синтетического компонента мышления у выпускников средних школ, студентов младших курсов педвузов профиля «Информатика», обеспечивающим успешное освоение курса «Теория алгоритмов» и отсутствием теории и практики его развития в курсе «Теория алгоритмов»;

– потребностью в реализации дидактических возможностей развития аналитико-синтетического компонента мышления при обучении «Теории алгоритмов» и отсутствием методической базы обучения «Теории алгоритмов» на основе аналитико-синтетической деятельности.

Выделенные противоречия определяют проблему: какой должна быть методика обучения теории алгоритмов на основе аналитико-синтетической деятельности, позволяющая повысить уровень подготовки по предмету.

Нами был проведен опрос среди студентов, обучающихся на III–V курсах факультета математики и информатики Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета на тему «Как вы оцениваете качество предметной подготовки по фундаментальным дисциплинам?», целью которого было выявление причин невысокого уровня понимания фундаментальных дисциплин предметной подготовки будущего учителя информатики. Полученные результаты представлены на рис. 1–4.

Респондентов просили оценить, какой процент информации после изучения нового материала им в нем понятен (рис. 1). Ни один из респондентов не ответил, что понимает всю изучаемую информацию; лишь 25 % ответили, что материал почти полностью понятен (70–90 %); 54,17 % опрошенных студентов понимают чуть более половины изученной информации, 20,83 % указали, что понимают менее половины изучаемой информации.

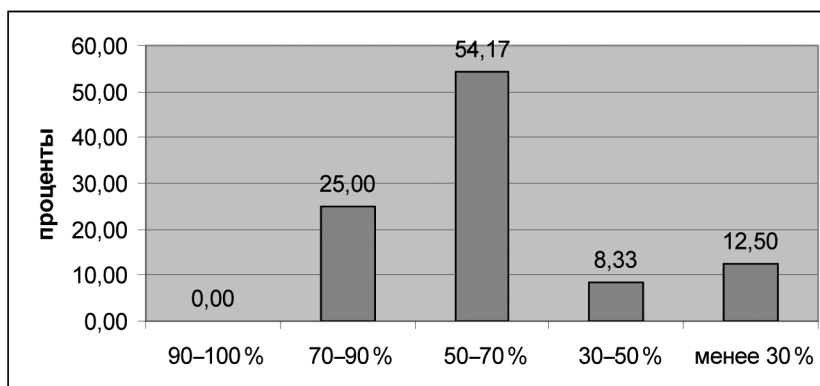


Рис. 1. Понимание изученной информации

Свое непонимание студенты в основном связывают с высокой степенью абстракции изучаемых дисциплин (41,67 %), низкой степенью визуализации изучаемой информации (29,17 %) и высокими требованиями к уровню их мышления (33,33 %) (рис. 2).

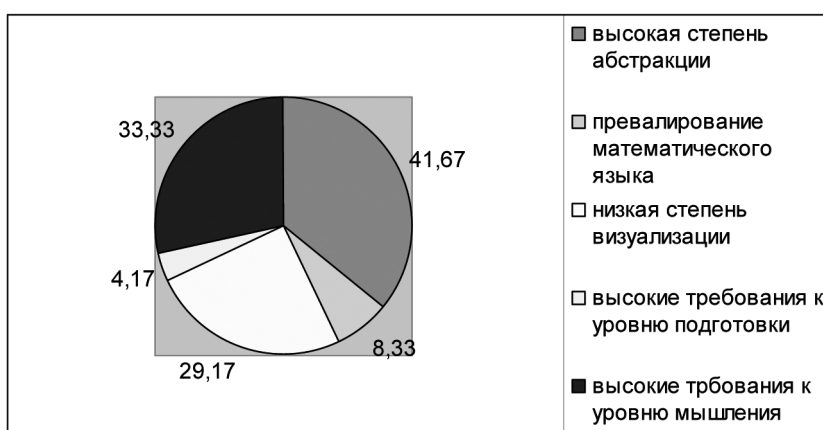


Рис. 2. Причины непонимания изученной информации

Уровень понимания терминов изучаемых дисциплин и уровень освоения этих дисциплин находится, по мнению чуть больше половины студентов, в средних пределах (60–79 %). При этом количество студентов, считающих свой уровень освоения выше среднего, на 9 % больше, чем имеющих соответствующий уровень понимания терминов изучаемых дисциплин. К сожалению, по мнению абсолютного большинства респондентов, никто из них не обладает высоким уровнем понимания терминов и уровнем освоения фундаментальных дисциплин (рис. 3).

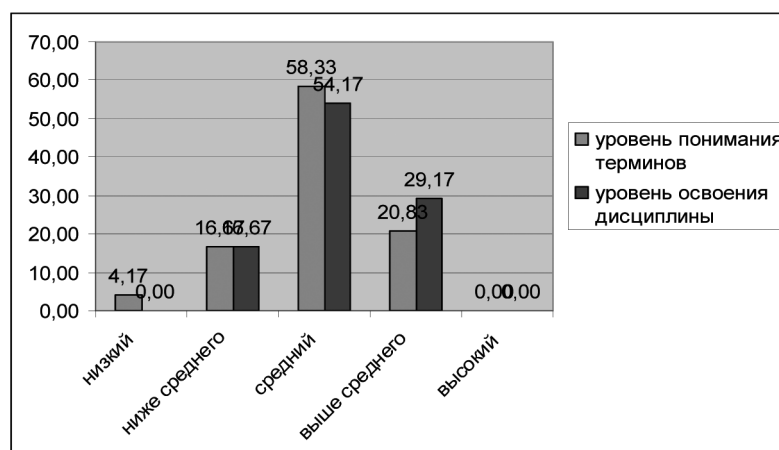


Рис. 3. Уровни понимания терминов и освоения дисциплин

По мнению студентов, повысить уровень освоения фундаментальных дисциплин можно, если проводить объяснение не на абстрактном

языке (41,67 %), использовать ИКТ для визуализации изучаемого материала и решать большее число задач (по 29,17 %) (рис. 4).

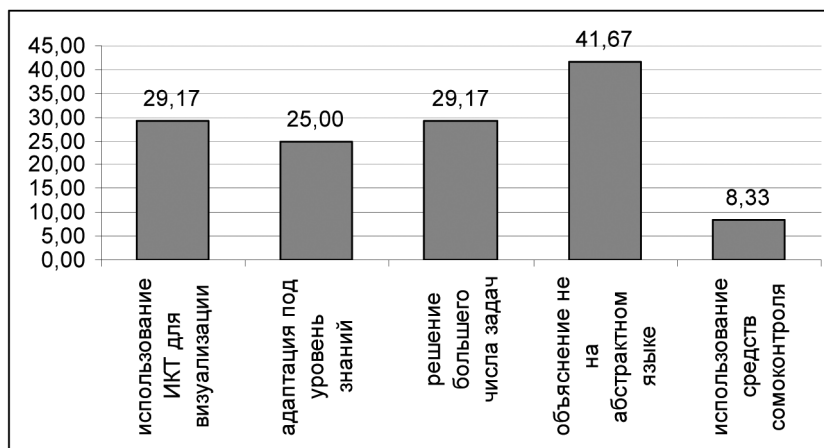


Рис. 4. Пути повышения уровня освоения фундаментальных дисциплин

Таким образом, будущие учителя информатики, обладая средним (по их мнению) уровнем освоения фундаментальных дисциплин предметной подготовки, а также недостаточно высоким уровнем аналитико-синтетической деятельности [Колдунова, 2011], считают, что существующие методики обучения обладают некоторыми недостатками, которые можно устранить, если осуществлять объяснение материала на естественном языке, использовать ИКТ для визу-

ализации изучаемого материала, решать большее количество задач, направленных на развитие их уровня мышления.

Результаты проведенного исследования обуславливают необходимость построения модели обучения курсу «Теории алгоритмов», обеспечивающей высокий уровень освоения дисциплины и развитие аналитико-синтетического компонента мышления будущего учителя информатики (рис. 5).

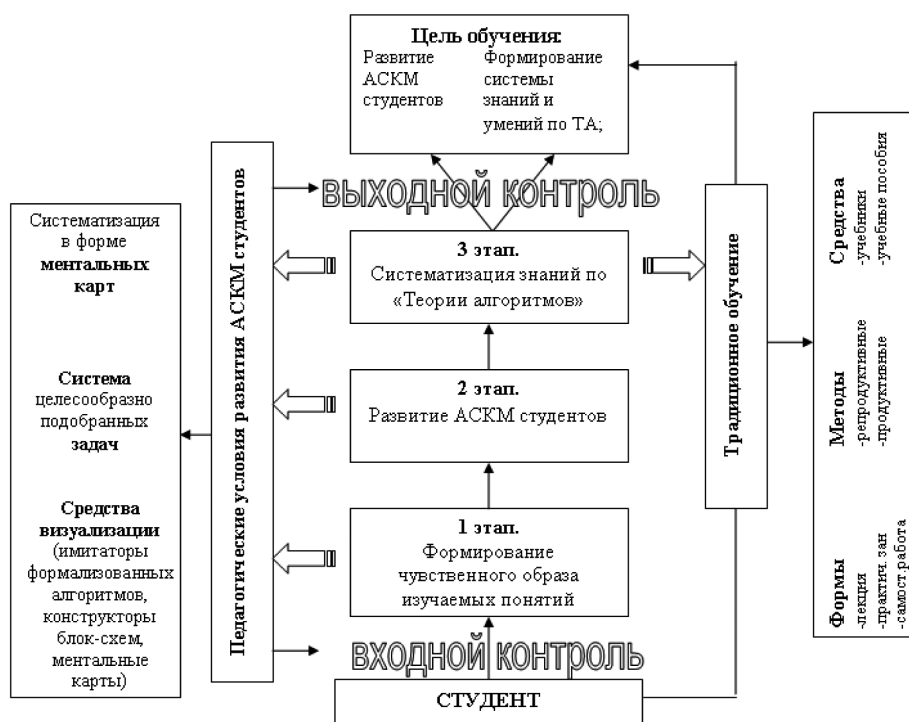


Рис. 5. Структурная модель обучения «Теории алгоритмов»

Для построения данной модели нами были выявлены психолого-педагогические и дидактико-методические основы развития аналитико-синтетического компонента мышления у студентов педагогических вузов, обучающихся по профилю «Информатика», при обучении теории алгоритмов, разработана система задач с ориентацией на аналитико-синтетическую деятельность студента. А также разработана процессуальная схема использования ИКТ для визуализации процесса обучения и развития аналитико-синтетического компонента мышления.

Под аналитико-синтетическим компонентом мышления мы понимаем комплексное выполнение умственных операций анализа, синтеза и сравнения. Обучение мышлению опирается на формирование конкретных приемов умственной деятельности или системы входящих в него операций. В процессе такого обучения возникают взаимосвязи между теоретическими знаниями и умением применять их на практике.

При традиционном обучении студентов «Теории алгоритмов» главной целью является систематизация знаний, которая достигается с помощью традиционных методов, форм и средств обучения. В нашем исследовании наряду с этой мы ставим еще одну цель: развитие АСКМ студентов.

Согласно информационному подходу, процесс обучения напрямую связан с зафиксированными в человеческой памяти образами объектов, событий и действий [Пак, 2011]. Поэтому на первом этапе главной задачей обучения «Теории алгоритмов» является формирование чувственных образов формируемых понятий. При этом связь образов с действиями и операциями можно проследить по нескольким линиям. Во-первых, действия формируются посредством образов. Во-вторых, операции составляют психологический механизм образов. Актуализация образа, восстановление его субъектом – это всегда выполнение им (пусть мгновенное) тех операций, которые лежат в основе образа. И наконец, использование образа в процессе реше-

ния различных задач происходит путем включения его в то или иное действие.

Итак, ведущая роль принадлежит действию, хотя связь между образами и действиями является двусторонней. Образ без действия субъекта не может быть ни сформирован, ни восстановлен, ни использован. Отсюда следует, что и управлять формированием образов можно только посредством действий. На этом этапе обучения за счет визуализации абстрактных понятий теории алгоритмов преодолевается сложность их восприятия.

На втором этапе обучения происходит формирование моделей и понятий. Этому способствует разработанная нами система задач. Решение задач в зависимости от категории направленно формирует операции анализа, синтеза и сравнения на соответствующем уровне. Более подробно классификация задач представлена в работе [Колдунова, 2014].

На третьем этапе происходит окончательная систематизация знаний за счет формирования абстрактного представления изучаемых понятий. Для формирования целостной картины об изучаемом предмете нами предлагается использование ментальных карт, которые предназначены для структурирования информации в визуальной форме. Они позволяют охватить картину в целом и упорядоченно отобразить свои мысли. Построение ментальной карты помогает разложить материал и запомнить его. Многие компьютерные программы создания ментальных карт позволяют добавлять файлы различных форматов (по теории алгоритмов – это имитаторы формальных алгоритмов, конструкторы блок-схем), что позволяет «в двойном размере» визуализировать изучаемый материал.

Опыт реализации некоторых компонент представленной модели в учебном процессе показал повышение мотивации студентов к изучению «Теории алгоритмов». В этой связи следует ожидать, что реализация предложенной модели будет способствовать повышению уровня освоения дисциплин фундаментальной подготовки будущего учителя информатики и развитию их аналитико-синтетического компонента мышления.

Библиографический список

1. Бобонова Е.Н. Методические основы фундаментальной подготовки по информатике в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук Воронеж, 2002. 165 с.
2. Голанова А.В. Методика обучения теории алгоритмов будущих учителей информатики: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 241 с.
3. Игошин В.И. Профессионально-ориентированная методическая система обучения основам математической логики и теории алгоритмов учителей математики в педагогических вузах: дис. ... д-ра пед. наук. М.: РГБ, 2002. 366 с.
4. Колдунова И.Д. Визуализация процесса обучения теории алгоритмов // Решетневские чтения: материалы XVIII Междунар. науч. конф. (11–14 ноября 2014, г. Красноярск): в 3 ч. / под общ. ред. Ю.В. Ерыгина; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2014. Ч. 3: Практико-ориентированное обучение в профессиональном образовании: проблемы и пути развития. 330 с.
5. Колдунова И.Д. О необходимости развития аналитико-синтетической деятельности студентов пед. вузов // Омский научный вестник. Сер.: Общество. История. Современность. 2011. № 2. 218 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
7. Пак Н.И. О концепции информационного подхода в обучении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 91–97.
8. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / АН СССР, Ин-т психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 347 с.

О ПОНЯТИИ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА»

ON THE CONCEPT OF «PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER»

И.А. Сладкова

I.A. Sladkova

Психологическая культура, педагог, аксиологический подход.

В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия «психологическая культура педагога». Представлена автором собственная интерпретация данного понятия за счет введения дополнительных параметрических характеристик.

Psychological culture, teacher, axiological approach.

The article discusses the main approaches to the definition of the concept of «psychological culture of the teacher». The author presents her own interpretation of this concept by introducing additional parametric characteristics.

Актуальность изучения психологической культуры педагога обосновывается ведущей ролью психологической культуры в профессиональной деятельности педагога, так как его труд основан на возможности его личности к адекватному взаимодействию с окружающими, ведь в ходе целенаправленных внешних взаимодействий педагога на учеников происходит процесс воспитания, обучения и развития.

Несмотря на то что психологическая культура как феномен была подробно изучена и описана в российской психологии последних десятилетий, анализ проведенных исследований по проблеме психологической культуры педагога показал, что даже при достаточном количестве работ, посвященных психологической культуре в общем и психологической культуре педагога в частности, отсутствует целостное и системное понимание данного феномена. Кроме того, в современной психологии существует необходимость в создании системной теории психологической культуры.

В настоящее время приоритетность аксиологического подхода в обучении и воспитании детей и требования к педагогам проектировать психологически комфортную образовательную среду актуализируют роль и значение развития психологической культуры педагога.

Аксиологический подход к изучению психологической культуры позволяет ввести в сферу анализа собственно культурное содержание, акцентируя её креативное (продуцирующее, творче-

ское) начало. При этом важным аксиологическим аспектом изучения психологической культуры, на наш взгляд, является проблема соотношения между ценностями, которые декларируются и которые выступают реальной побудительной силой, поскольку всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте.

Исследования по проблеме психологической культуры Н.Т. Селезнева объединяет в четыре группы. К первой группе относятся исследования развития отдельных ее аспектов, структурных компонентов. Ко второй группе относятся работы, в которых выделяются интегративные свойства личности, позволяющие осознать свое «Я» и, сохраняя его при взаимодействии с другими «Я», реализовать творческий потенциал, самоактуализироваться. Третью группу объединяет проблема выявления педагогических условий, разработки активных методов, психолого-акмеологических средств, различных психотехнологий и других факторов активизации творческого потенциала личности, обращенных к феноменальным проявлениям психики человека, саморегуляции, расширению пространства своего «Я». Четвертая группа исследований рассматривает психологическую культуру как средство эффективного выполнения какого-либо вида деятельности [Селезнева, 2006, с. 160].

На связь психологической культуры и современных принципов общественных отношений – гуманизм, демократизм, толерантность, сотруд-

ничество – указывает И.В. Дубровина [Практическая..., 2004, с. 29]. Мы полагаем, что реализация данных принципов во взаимоотношениях педагога в профессиональной деятельности позволяет судить о его психологической культуре, то есть эти принципы выступают своего рода показателями психологической культуры педагога.

Сущность психологической культуры И.В. Дубровина определяет через единство психологических знаний и общечеловеческих ценностей. А основу ее через способность человека быть вместе с другим: сопереживать, сочувствовать, содействовать, сострадать, сорадоваться. Одним из уровней существования психологической культуры является взаимодействие людей [Практическая..., 2004, с. 84].

В исследовании О.Е. Шаповаловой под психологической культурой понимаются личностные качества, мотивационные установки и представления, определяющие отношение к профессии педагога и готовность к выполнению данной социальной роли [Шаповалова, 2012, с. 98].

Согласно Т.Е. Егоровой, психологическая культура личности может рассматриваться как онтологический способ бытия человека в социокультурном и природном мире, основанный на переживании единства себя с миром и реализации субъект-субъектных отношений [Егорова, 2006, с. 92].

Психологическая культура педагога в понимании Т.Е. Егоровой – это символическая онтологическая проекция существования профессии, особый способ деятельности по преобразованию профессиональных способностей и умений, механизм адаптации и сохранения профессиональной идентичности в поликультурном образовательном пространстве, обобщенный показатель уровня профессионализма педагога, фактор упорядоченности и управляемости профессией и возможности овладения ею [Егорова, 2006, с. 93].

Под психологической культурой А.Б. Кузьмина понимает сложное, целостное, структурное личностное образование, включающее в себя: когнитивный; аффективный; мотивационный; поведенческий (деятельностный); ценностно-смысловой; рефлексивно-перцептивный; творческий компоненты, характеризующиеся психологической компетентностью и грамотностью, адекватным применением знаний, умений, навыков для решения психологических проблем по отно-

шению к себе, к другим людям и к миру в целом [Кузьмина, 2013, с. 93].

Через умения использования психологических стремлений определяет психологическую культуру личности Л.Д. Демина, с ее точки зрения, психологическая культура – совокупность культурно-психологических стремлений личности и соответствующих им умений [Демина, 2008, с. 27].

Н.И. Лифинцева указывает, что содержание профессионально-психологической культуры учителя «...предполагает открытие и расширение культурных смыслов профессионально-педагогической деятельности в процессе общения, совместной деятельности, “со-бытия” студента и преподавателя, развития эмоционально-ценностных отношений в профессиональном сообществе» [Лифинцева, 2000, с. 27].

Одним из значимых исследований психологической культуры является диссертация В.В. Семикина «Психологическая культура в педагогическом взаимодействии». В ней автор указывает на то, что психологическая культура проявляется в «...характере форм социального взаимодействия людей...», соответственно: по характеру взаимодействия можно определить наличие и степень психологической культуры, работа по развитию психологической культуры должна строиться на уровне взаимодействия [Семикин, 2003, с. 125].

Исследователи И.А. Ральникова, Н.А. Лужбина проводят подробный анализ понятия и феномена психологической культуры: «Психологическая культура педагога определяет вектор всей его активности: когнитивной и креативной деятельности, взаимодействия «аффекта и интеллекта», выбор стратегий самопрезентации, педагогической и партнерской активности, специфику построения взаимоотношений «педагог – педагог», «педагог – ученик», «педагог – родитель», «педагог – группа», «педагог – социум» и др.» [Ральникова, Лужбина, 2011, с. 62].

В качестве функций психологической культуры И.А. Ральникова, Н.А. Лужбина, опираясь на разработки других исследователей, выделяют: принятие себя и других, взаимодействие, интеграция внешней и внутренней деятельности человека, развитие [Ральникова, Лужбина, 2011, с. 63].

Следует отметить, что каждое из приведенных выше определений раскрывает отдельные существенные характеристики психологической культуры педагога.

Таким образом, проведенный анализ подходов к определению психологической культуры педагогов свидетельствует об отсутствии единого подхода к ее пониманию, с одной стороны, психологическая культура рассматривается через реализацию умений реализации психологического знания (А.Б. Кузьмина, Л.Д. Демина), с другой – через построение взаимоотношений педагога как профессионала с окружающим миром (Л.Д. Демина, И.А. Ральникова, Н.А. Лужбина, И.В. Дубровина, Н.И. Лифинцева, В.В. Семикин), понимается как онтологический способ бытия человека в мире (Т.Е. Егорова), как личностные качества, мотивационные установки и представления в профессии (О.Е. Шаповалова).

В раскрытии понятия психологической культуры авторы используют множество подходов к ее пониманию: структурный – психологическая культура педагога – целостная саморегулируемая система, которая взаимодействует с другими системами; имеет уровневое строение (Л.С. Колмогорова, Н.И. Исаева, В.В. Семикин, Т.Е. Егорова, Н.Т. Селезнева и др.); аксиологический – ценностно-смысловые аспекты и ориентации в развитии психологической культуры, эмоционально-ценностное отношение (В.В. Семикин, Н.Т. Селезнева, Л.Д. Демина, Т.Е. Егорова); личностный – овладение знаниями, умениями, навыками психологической культуры, а также развитие личностного потенциала преподавателя (Н.Т. Селезнева, Т.Е. Егорова, И.В. Дубровина); деятельностный подход рассматривает психологическую культуру в контексте профессиональной деятельности (А.А. Леженина, Н.И. Лифинцева, Е.Е. Смирнова, О.В. Юдин и др.); в рамках акмеологического подхода педагог – совокупное динамично изменяющееся единство характеристик индивида, индивидуальности, личности, субъекта труда, управленца, педагога и т. п. (Е.В. Дементьева, А.А. Леженина, Н.Т. Селезнева и др.).

На основе проведенного анализа проблемы психологической культуры педагогов с учетом основных подходов к пониманию психологической культуры мы понимаем психологическую культуру как личностное, динамическое новообразование педагога, позволяющее ему эффективно самоопределиваться и самореализоваться в социуме и жизни, своевременно осуществить саморегуляцию и саморазвитие в жизнедеятельности, обеспечивающие понимание внутреннего мира

самого себя и другого человека, их отношений и поведения.

Рассмотренные методологические подходы к пониманию психологической культуры педагога образуют единый методологический комплекс, который является основой для разработки концепции формирования психологической культуры педагога.

Библиографический список

1. Демина Л.Д. Структурно-образующие компоненты психологической культуры преподавателя высшей школы РФ // Известия Алтайского государственного университета. 2008. № 2 (58). С. 25–35.
2. Егорова Т.Е. Психологическая культура: возможности становления // Образование и наука. 2006. № 4. С. 90–99.
3. Зорина В.В., Чижаква Г.И. К вопросу о формировании профессионально-этической культуры будущих бакалавров-педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 80–82.
4. Кузьмина А.Б. Модель формирования психологической культуры будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 93–94.
5. Лифинцева Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя / под ред. В.А. Слостенина. М.; Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2000.
6. Практическая психология образования: учеб. пособие 4-е изд. / под редакцией И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004.
7. Ральникова И.А., Лужбина Н.А. Психологическая культура личности: общепсихологический контекст // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 60–66.
8. Селезнева Н.Т. Психологическая культура руководителя // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 160–164.
9. Семикин В.В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2003. Т. 3, № 6. С. 124–132.
10. Шаповалова О.Е. Психологическая культура будущих педагогов // Высшее образование в России. 2012. № 3. С. 97–103.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕОФИЦИАЛЬНЫХ ТОПОНИМОВ В КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА ПРИМОРСКИХ ПОСЕЛКОВ)

USING INFORMAL TOPONYMS IN THE CONTEXT OF THE CATEGORY OF EVERYDAY LIFE (BASED ON THE LANGUAGE OF COASTAL VILLAGES)

Т.В. Фролова

T.V. Frolova

Языковое существование, категория повседневности, топоним, неофициальная топонимия.

Статья посвящена функционированию неофициальных топонимов в условиях повседневного языкового существования. На материале живой речи сельских жителей приморских посёлков показана взаимообусловленность языкового существования и категории повседневности в их конкретном проявлении.

Language existence, the category of everyday life, toponym, informal toponymy.

The article deals with the functioning of informal toponyms in every day language existence. The real speech of rural residents of coastal villages was used to show the interdependence of language existence and the category of every day life in their particular manifestation.

В рамках антропоцентрической парадигмы современная наука предполагает изучение не отвлеченных явлений и феноменов, а прежде всего человека во взаимодействии с этими явлениями. Так, функциональная социолингвистика, в рамках которой выполняется наше исследование, сосредоточена на изучении языкового взаимодействия людей в коммуникативном пространстве города. Одним из объектов лингвистического описания в этом случае является городская повседневная жизнь.

Московские исследователи М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова отмечают, что для повседневного бытового общения характерен устойчивый набор типовых коммуникативных ситуаций, в которых горожанин – исполнитель той или иной ситуативной роли произносит соответствующие этой роли тексты, которые именуются городскими стереотипами [Китайгородская, Розанова, 2010, с. 258]. Такие типовые повседневные речевые практики горожан называют «языковым существованием», которое тесно связано как с образом жизни и распорядком дня

горожан, так и с географией, историей и экономикой города [Там же, с. 51]. Особенности языкового существования и языковой среды определённого города формируют его своеобразие, то есть языковой облик.

В связи с тем что в современной лингвистике растёт интерес к обыденной жизни и речевым практикам в разных ситуациях повседневного общения, актуальность приобретает категория повседневности.

Разработка этого понятия относится к области философии, но в рамках антропоцентрического языкознания эта категория оказывается непосредственно связанной с исследованием языкового существования горожан. Объектом нашего исследования стали речевые практики сельских жителей. Нами предпринята попытка проанализировать, как в языковом существовании жителей дальневосточных сел и поселков проявляются константы повседневности, в частности в области использования неофициальной топонимии. Материалом для наблюдения послужили речевые практики сельских жителей Приморского края.

Традиционно выделяются следующие характеристики повседневности, или её «константы»:

- самоочевидность;
- интерсубъективность;
- стереотипность.

Исходной характеристикой является самоочевидность мира повседневности для обыденного сознания. Восприятие повседневности как реальности связано с её пространственной и временной структурой. В речи сельских жителей, по нашим наблюдениям, представлено множество названий, связанных с ландшафтным положением объектов. Название может обозначать местоположение объекта относительно чего-либо, отражая, допустим, горизонтальное деление посёлка, например: улица Славянская в селе Галёнки именуется местными жителями *За речкой, За рекой*, ул. Калинина находится за железнодорожными путями, поэтому её называют *Линией*. Деление местности «по вертикали» отражают такие, например, неофициальные топонимы, как *Верхний посёлок, Нижний посёлок, Низ, Низуха, Верха* и им подобные.

Существует точка зрения, что традиционные хронометрические единицы (сутки, неделя, декада, месяц и т. д.) составляют лишь формальный фон повседневности. Использование в составе неофициального названия слов «новый», «старый» и т. п. является достаточно условным, так как зависит от того, какое событие или объект считать точкой отсчёта. Для сельских жителей возникновение новых объектов, таких как школа или целый район, является важным событием, поэтому часто за такими объектами закрепляется название *Молодой, Новый* или *Старый* на все оставшиеся годы, например: названия *Новая Пушкинская* и *Старая Пушкинская* используются для называния участков улицы, различающихся временем застройки. Иногда подобные названия используются по традиции, вопреки реальным событиям. Так, неофициальный топоним *Новая школа* в поселке Южно-Морской традиционно используется долгие годы, хотя школа так и осталась недостроенной.

Ещё одна характеристика категории повседневности – интерсубъективность – проявляется в

том, что человек осознаёт необходимость разделения реальности осознаваемого им мира с другими людьми. Нормы и ценности, принятые в том или ином обществе и организующие повседневность, транслируются в процессе коммуникации. Неофициальные названия служат определённым «кодом», который делит участников коммуникации на «своих» и «чужих», ведь употребление местных неофициальных топонимов является нормой в данном населённом пункте, а значит, использующий их человек – «свой». Например, специфика близкого личного знакомства позволяет местным жителям не использовать официальные названия заведений, а называть их по имени владельца: так, бар «*Лабиринт*» называют «*Рашид*» (*Пошли в «Рашид»*). Наиболее употребительной в таком случае оказывается модель «предлог У + родительный падеж существительного»: магазин «*Виктория*» называют «*У Славика*» (*Купил у Славика*) («Славик» – владелец магазина); магазин «*Ольга*» – «*У Кати*» (Екатерина, хозяйка магазина, назвала его по имени дочери). Употребление говорящим подобных названий указывает на то, что он «свой», «местный», знает, кто такой Славик (Катя, Рашид) и где находятся их заведения. Процесс возникновения топонимов такого рода находит отражение в живой речи сельских жителей. В качестве примера приведем ситуацию из речевого быта поселка Кировского: на вопрос о том, где можно купить батарейки для часов, был получен ответ: *Посмотрите на рынке у Лишванова* (назван человек, который известен в поселке как продавец различных мелких товаров для часов, телефонов и пр.); чуть позднее в поселке появился и магазин, принадлежащий этому человеку, с названием «*У Лишванова*».

Употребление неофициальных топонимов выражает также стремление говорящих индивидуализировать, разнообразить свою речь, для чего они часто прибегают к языковой игре. Например, в последнее время среди молодёжи популярны неофициальные топонимы, являющиеся звуковой модификацией названий известных зарубежных городов (с оттенком иронии): «*Смолянбург*», «*Лос-Смолянжелос*» (пос. Смоляниново),

«Лазвегас» или просто «Вегас» (пос. Лазо). Такие названия становятся определенным кодом, маркирующим принадлежность к конкретной социальной группе. Кроме того, использование любых неофициальных топонимов помогает дальневосточникам сделать свою речь экспрессивнее, ведь люди создают новые названия улиц, районов, рек для общения, потому что они кажутся им более удобными, понятными и выразительными. Исследованием экспрессивного пространства русской речи занимается Б.Я. Шарифуллин [Шарифуллин, 2007]. По нашим наблюдениям, топонимы, созданные, казалось бы, в сугубо прагматических целях, также обладают экспрессивностью, например, использование вместо официального названия для обозначения улицы слова *Линия* представляет нам обособленное деление посёлка на две части.

Австрийский социолог Альфред Шюц, который одним из первых обратился к термину «повседневность», утверждает, что повседневность – это реальность, которая предстает перед индивидом в его собственном переживании и интерпретации. Интерпретация основана, с одной стороны, на его личном опыте, а с другой – передаваемом «родителями и учителями» [Шюц, 1988, с. 129]. В нашем материале представлены неофициальные топонимы, которые отражают историю края. Младшее поколение слышит их в речи старших и продолжает использовать по традиции. Это, прежде всего, старые «китайские» названия: *Канхез*, *Вангоу* и т. д.; названия, связанные с профессиями переселенцев: *Офицерик*, *Рыбка*, *Шахта*; названия, данные в честь исследователей края или по имени его жителей: *Тяпкин ключ* (ключ назван по фамилии исследователя Тяпкина, который обнаружил на территории посёлка вольфрамовое месторождение), *Шуркина пасека* (место, на котором когда-то находилась пасека, названо по имени ее хозяина); названия, основанные на употреблении порядковых числительных, то есть нумерации для обозначения объекта по мере освоения той или иной территории: *Первая переправа*; *Второй*, *Третий*, *Четвертый* (и т. д.) луг и др.

Кроме того, нами отмечены топонимы, отражающие историю родины и мира, например, названия, содержащие прецедентные имена. Возможны случаи, когда официальное название или внешний вид объекта ассоциируются у местных жителей с личностью или событием, важным для военной истории страны края. Изучению такого рода топонимов посвящено исследование А.Д. Васильева, который пишет, что «прецедентные топонимы и микротопонимы... способны не только аккумулировать важные культурно-исторические сведения, но и вызывать в сознании носителей... различные ассоциации, подчас – и заметно широкого диапазона» [Васильев, 2014, с. 164]. В нашем материале представлен следующий пример. Улицы Лесная и Нагорная в пос. Восток находятся на некотором возвышении по сравнению с остальными улицами посёлка, поэтому данная территория получила неофициальное название *Карабах* в начале 90-х гг. XX в. в связи с конфликтом в Закавказье и созвучием одной из улиц с полным названием места военных действий (ул. Нагорная – ср.: Нагорный Карабах). Одновременно некоторые жители называют эту местность *Кулацкий посёлок*, так как здесь находятся дома коттеджного типа и проживают наиболее состоятельные селяне.

В речи местных жителей активно функционируют названия, данные по объекту, утратившему своё предназначение или существовавшему на этом месте в прошлом, а затем исчезнувшему, например: *Автовокзал* (сейчас в этом здании магазин), *Общага* (бывшее общежитие для молодых семей). Этих объектов уже не существует, но жители младшего поколения используют названия по традиции.

Типичность, стереотипность восприятия объектов окружающей действительности и себя в ней – еще одна константа повседневности, являющаяся важной характеристикой обыденного сознания человека. Употребление топонимов – это способ упорядочивания реальности, что проявляется в склонности говорящих образовывать варианты разных топонимов по сходным словообразовательным моделям. Наши наблюдения по-

казали, что наиболее продуктивной моделью образования вариантов названий сельских и поселковых объектов является мена суффиксов с употреблением суффикса *-к(а)*, например: (*улица*) *Молодёжная* → *Молодёжка* (мена суффиксов *-н-* и *-к*). При этом неофициальное название часто отражает влияние стяжения, сокращения слов, характерного для живой речи: *Погранка* (пос. Пограничный), *Аниська* (ул. Анисимова) и т. п.

Таким образом, неофициальные топонимы, являющиеся частью языкового быта приморских посёлков, демонстрируют основные характеристики категории повседневности. Показателен, на наш взгляд, факт консерватизма речи сельских жителей, заключающийся в использовании старых неофициальных названий даже в тех случаях, когда объект уже разрушен или изменил своё предназначение, а также старых китайских названий, в прошлом функционировавших в ка-

честве официальных. В целом же языковой быт села, безусловно, заслуживает внимания лингвистов и нуждается в детальном исследовании.

Библиографический список

1. Васильев А.Д. Некоторые прецедентные топонимы в языковом сознании красноярцев // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 164–166.
2. Китайгородская М.В., Розанова И.Н. Языковое существование современного горожанина: На материале языка Москвы. М.: Языки славянских культур, 2010. 496 с.
3. Шарифуллин Б.Я. Русский антропонимикон в экспрессивном пространстве // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2007. № 3. С. 127–133.
4. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.

РАЗВИТИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

DEVELOPMENT OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE LAWYERS AT UNIVERSITY

З.С. Шипилова

Z.S. Shipilova

Правосознание, юрист, развитие правосознания, модель развития правосознания, компоненты правосознания.

С психолого-педагогических позиций проанализирован феномен «правосознание будущих юристов», выявлены его специфические особенности и компоненты. Представлена модель развития правосознания у таких специалистов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Legal consciousness, lawyer, development of legal consciousness, the model of development of legal consciousness, the components of legal consciousness.

The phenomenon of «legal consciousness of future lawyers» is analyzed from a psycho-pedagogical perspective; its specific features and components are revealed. The article presents a model of development of legal consciousness of such specialists in the course of vocational training at university.

Изучение правосознания и его формирование у будущих юристов в высшей школе на современном этапе развития в России имеет актуальное значение. Обязанностью высшей школы является развитие правосознания, правовых убеждений, ценностных ориентаций будущих юристов.

Под правовым сознанием С.С. Алексеев понимает представления о праве, суждения о необходимости юридической структуры взаимоотношений людей, установки на тот или иной юридический режим в жизни общества и касающиеся правовой сферы явления социально-психологического порядка [Алексеев, 2009, с. 26].

В представлении Н.С. Соколова правосознание есть совокупность взглядов, убеждений, оценок, настроений и чувств людей к праву и государственно-правовым явлениям [Соколов, 2008, с. 36].

По словам А.В. Домниной, профессиональное правосознание юриста представляет собою научно обоснованную, стройную систему правовых знаний, убеждений и чувств, которыми он руководствуется при осуществлении профессиональной юридической деятельности. Наиболее значимым является исследование развития профес-

сионального правосознания студентов-юристов в высших учебных заведениях, так как именно от данной категории студентов зависит в ближайшем будущем состояние нормативно-правового регулирования страны [Домнина, 2011, с. 8].

Под правосознанием будущих юристов мы понимаем динамическое личностное образование, обеспечивающее способность будущего юриста к ориентации и самоопределению в правовом пространстве на основе правовых знаний, умений и навыков; оценочных отношений к праву, правовых установок и ценностных ориентаций. Рассматривая правосознание будущих юристов как динамическое личностное образование, мы представляем его структуру комплексом следующих взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих его целостность:

1) когнитивный компонент (социально-правовые знания, знания основных нормативно-правовых документов, регламентирующих профессиональную деятельность юриста);

2) аффективный компонент (эмоциональные состояния будущего юриста, которыми выражается его отношение к праву, ценностный показатель осознанности специалистом необходимости социально-правовой деятельности);

3) ценностный компонент (приоритет права как общечеловеческой ценности в структуре ценностно-смысловой сферы будущего юриста, правоуважение как социально-правовая ценность, уважение к действующему закону, ценностное отношение к клиентам, нетерпимость к нарушениям российского законодательства, правовая ответственность);

4) поведенческий компонент (социально-правовое поведение будущего юриста, навыки принятия решений в правовых профессиональных и личностных ситуациях, защита прав, свобод и интересов клиентов).

Проведенный анализ программ теоретической и практической подготовки будущих специалистов в области юриспруденции, возможности влияния на формирование эмпирического правосознания учебного процесса, в частности тех знаний, которые получают студенты при обучении в юридических высших учебных заведениях, обусловил необходимость разработки нами модели формирования правосознания будущих юристов, под которой мы понимаем процесс создания внешних условий для проявления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознание их будущими специалистами и дальнейшее саморазвитие. Теоретико-методологическую основу модели составили аксиологический, деятельностный, системный подходы и положения правового воспитания и обучения.

При отборе и конструировании содержательного наполнения модели развития правосознания необходимо учитывать конкретный вид и уровень профессиональной деятельности студентов – будущих юристов.

Процессуальный аспект модели развития правосознания студентов предполагает активизацию их интереса к нормам права осуществления будущей профессиональной деятельности; использование активных методов обучения в работе со студентами; рефлексию поиска правового решения профессиональных ситуаций.

Результативный аспект модели развития правосознания студентов предполагает определение показателей, критериев оценивания

уровня сформированности правосознания студентов.

Таковыми показателями в нашей модели являются:

1) правовые знания – данный показатель содержит в себе объем, прочность и глубину сформированности правовых знаний;

2) отношение к требованиям правовых норм – содержит отношение молодых людей к праву, отражает оценку студентами правовых явлений и личностных убеждений следованию правовым предписаниям;

3) готовность к правомерным действиям – свидетельствует о сформированности устойчивых моделей правомерного поведения студентов, об умениях и навыках применения теоретических правовых знаний в практической юридической деятельности, а также в личностно значимых жизненных обстоятельствах.

Сформированность показателей структурных компонентов правосознания представлена на следующих уровнях их проявления: активный, пассивный и продуктивно-исполнительский.

Изучение эффективности нашей модели формирования правового сознания будущих юристов основывалось на ее опытно-экспериментальной проверке.

При проведении опытно-экспериментальной работы на констатирующем и контрольном этапах исследования нами использовались следующие методы и методики исследования.

В качестве метода исследования когнитивного компонента правового сознания у будущих юристов выступают тестовые задания.

Основным методом исследования ценностного компонента правового сознания стал метод ранжирования (Методика Рокича).

Методом исследования аффективного компонента правового сознания являлся метод незаконченных предложений.

В качестве метода исследования поведенческого компонента правосознания будущих юристов использован метод анализа ситуаций.

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента показали, что активный уровень сформированности правового сознания

выявлен только у 13 % студентов – будущих юристов контрольной группы и 15 % экспериментальной группы. Одна четвертая часть студентов показала пассивный уровень (25 % студентов в обеих группах) и продуктивно-исполнительский уровень сформированности правосознания (22 % студентов).

Данные исследования свидетельствуют о том, что у студентов – будущих юристов отмечаются поверхностность социально-правовых знаний, несформированность правовых установок и правовых убеждений, неосознанное игнорирование социально-правовых норм, равнодушное отношение к праву (или противоречивость отношения) как к общечеловеческим ценностям, отсутствие уважения к праву, несформированность умений ориентирования в российском законодательстве, неумение использования социально-правовых знаний в профессиональных и личностных ситуациях, а также в принятии решений.

Формирующий эксперимент предполагал целенаправленное и активное воздействие на существующую в реальности систему деятельности и профессиональной подготовки испытуемых в соответствии с выдвинутой гипотезой и целями становления правосознания студентов специальности «Юриспруденция».

Для обогащения, углубления и закрепления социально-правовых знаний, правового воспитания и обучения осуществлялась работа с нормативно-правовыми актами, которые, на наш взгляд, нацелены на формирование когнитивного компонента правового сознания будущих юристов. Для проявления у них ценностного и аффективного компонентов мы провели двухдневный тренинг, целью которого было развитие мотивационно-ценностной и эмоциональной сфер студентов – будущих юристов. Кроме того, нами была создана «Школа молодого юриста», основной целью которой стало формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности будущих юристов в процессе реальной профессиональной подготовки.

Результаты констатирующего и контрольного этапов исследования свидетельствуют о

том, что спроектированная модель и созданные педагогические условия развития правосознания обеспечивают его формирование у будущих юристов. После формирующего эксперимента практически на треть увеличилось количество студентов экспериментальной группы с активным (высоким) уровнем сформированности правосознания и его компонентов.

После реализации формирующего эксперимента студентам экспериментальной группы удалось значительно расширить и обогатить собственные социально-правовые знания – испытуемые стали более осведомлены в нормативно-правовых актах Российской Федерации, научились понимать значение и смысл законов, нормативных актов, их социально-правовые знания стали более структурированными и глубокими.

В отношении к праву преобладающими эмоциональными состояниями студентов оказались спокойствие, уверенность и т. д. К сожалению, радикальных изменений в уровне сформированности ценностного компонента правосознания студентов экспериментальной группы не произошло. Столь неявная динамика этого компонента, на наш взгляд, связана в первую очередь с тем, что аксиосфера личности с трудом поддается каким-либо изменениям и требует целенаправленного воздействия в течение более длительного времени. Самые позитивные изменения наблюдались нами в уровне сформированности поведенческого компонента правосознания студентов экспериментальной группы. Данная положительная динамика в уровне его сформированности связана, по нашему мнению, главным образом с использованием в процессе реализации модели формирования правосознания таких активных методов обучения, как методы кейсов, деловых игр и мозгового штурма, «Школы молодого юриста».

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод, что проведенный эксперимент поможет студентам – будущим юристам углубить собственные нормативно-правовые знания, сформировать умения принимать решения в правовых профессиональных и личностных ситуациях, повысить

уровень уважения права, развить правовую ответственность, позитивное эмоциональное отношение к праву.

Выполненное исследование не претендует на исчерпывающее решение данной проблемы формирования правового сознания будущих юристов. Перспективным направлением ее решения является усиление интегративного и компетентностного подходов в формировании правосознания в процессе изучения правовых дисциплин.

Библиографический список

1. Алексеев С.С. Право: азбука – теория – философия: Опыт комплексного исследования. М.: АСТ, 2009. 265 с.
2. Белинова О.А. Сущность права: социально-философский подход // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 134–137.
3. Быков А.Н. Профессиональное правосознание в юридической деятельности // Закон и право. 2011. № 5. С. 29–31.
4. Горбатова М.К., Надыгина Е.В., Носакова Е.С. Новые подходы к формированию правосознания студентов-юристов в условиях модернизации системы вузов России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 3–1. С. 266–274.
5. Горбатова М.К., Домнина А.В. Основные теоретические подходы к определению понятия и содержания профессионального правосознания // Российская юстиция. 2014. № 1. С. 63–67.
6. Домнина А.В. Новые тенденции, складывающиеся в сфере высшего юридического образования, их влияние на формирование профессионального правосознания // Юридическое образование и наука. 2011. № 1. С. 7–11.
7. Соколов Н.Я. Профессиональное сознание юристов. М.: Академия, 2008. 224 с.
8. Dave Cowann. Legal Consciousness: Some Observations // The Modern Law Review Limited. 2004. № 67 (6).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: adolf@mail.kspu.ru

АНДРЕЕВА Надежда Михайловна – старший преподаватель базовой кафедры вычислительных и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: and-n-m@mail.ru

АРСЕНЬЕВА Татьяна Евгеньевна – кандидат филологических наук, начальник отдела информатизации управления информационной политики ТГУ, Томский государственный университет;
e-mail: jadviga27@mail.ru

АРТЮХОВА Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе, доцент кафедры психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета;
e-mail: tartjuchova@mail.ru

БАЖИН Даниил Сергеевич – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: ppyachuk@rambler.ru

БЕЛОВ Александр Владимирович – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет;
e-mail: Alexanbe@yandex.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

БИЗЮКОВ Николай Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет;
e-mail: bizyukov_nikolay@inbox.ru

БОГДАНОВА Алла Ивановна – соискатель кафедры фундаментального естественнонаучного образования ИЦМиМ; старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений ИФиЯК, Сибирский федеральный университет;
e-mail: boalliv@rambler.ru

ВАЛЮХ Елена Петровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elena_beregovaj@mail.ru

ВЫСОВЕНЬ Галина Ивановна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского (Владивосток); e-mail: visowen.gal@yandex.ru

ГАЛИЕВА Марианна Андреевна – аспирант кафедры истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса; преподаватель дисциплин филологического цикла, ШЮФ при филологическом факультете, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова;
e-mail: marianna.galieva@yandex.ru

ГРИГОРЬЕВА Феруза Александровна – магистрант института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: firka-91@mail.ru

ГРИЦКОВ Михаил Константинович – аспирант кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: ppyachuk@rambler.ru

ДОРОШЕНКО Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и ИТ в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: odnokolova77@mail.ru

ДУСКАЗИЕВА Жанна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; доцент кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого;
e-mail: duskazieva@mail.ru

ДБЯЧУК Павел Петрович – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ppyachuk@rambler.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет; e-mail: olniem@mail.ru

ЖЕЛОНКИНА Ольга Кимовна – аспирант кафедры психологии и педагогики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Gelon-ol@yandex.ru

ЖИВАЕВА Юлия Валерьяновна – старший преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: yul-zhivaeva@yandex.ru

ЗЫКОВА Татьяна Викторовна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: zykovatv@mail.ru

ИГНАТОВА Ирина Акимовна – доктор медицинских наук, профессор НИИ Медицинских проблем Севера СО РАМН; руководитель научно-практической лаборатории инновационных методов обследования и коррекции сенсорных систем человека, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ignatova@mail.ru

ИЖДЕНЕВА Ирина Вальтеровна – аспирант кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель кафедры математики, информатики и методики преподавания, Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: igdeneva@mail.ru

КАДОМЦЕВА Екатерина Михайловна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой физической культуры, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: Katerina.dvorkina@mail.ru

КАЛИТИНА Вера Владимировна – старший преподаватель кафедры бизнес-информатики и информационно-компьютерной безопасности, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: Vesik_kl@mail.ru

КАТАЛБАЕВА Шырын Сабитовна – магистр кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания института математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: pppyachuk@rambler.ru

КИРИЛЛОВ Андрей Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры программирования и сетевых технологий; начальник учебно-методического управления, Шадринский государственный педагогический институт; e-mail: 978041@mail.ru

КОЛДУНОВА Ирина Дмитриевна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель кафедры математики, информатики и методики преподавания, Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: irakoldunova@mail.ru

КОЛЬГА Вадим Валентинович – доктор педагогических наук, профессор кафедры менеджмента организации; проректор по внеучебной работе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kolgavv@yandex.ru

КОНДАКОВА Олеся Эриковна – аспирант кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oklkekskykak@mail.ru

КОСМИДИС Ирина Федоровна – доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: alexey_m_porov@newmail.ru

КОЧЕТКОВА Татьяна Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: ta-ko@yandex.ru

КУЛАКОВА Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент базовой кафедры информатики и информационных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kiamiag@gmail.com

ЛАЗУТОВА Людмила Андреевна – кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующей кафедрой немецкого языка, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева; e-mail: l_jasutova@mail.ru

ЛАТЫНЦЕВ Сергей Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМОФ института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: serg-44117@mail.ru

ЛЕОНТЬЕВА Мария Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физкультурно-оздоровительных технологий, Тульский государственный университет; e-mail: leontyeva72@mail.ru

ЛОГИНОВ Денис Васильевич – специалист по подготовке спортивных залов и спортивного инвентаря кафедры физической культуры и здоровья, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель кафедры физической культуры, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; старший преподаватель кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный технологический университет; e-mail: logof89@mail.ru

ЛОГИНОВА Ирина Олеговна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: loginova70_70@mail.ru

ЛУЧЕНКОВА Елена Борисовна – старший преподаватель кафедры высшей математики 4, Сибирский федеральный университет; e-mail: gora1970@yandex.ru

МАЙЕР Валерий Робертович – доктор педагогических наук, профессор, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mavr49@mail.ru

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmama_eva@mail.ru

МАНУЙЛОВ Юрий Степанович – доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций, президент ассоциации школ средового подхода и педагогов-исследователей среды (Нижний Новгород); e-mail: y-s-manuylov@ya.ru

МЕРКУЛОВ Александр Борисович – директор Центра содействия трудоустройству студентов и выпускников, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: m2g11@yandex.ru

МОЛОЖАВЕНКО Вера Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры маркетинга и муниципального управления, Тюменский государственный нефтегазовый университет; e-mail: molozavenko@mail.ru

НАСРУТДИНОВА Лариса Сафаровна – специалист 2 категории института повышения квалификации и переподготовки кадров, Тюменский государственный нефтегазовый университет; e-mail: nasrutdinova.larisa@yandex.ru

НЕСТЕРОВА Наталья Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Томский государственный университет; e-mail: nesterovatomsk@rambler.ru

НОСКОВ Михаил Валерианович – доктор физико-математических наук, заместитель директора по научной работе института космических и информационных технологий, профессор кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет; e-mail: mvnoskov@sfu-kras.ru

ОСИПОВ Александр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: ale44132272@ya.ru

ПАК Николай Инсебович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики и ИТ в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nik@kspu.ru

ПЕТРОВА Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: petrova10_2010@mail.ru

ПЕТРОЧЕНКО Валерий Иванович – кандидат филологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: drvanes@jandex.ru

ПОПОВА Виктория Валерьевна – аспирант, старший преподаватель кафедры высшей математики 2, Сибирский федеральный университет; e-mail: vickvalru@mail.ru

ПОПОВАНОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и здоровья, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: popovanova@kspu.ru

ПОТЫЛИЦИНА Василина Юрьевна – кандидат медицинских наук, доцент кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vptcn@yandex.ru

ПРОКОПЬЕВА Надежда Владимировна – старший преподаватель кафедры ТиМОФ института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nv0782@mail.ru

ПУШКАРЕВА Татьяна Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и ИТ в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: a_tatianka@mail.ru

РАКОВЕЦКИЙ Александр Иванович – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; e-mail: Korobkin-89@mail.ru

РАКУНЬО Франческо – аспирант института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: francesco.racugno@alice.it

РОМАДИНА Ольга Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики, информатики, физики и методики их преподавания, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета; e-mail: romadinao@ya.ru

САФОНОВ Константин Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной математики, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; e-mail: safonovkv@rambler.ru

СИДОРОВА Татьяна Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: stanyub@yandex.ru

СЛАДКОВА Ирина Алексеевна – аспирант кафедры социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ped101@mail.ru

СОЛОВЬЕВА Мария Сергеевна – соискатель лаборатории дидактики информатики института содержания и методов обучения, Российская академия образования; техник кафедры прикладной математики, информатики, физики и методики их преподавания, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета; e-mail: Soloveva_Masha@bk.ru

СТОЯНОВА Екатерина Иннокентьевна – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: katya-chernova@yandex.ru

СУНДУЙ Галина Донгаковна – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией этнопедагогических исследований, Институт развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва; e-mail: sundui@inbox.ru

ТАРАСЕНКО Татьяна Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; e-mail: tv.tarasenko@yandex.ru

ФЕДОРОВА Вера Ивановна – доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vi-fedorova@yandex.ru

ФРОЛОВА Татьяна Вячеславовна – аспирант; ассистент кафедры русского языка как иностранного, Дальневосточный федеральный университет; e-mail: tanyakorobkov@gmail.com

ХЕГАЙ Людмила Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и ИТ в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: hegail@yandex.ru

ЧИГАНОВА Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, ректор, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: chiganova@kipk.ru

ЧУН ЕН ХО – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и русской литературы, Корейский католический университет им. Дэгу (Республика Корея); e-mail: chyeho@cu.ac.kr

ЧУПИНА Виктория Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: ionessi@yandex.ru

ШЕРШНЕВА Виктория Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, институт космических и информационных технологий; профессор кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет; e-mail: vshershneva@yandex.ru

ШИЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 9029921905@mail.ru

ШИЛОВ Сергей Николаевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shiloff.serg@yandex.ru

ШИЛОВА Нина Васильевна – старший лаборант кафедры общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nschilova@mail.ru

ШИПИЛОВА Зинаида Сергеевна – аспирант кафедры социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: koscom80@gmail.com

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Shkerina@mail.ru

ШКЕРИНА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; доцент кафедры педагогики и психологии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: shkerinat@mail.ru

ЯКОВЛЕВА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информатики и ИТ в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: yakovleva@kspu.ru

Credits

ADOLF Vladimir A – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: adolf@mail.kspu.ru

ANDREEVA Nadezhda M. – Senior Lecturer of the Basic Department of Computational and Information Technologies, Siberian Federal University; e-mail: and-n-m@mail.ru

ARSENYEVA Tatyana Ye. – PhD in Philology, Head of IT Office of the Department of Information Policy of TSU, Tomsk State University; e-mail: jadviga27@mail.ru

ARTYUKHOVA Tatyana Yu. – PhD in Psychology, Associate Professor, Deputy Director for Academic Affairs, Associate Professor of the Department of Psychology of personality development; Lesosibirsk Pedagogical Institute – a branch of Siberian Federal University; e-mail: tartjuchova@mail.ru

BAZHIN Daniil S. – post-graduate student of the Department of Mathematical analysis and methods of teaching Mathematics in high school at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ppyachuk@rambler.ru

BELOV Alexandr V. – Senior Lecturer of the Department of Physical Culture of the Institute of Physical Education, Sport and Tourism, Siberian Federal University; e-mail: Alexanbe@yandex.ru

BELYAEVA Olga L. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: oliyass@mail.ru

BIZYUKOV Nikolay V. – PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Science of the Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University; e-mail: bizyukov_nikolay@inbox.ru

BOGDANOVA Alla I. – external PhD student of the Department of fundamental science education of the Institute of Non-Ferrous Metals and Material Science; Siberian Federal University; Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for science; e-mail: boalliv@rambler.ru

VALYUKH Elena P. – PhD in History, Associate Professor of the Department of Russian History of KSPU named after V.P. Astafiev; cell ph.: 8 -923-357-57-75; e-mail: elena_beregovaj@mail.ru

VYSOVEN Galina I. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education and Sports, Admiral Nevelskoy Maritime State University; e-mail: visowen.gal@yandex.ru

GALIEVA Marianna A. – post-graduate student of the Department of history of modern Russian literature and contemporary literary process of Lomonosov Moscow State University; teacher of philological disciplines, School of Young Philologist at the Faculty of Philology of Lomonosov Moscow State University; e-mail: marianna.galieva@yandex.ru

GRIGORYEVA Feruza A. – graduate student of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: firka-91@mail.ru

GRITSKOV Mikhail K. – post-graduate student of the Department of Mathematical analysis and methods of teaching Mathematics in high school at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev

DOROSHENKO Elena G. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Computer Science and IT in education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: odnokolova77@mail.ru

DUSKAZIEVA Zhanna G. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of psychology of childhood of KSPU named after V.P. Astafiev; Associate Professor of the Department of clinical psychology and psychotherapy; Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: duskazieva@mail.ru

DYACHUK Pavel P. – PhD in Physics and Mathematics, Professor of the Department of Mathematical analysis and methods of teaching Mathematics in high school at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ppyachuk@mail.ru

YEMELYANOVA Olga N. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language, Literature and Language Communication of Siberian Federal University; e-mail: olniem@mail.ru

ZHELONKINA Olga K. – post-graduate student of the Department of psychology and pedagogy of primary education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Gelon-ol@yandex.ru

ZHIVAEVA Yuliya V. – Senior Lecturer of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: yul-zhivaeva@yandex.ru

ZYKOVA Tatiana V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security at the Institute of Space and Information Technologies of Siberian Federal University; e-mail: zykovatv@mail.ru

IGNATOVA Irina A. – Doctor of Medicine, Professor of the Research Institute of Medical Problems of the North of Siberian Branch of RAMS, Head of the Research-to-Practice laboratory of innovative methods of examination and correction of human sensory systems of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ignatova@mail.ru

IZHDENEVA Irina V. – post-graduate student of the Department of Computer Science and information technology in education of KSPU named after V.P. Astafiev; Kuibyshev Branch of Novosibirsk State Pedagogical University; Senior Lecturer of the Department of Mathematics, Informatics and methods of teaching; e-mail: igdeneva@mail.ru

KADOMTSEVA Ekaterina M. – PhD in Pedagogy, Head of the Department of Physical Culture, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: Katerina.dvorkina@mail.ru

KALITINA Vera V. – Senior Lecturer of the Department of Business Informatics and Information and Computer Security, Krasnoyarsk State Agricultural University; e-mail: Vesik_kl@mail.ru

KATALBAEVA Shyryn S. – graduate student of the Department of Algebra, Geometry and methods of their teaching at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ppydyachuk@mail.ru

KIRILLOV Andrey G. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of programming and network technologies, Head of Educational Department, Shadrinsk State Pedagogical Institute; e-mail: 978041@mail.ru

KOLDUNOVA Irina D. – post-graduate student of KSPU named after V.P. Astafiev, Senior Lecturer of the Department of Mathematics, Informatics and methods of teaching in Kuibyshev Branch (Kuibyshev); e-mail irakoldunova@mail.ru

KOLGA Vadim V. – Doctor of Education, Vice-Rector for extracurricular activities, Associate Professor of the Department of Organization Management of KSPU named after V.P. Astafiev; kolgavv@yandex.ru

KONDAKOVA Olesya E. – post-graduate student of the Department of special psychology of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: oklkekskykak@mail.ru

KOSMIDIS Irina F. – Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security at the Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University; e-mail: alexey_m_popov@newmail.ru

KOCHETKOVA Tatiana O. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security at the Institute of Space and Information Technologies, Siberian

Federal University; e-mail: ta-ko@yandex.ru

KULAKOVA Irina A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Basic Department of Computer Science and Information Technology of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kiamiag@gmail.com

LAZUTOVA Lyudmila A. – PhD in Philology, Associate Professor, Acting Head of the Department of the German Language in Evseviev Mordovia State Pedagogical Institute; e-mail: l_lasutova@mail.ru

LATYNTSEV Sergey V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of theory and methods of teaching Physics at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: serg-44117@mail.ru

LEONTYEVA Maria S. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of health and fitness technologies of Tula State University; e-mail: leontyeva72@mail.ru

LOGINOV Denis V. – specialist on preparation of gyms and sports equipment of the Department of Physical Culture and health at KSPU named after V.P. Astafiev; Senior Lecturer of the Department of Physical Culture at Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; Senior Lecturer of the Department of Physical Culture and valeology at Siberian State Technological University; e-mail: logof89@mail.ru

LOGINOVA Irina O. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: loginova70_70@mail.ru

LUCHENKOVA Elena B. – Senior Lecturer of the Department of Further Mathematics-4, Siberian Federal University 4; e-mail: gora1970@yandex.ru

MAYER Valery R. – Doctor of Education, Professor of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mavr49@mail.ru

MAMAEVA Anastasia V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: avmama_eva@mail.ru

MANUYLOV Yuriy S. – Doctor of Education, Professor, Head of the Center of research investment, President of the Association of schools of environmental approach and teachers-researchers of the environment (Nizhny Novgorod); e-mail: y-s-manuylov@ya.ru

MERKULOV Alexander B. – Director of the Center of employment promotion of students and graduates of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: m2g11@yandex.ru

MOLOZHAVENKO Vera L. – Doctor of Education, Professor of the Department of Marketing and municipal management, Tyumen State Oil and Gas University; e-mail: molozavenko@mail.ru

NASRUTDINOVA Larisa S. – Specialist of Category 2 at the Institute of Advanced Training and Retraining, Tyumen State Oil and Gas University; e-mail: nasrutdinova.larisa@yandex.ru

NOSKOV Mikhail V. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Deputy Director for Science at the Institute of Space and Information Technologies, Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of Siberian Federal University; e-mail: mvnoskov@sfu-kras.ru

NESTEROVA Natalia G. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language, Tomsk State University (Tomsk); e-mail: nesterovatomsk@rambler.ru

OSIPOV Alexander Yu., PhD in Education, Associate Professor of the Department of Physical Culture, the Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University, Reshetnev Siberian State Aerospace University, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; cell ph.: 8-913-043-78-82; e-mail: ale44132272@ya.ru

PAK Nikolay I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Informatics and IT in education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nik@kspu.ru

PETROVA Tatyana I. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology; Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; Associate Professor of the Department of general pedagogy and educational technologies of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: petrova10_2010@mail.ru

PETROCHENKO Valery I. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: drvanes@jandex.ru

POPOVA Viktoriya V. – Senior Lecturer of the Department of Further Mathematics 2, post-graduate student of Siberian Federal University; e-mail vickvalru@mail.ru

POPOVANOVA Natalia A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Physical Education and Health; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: popovanova@kspu.ru

POTYLITSINA Vasilina Yu. – PhD in Medicine, Associate Professor of the Department of special psychology of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vptcn@yandex.ru

PROKOPYEVA Nadezhda V.- Senior Lecturer of the Department of theory and methods of teaching Physics at the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nv0782@mail.ru

PUSHKAREVA Tatyana P. – Doctor of Education, Professor of the Department of Computer Science and IT in education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: a_tatianka@mail.ru

RAKOVETSKY Alexandr I. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education at the Institute of Physical Education, Sport and Tourism, Siberian Federal University; e-mail: Korobkin-89@mail.ru

RACUGNO Francesco – post-graduate of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: francesco.racugno@alice.it

ROMADINA Olga G. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics, Computer Science, Physics and methods of their teaching, Borisoglebovsk branch of Voronezh State University; e-mail: romadinao@ya.ru

SAFONOV Konstantin V., Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of Applied Mathematics of Reshetnev Siberian State Aerospace University; e-mail: safonovkv@rambler.ru

SIDOROVA Tatyana V. – PhD in Physics and Mathematics; Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security at the Institute of Space and Information Technologies of Siberian Federal University; e-mail: stany6@yandex.ru

SLADKOVA Irina A. – post-graduate student of the Department of Social Psychology of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ped101@mail.ru

SOLOVYOVA Maria S. – external PhD student of the Laboratory of Didactics of Informatics at the Institute of content and methods of teaching of the Russian Academy of Education; technician of the Department of Applied Mathematics, Computer Science, Physics and methods of their teaching, Borisoglebovsk branch of Voronezh State University; e-mail: Soloveva_Masha@bk.ru

STOYANOVA Ekaterina I. – PhD in Psychology, Lecturer of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: katya-chernova@yandex.ru

SUNDUY Galina D. – PhD in Pedagogy, Head of the Laboratory of Ethnopedagogical Studies of the Institute of Development of national school of the Ministry of Education and Science of the Republic of Tuva; e-mail: SUNDUI@INBOX.RU

TARASENKO Tatyana V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Public Relations of Reshetnev Siberian State Aerospace University; e-mail: tvt.tarasenko@yandex.ru

FEDOROVA Vera I. – Doctor of History, Professor of the Department of Russian History, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vi-fedorova@yandex.ru

FROLOVA Tatyana V. – post-graduate student of the Department of Russian as a foreign language of Far Eastern Federal University; e-mail: tanyakorobkov@gmail.com

KHEGAI Lyudmila B. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Computer Science and IT in education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: hegail@yandex.ru

CHIGANOVA Elena A. – PhD in Pedagogy, Rector of the Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training and Retraining in Education; e-mail: chiganova@kipk.ru

CHUNG Yeon Ho – Doctor of Philology, Professor, the Department of the Russian language and Russian literature, Korean Catholic University of Daegu, South Korea; e-mail: chyeho@cu.ac.kr

CHUPINA Victoria B. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of clinical psychology and psychotherapy, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: ionessi@yandex.ru

SHERSHNEVA Victoria A. – Doctor of Education, Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security at the Institute of Space and Information Technologies of Siberian Federal University; Krasnoyarsk; e-mail: vshershneva@yandex.ru

SHILOV Alexandr I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of General Pedagogy and Educational Technology of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 9029921905@mail.ru

SHILOV Sergey N. – Doctor of Medicine, Professor, Head of the Department of Special Psychology of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shiloff.serg@yandex.ru

SHILOVA Nina V. – Senior departmental assistant of the Department of general pedagogy and educational technologies of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nschilova@mail.ru

SHIPILOVA Zinaida S. – post-graduate student of the Department of Social Psychology of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: koscom80@gmail.com

SHKERINA Lyudmila V. – Doctor of Education, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of Mathematical analysis and methods of teaching Mathematics in high school of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Shkerina@mail.ru

SHKERINA Tatyana A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of general pedagogy and educational technology of KSPU named after V.P. Astafiev; Associate Professor of the Department of pedagogy and psychology; Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: shkerinat@mail.ru

YAKOVLEVA Tatyana A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Computer Science and IT in education of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: yakovleva@kspu.ru

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

SCIENTIFIC LIFE

17–18 апреля 2015 г. IV Международная научно-практическая конференция

«Современные тенденции физико-математического образования: школа – вуз», Соликамск. Работа конференции планируется в следующих направлениях:

- современные тенденции развития школьного и вузовского физико-математического образования;
- методические аспекты обучения информатике в школе и вузе;
- активные и интерактивные методы и технологии как средство формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Справки: tatyanarikhter@mail.ru

21–23 апреля 2015 г. Международная научная конференция «68-е Герценовские чтения» по проблемам обучения математике в школе и вузе, Санкт-Петербург.

Предполагается рассмотрение следующих вопросов:

- теоретические и практические аспекты реформирования среднего и высшего математического образования;
- внедрение информационных технологий в обучение математике;
- проблемы многоуровневой и моноуровневой подготовки специалистов в педагогических университетах;
- история школьного и вузовского математического образования. Справки: vlvo@mail.ru

6–7 марта 2015 г. VIII Международная научно-практическая конференция: «Современные концепции гуманитарных наук: языковедение и литературоведение», Екатеринбург.

Справки: <http://mnoborders.ru/>; info@mnoborders.ru

17–18 April 2015

IV International Research-to-Practice Conference «Modern trends in physics and mathematics education: school – university», Solikamsk. The work of the conference is planned in the following areas:

- Modern trends in development of school and university physics and mathematics education;
- Methodical aspects of teaching computer science in schools and universities;
- Active and interactive methods and techniques as means of formation of professional competence of students.

Help: tatyanarikhter@mail.ru

21–23 April 2015

International Seminar «The 68th Herzen Scientific Conference» on the problems of teaching mathematics in school and university, St. Petersburg.

It is expected to consider the following issues:

- Theoretical and practical aspects of the reform of secondary and higher mathematics education;
- The introduction of information technology in mathematics teaching;
- The problem of multilevel and monolevel training of specialists in pedagogical universities;
- The history of school and university mathematics education.

Help: vlvo@mail.ru

06–07 March 2015

VIII International Research-to Practice Conference:

«Modern concepts of Humanities: Linguistics and Literary Studies», Ekaterinburg.

Help: <http://mnoborders.ru/>; info@mnoborders.ru

2–3 ноября 2015 г. III Всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты», Красноярск. В рамках конференции планируется работа следующих секций и мастер-классов.

– Теоретико-методологические основы обучения математике в постнеклассической педагогике.

– Качество математической подготовки студентов вузов в условиях реализации ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога.

– Качество математической подготовки школьников в формате требований ФГОС.

– Совершенствование профессионально-педагогической подготовки будущего учителя математики.

– Инновационная педагогическая деятельность: региональная практика.

Справки: vasileva.ekaterina@kipk.ru; Shkerina@mail.ru

2–3 November 2015. III All-Russian Research and Methodology Conference «Topical problems of the quality of mathematical training of pupils and students: methodological, theoretical and technological aspects», Krasnoyarsk. The following sections and workshops will be held within the conference.

– Theoretical and methodological foundations of teaching mathematics in postnonclassical pedagogy.

– The quality of mathematical training of university students in the conditions of implementation of the FSES of HE and Teacher Professional Standard.

– The quality of mathematical training of pupils in the format of requirements of the FSES.

– Improvement of vocational and educational training of the future teacher of mathematics.

– Innovative teaching activities: regional practice.

Help: vasileva.ekaterina@kipk.ru; Shkerina@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам: название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание; ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес; аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе. Статьи аспирантов ((без соавторов) сопровождаются представлением или кратким отзывом научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру) публикуются бесплатно. Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Таблицы,

In the «Bulletin of KSPU» the main scientific results of the research in scientific schools, inaugural dissertations, articles of teachers and post-graduate students who carry out active scientific research in their area of expertise in pedagogy, psychology and philosophy are published. A full-text electronic version of the articles is published in Research Electronic Library (e-library). Please note that according to the requirements of Higher Attestation Commission the article should include: the description of a scientific problem, the purpose of the research, its scientific novelty, scientific conclusions. In order to improve the copyright and journal citation index the authors are recommended: to formulate the title of the article in such a way that, on the one hand, it could attract the attention of the reader, and on the other hand, it could reflect the subject (or an aspect of the subject) of the research, revealing its essence and content; keywords (10-12 words or short phrases) should reflect the basic thoughts and ideas of the article, the subject, the object and the results of the research, the concepts and categories concretized in the article's text, as well as should create an intrigue, causing the reader's interest; an abstract of the article is provided in 500-700 characters (8-10 lines). It concisely reflects the relevance and novelty of the research, its polemical positions. The author needs to emphasize the attractiveness and originality of the problem solution, to call the reader's interest in their work. The articles of post-graduate students ((without coauthors) are accompanied by a written introduction or a brief review of the research advisor, a copy of the enrollment order in postgraduate training programme) are published free of charge. An electronic version of the article shall be sent to the e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Tables, figures and graphs are drawn in the article's

рисунки и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом. Просьба в названии файлов указывать свою фамилию («Иванов_статья», «Иванов_таблица»).

Требования к оформлению статей. Объем не более 10 страниц. Формат MS Word 97/2000 (doc); интервал – 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 кегель; список литературы по алфавиту.

Образец оформления статьи

1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, электронный адрес).

2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (8–10 строк) на русском и английском языках, ключевые слова на русском и английском языках (не менее 10). Например: Фамилия, имя, отчество – аспирант кафедры английской филологии и теории языка института английской филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: ...@ mail.ru

И.О. Фамилия

ДИДАКТИКА – ОТ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА К СТРАТЕГИЯМ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Дидактика, обучение, познание, образование, гуманитарные образовательные стратегии и тактики, образовательные результаты, «образующие» и «образующиеся».

В статье обсуждаются контексты понимания современной дидактики в условиях методологического эволюционизма как науки, как практики, как искусства. Предъявляются пути «разворачивания» теории обучения на достижение образовательных результатов. Представляется авторское видение возможностей разработки гуманитарных образовательных стратегий и тактик. Обосновывается потребность усиления внимания к общению, взаимодействию образующего и образующегося в ходе образовательной деятельности.

(Текст статьи...)

text and in a separate file. Please indicate your last name in the title of all files. («Smith_article», «Smith_table»).

Text formatting requirements. The length is up to 10 pages. The Format is MS Word 97-2000 (doc); the space is 1.5; margins: left – 3 cm, right – 1.5 cm, top and bottom – both 2 cm; footnotes should be in square brackets [Smith, 2002, p. 55]; references numbering is done alphabetically, the font is Times New Roman; the point size is 14; references are ordered alphabetically.

The example of text formatting:

1. Information about the author (academic rank, position, employer, email address).

2. The author's name and title (in bold) in English, a brief abstract (8-10 lines) in English, key words in English (at least 10). For example: Last name, first name, middle name – postgraduate student of the Department of English Philology and Theory of Language of the Institute of English Philology and Intercultural Communication, Katanov, Khakassia State University; e-mail: ... @ mail.ru

I.O. Familia

DIDACTICS – FROM TACTICS OF TRANSFERING SOCIAL EXPERIENCE TO STRATEGY OF ACHIEVING EDUCATIONAL RESULTS

Didactics, training, knowledge, education, humanitarian educational strategies, educational results, educators and educated.

The article discusses the contexts of understanding modern didactics as science, as practice and as art in the conditions of methodological evolutionism. It offers the ways of turning the theory of training to achieving educational results and gives the author,s vision of the opportunities of humanitarian educational strategies, development. The need in making emphasis on communication, interaction of the educator with the educated during educational activity is proved.

(Text...)

Образец оформления библиографического списка

Перед библиографическим списком оформляется список сокращений архивных материалов, источников, словарей: например, в тексте: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93); в списке:

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края. 2. НАРТ – Национальный архив Республики Татарстан. Архивные и справочные материалы, источники в статье указываются в круглых скобках: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93).

Библиографический список (по алфавиту)

1. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 41–49.

2. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.

3. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

ВНИМАНИЕ! Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются. Статьи, ранее опубликованные в других изданиях или Интернете, не могут быть приняты к публикации. Присланные материалы проверяются на оригинальность и в программе Антиплагиат.

Порядок рецензирования статей

Представленные статьи рецензируются и редактируются.

Требования к содержанию статей

1. В статье необходимо сформулировать научную проблему, степень её изученности, назвать наиболее значимые труды, достигнутый уровень исследования, обозначить место данного исследования в русле указанной проблемы.

2. Обозначить объект исследования.

3. Сформулировать цель исследования.

4. Описать методы исследования.

5. Осуществить научный анализ.

6. Отметить новизну результатов и область их применения.

The example of formatting references

The list of abbreviations of archival materials, sources, dictionaries is included before references. For example, in the text: (SAKT); in the list: List of Abbreviations 1. SAKT – State Archives of the Krasnoyarsk Territory. Archival and reference materials, sources in the article are indicated in parentheses: (SAKT).

References (in an alphabetical order)

1. Khakimov E.R. The problem of studying ethnic tolerance of teachers in different aspects. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

2. Smith J.F. Inter-ethnic integration – conditions of ethnic tolerance formation // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 2012. No 2. 41–49 pp.

3. Tavadov G.T. Ethnology: Reference Dictionary. Moscow: Nauka, 1998. 516 p.

WARNING! The materials that do not meet these requirements are not accepted for publication, the manuscripts will not be returned.

The articles previously published in other issues or on the Internet may not be accepted for publication. All submitted materials are checked for originality via Antiplagiat program.

Submission procedure. All submitted articles are reviewed and edited.

Requirements for the content of articles.

In the article you need to follow these rules:

1. To formulate a scientific problem and the degree of its study in the article, mention the most important works and the achieved level of the research, indicate the place of the research in line with this problem.

2. To mark the object of the research.

3. To formulate the objective of the research.

4. To describe the research methods.

5. To carry out a scientific analysis.

6. To mark the novelty of the results and their field of application.

7. The article should end with conclusions. The text of conclusions is separated in a para-

7. Статья должна заканчиваться выводами. Текст вывода набирается отдельным абзацем, в котором акцентируются новизна результатов, эффективность их использования.

8. Наличие ссылок и библиографического списка.

9. Соответствие требованиям журнала к оформлению статьи. Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

На журнал «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» можно оформить подписку в каталоге Научно-технической информации (НТИ) Агентства «Роспечать» (№ 66001).

graph, which emphasizes the novelty of the results, the effectiveness of their use.

8. The references in the text and their list at the end of the text are obligatory.

9. Compliance with the requirements of the Bulletin to the formatting of the article. The review term is 1 month from the date of submission of the article. In case of a negative review a second reviewer is assigned. The question about publication of articles is decided by the Editorial Board. On the basis of the experts' review articles may be rejected. The review results are communicated directly to the authors. The authors are encouraged to develop rejected articles and submit them to the next issue.

You can subscribe to the «Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev» in the catalog of the Scientific and Technical Information (STI) of the Agency «Rospechat» (No 66001).

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2015. № 1 (31)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.

Редакционно-издательский отдел КГПУ,

т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>

E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 12.03.15. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 32,00. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ №

Отпечатано с готовых оригинал-макетов

в типографии «Литера-принт»,

т. 8 (391) 295-03-40