

**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. Фурьева** (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

#### ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MODERNIZATION

**Н.А. Власова**

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ОБЩАЯ КУЛЬТУРА  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА»: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**N.A. Vlasova**

THE CONTENT OF THE NOTION «THE GENERAL CULTURE  
OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENT» IN PEDAGOGY

[ 6 ]

**Е.А. Галкина**

МЕХАНИЗМЫ ОБНОВЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
МАГИСТРАТУРЫ В РЕГИОНАЛЬНОМ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

(НА ПРИМЕРЕ КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА)

**E.A. Galkina**

THE UPDATING MECHANISMS OF BASIC VOCATIONAL  
EDUCATIONAL MASTER'S PROGRAMMES IN A REGIONAL  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY (BY THE EXAMPLE  
OF KSPU NAMED AFTER V.P. ASTAFIEV)

[ 10 ]

**О.А. Козырева**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ К ПРАКТИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ

**O.A. Kozyreva**

INCLUSIVE EDUCATION: FROM A THEORETICAL MODEL  
TO IMPLEMENTATION PRACTICE

[ 16 ]

**Е.Г. Сурайкина**

РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОБЛЕМЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**E.G. Suraykina**

THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC ATTITUDE  
TO THE PROBLEM OF FORMATION OF ENVIRONMENTAL  
CULTURE IN THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION

[ 20 ]

**В.И. Тесленко, Е.А. Кулешова**

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЗАДАЧНЫХ СИТУАЦИЙ  
ПО ФИЗИКЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

**V.I. Teslenko, E.A. Kuleshova**

THE DESIGN OF THE CONTENT OF TASK SITUATIONS  
IN PHYSICS IN THE CONTEXT OF FORMATION  
OF METHODOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS

[ 25 ]

**А.С. Чиганов, А.С. Грачев**

НАЧАЛА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

**A.S. Chiganov, A.S. Grachev**

THE BEGINNING OF ENGINEERING EDUCATION IN SCHOOLS

[ 30 ]

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

**Л.Д. Зубцова, А.Н. Клепацкий, Т.А. Соколова**

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ОБЩЕИНЖЕНЕРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ:  
ФОРМИРОВАНИЕ ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

**L.D. Zubtsova, A.N. Klepatsky, T.A. Sokolova**

TEACHING ENGINEERING DISCIPLINES TO STUDENTS:  
THE FORMATION OF THEIR COGNITIVE MOTIVATION

[ 36 ]

**Н.Н. Казначеева**

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ  
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

**N.N. Kaznacheeva**

CHARACTER EDUCATION AT LITERATURE CLASSES  
IN CONDITIONS OF INFORMATIONAL SOCIALIZATION

[ 41 ]

**И.В. Морозова, С.Н. Бегидова**

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА  
В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ,  
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

**I.V. Morozova, S.N. Begidova**

THE FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE IN THE PROCESS  
OF EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN  
LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

[ 46 ]

**В.И. Тесленко, С.С. Елина**

ВОСПИТАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
К ПОНИМАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ИНФОРМАЦИИ  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

**V.I. Teslenko, S.S. Elina**

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL ATTITUDE  
TO UNDERSTANDING OF THE CONTENT OF INFORMATION  
IN THE PROCESS OF LEARNING PHYSICS

[ 51 ]

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

**Ю.Б. Байрамуков, Ю.Ю. Лушников**

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ  
КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ  
НА БАЗЕ УЧЕБНОГО ВОЕННОГО ЦЕНТРА

**Yu.B. Bayramukov, Yu.Yu. Lushnikov**

THE THEORETICAL BASIS OF SUBSTANTIAL COMPONENTS  
ON THE SYSTEM OF OFFICERS' EDUCATION  
AT THE MILITARY TRAINING CENTER

[ 56 ]

**Л.С. Насрутдинова**

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**L.S. Nasrutdinova**

THE FORMATION TECHNOLOGY OF ENGINEERS' ECOLOGICAL  
COMPETENCE IN THE PROCESS OF FURTHER TRAINING

[ 60 ]

**А.В. Смирнова, З.К. Бакшеева**

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА  
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-БАКАЛАВРА  
К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

**A.V. Smirnova, Z.K. Baksheeva**

THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING OF A FUTURE  
TEACHER-BACHELOR TO INTEREST WITH FAMILY

[ 66 ]



**А.И. Шилов, Н.В. Шилова**  
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В НАЧАЛЕ XX в.  
**A.I. Shilov, N.V. Shilova**  
THE PATRIOTIC AND PHYSICAL UPBRINGING IN PRIMARY SCHOOL  
OF EASTERN SIBERIA IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY [ 154 ]

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### PSYCHOLOGY

#### ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

##### PERSONALITY PSYCHOLOGY

**А.А. Дьячук**  
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ОЦЕНКИ  
**A.A. Dyachuk**  
PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ACTIVITY ORGANIZATION  
AND HOW THEY CAN BE ESTIMATED [ 160 ]

**С.М. Колкова, Н.Н. Вишнякова**  
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ  
РАЗЛИЧНЫХ ГРУПП ДИСПАНСЕРНОГО УЧЕТА  
**S.M. Kolkova, N.N. Vishnyakova**  
THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF STUDENTS' PERSONALITY  
BELONGING TO DIFFERENT GROUPS OF DISPENSARY [ 166 ]

**О.Ф. Лысенко**  
ОПРОСНИК ДЛЯ БЕРЕМЕННЫХ КАК ИНСТРУМЕНТ  
ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ  
**O.F. Lysenko**  
A QUESTIONNAIRE FOR PREGNANT WOMEN AS A TOOL  
TO STUDY PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MOTHERHOOD [ 170 ]

**В.В. Марсова**  
КОНЦЕПТ «СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ»  
В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ  
**V.V. Marsova**  
THE CONCEPT «SOCIAL DISTANCE» IN SOCIAL  
AND HUMANITARIAN SCIENCES: THE HISTORY  
OF DEVELOPMENT AND THE PROSPECTS OF STUDYING [ 175 ]

**С.О. Пожарский**  
РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЕЙ  
В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА  
**S.O. Pozharsky**  
THE DEVELOPMENT OF MANAGERS' LEADERSHIP  
SKILLS DURING SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING [ 180 ]

#### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

##### EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**О.М. Вербианова**  
РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
К САМОРЕГУЛЯЦИИ В СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕМЬИ  
**O.M. Verbianova**  
THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S CAPACITY  
FOR SELF-REGULATION IN FAMILY SOCIAL SPACE [ 184 ]

**С.М. Колкова, М.С. Кокоурова**  
ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ  
ДЕТЕЙ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ В ДОО  
**S.M. Kolkova, M.S. Kokourova**  
THE PECULIARITIES OF READINESS OF CHILDREN OF SHORT STAY  
GROUPS IN A PRESCHOOL FOR SCHOOL LEARNING [ 189 ]

**В.А. Медюшко**  
ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ГНОЗИСА  
И ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ  
В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ И ДЕТСКОМ ДОМЕ  
**V.A. Medyushko**  
THE FEATURES OF VISUAL GNOSIS AND VISUAL-SPATIAL  
FUNCTIONS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS BROUGHT  
UP IN FOSTER FAMILIES AND ORPHANAGES [ 192 ]

**О.А. Ширяева**  
КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ  
НАДЕЖНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ  
В СЕМЬЯХ С ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ И ЗДОРОВЫМИ ДЕТЬМИ  
**O.A. Shiryayeva**  
THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT  
OF SECURE ATTACHMENT BETWEEN PARENTS AND CHILDREN  
IN FAMILIES WITH RRI CHILDREN AND HEALTHY CHILDREN [ 198 ]

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### PHILOLOGY

#### ЯЗЫКОЗНАНИЕ

##### LINGUISTICS

**Н.В. Бизюков**  
МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОННОТАЦИИ  
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ  
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО И РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА)  
**N.V. Bizyukov**  
THE MANIPULATIVE POTENTIAL OF INTERNATIONAL WORDS'  
CONNOTATION (ON THE BASIS OF MEDIA  
AND ADVERTISEMENT DISCOURSE) [ 203 ]

**А.Д. Васильев**  
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВЛАСТЬ»  
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КРАСНОЯРЦЕВ  
**A.D. Vasilyev**  
THE VERBALIZATION OF THE CONCEPT «POWER»  
IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF KRASNOYARSK CITIZENS [ 207 ]

**С.П. Васильева**  
«ВЕРА», «НАДЕЖДА», «ЛЮБОВЬ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ  
СИБИРЯКОВ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ  
**S.P. Vasilyeva**  
«FAITH», «HOPE», «LOVE» IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS  
OF THE SIBERIAN RESIDENTS OF THE YENISEI AREA OF SIBERIA [ 214 ]

**О.В. Врублевская**  
ДЕМОНСТРАТИВНОСТЬ ЛИЧНОГО ИМЕНИ:  
МОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ  
**O.V. Vrublevskaya**  
THE DEMONSTRATIVENESS OF PERSONAL NAMES: TRENDS [ 221 ]

**Е.Ю. Демчук**  
ВИДОВЫЕ ОМОНИМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ  
И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ  
**E.Yu. Demchuk**  
ASPECTUAL HOMONYMS IN MODERN RUSSIAN  
AND THEIR REFLECTION IN LEXICOGRAPHIC LITERATURE [ 226 ]

**Е.В. Дзюба**  
ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИЗАЦИИ АРТЕФАКТОВ  
В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ  
**E.V. Dzyuba**  
THE PECULIARITIES OF ARTEFACTS' CATEGORIZATION  
IN RUSSIAN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS [ 230 ]

**Е.М. Дорогайкина**

ЗООНИМЫ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

**E.M. Doroгаikina**

ZOOONYMS IN DIACHRONIC TEXT

[ 236 ]

**Т.Б. Исаева**

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОНСТРУКЦИЯ

С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНОЙ ГРАММАТИКИ

**T.B. Isaeva**

THE REFLEXIVE CONSTRUCTION WITH A SPATIAL MEANING

IN THE ENGLISH LANGUAGE FROM THE POINT

OF VIEW OF COGNITIVE GRAMMAR

[ 240 ]

**Н.В. Колесова**

БИБЛЕЙСКИЕ ПРЕЦЕДЕНТЫ В РОМАНЕ ДЖ. БАРНСА

«ИСТОРИЯ МИРА В 10 ½ ГЛАВАХ»

**N.V. Kolesova**

BIBLICAL PRECEDENT PHENOMENA

IN THE NOVEL BY J. BARNES

«HISTORY OF THE WORLD IN 10 ½ CHAPTERS»

[ 243 ]

**Т.В. Михайлова**

ВНУТРЕННЯЯ ЖИЗНЬ ВЛАСТИТЕЛЯ И ЕГО ПОДДАННЫХ

В КОНСТРУКЦИЯХ С ИМЕННЫМИ ПРИЧАСТИЯМИ:

К АНАЛИЗУ ОЦЕНОЧНО-КАУЗАТИВНЫХ СМЫСЛОВ ТЕКСТОВ

ПОВЕСТЕЙ СМУТНОГО ВРЕМЕНИ

**T.V. Mikhailova**

THE INNER LIFE OF THE RULER AND HIS SUBJECTS

IN THE STRUCTURES WITH NOMINAL PARTICIPLES:

CONCERNING THE ANALYSIS OF EVALUATIVE-CAUSATIVE

MEANINGS OF THE TALE TEXTS OF THE TIME OF TROUBLE

[ 248 ]

**Н.Г. Нестерова**

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАДИОПРОГРАММЫ

**N.G. Nesterova**

DIALOGICAL INTERACTION OF PARTICIPANTS OF A CULTURAL

AND EDUCATIONAL RADIO SHOW

[ 253 ]

**Т.В. Тюрина**

ВАРИАТИВНОСТЬ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ

ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**T.V. Tyurina**

THE VARIATION OF VERB FORMS IN THE FRENCH LANGUAGE:

DIACHRONIC ASPECT

[ 258 ]

**ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ****ФИЛОСОФИЯ**

PHILOSOPHY

**А.Г. Китариогло**

ПРОБЛЕМА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ВЛАСТИ:

ФИЛОСОФСКО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**A.G. Kitarioglo**

THE PROBLEM OF CONCEPTUALIZATION OF POWER:

PHILOSOPHICAL AND PHENOMENOLOGICAL ASPECTS

[ 263 ]

**Л.В. Логунова**

ЕДИНСТВО ВЕЧНОСТИ И ВРЕМЕНИ: ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ

**L.V. Logunova**

THE UNITY OF ETERNITY AND TIME: PHILOSOPHICAL ASPECTS

[ 268 ]

**П.В. Полуян**

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКЕ:

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

**P.V. Poluyan**

THE CONCEPT OF DEVELOPMENT IN MODERN PHYSICS:

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

[ 272 ]

**НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ****SCIENTIFIC DEBUT****О.А. Гендина**

ТРАНСФОРМАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ:

ПАРАДОКСАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР И ВАЖНЕЙШИЕ ТЕНДЕНЦИИ

**O.A. Gendina**

THE TRANSFORMATION OF GENDER BELIEFS:

PARADOXALITY AND MAIN TRENDS

[ 277 ]

**А.И. Ерёмкина**

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАШКИРСКОГО МЕДИЦИНСКОГО

РАБОЧЕГО ФАКУЛЬТЕТА: 30-е ГОДЫ XX ВЕКА

**A.I. Eremina**

THE EDUCATIONAL WORK OF BASHKIR MEDICAL WORKERS' FACULTY

IN THE 30-ies OF THE XX CENTURY

[ 281 ]

**А.Э. Мезит**

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА ПОДЪЯЗЫКА ГИДРОЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ

ОТРАСЛИ В СТРАТИФИКАЦИОННОМ АСПЕКТЕ

**A.E. Mezit**

SPECIAL VOCABULARY OF HYDROPOWER INDUSTRY

SUBLANGUAGE IN THE ASPECT OF STRATIFICATION

[ 286 ]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

CREDITS

[ 290 ]

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

SCIENTIFIC LIFE

[ 297 ]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

[ 298 ]

## СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ОБЩАЯ КУЛЬТУРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА»: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### THE CONTENT OF THE NOTION «THE GENERAL CULTURE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENT» IN PEDAGOGY

Н.А. Власова

N.A. Vlasova

*Культура, приоритеты образования, общекультурное развитие, формирование, общая культура, младший школьник, развитие личности.*

В статье рассматривается содержание понятия «общая культура младшего школьника» в педагогической науке. Автор раскрывает актуальность проблемы, указывает на необходимость детального анализа составляющих компонентов данного понятия. На основе анализа психолого-педагогических и культурологических источников дается теоретическое осмысление изучаемого понятия, характеризуется его структура как предпосылка процесса формирования общей культуры младшего школьника в начальном общем образовании.

*Culture, priorities of education, general culture development, formation, general culture, elementary school student, personal development.*

The article considers the content of the notion «the general culture of elementary school student» in pedagogy. The author reveals the topicality of the problem, underlines the necessity for the detailed analysis of the components of the notion. Based on the analysis of psychological, pedagogical and cultural sources, the theoretical understanding of the notion is given. The structure of the notion seen as the precondition of the process of elementary school student's general culture formation is discussed.

**В** начале XXI века проблема падения уровня общей культуры представляется архиважной не только для граждан нашей страны, но и для всего мирового сообщества. Текущее кризисное состояние общекультурного развития – это порождение современности, вызванное сложными явлениями, происходящими в обществе. Все ярче проявляется тенденция к преклонению перед материальными благами, ценностями, постановкой их в качестве главных целей человеческой жизни. Как следствие, мы повсеместно видим процесс дегуманизации, роста безнравственности, появление «угрозы духовной безопасности личности» [Сундуй, 2013, с 102]. Низкий уровень общекультурного развития людей приводит к эскалации межнациональных конфликтов, росту преступности и в целом может грозить разрушением современной цивилизации.

В России падение общей культуры происходит на фоне крупных социально-политических изменений, в период смены ценностных ориен-

тиров, когда ценности старшего поколения утратили свою значимость, а традиционные моральные нормы были деформированы. На протяжении последних лет необходимость борьбы с падением уровня общей культуры провозглашается приоритетной задачей государственной политики нашей страны, предпринимаются определённые меры по разрешению проблемы падения общей культуры. В частности, осуществляется модернизация системы образования, изменяется образовательная парадигма в сторону обращения к личности человека, духовным ценностям и нравственности.

В системе российского образования, действующего на принципах непрерывности и преемственности, важным этапом является начальная школа, значение которой в становлении личности человека трудно переоценить. Именно в ней закладываются основы для дальнейшего процесса обучения и воспитания подрастающего поколения. Сегодня формирование общей

культуры младшего школьника является одной из основных целей начального общего образования. В одном из основополагающих документов в образовательной политике – Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указывается, что основная образовательная программа должна быть направлена на «формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие» [Примерная..., 2013, с. 6].

В этой связи представляется важным раскрыть содержание понятия «общая культура младшего школьника». На основе движения от общего к частному нами предпринята попытка к разработке границ данного понятия, определению его смысла и структуры.

Прежде всего, обратимся к значению общего понятия «культура» в педагогической науке. Приведем определения, которые, на наш взгляд, точнее раскрывают содержание данного понятия. Одно из них дается в «Педагогическом энциклопедическом словаре» под ред. Б.М. Бим-Бада, в котором культура трактуется как «исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [Бим-Бад, 2002, с. 130]. С.М. Вишнякова определяет культуру как «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определённый уровень его развития, в контексте образовательной проблематики культура – это уровень развития личности, характеризуемый мерой освоения накопленного человечеством социального опыта и способностью к его обогащению» [Вишнякова, 1999, с. 145]. В зарубежных исследованиях также используются многочисленные определения культуры. Так, Э.Б. Тайлор описывает культуру как «комплексное целое, включающее знания, веру, искусство, мораль, закон, обычаи и любые другие черты и привычки, приобретаемые человеком как членом общества» [Тайлор, 1989, с. 18].

М.С. Каган в монографии «Философия культуры» даёт систематизированный анализ многочисленных подходов к определению культуры, предлагает их подробную классификацию. Таким образом, многообразие трактовок «культуры» свидетельствует о многомерности, многоаспектности данного понятия.

В современной педагогической науке чаще звучит не общее понятие «культура», а применительно к человеку – «культура личности». В отечественной педагогике изучением данного понятия, выделением его структурных элементов занимались многие ученые (В.С. Библер, О.С. Газман, В.Е. Давидович, М.С. Каган, И.Ф. Харламов и др.), но тем не менее проблема до сих пор остается неразрешенной и представляет собой поле для научной дискуссии. В частности, О.С. Газман считает, что понятие «культура личности» – это «комплекс характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижения задуманного, ценностных ориентаций, творческих успехов), который позволяет ей жить в гармонии с общечеловеческой, национальной культурой, развивать и общество, и индивидуальное своеобразие своей личности» [Газман, 1989, с. 5]. Другой выдающийся отечественный исследователь В.С. Библер придерживается точки зрения, согласно которой культура в отношении к личности есть «форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления...» [Библер, 1997, с. 163].

Понятие «общая культура личности» давно используется в научной терминологии в качестве обобщающего термина для характеристики личностного развития человека. По мнению О.С. Газмана, общая (базовая) культура личности состоит из культуры жизненного самоопределения, экономической, политической, демократической, правовой, интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной, физической, культуры общения и семейных отношений, культуры труда [Газман, 1989, с. 5–7].

И.А. Зимняя считает общую культуру человека единым целым, включающим внутреннюю культуру, определяемую собственно личностными особенностями человека, воспитанными в

семье и системе образования, и образованность как освоенную совокупность знаний, характеризующуюся системностью, широтой, всесторонностью и глубиной [Зимняя, 2006].

Основываясь на разработках И.А. Зимней, выделив определяющие характеристики взрослого культурного человека на основании требований Федерального государственного образовательного стандарта, нами рассматриваются следующие структурные компоненты понятия «общая культура», применимые для младшего школьника:

- 1) компонент личностного самоопределения (стремление к личностному развитию и саморазвитию, развитие мотивационной сферы);
- 2) аксиологический (усвоение общекультурных ценностей современного мира);
- 3) гуманистический (развитие нравственной, духовной культуры личности);
- 4) регулятивный (наличие культурных качеств, обеспечивающих эффективность механизма саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля);
- 5) нормативный (включает в себя усвоение и следование общепринятым этическим нормам, стандартам поведения, правилам этикета);
- 6) коммуникативный (включает в себя способности общения и поведения, т. е. межличностного взаимодействия);
- 7) интеллектуальный (использование в жизнедеятельности знаний, умений, навыков, накопленного социального опыта).

На основании анализа психолого-педагогической литературы, учитывая рассмотренные выше компоненты, можно дать определение общей культуры младшего школьника как совокупности взглядов, усвоенных знаний, нравственных, духовных ценностей, сформированных умений и навыков, особенностей поведения и деятельности, основанных на культурно-ориентированном отношении ребенка к себе, обществу, окружающему миру.

Младший школьник, обладающий общей культурой, – это формирующаяся личность, имеющая духовно-нравственное и интеллектуальное содержание, творческую направленность

развития, усваивающая общекультурные ценности, нравственные нормы и стандарты поведения. При этом младший школьник активно усваивает регулятивные механизмы, а также развивает мотивационную сферу.

Следует отметить, что для педагога основными направлениями развития общей культуры младшего школьника являются культурно-гуманистические приоритеты образования, а также нацеленность на творческий, общеразвивающий аспект.

Под формированием общей культуры младшего школьника мы понимаем педагогический процесс, в котором на основе единства целей (ценностей), гуманистического содержания, форм, средств, методов воспитания и обучения происходит становление личности, развитой в общекультурном отношении, выраженное в положительной мотивации, информационной наполненности, рефлексии в поведении и деятельности ребенка.

Основываясь на вышеизложенном материале, считаем, что педагогическая направленность процесса формирования общей культуры младшего школьника осуществляется посредством реализации в его развитии следующих аспектов:

- 1) расширение кругозора, приобретение знаний об общекультурных ценностях;
- 2) развитие духовности и нравственности в личности ребенка;
- 3) усвоение норм этики, формирование ценностных представлений;
- 4) развитие мотивационной сферы, поощрение творческого самовыражения;
- 5) формирование культурного, толерантного отношения к людям, положительного отношения к себе и окружающему миру;
- 6) развитие навыков моно- и поликультурного межличностного общения;
- 7) усвоение норм поведения, социально-одобряемых в современном обществе, включая правила этикета;
- 8) усвоение культуры здорового образа жизни, труда и отдыха;
- 9) привитие навыков соблюдения культурного внешнего вида.



Таким образом, проведя анализ психологической, педагогической, культурологической литературы, основных государственных образовательных документов, принимая во внимание тенденции развития современного школьного образования, учитывая изменение всей образовательной парадигмы в сторону ее гуманизации и обращения к личности, мы предприняли попытку раскрыть содержание понятия «общая культура младшего школьника» в педагогике, выявить его структуру, определить основные ориентиры для процесса ее формирования.

### Библиографический список

1. Библер В.С. На гранях логики культуры: кн. избранных очерков. М.: Русское феноменологическое общество, 1997. 440 с.
2. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Перспективы. Кемерово, 1993. 414 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 130 с.
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
5. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности. Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы: сб. науч. тр. / под ред. О.С. Газмана М.: Изд. АПН СССР, 1989.
6. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. Ростов-на-Дону, 1997. 263 с.
7. Зимняя И.А. Общая культура человека // Учительская газета. 2004. № 21. URL: <http://www.ug.ru/archive/4129/version/print>
8. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Эйдос: интернет-журнал. 2006. № 1. URL: <http://eidos.ru/journal/2006/0504.htm>
9. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. 415 с.
10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2013. 223 с.
11. Сундуй Г.Д. Стратегия и тактика процесса воспитания совести в условиях духовного кризиса общества // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 102–105.
12. Тайлор Э.Б. Первобытная культура: пер. с англ. М.: Политиздат, 1989. 573 с.
13. Харламов Ю.М. Педагогика: учеб. пособие для вузов. М., 1999. 520 с.

# МЕХАНИЗМЫ ОБНОВЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ В РЕГИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА)

## THE UPDATING MECHANISMS OF BASIC VOCATIONAL EDUCATIONAL MASTER'S PROGRAMMES IN A REGIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY (BY THE EXAMPLE OF KRASNOYARSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER V.P. ASTAFIEV)

Е.А. Галкина

E.A. Galkina

*Основные профессиональные образовательные программы магистратуры, механизмы обновления, региональный педагогический вуз, модель поэтапной организации обновления основных профессиональных образовательных программ магистратуры, инновационные подходы обновления программ, принципы обновления программ, организационно-педагогические условия обновления программы магистратуры.*

В статье рассматривается проблема разработки и обоснования механизмов обновления основных профессиональных образовательных программ магистратуры, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных учительских кадров для региона (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева). Предложена модель поэтапной организации обновления основных профессиональных образовательных программ магистратуры. Обоснованы внешние и внутренние факторы, определены «элементы обновления программ», предложены инновационные подходы и принципы обновления программ, описаны организационно-педагогические условия обновления программ.

*Basic vocational educational Master's programmes, updating mechanisms, a regional pedagogical university, the model of the phased organization of updating of basic vocational educational Master's programmes, innovative approaches to update programmes, the principles of updating of programmes, organizational-pedagogical conditions of updating of basic vocational educational Master's programmes.*

The article considers the problem of the development and justification of the updating mechanisms of basic vocational educational Master's programmes, providing the training of highly qualified teachers for the region (by the example of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev). The author proposed the model of the phased organization of updating of basic vocational educational Master's programmes and explains its external and internal factors. Besides, the author determines «the elements of updating of programmes» proposes the innovative approaches and principles to update programmes and describes the organizational-pedagogical conditions of updating of programmes.

**В** настоящее время даже разработанные с учетом требований профессиональных стандартов ФГОС ВО могут отставать от быстро меняющихся требований рынка труда, а следом за ними – основные профессиональные образовательные программы [Забродин, 2014, с. 70].

Добавляет неоднозначности задача Концепции развития педагогического образования – увеличение вариантов и способов подготовки учителей, рост разнообразия программ подготовки учителей. Имеющиеся концептуальные документы являются рамочными, они

задают философские основания и организационные принципы построения образовательных программ подготовки учителей, но не описывают подходы к построению и реализации образовательных программ [Каспржак, Калашников, 2014, с. 89].

У регионального вуза в России есть своя особая миссия [Тхагапсоев, 2014, с. 41]. Будучи самостоятельным, региональный педагогический вуз должен гибко и динамично реагировать на запросы работодателей, готовить востребованных специалистов для современной школы, социальной и других сфер, не снижая уровня ориентации студентов на научно-исследовательскую работу. Региональный педагогический вуз оказывает влияние на региональное сообщество посредством создания новых сегментов в сфере образовательных услуг и на педагогическую общественность региона [Симонова, Минюрова, Рубина, 2014, с. 19–22].

Цель исследования заключалась в разработке и обосновании механизмов обновления основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) магистратуры, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных учительских кадров для региона (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева).

Для достижения цели необходимо решение следующих задач.

– Анализ контекста обновления ОПОП магистратуры в региональном педагогическом вузе.

– Определение принципов, используемых при обновлении ОПОП магистратуры в региональном педагогическом вузе.

– Разработка модели поэтапной организации обновления ОПОП магистратуры в региональном педагогическом вузе (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева).

– Оценка ключевых показателей системы качества обновления ОПОП магистратуры в региональном педагогическом вузе.

Впервые термин «инновация» (в переводе с латинского – обновление, изменение) появился в XIX веке в научных работах Г. Тарда, И. Шумпетера, Н.Д. Кондратьева. Эти исследователи рассматривали роль инноваций в разви-

тии экономики и общества в целом [Глазырина, 2015, с. 15].

Р.Н. Юсуфбекова рассматривает под «педагогическим новшеством» содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее неизвестному и не встречающемуся состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания [Юсуфбекова, 2010].

В педагогических исследованиях нет четко определения понятию «обновление». Под *обновлением* понимаем целенаправленное изменение, вносящее в среду новые стабильные элементы. Под *механизмом обновления ОПОП магистратуры* соответственно – управление процессом целенаправленных изменений в ОПОП магистратуры в связи с требованиями концептуальных документов, инструктивно-нормативной базы, стратегией взаимодействия с работодателями соответствующего рынка труда и институциональными изменениями в вузе.

Переход на уровневое высшее образование открывает редкую возможность резко отграничить нового педагога от традиционного. Правительство РФ может создать существенную разницу в заработной плате и статусе между педагогами с магистерской степенью и без нее. В то же время требования к программам магистратуры следует значительно повысить и сделать их качественно отличными от программ бакалавриата. Для магистрантов, особенно для обучающихся сельских учителей, должны предлагаться программы с использованием дистанционных технологий. В то же время педагогические вузы смогут подготовить новое поколение учителей, которые начнут свою карьеру сразу с магистерского уровня [Сидоркин, 2013, с. 153].

Чтобы эта схема обновления сработала, нужно предельно четко определить те умения, которыми должны обладать педагоги с магистерской степенью. Они должны уметь собирать и анализировать данные о достижениях учащихся, разрабатывать инструменты измерения знаний, дифференцировать обучение, использовать современные технические средства обучения и организовывать группы коллег для про-

фессионального развития. Возможно, эти компетенции потребуются подтверждать через федеральные тесты или профессиональные экзамены. Многие региональные вузы потеряют право выдавать магистерские дипломы и должны будут пройти аккредитацию, чтобы снова его получить. Суть идеи в том, чтобы вместо обычного переименования программ сделать магистерскую степень синонимом современного учителя [Там же].

Другой предпосылкой к обновлению ОПОП магистратуры является реализация программ, позволяющих выдавать двойной диплом, т. е. диплом, признаваемый в России и стране-партнере. В настоящее время реализация таких программ осложняется причинами, среди которых: необходимость владения иностранным языком как для преподавателей, так и для студентов, дополнительные расходы на мобильность (периоды обучения в университете-партнере), нормативно-правовые вопросы признания двойных дипломов. Развитие программ двойного диплома целесообразно осуществлять именно на уровне магистратуры, поскольку студенты уже имеют базовую профессиональную подготовку. Кроме того, на уровне магистратуры стоит предусмотреть возможность проведения занятий на одном из иностранных языков, так как в большинстве стандартов третьего поколения в требованиях к основным образовательным программам магистратуры выделена компетенция, связанная с готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию на государственном (русском) и иностранном языках [Харитоновна, 2011, с.18].

Модель поэтапной организации обновления ОПОП магистратуры в региональном педагогическом вузе (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева) включает «стабильные элементы»: I – внешние и внутренние факторы; II – целевой блок; III – методологический блок; IV – организационно-процессуальный блок; V – оценочно-результативный блок.

I. На глубину и скорость обновления ОПОП магистратуры, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных учительских кадров

для региона (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева) влияют:

– внешние факторы:

1) состояние системы высшего образования, инструктивно-нормативные требования (реализация идей Болонского процесса, программа модернизации педагогического образования, ФГОС, компетентностный подход, требования рынка труда, академическая мобильность обучающихся и др.);

2) практическая востребованность учительских кадров в регионе, взаимодействие со стейкхолдерами и т. д.;

– внутренние институциональные факторы (учет преемственности ОПОП на всех уровнях получения высшего образования; мотивация преподавателей; квалификация и уровень подготовки преподавателей; наличие дополнительного образования по проблеме модернизации педагогического образования и др.).

II. В соответствии с вышеперечисленными факторами в ОПОП магистратуры обновлению подлежат [Глазырина, 2015, с. 37–38].

1. *Цели программы.* Кроме направленности на формирование профессиональных компетенций, предусмотренных в ФГОС ВО, важно изменить целевую ориентацию профессиональной деятельности будущих педагогов.

2. *Планируемые результаты освоения образовательной программы,* а также формы и способы их оценивания. Результатами освоения профессиональных модулей должны стать овладение студентами опытом решения профессиональных задач, развитие способности проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

3. *Структура программы* и ее учебно-методическая документация (учебный план, календарный учебный график, рабочие программы дисциплин (модулей), учебных практик). Структура программы должна быть гибкой и динамичной, адаптивной к социальным условиям региона, запросам населения и работодателей.

4. *Объем и содержание образования* в виде модульного построения ОПОП, вариативности и альтернативности дисциплин. Реализация ком-

петентностного подхода акцентирует внимание на деятельностном содержании образования, формах организации образовательного процесса, способах организации деятельности учащихся (групповая, самообразовательная, проектная, исследовательская, производственная, рефлексивно-оценочная), что становится важным компонентом содержания образования.

5. *Материально-технические и финансово-экономические условия* реализации ОПОП. Возможность применения электронного обучения, использование дистанционных технологий. Обновление оборудования и оснащения специализированных кабинетов, учебных баз практик. Расчеты нормативных затрат оказания образовательных услуг по реализации ОПОП.

6. *Кадровый состав ППС.* Центральными функциями преподавателя становятся функции: тьютора для сопровождения работы по индивидуальному плану, организации самостоятельной работы; организатора образовательной среды через привлечение разнообразных ресурсов; консультанта при выполнении проектов, ведении портфолио и других видов самостоятельной работы; эксперта в независимой оценке учебного или реального продукта, оказание помощи в корректировке полученных результатов и др.

III. В качестве методологических оснований можно положить инновационные подходы к улучшению качества подготовки учителей в США [Сидоркин, 2013, с. 143–146]:

– *клиническая модель* заключается в тесной связи теории с практикой и в развитии глубоких партнерских отношений между вузами и образовательными организациями. В основе концепции лежит представление об учительстве как о практической профессии, в соответствии с которым любое теоретическое положение, касающееся подготовки учителей, должно иметь немедленное подтверждение в реальной жизни;

– *модель добавочной стоимости.* Суть ее состоит в оценке работы педагогических факультетов на основании достижений учеников, которых обучают выпускники того или иного факультета;

– *альтернативные программы* педагогического образования предусматривают разноо-

бразные формы обучения без отрыва от производства. Так, выпускник, имеющий непедagogическую специальность, проходит короткий курс подготовки, получает полноценную нагрузку учителя и в то же время берет несколько курсов психолого-педагогического цикла в очно-заочном или заочном формате;

– *технологические инновации*, связанные с использованием информационных технологий и с пересмотром бизнес-модели высшего образования (видеокolleкции организаций Youtube.com, Teachscape, Teacher Tube, The Khan Academy, проект замеров эффективного преподавания, проект «Учи как чемпион», виртуальные практики, массовые открытые курсы online, базы данных поурочных планов и др.).

Обновление ОПОП магистратуры обеспечивается реализацией следующих принципов [Толкачева и др., 2014, с. 178–179].

– *«Построение деятельности от конечного результата».* Организация содержания и форм построения образовательного процесса в вузе выстраивается с учетом требований профессионального стандарта от конечного результата к образовательному продукту.

– *«Проблематизация обучения».* Погружение студента в обучающую (реальную) ситуацию с обозначением профессиональной задачи, которая предусматривает демонстрацию трудовых действий.

– *Проективный способ изложения знаний* представляет собой освоение мира как деятельности, обучение действиям и деятельности в мире, где мир предстает как сфера деятельности.

– *Принцип «от действия к мысли»* требует наличия непрерывной педагогической практики в ОПОП, которая выступает основанием для начала организации содержания учебной деятельности студента и становится финальным пространством, в котором реализуется профессиональный опыт студента.

– *Принцип «продуктивности действий и критериальности оценки»* позволяет выстроить образовательную модель в вузе через оценивание содержательной деятельности сту-

дента, воплощающейся во внешнем продукте, который может быть оценен независимыми экспертами согласно оценочным картам.

– Принцип модульного построения программ предполагает:

1) включение в модуль учебных дисциплин, не представленных ранее («Технологии системно-деятельностного обучения»; «Технологии организации внеурочной деятельности обучающихся»; «Технологии предпрофильной подготовки школьников»; «Технологии организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся»; «Технологии проектирования в школе»; «Технологии учебного исследования в школе»; «Система и технологии научно-методической деятельности учителя»; «Тренинг педагогической креативности»; «Дискуссионные технологии обучения школьников»; «Креативные технологии современного образования» и др.);

2) отражение в структуре базовой и вариативной частей модуля адресности групп обучающихся (имеющих педагогическое образование и не имеющих педагогического образования);

3) соответствие содержания используемых образовательных технологий модуля профессиональному стандарту педагога, где каждая учебная дисциплина интегрирована с практикой и направлена на формирование профессиональных действий учителя [Савенков и др., 2014, с. 202].

IV. Качественное обновление ОПОП магистратуры произойдет только в том случае, если будут [Каспржак, Калашников, 2014, с. 95]:

– точно формулироваться проверяемые образовательные результаты, ориентированные на профессиональный стандарт педагога;

– описаны мероприятия по обновлению программ, формы организации образовательного процесса, обеспечивающие достижение этих результатов;

– разработаны инструменты оценки промежуточного и итогового контроля уровня достижений студентов.

Среди организационно-педагогических условий обновления ОПОП магистратуры следует выделить три группы [Глазырина, 2015, с. 67–68].

1. *Организационно-управленческие условия.* Направлены на взаимодействие участников образовательного процесса. Разработка инструктивно-нормативных материалов, привлечение работодателей для определения спецификации основной профессиональной образовательной программы с учетом потребностей рынка труда, материально-техническое оснащение образовательного процесса, мониторинг качества внедрения ФГОС ВО 3+.

2. *Организационно-методические условия.* Направлены на формирование мотивации преподавателей к реализации идей обновления, повышение профессионального мастерства преподавателей, освоение ими инновационных образовательных технологий в творческих лабораториях, временных рабочих группах.

3. *Технологическо-педагогические условия.* Включают систему использования в образовательном процессе способов обучения (в том числе электронного и дистанционного), систему управления контактной самостоятельной работой студентов и систему оценивания сформированности компетенций у студентов.

V. В настоящее время к компонентам обновления ОПОП магистратуры можно отнести: изменение учебных планов, учебно-методических комплексов программ, рабочих программ дисциплин (модулей), практик в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3+, профессиональным стандартом педагога и с запросами рынка труда; актуализацию программ повышения квалификации преподавателей; привлечение работодателей в учебный процесс и т. д. [Кутузов, Мирзоев, 2015].

Ключевыми показателями системы оценки качества обновления ОПОП магистратуры в региональном педагогическом вузе являются качественное образование выпускника, конкурентоспособность на современном рынке труда в регионе.

## Библиографический список

1. Глазырина Т.Г. Организационно-педагогические условия развития инновационной деятельности преподавателей колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киров: НОУ ВПО ВСЭИ, 2015. 162 с.

2. Забродин Ю.М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 58–73.
3. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 87–104.
4. Кутузов А.И., Мирзоев Э.Д. Проблемы формирования организационно-экономической модели российских университетов с учетом задач повышения международной конкурентоспособности // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. № 1 (8). С. 45–67.
5. Новая магистратура в педагогическом университете: вызовы и реалии: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева; под ред. Т.В. Фуряевой. Красноярск, 2014. 424 с.
6. Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 197–206.
7. Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–156.
8. Симонова А.А., Минюрова С.А., Рубина Л.Я. Педагогический университет в центре регионального образовательного кластера // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 8–22.
9. Толкачева Г.Н., Изотова Е.И., Волобуева Л.М., Парамонова М.Ю. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 168–184.
10. Тхагапсоев Х.Г. Региональный вуз выпадает из стратегии развития отечественного образования // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 38–42.
11. Харитоновна О.В. Обновление образовательных программ высшего профессионального образования для обеспечения непрерывного процесса подготовки кадров // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. Вып. 2. С. 17–20.
12. Шкерина Л.В. Магистерские программы педагогического направления подготовки в реализации концепции поддержки развития педагогического образования // Матер. II Всерос. науч.-метод. конф. Международного научно-образовательного форума «Человек, семья, общество: история и перспективы развития»: Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 9–20.
13. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление // Вестник Московского городского педагогического университета. 2010. № 4 (14). С. 8–17.

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ К ПРАКТИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ

## INCLUSIVE EDUCATION: FROM A THEORETICAL MODEL TO IMPLEMENTATION PRACTICE

О.А. Козырева

O.A. Kozyreva

*Инклюзия, инклюзивное образование, модель инклюзивного образования, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.*

В статье рассматривается проблема максимально полной реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ. Получение детьми указанной категории доступного и качественного образования, в том числе в рамках инклюзии, рассматривается нами как объективная необходимость для современной системы образования.

*Inclusion, inclusive education, inclusive education model, a child with disabilities.*

The article considers the problem of maximally full implementation of educational needs of children with disabilities. We consider getting affordable and quality education by children of this category, in the framework of inclusion in particular, as an objective necessity for the modern education system.

**И**нклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивная практика разрабатывает такие подходы к преподаванию и обучению, которые будут более гибкими для удовлетворения особых образовательных потребностей детей. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми образовательными потребностями).

Ведущей целью образовательного учреждения при реализации инклюзивной практики являются:

- разработка и внедрение модели инклюзивного образования;
- создание инклюзивной образовательной среды;
- системы программно-методического, нормативного и информационного обеспечения процессов обучения, коррекции, компенсации и реабилитации;
- развитие различных форм альтернативного обучения, комплексного сопровождения всех учащихся;

– обеспечение психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Остановимся подробнее на основных структурных элементах модели организации инклюзивного обучения в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении.

### **1. Цели, задачи, направления инклюзивного обучения детей с ОВЗ**

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации и не ограничивается состоянием здоровья гражданина. Инклюзивное обучение не является обязательным для детей с ОВЗ, но в то же время обучение в условиях образовательной инклюзии позволяет ребенку с ОВЗ максимально сохранить свое привычное социальное окружение.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» граждане РФ имеют право на выбор общеобразовательного учреждения и формы получения образования.

Инклюзия – это одна из последних стратегий специального образования.

Под инклюзивным образованием понимается полное вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями в жизнь школы по-



средством обеспечения детям с ОВЗ специальных условий для получения образования, развития и социальной адаптации, не снижающих в целом уровень образования для детей, не имеющих таковых ограничений [Козырева, 2014, с. 114].

Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования [Халимова, Найданова, 2014, с. 127].

**Целью** инклюзивного образования является создание условий для получения качественного образования детьми с ОВЗ, необходимого для их максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество.

Организация инклюзивного образования направлена на решение следующих **задач**:

- создание эффективной системы психолого-педагогического и медикосоциального сопровождения учащихся с ОВЗ;

- освоение детьми с ОВЗ общеобразовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, не освоившим основное общее и среднее общее образование, обучающимся по индивидуальным адаптированным программам выдается свидетельство об обучении);

- формирование у всех участников образовательного процесса толерантного отношения к проблемам детей с ОВЗ.

Обучение детей с ОВЗ в школе организуется в форме инклюзивного обучения, независимо от вида ограничений здоровья, посредством совместного обучения детей с ОВЗ и детей, не имеющих таких ограничений, в одном классе школы.

Инклюзивное образование благотворно влияет на всех учащихся, способствует вовлечению их в общественную жизнь коллектива, учит толерантности и взаимопониманию здоровых детей и их сверстников со специальными потребностями. И те и другие учатся в обычной школе, в которой различия между учащимися все воспринимают спокойно, как нечто обычное [Козырева, 2014, с. 114].

## **2. Ресурсы, имеющиеся в учреждении в начале перехода к инклюзивному образованию (краткая характеристика)**

2.1. Кадровые: учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, учителя-предметники.

2.2. Материально-технические: кабинеты начальных классов укомплектованы оборудованием согласно современным требованиям, имеются кабинет социально-психологической службы и кабинет для работы учителя-логопеда.

2.3. Нормативные: Положение об инклюзивном классе, должностные инструкции педагогического коллектива (учителя-логопеда, педагога-психолога, социального педагога, учителя-предметника), Положение о школьном ПМПк.

2.4. Учебно-методические: учебные и наглядные пособия для организации образования; учебно-методическая литература по коррекционной педагогике, психологии и воспитанию, имеющаяся в библиотечном фонде школы.

2.5. Психолого-медико-педагогические: школьный ПМПк: специалисты работают с учащимися школы в индивидуальной, групповой, классной системе, а также реализуют программы коррекционно-развивающей направленности с учетом возраста и потребности учащихся и их родителей (законных представителей).

2.6. Воспитательные: цель воспитательной работы в школе – подготовка обучающихся к самостоятельной жизни, воспитание Человека и Гражданина, умеющего адаптироваться в современном мире, способного найти своё место в нём, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за него, выражать своё мнение, творчески мыслить.

## **3. Ожидаемые результаты**

**По отношению к детям с ОВЗ** – научить их чувствовать себя равными в обществе сверстников, получить образование, адаптироваться и социализироваться в обществе.

Ожидаемый результат содержательной области образования ребенка с ОВЗ в процессе инклюзивного образования заключен в ряде критериев: знания и умения на данной ступени образования; применение их на практике; усвоение разде-

лов адаптированной образовательной программы; анализ поведения и динамики его развития в повседневной жизни ребенка; индивидуальный профиль развития жизненной компетенции.

**По отношению к семьям** – способствовать изменению психологического климата в семье с ребенком с ОВЗ. Уменьшение семейной гиперопеки.

**По отношению к другим участникам образовательного процесса** и их семьям – сформировать представление современной школы – «школы для всех, школы для разных». Помочь понять и принять детей, «не похожих на других», расти и жить с ними в обществе.

**По отношению к учителям** – сформировать инклюзивную компетентность педагогов (компетентность в следующих областях: психолого-педагогические особенности детей с ОВЗ; технология организации эффективного взаимодействия специалистов службы сопровождения; инновационные коррекционные технологии и др.). Повышать профессиональную квалификацию.

**По отношению к школе** – создать инклюзивную образовательную среду. ИОС реализует обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения адаптации всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей, особенностей развития [Козырева, 2014, с. 112].

Базовые условия, необходимые для эффективного решения задач построения инклюзивной образовательной среды:

- принятие философии инклюзии;
- наличие юридически оформленного договора между образовательным учреждением и родителями, включающего все необходимые условия обучения ребенка с ОВЗ, в том числе требования, предъявляемые к родителям (семье);
- наличие соответствующих методических разработок и рекомендаций, основанных на компетентностно-деятельностном подходе для детей с разным стартовым уровнем с ОВЗ;
- наличие адаптированных образовательных программ для разных категорий детей с ОВЗ;
- наличие УМК, дидактических материалов;
- повышение квалификации педагогов инклюзивного образования, специалистов службы комплексного медико-социального и психолого-педагогического сопровождения;
- организация эффективной деятельности специалистов ПМПк образовательного учреждения;
- архитектурные преобразования, включая безбарьерную среду;
- адекватное финансирование.

#### 4. Этапы реализации модели инклюзивного образования детей с ОВЗ.

##### Краткая характеристика и ориентировочные сроки

#### Примерный план-график работ

Сроки	Осуществляемая деятельность	Ответственные за разработку и внедрение
1	2	3
<b>Внедренческий этап</b>		
Сентябрь	Формирование группы педагогов инклюзивного образования	
Сентябрь	Разработка и апробация адаптированных образовательных программ	
Октябрь	Разработка нормативно-правовой базы для реализации инклюзивной практики	
Ноябрь, июнь	Организация повышения квалификации педагогов инклюзивного образования	
<b>Основной этап</b>		
В течение учебного года	Корректировка модели инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы	
В течение учебного года	Внедрение модели инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы	
В течение учебного года	Корректировка и уточнение адаптированных образовательных программ	

1	2	3
В течение учебного года	Реализация и корректировка адаптированных образовательных программ	
В течение учебного года	Составление новых и корректировка существующих баз данных на детей с ОВЗ на основании медицинских документов или документов, предоставляемых ПМПк	
В течение учебного года	Создание и обеспечение эффективного функционирования системы комплексного медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ	
Октябрь	Разработка программы педагогического мониторинга детей с ОВЗ по следующим вопросам: образовательный стандарт, динамика развития учащихся с ОВЗ, эффективность механизма взаимодействия участников проекта	
Октябрь	Разработка программы мониторинга детей с ОВЗ узкими специалистами (дефектолог, логопед, психолог, социальный педагог)	
В течение учебного года	Реализация программ мониторинга педагогами и узкими специалистами (входной, промежуточный и итоговый контроль)	
В течение учебного года	Исследование социальной среды семей детей с ОВЗ	
В течение учебного года	Планирование и контроль администрацией школы контрольно-регулирующей деятельности за работой педагогического коллектива с учащимися с ОВЗ	
Заключительный этап		
Апрель-май	Анализ хода, результатов, трудностей и рисков внедрения модели инклюзивного образования. Самоанализ, аналитическая справка	
Май	Уточнение и доработка модели инклюзивного образования	
Июнь	Издание сборника методических рекомендаций для педагогов начальной и средней школы по инклюзивному образованию детей с нарушениями интеллекта и ЗПР	
В течение учебного года второго года внедрения модели инклюзивного образования	Тиражирование опыта инклюзивного образования	

### 5. Критерии (индикаторы, показатели) эффективности модели

1. Создание и успешное внедрение модели инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.

2. Результаты опросов, тестирования, анкетирования родителей детей с ОВЗ, родителей детей без ОВЗ, педагогов.

3. Результаты мониторинга образовательных достижений и динамики развития детей с ОВЗ.

4. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования, успешное формирование инклюзивной компетентности.

5. Приобретение детьми с ОВЗ позитивного социального опыта. Расширение социальных контактов со сверстниками.

6. Разработка методических рекомендаций для педагогов по инклюзивному образованию детей с ОВЗ.

7. Готовность и способность тиражировать опыт инклюзивного образования.

8. Повышение рейтинга учреждения.

### Список сокращений

1. ОВЗ – ограниченные возможности здоровья.
2. ПМПк – школьный психолого-медико-педагогический консилиум.
3. ИОС – инклюзивная образовательная среда.

### Библиографический список

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
2. 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 (29) С. 127–130.

# РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC ATTITUDE TO THE PROBLEM OF FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION

Е.Г. Сурайкина

E.G. Suraykina

*Экологическое образование, «устойчивое развитие», экологическая культура, природоохранное просвещение, экология.*

В статье обсуждается необходимость формирования экологической культуры школьников как важного условия перехода общества к устойчивому развитию в связи со сложной экологической ситуацией в мире и в нашей стране.

В историческом аспекте рассматривается развитие научной и методологической основы для становления школьного экологического образования. Предлагается установить формирование экологической культуры целью экологического образования в школе.

*Environmental education, «sustainable development», environmental culture, environmental education, ecology.*

The article discusses the necessity of the formation of environmental culture of schoolchildren as an important condition for the transition of society towards sustainable development due to the difficult environmental situation in the world and in our country. In the historical perspective the author examines the development of the scientific and methodological basis for the formation of school environmental education. The author also proposes establishing the formation of environmental culture for the purpose of environmental education in schools.

**В**се более мощное воздействие человеческого общества на окружающую среду, ухудшение экологического состояния планеты приводят к необходимости общества готовить экологически грамотных людей, ясно представляющих взаимосвязь в системе «природа – человек – производство», способных предвидеть последствия воздействия производства на природу и человека. Особенно актуальным становится формирование высокого уровня экологической культуры у подрастающего поколения. В сложившихся условиях именно экологическое образование является одним из путей оздоровления ситуации.

Развитие взглядов на проблемы образования в области охраны природы в России претерпело существенное изменение со второй половины XX в. и по настоящее время.

Целью проделанной работы является исследование развития научного отношения к проблеме формирования экологической культуры и определение ее как главной цели экологического образования в школе.

Достижению цели способствует решение следующих **задач**.

1. Рассмотреть основные этапы становления системы экологического образования в российской средней школе.

2. Установить формирование экологической культуры ведущей целью экологического образования в школе.

Научная новизна представлена видением автора результата экологического образования на современном этапе.

Необходимо отметить, что работы в области экологического образования как специаль-

ной отрасли знаний ведутся в отечественной науке и практике более 30 лет, хотя еще в начале XX в. многие прогрессивные ученые, общественные деятели России пропагандировали необходимость пересмотра отношений с природой. Среди них можно назвать Д.И. Менделеева, К.А. Тимирязева, В.В. Докучаева, И.П. Бородину, Д.Н. Анучина и др.

Становление системы экологического образования в российской средней школе с 1950–1960-х гг. происходило в процессе преодоления сложившегося стереотипа природоведческого образования утилитарного назначения в сторону природоохранного.

В России в середине 60-х гг. XX в. основы экологии были включены только в биологическое образование с целью развития у школьников элементарных экологических знаний. Это же вскоре произошло и в других школьных дисциплинах: физике, химии, географии [Смирнова, 2000, с.18].

В начале 70-х гг. по решению Академии педагогических наук СССР при Научно-исследовательском институте содержания и методов обучения создается специальное научное подразделение – Лаборатория природоохранного просвещения. Деятельность лаборатории положила начало целенаправленной работе по совершенствованию форм и методов природоохранительного просвещения в нашей стране. Разработкой теоретических основ проблемы в это время занимался А.Н. Захлебный, в работах И.Д. Зверева определялись цели природоохранительного просвещения, И.Т. Суравегина исследовала сущность понятия «охрана природы», Б.Г. Иоганзенем были рассмотрены основные принципы и формы природоохранительного просвещения. И.Т. Суравегина, И.С. Матрусов, Л.П. Салеева занимались исследованием общей структуры природоохранительных знаний в различных учебных предметах средней общеобразовательной школы – географии, биологии и др.

Усиление внимания к охране природы в конце 60 – начале 70-х гг. XX в. приводит к активной пропаганде экологических знаний. Появляется термин «природоохранительное просвеще-

ние». К концу 70-х гг. в науке широкое распространение получает понятие «комплексная, социальная, глобальная экология» как наиболее адекватно отражающее сущность исследований по взаимодействию человека и общества в целом с природой. В связи с этим стали говорить об экологическом образовании и воспитании [Гагарин, 2000, с. 46].

Процесс экологизации содержания общего образования в России более существенно развернулся в начале 80-х гг. Так, в 1981 г. в программах многих учебных предметов было расширено, а в ряде предметов (особенно в биологии и географии) углублено раскрытие вопросов взаимодействия общества и природы [Организация..., 1990, с. 54].

Если в начале 60-х гг. цель экологического образования понималась только как просвещение, то со второй половины 80-х гг. прошлого века – как формирование экологической культуры.

После конференции ООН по окружающей среде и устойчивому развитию (1992), проходившей в Рио-де-Жанейро, многие ученые попытались нащупать связь между устойчивым развитием и экологической культурой, являющихся, по их мнению, отражением различных аспектов одного и того же процесса – гармонизации социоприродных отношений, происходящей в рамках глобализации современного мира (М.Н. Мамедов, А.Н. Захлебный и др.) [Чуйкова, 2011, с. 23].

В последние десятилетия все больше стран, в том числе и Россия, присоединяются к реализации концепции «устойчивого развития», по которой человечество должно согласовывать свою деятельность с законами природы, изменять потребительское отношение к природе на признание ее самоценности.

В 90-х гг. с принятием законов «Об охране окружающей природной среды» (1991), «Об образовании» (1992) и Конституции Российской Федерации (1993) была создана правовая основа для формирования системы всеобщего непрерывного экологического воспитания и образования в Российской Федерации.

Следствием этих решений стало преподавание экологии как самостоятельного учебного

предмета во многих средних школах. С 1994 г. предмет «Экология» введен в ряде средних общеобразовательных учреждений.

Новый проект образовательного стандарта по экологии для базисного учебного плана разработан в 1998 г. под руководством И.Т. Суравегиной. С введением в действие нового базисного учебного плана (приказ Минобразования России от 09.02.98 № 322) экология была отнесена к предметам регионального компонента содержания образования, что существенно ограничило распространение этого учебного предмета в субъектах Российской Федерации.

Начало 2000-х гг. связано с инновационными процессами в разработке концептуальных подходов к экологическому образованию, попытками целостного и всестороннего научно-педагогического осмысления его сущности и происходящих в нем перемен с учетом мирового опыта.

Цели, ценности и механизмы передачи экологической культуры нашли отражение в принятой в 2000 г. «Национальной доктрине образования Российской Федерации», призванной обеспечить экологическую безопасность государства, общества и личности, которая определила формирование системы непрерывного экологического образования в Российской Федерации на несколько десятилетий вперед.

2002 г. вписан в историю России как год перемен в экологической политике страны. В этом году вышли в свет: «Экологическая доктрина Российской Федерации» – документ, разработанный совместными усилиями органов государственной власти РФ, органов местного самоуправления, общественных организаций, деловых и научных кругов России; Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10 января 2002 г. № 7-ФЗ. Экологическая доктрина Российской Федерации определяет цели, направления, задачи и принципы проведения в стране единой государственной политики в области экологии на долгосрочный период.

В последние годы Россия взяла курс на присоединение к Европейскому образовательному сообществу (подписаны Болонское соглашение,

Европейская стратегия образования для устойчивого развития).

Общее экологическое образование для устойчивого развития (ЭОУР) – это современный этап развития экологического образования, базирующийся на ценностях устойчивого (сбалансированного) развития природы и общества; философско-политической стратегии образования для устойчивого развития; теоретических основаниях образования постиндустриального общества, заложенных в концепции Федеральных государственных стандартов общего образования нового поколения (ФГОС).

Однако, исследуя в своей работе теоретико-методологические основы экологического образования, А.А. Борискин проводит анализ различных концепций общего среднего экологического образования, представленных в последние десятилетия, и приходит к выводу, что нет «однозначного и общеприемлемого определения главной цели экологического образования». В одних случаях – это формирование экологически грамотного человека, в других – воспитание ответственного отношения к природе, в-третьих, это формирование экологического сознания, в-четвертых, формирование экологической культуры, в-пятых, формирование экологического мировоззрения, в-шестых, формирование экологического мышления [Борискин, 2002, с. 54].

Можно ли выделить какую-то из вышеназванных целей в качестве основной? Одна из задач нашего исследования заключается в том, чтобы выяснить, какое из этих качеств наиболее универсально и может являться результатом экологического образования на современном этапе.

На наш взгляд, именно экологическая культура является целью экологического образования, так как именно она включает в себя большую часть вышеперечисленных качеств. Данный вывод мы сделали, исходя из анализа авторских трактовок экологической культуры в различных концепциях экологического образования.

Так, в концепции формирования экологической культуры, разработанной Б.Т. Лихачевым, под экологической культурой автор понимает

систему специальных знаний и усвоение способов деятельности, ориентированных на совместимость с природой. В этой трактовке одним из компонентов экологической культуры является система специальных знаний, формирование которой является функцией образования.

В работе Н.С. Дежниковой и И.В. Цветковой, посвященной воспитанию экологической культуры детей и подростков, авторы связывают ее с сознанием, отмечая, что наиболее существенным моментом в воспитании экологической культуры у детей и подростков является перевод их сознания в другую ипостась – из природопотребительской в природосберегающую. Но при этом задача формирования экологической культуры представлена авторами как сугубо воспитательная, направленная на освоение подростками новой системы ценностей во взаимоотношениях с природой.

В диссертационном исследовании А.А. Борискина дается следующее авторское определение понятию «экологическая культура» применительно к личности учащегося: «Экологиче-

ская культура представляет собой систему, состоящую из ряда взаимосвязанных элементов: экологических знаний (естественнонаучных, гуманитарных, технических и др.), экологического мышления, включающего установление причинно-следственных, вероятностных, прогнозических и других видов связей; экологической культуры и культуры чувств, экологически оправданного поведения, характеризующегося реализацией экологических знаний, мышления, культуры чувств и деятельности личности, осознавшей свое космопланетарное предназначение» Несмотря на то что определение не совсем корректно, так как в понятие «экологической культуры», помимо системы знаний, мышления, автор опять включает «экологическую культуру», мы считаем, что А.А. Борискин дает определение результату экологического образования, который должен получить ученик [Борискин, 2002, с. 64].

Анализ и обобщение мнений исследователей позволили установить основные компоненты экологической культуры, которые отражены в схеме (рис.).



Рис. Структура экологической культуры личности

Таким образом, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что экологическое образование в процессе становления в российской средней школе за вторую половину XX в. прошло несколько этапов, которые характеризовались разными целями и результатами; на современном этапе нет единого мнения по поводу цели экологического образования, но мы считаем, что такой целью является форми-

рование экологической культуры школьников, поскольку она является наиболее универсальным качеством личности.

Формирование экологической культуры, прежде всего детей, является актуальной задачей общества, так как без нее невозможна реализация программы экологического развития общества по окружающей среде и развитию, принятой Конференцией ООН (Рио-де-Жанейро,

1992) и обозначившей принципы перехода всех стран к устойчивому развитию [Сурайкина, 2014, с. 269].

История сохранила нам слова прусского короля Вильгельма, сказанные им после победоносной войны с Австрией: «Это победа не армии, это прусский учитель победил австрийского». Иными словами, прусская система образования победила австрийскую. Перефразируя эту мысль, можно сказать, что экологический кризис в конце концов «победят» не специалисты по охране окружающей среды, а специальная система экологического образования [Дерябо, Ясвин, 1996, 22–23].

### **Библиографический список**

1. Борискин А.Ф. Проектирование содержания и реализация методического обеспечения экологического образования школьников в естествознании: дис. ... канд. пед. наук / Екатеринбург; М.: РГБ, 2002. 174 с.
2. Гагарин А.В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. М.: Моск. городской психолого-педагогический ин-т, 2000. 232 с.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 480 с.
4. Организация экологического образования в школе: пособие для работников среднеобразовательных школ / И.Т. Сураvegина и др.; ред. И.Д. Зверев, И.Т. Сураvegина; Акад. пед. наук СССР, Проблем. совет по эколог. образованию. Пермь, 1990. 148 с.
5. Смирнова Н.З. Экологическое образование: проблемы и решения (региональный компонент). Красноярск: РИО КГПУ, 2000. 147 с.
6. Сурайкина Е.Г. Формирование экологической культуры школьников // Вестник КГПУ. 2014. № 1. С. 269–272.
7. Чуйкова Л.Ю. Анализ моделей экологического образования, использующихся в системе школьного образования // Астраханский вестник экологического образования. 2011. № 1. С. 20–32.



# КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЗАДАЧНЫХ СИТУАЦИЙ ПО ФИЗИКЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

## THE DESIGN OF THE CONTENT OF TASK SITUATIONS IN PHYSICS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS

В.И. Тесленко, Е.А. Кулешова

V.I. Teslenko, E.A. Kuleshova

*Задача, задачная ситуация, методика, методология, методологическая культура, методологическое мировоззрение, обучение, физическая задача.*

В статье рассматривается формирование методологической культуры учащихся через конструирование задачных ситуаций по физике. Проводится анализ различных исследований по проблеме развития методологической культуры через развивающие задания по физике. Развивающие задания раскрываются на основе уровневого подхода к усвоению содержания учебного материала с учетом рассматриваемых физических ситуаций. Задания структурно представлены в виде систематизирующих таблиц на основе методов научного познания.

*Task, task situation, method, methodology, methodological culture, methodological worldview, education, physical task.*

The article discusses the formation of methodological culture of students through the design of task situations in physics. The analysis of various studies on the development of methodological culture through developing tasks in physics is presented. A developmental task is disclosed on the basis of a tiered approach to mastering the content of the training material with regard to the considered physical situations. The tasks are structurally represented as ordering tables based on the methods of scientific cognition.

**В** нормативном сопровождении Федерального государственного образовательного стандарта – Фундаментальном ядре содержания образования (2009) – определены базовые национальные ценности, которые составляют основу воспитательного и обучающего пространства общеобразовательной школы. К традиционным источникам таких ценностей относится наука, формирующая у учащихся такие фундаментальные понятия, как познание, истина, научная картина мира, экологическое сознание и т. д. Выделенные фундаментальные понятия представляют целую систему, которая является культурной нормой для становления у обучаемых методологической культуры. Но как культурная норма методологическая культура у школьников не может возникнуть стихийно, она «при-

сваивается» готовой, как теоретическое обобщение [Сауров, 2006, с. 192]. Обучение учащихся такому обобщению функционально задает проблемное поле для поиска методов и приемов процедур познания и учебно-познавательных действий. В связи с вышесказанным актуальность проблемы, рассматриваемой в данной статье, не вызывает сомнения.

Различают уровни методологии: философская, междисциплинарная, частнонаучная. Мы остановились на частнонаучном уровне и рассматриваем формирование методологической культуры учащихся в процессе обучения физике.

Как показывает анализ исследований, методика обучения учащихся физике характеризуется двумя значительными факторами: эволюцией её общей методологии и развитием методов

познания окружающего мира [Там же]. При этом можно отметить, что при обучении физике в школах не уделяют должного внимания приобретению учащимися практических умений и навыков по усвоению норм системы методологических знаний. Современному учителю физики необходимо соответствовать тем требованиям, которые предъявляются к школьному физическому образованию, воплощая на практике концепцию непрерывного образования и привития учащимся тяги к процессу познания, желанию получать системные знания. Выполнение этих задач наполняет новым смыслом процесс формирования методологической культуры учащихся на основе развивающих заданий при обучении физике, так как при их решении изучаются и формируются основные правила, методы научного познания, конкретные способы получения знаний и образцов деятельности [Тесленко, 2012, с. 144]. Все вышесказанное еще раз подтверждает актуальность данной статьи и её новизну.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования позволил нам придерживаться следующих определений понятий: **методология** – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности; **методологическая культура** – многообразные формы и методы познавательной и практической деятельности; **методологическая культура** – особая форма деятельности, пережитая, переосмысленная, выbranная, простроенная самим обучаемым на основе личностно-профессионального самоизменения [Щедровицкий, 2004, с. 368]; **задача** – поставленная цель, которую стремятся достигнуть; вопрос, требующий решения на основании определенной системы знаний.

Существует большое количество видов учебно-познавательной деятельности по физике, которые способствуют становлению методологической культуры. В рамках исследуемой проблемы мы операционализировали деятельность обучаемых при решении физических задач, то есть представили её в виде системы действий, связанных с реализацией следующих умений [Там же].

1. Применять при объяснении физических ситуаций такие методологические знания: различать физический объект и его модель, законы, постулаты; использовать при решении методы научного познания (факты – модель – следствия – эксперимент).

2. Использовать: теоретические и экспериментальные методы познания; экспериментальные факты для показа критериев истинности знаний.

3. Иллюстрировать истинность теоретических положений и связь науки и техники.

4. Проводить измерение физических величин и вычислять погрешности.

5. Различать фундаментальные научные понятия и отделять объекты природы от объектов науки.

6. Интерпретировать результаты эксперимента и решения задач.

Выделенная система умений обусловлена многоаспектностью становления методологической культуры учащихся, так как данный процесс затрачивает все формы сознания: моральное, эстетическое, научное, правовое. В школе оно носит междисциплинарный характер, но именно физика играет важнейшую роль в правильном понимании многих методологических проблем при анализе различных информационных потоков научного и псевдонаучного содержания.

Поэтому последовательное раскрытие соответствующих аспектов методологической культуры на протяжении всего курса физики и становление у школьников методологической культуры должны стать сегодня приоритетными в преподавании физики. В основе становления методологической культуры лежит ряд принципов, с одной стороны, отражающих её специфику, а с другой – хорошо согласующихся с общими принципами дидактики. К числу основных можно отнести принципы: интеграции, взаимосвязи, непрерывности и систематичности.

Ядро содержания методологической культуры составляют: научная система знаний (научные факты, понятия, законы, модели объектов и явлений, гипотезы, принципы, теории); характер

развития науки; методы и методики исследования; процедуры деятельности.

Существенную часть ядра методологической культуры составляют знания, приобретенные на занятиях по физике. Изучение школьного курса дает учащимся представления о целостности окружающего мира, взаимосвязанность и взаимообусловленность происходящих в ней процессов, причинно-следственных связей природных явлений.

Методика обучения физике в основном имеет дело с искусственными объектами и явлениями, т. е. с деятельностными объектами. Решая физические задачи для формирования выделенных умений, методика физики должна использовать эффективные методы и приемы для организации учебной деятельности учащихся в контексте становления методологической культуры. Одним из важных элементов учебной деятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе при изучении физики является решение задач. За время обучения в школе учащиеся решают очень много физических задач и затрачивают на них примерно треть всего учебного времени. И это правомерно: без решения задач курс физики не может быть усвоен. Физические задачи в основном используют: а) для выдвижения проблемы и создания проблемной ситуации; б) сообщения новых сведений; в) формирования практических умений и навыков; г) проверки глубины и прочности знаний; д) закрепления, обобщения и повторения материала; е) развития творческих способностей учащихся и др.

Методика решения задачи зависит от многих условий: от ее содержания, подготовки учащихся, поставленных перед ними целей и т. д. Тем не менее существует ряд общих для большинства задач положений, которые следует иметь в виду при их решении.

Главное условие традиционного решения задачи – знание учащимися физических закономерностей, правильное понимание физических величин, а также способов и единиц их измерения. К обязательным условиям относится и математическая подготовка учеников. Формулировка задачи имеет большое значение. Она, как

правило, должна быть ясной и логичной. Основные и существенные данные и требования ее должны выступать на первый план, не заслоняя побочными обстоятельствами.

Анализируя задачу, определяют, какие правила, формулы или закономерности следует применить в данной конкретной физической ситуации. Это составляет главную трудность для учащихся. При анализе задачи должны выделяться и то общее, что относит ее к тому или иному типу, и то особенное, что составляет ее характерную черту. Успешное усвоение общих правил и предписаний возможно только в процессе активной деятельности учащихся, особенно при решении проблемных и творческих задач [Тесленко, Латынцев, 2011, с. 98].

Большое значение для формирования у учащихся навыков решения задач имеют единые требования к технике оформления записей, усвоение приемов рациональных вычислений и т. д. Большинство задач решают в общем виде, а уже затем производят числовые расчеты. Это экономит время, так как промежуточные числовые вычисления могут оказаться лишними.

На первой ступени обучения (основная школа) перевод физических данных задачи в одну систему единиц выполняют арифметически, а затем школьников приучают пользоваться общим правилом, когда наименование величин подставляют в конечную формулу и производят алгебраические преобразования. Следующий этап – выполнение вычислений. На них нередко тратят много времени. Происходит это главным образом из-за неумения применять математические знания на практике. Поэтому при решении задач, как правило, рассматривают физическую сторону задачи, а затем ищут пути и средства рациональных математических вычислений.

Анализ представленного общего подхода к решению физических задач позволяет сделать следующий вывод: выделенная методика традиционно применяется при решении задач, но она практически не направлена на формирование методологической культуры учащихся [Тесленко, Аёшин, 2014, с. 126]. Нами была разра-

ботана система заданий развивающего характера, которую мы рассматриваем как средство формирования методологической культуры учащихся. Отличительная черта предложенной системы состоит в том, что к задачам уже дается решение и учащиеся знают ответ на задание в целом. Выделим основные особенности данной системы:

- отказ от авторитарного стиля обучения при помощи специальных инструкций и возможном выборе индивидуального стиля обучения;
- показ множественности взаимосвязей каждого объекта в ситуации;

- формирование умения обоснованно принимать свои решения;
- воспитание активности и инициативности;
- получение коллективно согласованного вывода;
- формирование умения рассматривать объект или явление в постоянном движении и развитии.

Одно из таких заданий представлено ниже. К задаче предлагаются дополнительные разноуровневые задания, которые учащиеся выбирают индивидуально.

### I. Содержание задачи и требование к решению

Капли дождя, падающие отвесно, образуют на окне горизонтально движущегося автобуса полосы под углом  $\alpha = 30^\circ$  к вертикали. Какова скорость падения капель, если автобус движется прямолинейно с постоянной скоростью  $u = 5,0$  м/с?

**Задание:** 1) проведите анализ ситуации и сопоставьте его с реальными явлениями, наблюдаемыми вами; 2) выделите факты в задачной ситуации.

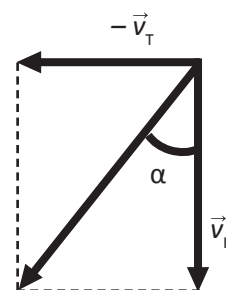
### II. Решение

По условию задачи капли дождя падают отвесно, перпендикулярно горизонтальной поверхности Земли. В ситуации когда автобус будет стоять неподвижно, капли на окне будут образовывать вертикальные (отвесные) линии. На окне движущегося со скоростью  $u$  автобуса дождевые капли образуют полосы равного наклона. Относительно движущегося автобуса дождевые капли имеют скорость автобуса (в обратном направлении движения автобуса) и падают под углом  $\alpha$

таким образом, что  $\operatorname{tg}\alpha = \frac{|v_T|}{v_K}$ .

Откуда скорость падения капель  $v_K = \frac{|v_T|}{\operatorname{tg}\alpha}$ .

Подставим численные значения  $v_K = \frac{5 \frac{\text{м}}{\text{с}}}{\operatorname{tg}30^\circ} = 5 * \sqrt{3} \frac{\text{м}}{\text{с}} = 8,7 \frac{\text{м}}{\text{с}}$ .



### III. Дополнительные задания к задаче

#### 1. Задание на исполнение стимулирующих звеньев

- \* Как повлияет на результат ответа сопротивление воздуха?
- \* Сравните скорость капли и скорость автобуса. Сделайте вывод.
- \* Предложите экспериментальный метод исследования задачи.

#### 2. Задание на преобразование и реконструкцию

- \* Решите задачу в системе отсчета, связанной с автобусом. Определите границы применимости законов движения.
- \* Найдите свой ход решения. Составьте его подробный план, используя логическую цепочку: факты – гипотеза – модель – следствие – эксперимент.

<p><b>3. Задание на построение и соотнесение</b></p> <p>* Постройте график зависимости угла падения капли <math>\alpha</math> от величины скорости автобуса <math>u</math>.</p> <p>* Выполните для этого ряд мыслительных операций по составлению плана действий и реализации каждого пункта.</p>	<p><b>4. Задание на усложнение и прогнозирование</b></p> <p>* Как вы думаете, при каких условиях:</p> <p>1) капля долетит до земли; 2) попадет на стекло?</p> <p>* Начертите траекторию движения капли для 1 и 2 случаев.</p>
---	---

**VI. Выберите уровень сложности дополнительных заданий, где Б – базовый уровень, П – повышенный уровень**

Номер задания	1	2	3	4
Уровень знаний	Б	Б	Б	П
Балл	3	3	3	4

Разработанная нами система развивающих заданий по физике апробируется в настоящее время в процессе обучения учащихся в среднем образовательном учреждении.

Анализ выделенной проблемы и результатов педагогического эксперимента позволяет сделать вывод: одной из целей школьного физического образования является формирование у учащихся методологической культуры. В процессе её становления у школьников формируется целостный образ физических явлений в виде совокупности наиболее общих фундаментальных признаков, характеризующих отношения человека к окружающему миру.

Ознакомление учащихся с методами научного познания в ходе решения учебных разноуровневых задач способствует становлению методологической культуры учащихся, которая создает базу для их успешного общего образования и дальнейшего самообразования.

### Библиографический список

1. Сауров Ю.А., Сауров С.Ю. Научные картины мира: Элементы эпистемологии. Киров, 2006.
2. Тесленко В.И. Проблемы развития познавательной деятельности человека при конструировании естественнонаучных знаний о природе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2.
3. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Формирование и развитие коммуникативной компетентности учащихся // Психология обучения. 2011. № 7. С. 98–108.
4. Тесленко В.И., Аёшин В.В. Формирование исследовательской компетенции учащихся на основе модульно-эвристических комплексов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1.
5. Щедровицкий Г.П. Психология и методология (1). Ситуация и условия возникновения концепции поэтапного формирования умственных действий. М.: Путь, 2004. 368 с.

## НАЧАЛА ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

### THE BEGINNING OF ENGINEERING EDUCATION IN SCHOOLS

А.С. Чиганов, А.С. Грачев

A.S. Chiganov, A.S. Grachev

*Техническое мышление, инженерия, физика, математика, информатика, технология, образование, исследование, робототехника, проект, модель, сетевой принцип.*

В статье обсуждается актуальность начальной подготовки инженерных кадров на самой ранней стадии – в основной и старшей школе. Описаны подходы к развитию технического мышления школьников, позволяющие создать устойчивый интерес к инженерии у завтрашних студентов и выпускников технических вузов страны. Обращается внимание на необходимость создания педагогических условий развития инженерных способностей в средней школе. Рассматривается роль педагогического вуза в подготовке учительских кадров для решения задач инженерной подготовки школьников, специальной подготовки учителя, способного активно развивать техническое мышление учащихся.

*Technical thinking, engineering, Physics, Mathematics, Computer Science, technology, education, research, robotics, project, model, network principle.*

This article raises the issue about the importance of the basic training of engineers at the earliest stage – in middle and high schools. The work describes the approaches to the development of students' technical thinking allowing to motivate future students and graduates of technology universities of the country. The authors point to the urgency of creating pedagogical conditions for the development of engineering skills in middle school. They also consider the role of colleges of education in teachers' training to solve the problems of students' engineering education and in a special teachers' training to make them able to develop students' technical thinking.

**В** настоящее время Россия испытывает острый дефицит инженерных кадров высокого уровня подготовки, обладающих развитым техническим мышлением, способных обеспечить подъем инновационных высокотехнологичных производств.

Актуальность в подготовке инженерных кадров обсуждается как на уровне регионов, так и на федеральном уровне. В подтверждение этого приведем цитату из выступления президента России В.В. Путина «...Сегодня в стране существует явная нехватка инженерно-технических работников, и в первую очередь рабочих кадров, соответствующих сегодняшнему уровню развития нашего общества. Если недавно мы говорили о том, что находимся в периоде выживания России, то сейчас мы выходим на международную арену и должны предоставлять конкурентную продукцию, внедрять передовые инновационные технологии, нанотехнологии, а для этого нужны соответствующие кадры. А их на сегодняшний день у нас, к сожалению, нет...» [Путин, 2011].

В данной работе будут описаны подходы к развитию технического мышления школьников, которые позволят создать устойчивый интерес к инженерии у сегодняшних школьников – завтрашних студентов и выпускников технических вузов страны.

Мы планируем определить педагогические условия развития технического мышления школьников.

Хотим выразить искреннюю благодарность ОК «РУСАЛ» за финансовую и практическую поддержку проекта «Образовательный Центр естественных наук им. М.В. Ломоносова».

На наш взгляд, поздно пробуждать интерес к технике и изобретательству у молодого человека, заканчивающего старшую школу и готовящегося к поступлению в вуз. Необходимо создать педагогические условия развития технического мышления в средней школе, а при условии выполнения определенных развивающих действий еще в более раннем возрасте. По нашему глубокому убеждению, если подросток в 11–13

лет не любит самостоятельно заниматься с конструктором, не увлечен красивыми и эффективными техническими конструкциями, для будущей инженерной подготовки он, скорее всего, уже потерян.

Для развития технического мышления школьника в 8–11 классах необходима активная позиция учителя физики, математики, информатики или технологии, и это можно назвать первым педагогическим условием, т. к. от этого будет напрямую зависеть развитие инженерных способностей и в конечном итоге осознанный выбор направления профессиональной деятельности юноши или девушки. В то же время активная позиция учителя не может возникнуть сама по себе, необходимо планомерное и осознанное развитие и обучение будущего или уже работающего педагога, направленное на освоение педагогических технологий, позволяющих подготовить инженера. В общем, как театр начинается с вешалки, так и инженерное образование должно начинаться с подготовки школьного учителя к деятельности в этом направлении. Именно поэтому педагогический вуз является первой ступенью в подготовке учителя, умеющего развивать и поддерживать мотивацию к техническому творчеству школьников.

*Считаем необходимым отметить, что эта проблема появилась не вчера. Начиная с XVIII века в Российском государстве существовала особая забота о воспитании инженерной элиты, так называемая «Русская система инженерного образования».*

*Как справедливо отмечает В.А. Рубанов, «до революции в США как-то пронёсся невероятно сильный ураган. Снесло все мосты в штате, кроме одного. Того, который был спроектирован русским инженером. Правда, инженера к этому времени уволили – за ... неоправданно высокую надёжность сооружения – экономически фирме это было невыгодно» [Рубанов, 2012, с. 1].*

Есть существенные отличия инженерной подготовки до революции от современного состояния, пишет в своей работе исследователь: «Русская система базировалась на нескольких про-

стых, но чрезвычайно важных принципах. Первый – фундаментальное образование как основа инженерных знаний. Второй – соединение образования с обучением инженерному делу. Третий – практическое применение знаний и инженерных навыков в решении актуальных задач общества. Это показывает разницу между образованием и обучением, между знаниями и навыками. Так вот сегодня мы повсеместно и вдохновенно пытаемся обучать навыкам без должного базового образования» [Там же].

И еще: «...Без фундаментальных знаний у человека будет набор компетенций, а не комплекс пониманий, способов мышления и навыков – того, что называется высокой инженерной культурой. Техническими новинками нужно овладевать “здесь и сейчас”. А образование – нечто другое. Кажется, у Даниила Гранина есть точная формула: “Образование – это то, что остается, когда все выученное забыто”» [Там же, с. 3].

На основании вышеизложенного резюмируем, что характерная особенность подготовки инженера заключается в прочном естественнонаучном, математическом и мировоззренческом фундаменте знаний, широте междисциплинарных системно-интегративных знаний о природе, обществе, мышлении, а также высоком уровне общепрофессиональных и специально-профессиональных знаний. Эти знания обеспечивают деятельность в проблемных ситуациях и позволяют решить задачу подготовки специалистов повышенного творческого потенциала. Кроме этого, очень важно овладение будущим инженером приемами проектно-исследовательской деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность характеризуется тем, что при разработке проекта в деятельность группы обязательно вводятся элементы исследования. Это означает, что по «следам», косвенным признакам, собранным фактам необходимо восстановить некий закон, порядок вещей, установленный природой или обществом [Леонтович, 2003]. Такая деятельность развивает наблюдательность, внимательность, аналитические навыки, которые являются составляющей инженерного мышления.

Эффективность применения проектной деятельности для развития технического мышления подтверждается формированием особых личностных качеств школьников, участвующих в проекте. Эти качества не могут быть освоены вербально, они развиваются только в процессе целенаправленной деятельности обучающихся в ходе выполнения проекта. При выполнении небольших локальных проектов основной задачей работающей группы является получение законченного продукта их совместной деятельности. При этом происходит развитие таких важных для будущего инженера качеств, как умение работать в коллективе, разделять ответственность за принятое решение, анализировать полученный результат и оценивать степень достижения поставленной цели. В процессе этой командной деятельности каждый участник проекта должен научиться подчинять свой темперамент и характер интересам общего дела.

Опираясь на анализ научных источников и все вышесказанное, определим основные условия развития технического мышления школьников, необходимые для реализации дальнейшей инженерной подготовки:

– фундаментальная подготовка по физике, математике и информатике по специально разработанным программам, логически связанным между собой и учитывающим технологический уклон обучения этим дисциплинам;

– системообразующим и интегрирующим все основные дисциплины является предмет «Робототехника»;

– активное использование в учебном процессе второй половины дня для проектно-исследовательской и практической деятельности учащихся;

– упор в обучении делается не на одаренных школьников, а на школьников, заинтересованных в развитии технического мышления (обучение зависит от степени мотивации, а не от предыдущих учебных успехов);

– учащиеся собираются в «инженерную группу» только на обязательных занятиях по физике, математике и информатике, находясь остальное время в своих постоянных классах (группа обуча-

ющихся школьников не выделяется структурно в отдельный класс из своей параллели);

– обучение «инженерной группы» строится по сетевому принципу.

Остановимся более подробно на этих условиях.

Первым условием мы выделяем **фундаментальную подготовку по основным базовым дисциплинам – физике, математике, информатике**. Без ключевых, фундаментальных знаний по физике и математике трудно ожидать дальнейшего успешного движения в овладении школьниками основами технического мышления. В то же время фундаментальная подготовка для будущих физиков и инженеров – две большие разницы. В развитии технического мышления главное требование от предмета физика – это реальное представление о явлениях, происходящих при технической реализации конкретного проекта. Достаточная математическая подготовка позволяет сделать сначала предварительную оценку необходимых условий, а в дальнейшем точный расчет условий реализации будущего устройства. Строгое доказательство, присущее математическим дисциплинам, и глубинное теоретическое проникновение в суть физического явления не являются жизненной необходимостью инженерной практики (зачастую это может даже вредить принятию взвешенного технического решения).

По выражению В.Г. Горохова, «инженер должен уметь нечто такое, что нельзя выразить одним словом “знает”, он должен обладать еще и особым типом мышления, отличающимся и от обыденного и от научного» [Горохов, 1987].

Фундаментальная подготовка будущих инженеров достигается за счет разработки специальных программ по физике, математике и информатике, в значительной степени интегрированных между собой. Количество учебных часов увеличено по сравнению с обычной школьной программой (физика – 5 часов вместо 2, математика – 7 часов вместо 5, информатика – 3 часа вместо 1). Расширение программ происходит в значительной мере за счет применения в обучении практикумов, ориентированных на решение прикладных и технических задач, а так-



же выполнение исследовательских проектов во второй половине дня.

**Предмет робототехника является системообразующим и интегрирующим для всех основных предметов обучения.** Создание робота позволяет слить в единое целое физические принципы конструкции, оценить ее реализацию, провести расчет ее действий, запрограммировать на получение определенного законченного результата.

В отличие от других подобных школ, в которых основное и дополнительное образование не связаны в единый образовательный процесс, наши **программы для своей реализации используют возможности дополнительного образования во второй половине дня.** В них вынесены практикумы и проектно-исследовательская деятельность школьников. В процессе этой работы ученики выполняют небольшие законченные инженерные проекты, позволяющие применить знания, полученные по всем основным дисциплинам. Эти проекты включают в себя все основные этапы реальной инженерной деятельности: изобретательство, конструирование, проектирование и изготовление реально работающей модели.

Еще одним условием построения инженерного обучения является **ориентация** не на одаренных, имеющих высокие результаты школьников, а **на интересующихся инженерией учащихся**, возможно имеющих не очень высокие достижения в базовых предметах. В своем образовании мы стремимся развить учебные способности и техническое мышление школьников, до этого момента не проявивших себя, за счет эксплуатации их высокого интереса к этой области знаний. На это направлены специальные образовательные процедуры, такие как: экскурсии в музеи и на предприятия, индивидуальные и групповые турниры, посещение университетских лабораторий и организация занятий в них. С этой целью в институте математики, физики, информатики КГПУ им. В.П. Астафьева создана специальная лаборатория робототехники, рассчитанная на проведение занятий со школьниками и студентами.

На данный момент в значительном количестве школ существуют профильные физико-математические классы, и можно было бы предположить, что такие классы успешно справляются с подготовкой учащихся, склонных к инженерной деятельности, но на деле это не так. В физико-математических классах более подробно изучаются профильные предметы, но и только, а это никак не позволяет учащимся более подробно узнать о профессии инженера, а тем более «прочувствовать», что значит быть инженером.

В профильных классах изучается всё та же школьная программа, пусть и более углубленно, которая, возможно, и позволит детям лучше узнать тот или иной предмет, но никак не помогает им приобрести навыки инженера.

Инженерное образование, кроме изучения школьной программы, должно позволять учащимся комбинировать полученные ими знания на всех основных предметах в единое целое. Этого можно достичь, внося в программы основных предметов (в их практическую и тренировочную часть) единую техническую составляющую.

Кроме этого, процесс переформирования сложившихся учебных структур с целью выделения профильного класса является болезненным и неоднозначным. Зачастую нежелание переходить в другой класс, обрывать сложившиеся социальные и дружеские связи выше, чем интерес к новой познавательной области. Еще одним доводом против создания в школе выделенных профильных классов служит изначальная элитность их образования.

О выпускниках физико-математических школ интересно, на наш взгляд, высказался Е.В. Крылов: «...Я работал в Новосибирском университете по курсу математического анализа и наблюдал дальнейшую судьбу выпускников профильных школ. Убеждённые, что им всё известно, они нередко расслаблялись на первом курсе вуза и уже через год проигрывали студентам, пришедшим из обычных школ» [Крылов, Крылова, 2010, с. 4].

В реализуемом нами проекте «Образовательный Центр естественных наук им. М.В. Ломоносова (ЦЛ)» для занятий по математике, физике и информатике школьники собираются в специально

выделенных лабораториях из своих постоянных классов. После окончания занятий на остальные предметы учащиеся возвращаются в свои привычные сложившиеся классы и служат проводниками и агитаторами преимуществ развития инженерного образования в школьной среде.

В случае создания выделенного класса мы решаем сразу множество организационных проблем, но при этом лишаем школьников возможности развить самостоятельность и ответственность, так как эти компетенции могут быть развиты только в определенных условиях и эти условия отсутствуют при обучении в выделенном классе.

Данный проект нами разработан и реализуется с 2013 года. В состав проектной группы входят сотрудники института математики, физики, информатики КГПУ им. В.П. Астафьева, представители администрации и учителя гимназии<sup>1</sup>. По опыту работы в 2013–2014 годах наша проектная группа пришла к осознанному решению о **необходимости устройства инженерной школы по сетевому принципу**. Необходимость сетевого устройства продиктована невозможностью обеспечить полноценное развитие технического мышления и инженерного образования используя ресурсы какой-то одной образовательной структуры. Инженерное образование, по сути, поливариантное и требует участия в учебном процессе различных представителей разных уровней образования (школьного и вузовского), представителей производственного сектора экономики, родителей.

Сетевое взаимодействие позволяет вести совместную разработку оригинальных образовательных программ. На основе коллективов всех участников проекта формируется объединенная команда педагогов и представителей профессии. Оборудование и помещения каждой организации совместно используются участниками сети, осуществляется совместное финансирование проекта.

Внутри школы существуют структуры дополнительного образования, которые готовы быть

партнерами в этом образовании. Одна из таких структур напрямую предназначена для становления и развития технического мышления школьников – это «Центр молодежного инновационного творчества (ЦМИТ)», где установлено уникальное цифровое оборудование для 3D-типирования, другая – «Молодежный исследовательский институт гимназии (МИИГ)», занимающийся проектно-исследовательской деятельностью со школьниками во вторую половину дня.

Обозначим всех равноправных субъектов сложившейся на настоящий момент сети и раскроем их функции.

– Красноярская университетская гимназия № 1 «Универс» – обеспечивает и контролирует учебную нагрузку учащихся по основному образованию в первой половине дня и частично во второй.

– Учреждения дополнительного образования (ЦМИТ, МИИГ) – реализуют проектную учебную нагрузку учащихся во второй половине дня.

– Педагогический университет (КГПУ) – осуществляет разработку и контроль образовательных программ центра в части развития технического мышления.

– Предприятия (РУСАЛ, Красноярский радиозавод, Российский филиал компании National Instruments) – обеспечивают технологические аспекты и профессионально-техническую подготовку на базе своих учебных центров и оборудования.

– Родители – финансируют услуги дополнительного образования, участвуют в организации выездных мероприятий, оказывают влияние на школьников через отдельных представителей, владеющих инженерными профессиями.

Такое сетевое устройство возможно при работе объединенной, открытой команды педагогов, представителей профессий и заинтересованных родителей.

В то же время каждый субъект этой сети может выполнять и свои специфические функции в совместном учебном процессе. Применительно к Центру естественных наук им. М.В. Ломоносова имеющаяся на сегодняшний день сетевая структура, показана на рис.

<sup>1</sup> Здесь и далее речь идет о Красноярской университетской гимназии № 1 «Универс».

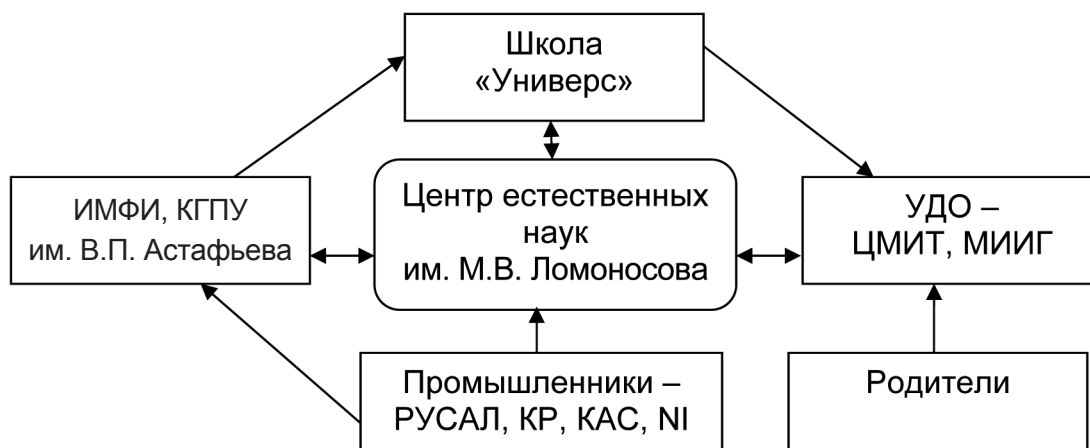


Рис. Схема сетевого устройства Центра

Вернемся теперь к вопросу о роли педагогического вуза в подготовке кадров для решения задач инженерной подготовки школьников. Для подготовки учителя, готового активно развивать техническое мышление учащегося, необходима его специальная и целенаправленная подготовка. Так сложилось, что в рамках института математики, физики, информатики существуют все необходимые профессиональные возможности для подготовки такого учителя. В рамках института существуют кафедры математики, физики, информатики и технологии. В настоящее время в институте разработана и принята программа двухпрофильного бакалавриата, связывающая физику и технологию. Программа подготовки будущего учителя технологии сейчас пересматривается с опорой на задачи инженерной школы. Изменена программа математической подготовки студентов, добавлены курсы начертательной геометрии, графики и черчения. Значительно изменены учебные материалы в части тригонометрии, элементарных функций и векторной алгебры. У студентов-технологов преподается дисциплина «Робототехника». В настоящее время де-

лаются попытки изменить подготовку по физике, связывая физические практикумы с технологическим приложением.

### Библиографический список

1. Горохов В.Г. Знать, чтобы делать. М., 1987.
2. Крылов Е.В., Крылов О.Н. Преждевременное развитие – вред интеллекту? // Аккредитация в образовании. 2010. N 6 (41). Сентябрь.
3. Леонтович А.В. Обоснования понятия концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 18–24.
4. Путин В.В. Мнения российских политиков о нехватке инженерных кадров. 11.04.2011 // Государственные вести (GOSNEWS.ru). Интернет-издание [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gosnews.ru/business\\_and\\_authority/news/643](http://www.gosnews.ru/business_and_authority/news/643)
5. Рубанов В.А. Проекты во сне и наяву, или О Русской системе подготовки инженеров // Независимая газета. 2012. 12. № 25.

# ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ОБЩЕИНЖЕНЕРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ: ФОРМИРОВАНИЕ ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

## TEACHING ENGINEERING DISCIPLINES TO STUDENTS: THE FORMATION OF THEIR COGNITIVE MOTIVATION

Л.Д. Зубцова, А.Н. Клепацкий,  
Т.А. Соколова

L.D. Zubtsova, A.N. Klepatsky,  
T.A. Sokolova

*Общеинженерные дисциплины, активное обучение, мотивирующий потенциал, автоматизированное проектирование, виртуальные лабораторные работы, самостоятельность, нестандартные решения.*

В статье приведены результаты многолетней работы, направленной на решение проблемы, связанной с формированием познавательной мотивации у обучающихся. Представлены примеры использования компьютерных технологий и включения их в учебный процесс. Также определены условия, при которых образовательное пространство будет обладать высоким мотивирующим потенциалом, в котором будут успешно раскрываться познавательные потребности обучающихся.

*General engineering disciplines, active learning, motivating potential, computer-aided design, virtual labs works, independence, non-standard solutions.*

The article presents the results of many years of work aimed at solving the problems associated with the formation of cognitive motivation in students. It also presents the examples of using of computer technologies and their inclusion in the educational process. Besides, it determines the conditions under which the educational area will have high motivating potential, in which students' cognitive needs will successfully open.

**Н**а современном этапе развития вузовского образования проблема формирования познавательной мотивации обучающихся приобретает важное значение. Это связано в первую очередь с высокими темпами развития науки и техники, потребностью общества в людях образованных, способных мыслить самостоятельно, принимать нестандартные решения. Решение обозначенной проблемы становится возможным только в условиях активного обучения, стимулирующего мыслительную деятельность обучающихся. Именно при применении активных методов обучения деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. Таким образом, «коренные преобразования в информационной, профессиональной и других сферах современного общества требуют корректировки содержательных и методических аспектов образования, пе-

ресмотра прежних ценностных приоритетов, целевых установок и педагогических средств» [Тесленко, Аёшин, 2014, с. 126].

Сегодня, в век технологизации мы уже не можем отрицать, что компьютер, компьютерные технологии и включение их в учебный процесс имеют важное значение как для самих участников образовательного процесса, так и для его реализации. Многие студенты, с детства имея доступ к компьютеру, часто психологически легче воспринимают задания по изучаемой дисциплине, если они решаются с помощью компьютера.

В течение ряда лет мы работали в этом направлении и получили определенные результаты, которые будут обобщены в этой работе и продемонстрированы примерами применения компьютера в преподавании общеинженерных дисциплин, направленном на повышение интереса к изучаемой дисциплине.

Учебная деятельность обучающегося должна быть организована таким образом, чтобы вызывать у него переживание значимости своего труда. Исследования показывают, что очень сложная задача снижает мотивацию, поэтому мы предлагали студентам создать программный продукт, который облегчит или ускорит решение учебной задачи по дисциплине.

Следующий прием, который использовали нами, направлен на повышение самооценки своего участия в работе:

- показать, что решение задачи имеет практическое значение (для профессиональной деятельности или на каком-либо производстве);
- заинтересовать перспективой получения какой-либо награды, признания (призовое место на олимпиаде, конференции, статья в сборнике и др.).

Не менее важным является и создание «ситуации достижения положительного результата»:

- выявить знания, умения и навыки, имеющиеся у студента (в т. ч. и в использовании компьютера) и в соответствии с этим выбрать уровень сложности задачи;
- направлять усилия студента на поиски нестандартного и вместе с тем простого решения (перспектива сложного и длительного поиска решения задачи может препятствовать действию в этом направлении).

В качестве основных результатов, которые мы получили, отметим следующие:

- организация простейших систем автоматизированного проектирования;
- создание виртуальных лабораторных работ;
- имитация движения в презентациях.

При этом использовались самые обычные программные ресурсы: Excel, Power Point, VBA. Так, например, системы автоматизированного проектирования (САПР) – это довольно сложные организационно-технические системы, предназначенные для автоматизации процесса проектирования, состоящие из персонала и комплекса технических, программных и других средств автоматизации его деятельности.

Мы же предлагали студентам для решения своей задачи создать простейшую САПР, применяя указанные выше программные ресурсы, в частности в курсовом проектировании по дисциплине «Теория машин и механизмов» для проектирования плоских деталей (рис. 1, 2), имеющих сложную, но допускающую математическое описание форму (кулачки, зубчатые колеса, шлицевые и профильные соединения).

Студент составляет программу, выполняющую расчеты. Описания формы деталей подобраны несложные, так что эта работа вполне по силам «среднему» студенту – основой программы обычно является один цикл с условными переходами.

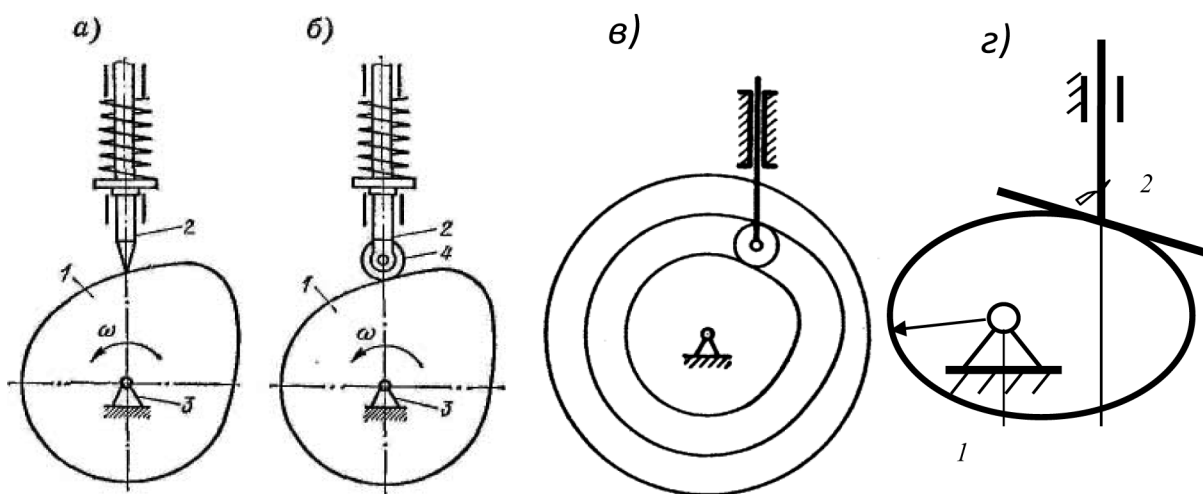
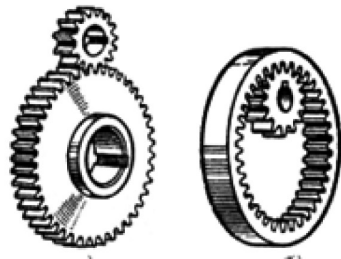
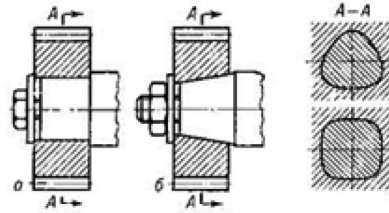


Рис. 1

Зубчатые колеса



Профильное соединение



Шлицевое соединение

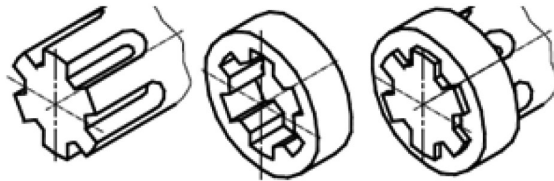


Рис. 2. Плоские детали, допускающие проектирование в виде лепестковой диаграммы

«Изюминка» работы, вызывающая интерес, состоит в необычном способе построения чертежей деталей: в виде диаграмм. Так, при синтезе кулачкового механизма для заданного стандартного закона движения толкателя студент составляет программу, описывающую теоретический профиль кулачка в полярных координатах,

а чертеж выполняется в виде лепестковой диаграммы (рис. 3).

Практический профиль, например, пазового кулачка (рис. 4), имеющего паз для ролика (см. рис. 1, в), строится простейшим приемом: паз получается изменением толщины и цвета линии графика на рис. 3.

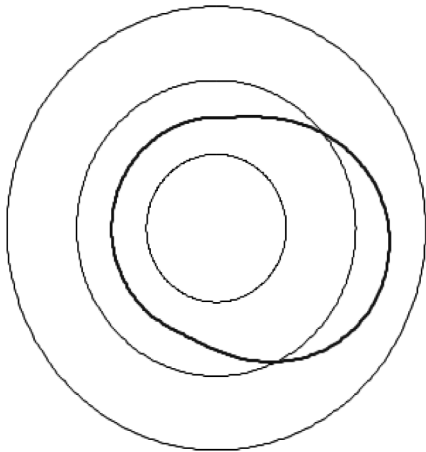


Рис. 3. Теоретический профиль кулачка



Рис. 4. Практический профиль пазового кулачка

Так как математическое описание практического профиля кулачка для изображенных на рис. 1 механизмов значительно сложнее теоретического и построение его в виде отдельной диаграммы требует составления более сложной программы, то предлагаемый прием является действительно креативным (эффективным, нестандартным и де-

шевым). Возможность автоматического построения чертежей с помощью обычных программных средств, конечно, привлекает студентов.

Программа проектирования привода, написанная на Excel, ведущая диалог с проектировщиком, также представляет собой простейшую САПР (рис. 5) и применяется при курсовом проектиро-

вании по дисциплинам «Детали машин и основы конструирования» и «Прикладная механика».

Это готовая программа, но она выполняет отдельные этапы вычислений и, таким образом, не освобождает человека от работы полностью.

Студент должен сам выбирать значения эмпирических коэффициентов, материалы деталей

и способы их обработки, исходя из условий работы машины, особенностей ее конструкции и т. д.

Так, например, для вычисления общего КПД студенту необходимо самостоятельно выбрать из таблицы «Значения КПД механических передач» нужные значения для каждого вида передач (рис. 5).

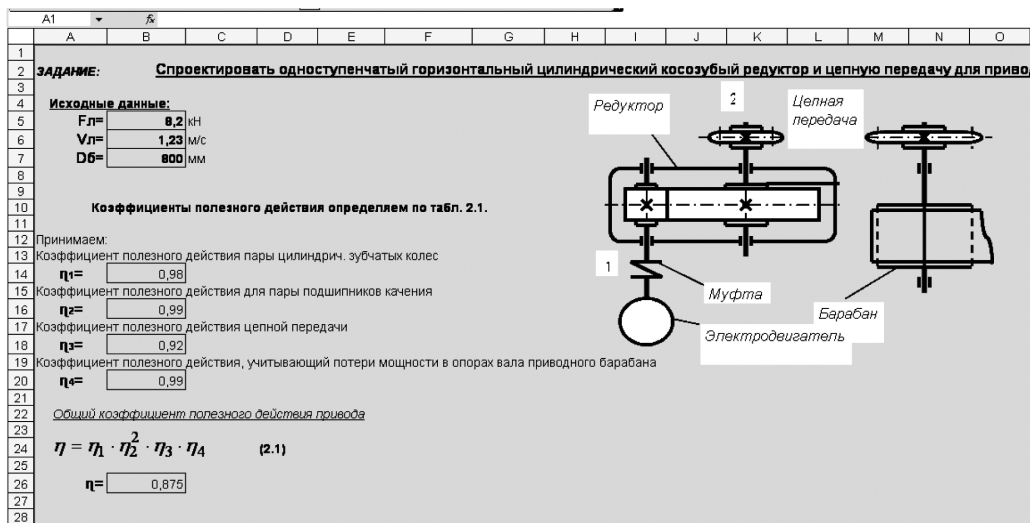


Рис. 5. Интерфейс программы проектирования привода

Теперь рассмотрим преимущества виртуальных лабораторных работ, которые являются обычным способом имитации на компьютере реальной, но дорогой лабораторной установки. Однако эти программные продукты не дешевы.

В рамках научно-исследовательской работы программы создаются студентами с помощью обычных программных ресурсов (в основном на VBA), но здесь есть новшества. Так, для демонстрации динамики моделируемого процесса студентам было предложено использовать диаграммы.

При имитации процесса деформации конструкции при действии на нее возрастающей нагрузки деформированная деталь изображается графиком. В частности, это оказалось удобным при демонстрации растяжения стержня и пружины или изгиба балки при действии на них продольной или поперечной нагрузки (рис. 6). В этих работах возрастание деформации конструкции можно наблюдать в окне диаграммы при увеличении нагрузки с помощью счетчика.

В рамках научно-исследовательской работы обучающимися были созданы и впоследствии

включены в учебный процесс лабораторные работы по дисциплине «Сопротивление материалов».

1. Испытания на растяжение стальных образцов.
2. Испытание балки на изгиб.
3. Испытания на устойчивость сжатых стержней.
4. Построение упругой характеристики пружины.

Следующий прием, который нами использовался, это имитация движения в презентациях. Средства анимации, заложенные в Power Point, позволяют «оживить» излагаемый материал, хотя набор их весьма ограничен. Можно, конечно, использовать для демонстрации движения механизмов специальные программы (Algodo, Adams), но покупка лицензионных программ – дело затратное.

Мы же предлагаем привлекать студентов в рамках научно-исследовательской работы, так как создание имитации движения интересно студентам и они охотно занимаются этим (даже мультипликацией).



Рис. 6. Фрагмент лабораторной работы «Испытания на устойчивость сжатых стержней»

Например, при изучении плоского движения твердого тела в курсе теоретической механики демонстрируется движение предметов (рис. 7).



Рис. 7

Средства анимации (замедленное проведение линий, перемещение геометрических фигур и др.) позволяют сделать решение задач по начертательной геометрии более наглядным.

Большая часть созданных программных продуктов включена в учебный процесс и используется в рамках изучения дисциплин: сопротивление материалов, теория механизмов и машин, теоретическая механика, детали машин и основы конструирования, прикладная механика, механика, начертательная геометрия.

Таким образом, если обучение любой дисциплине будет реализоваться так, чтобы, осваивая ее, студент не только применял умения, навыки и знания в области изучаемой дисциплины, но и имел возможность использовать свои знания и умения работы с компьютером, компьютерные технологии, проявлять способность «самостоятельного нахождения действий и самостоятельного принятия решений» [Шкерина, Дьячук, Суровцев, 2013, с.73], тогда образовательное пространство будет обладать высоким мотиви-

рующим потенциалом, в котором будут успешно раскрываться познавательные потребности обучающихся. Реализация такого подхода к организации образовательного процесса, которая стала возможна с развитием программных компьютерных средств, – «это реальная возможность индивидуализации образования путем персонализации обучения, это переход педагогической науки от педагогических проповедей к проектированию оптимальных педагогических процессов, это достижение всеми обучающимися высокого уровня мастерства в изучаемых ими предметах, это, наконец, превращение образования из, порой, тяжелой повинности в радостное занятие на всю жизнь» [Беспалько, 2002].

### Библиографический список

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Моск. психосоциальный ин-т, 2002.
2. Тесленко В.И., Аёшин В.В. Формирование исследовательской компетенции учащихся на основе модульно-эвристических комплексов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1.
3. Шкерина Л.В., Дьячук П.П., Суровцев В.М. Индуктивный порог формирования алгоритмического процесса решения математических задач // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4.



## ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

### CHARACTER EDUCATION AT LITERATURE CLASSES IN CONDITIONS OF INFORMATIONAL SOCIALIZATION

Н.Н. Казначеева

N.N. Kaznacheeva

*Воспитание личности на уроках литературы, информационная социализация, информационные предпочтения, Интернет-пространство, восприятие литературного произведения, художественный образ, методы воспитания и развития личности на уроках литературы.*

В статье рассматриваются проблемы воспитания личности в условиях информационной социализации, дается анализ исследований в области информационной социализации и информационных предпочтений современной молодежи; обосновываются возможные методы и условия развития воспитания на уроках литературы, описывается экспериментальное исследование воспитания личности в условиях информационной социализации.

*Character education at literature classes, informational socialization, informational preferences, the Internet space, the perception of a literary work, an artistic image, the methods of character education and development at literature classes.* The article deals with the problems of character education in conditions of informational socialization, analyses the research in the field of informational socialization and information preferences of today's youth; proves the possible methods and conditions of education development at literature classes, describes the experimental study of character education in conditions of informational socialization.

**А**ктуальность исследования воспитания на уроках литературы обусловлена изменением личностных характеристик современного школьника, его потребностно-мотивационной и деятельностной сфер, особенностями чтения. Ученые отмечают подмену традиционных культурных норм ценностями, основанными на рационально-логическом способе познания и освоения мира [Гинтер, 2012, с. 37]. Отмечаются недостаток эстетического опыта школьников, пренебрежительное отношение ко всему традиционному, классическому, отсутствие культуры читательской деятельности, снижение интенсивности и ухудшение качества чтения. «Сегодня в среднем учащиеся основной школы читают 2,4 книги в месяц. Если в 70-е годы девятиклассник в среднем прочитывал в год 42 книги, то сегодня лишь 26» [Собкин, 2011, с. 137].

Изменились и способы получения информации: вербальные каналы уступают место аудиовизуальным и особенно визуальным. Это влечет за собой изменения восприятия школьниками

информации, при этом они активно участвуют в движении и преобразовании информационных потоков, включены в интернет-пространство, где социальная реальность сильно трансформируется, влияя на все личностные характеристики. По данным, полученным О.В. Гребенниковой, А.Н. Пархоменко в результате исследований информационных предпочтений молодежи в 2013 г., «50 % молодежи предпочитают визуальную, 30 % – визуально-аудиальную, 20 % – аудиальную информацию. По предпочтению определенных видов визуальной информации опрошенные распределились следующим образом: 35 % предпочитают текстовую, 30 % – образную, 18 % – текстово-образную, 11 % – текстово-образно-схематическую, 5 % – схематическую, 1 % – образно-схематическую информацию. Молодежь предпочитает визуальную информацию с избытком образов, точных фактов и текстовых событий, схем, таблиц, графиков» [Гребенникова, Пархоменко, 2013]. Эти исследования подтверждают мысль Э. Тоффлера о том,

что клип-культура порождает клиповое сознание, в котором нет места рефлексии и воображению [Тоффлер, 2004].

В научных исследованиях (Т.Д. Марцинковская, Н.А. Голубева, О.В. Гребенникова, А.Е. Войскунский, Е.П. Белинская, Е.М. Дубовская, Г.Р. Хузеева и др.) *информационное пространство* рассматривается как неотъемлемый компонент социализации, определяющий становление социальной и личной идентичности подростков и юношей. Понятие *информационная социализация* отражает процесс освоения учащимися информационных технологий, при этом осуществляется восприятие культурных норм и ценностей, выстраивается отношение к воспринимаемой информации, конструируется картина окружающей действительности, формируются ценностные ориентации, происходят категоризация и самокатегоризация личности.

Существуют разные подходы к рассмотрению информационной социализации. В психологии обоснован психологический подход, позволяющий выделить общие закономерности процесса социализации, изучить особенности процессов восприятия и переработки разных видов информации (А.Е. Войскунский, Е.П. Белинская, Е.М. Дубовская и Г.Р. Хузеева и др.). Направления исследований информационной социализации и подходы к ее исследованию представлены в работах Д. Белла, Э. Тоффлера (информационно-культурологический подход); М. Маклюэна, М. Кастельса (информационно-технологический подход); А.И. Ракитова, Д.С. Робертсона Д. Белла (информационно-деятельностный и культурно-исторический подходы).

Концепции информационного общества и постиндустриальной культуры представлены в трудах Д. Белла, Н. Винера, Г. Лассауэлла, Э. Тоффлера; концепции информационной социализации и психологии социального познания – в работах Г.М. Андреевой, Т.Д. Марцинковской, С. Московичи, А.М. Прихожан; теории социализации и индивидуализации – в работах Г.М. Андреевой, З. Баумана, Е.П. Белинской, Е.М. Дубовской, И.С. Кона, Д. Тернера, А. Тэшфела, Д.И. Фельдштейна.

Общепризнан тот факт, что информационная социализация, с одной стороны, способствует освоению определенных норм и ценностей школьниками, овладению ими широким кругом информации, развитию навыков поисковой деятельности, когнитивных процессов в целом. У школьников появляется возможность выбирать язык получения необходимой информации и её формы, расширяется пространство социальных взаимодействий. С другой стороны, исследователями выявлен недостаток данных о влиянии информационной социализации на эмоциональную и поведенческую сферу личности, так как интернет-пространство «одновременно увеличивает возможность возникновения риска выбора неадекватного (негативного) объекта подражания, особенно в юношеском возрасте. Развиваются такие негативные личностные процессы, как мнимая идентичность, уход от реального общения в виртуальное пространство, частичная аутизация <...> если динамика и институты социализации исследованы достаточно широко и многогранно, то разные виды и источники информации, которые также могут рассматриваться как разновидность социализационных институтов, практически не изучены» [Голубева, Марцинковская, 2011].

Можно констатировать, что *степень изученности влияния информационной социализации на личность* ограничена исследованиями в области познавательных процессов. Кроме того, ученые задаются вопросами: каков характер влияния интернет-пространства на социализацию личности, формирование агрессивных паттернов поведения у подростков и юношей? Какова степень воздействия интернет-пространства на сознание личности, её мировоззрение и ценностные ориентации? Каковы последствия искусственных условий информационной социализации, создаваемых виртуальным миром? Какое место занимает литература среди других источников информации?

*Научная проблема исследования* воспитания личности на уроках литературы в условиях информационной социализации связана с выявлением характера и особенностей процессов

восприятия литературных произведений, роль которых возрастает не в силу их конкуренции с невербальными источниками информации, а в силу новых возможностей использования художественных образов, их влияния на эмоциональную сферу личности.

Возникает необходимость рассмотрения процессов усвоения и присвоения подростками и юношами знаний в условиях значительного изменения знаниевого пространства, возросшего информационного объёма, который, в свою очередь, интенсивно влияет на структуру самого знания. Существует потребность систематизации знаний, методологического обоснования воспитания на уроках литературы – предмета, изучение которого в школе традиционно способствует развитию эстетической и нравственной сферы личности, формированию ценностной ориентации, направленной на идеал. Важно определить и возможности включения интернет-пространства в структуру литературного образования. Актуальна разработка практико-ориентированных технологий, обеспечивающих снижение рисков негативного воздействия информационной социализации.

*Объектом исследования* являются методология, теория, практика воспитания личности на уроках литературы в условиях информационной социализации.

*Цель научно-исследовательской работы:* получение и применение новых знаний о воспитании на уроках литературы в условиях информационной социализации; обоснование методологии и разработка методики воспитания на уроках литературы в условиях информационной социализации и определение критериев оценки эффективности практико-ориентированных технологий; обоснование развития воспитательного компонента курса литературы в средней общеобразовательной школе и разработка рекомендаций по его реализации.

*Методологической основой исследования* являются идеи отечественных философов, педагогов, психологов о воспитании личности на уроках литературы, значении художественной литературы в формировании эстетического опы-

та школьников, их мировоззрения и ценностных ориентаций. Исследование учитывает положения психологии и теории воспитания о закономерностях становления личности, формировании социального опыта школьника; целостности педагогического процесса, обусловленности целей образования воспитательными ценностями и идеалами; базируется на работах зарубежных культурологов, социологов и психологов об информационном обществе и постиндустриальной культуре; трудах отечественных психологов об информационной социализации и ее влиянии на личность, об особенностях в процессе восприятия и переработки разных видов информации, влияния на этот процесс социально-личностных и индивидуально-личностных характеристик подростков и юношей.

*Научная новизна исследования* заключается в том, что в нем впервые осуществляется комплексное изучение процесса воспитания личности на уроках литературы в условиях информационной социализации; обосновывается методология изучаемого процесса; определяется целеполагание курса литературы, обосновываются методы и методики, способствующие эффективному развитию восприятия и понимания подростками и юношами литературных произведений; исследуется взаимосвязь педагогических воздействий и ценностных ориентаций подростков и старших школьников.

*Методы исследования.* Для анализа процесса воспитания личности на уроках литературы в условиях информационной социализации была разработана анкета, выявляющая индивидуальные и групповые представления о системе значимых ценностей, определяющих общие ориентиры жизнедеятельности школьников подросткового и юношеского возраста, а также информационные предпочтения школьников. Среди ценностных ориентаций выделялись: смысло-жизненные (представления о добре и зле, благе и счастье); универсальные (витальные, демократические, общественного признания, партикулярные (традиционные, религиозные, урбанистические), коллективистские. Также использовались методика Равена v1.0, методика ПГТ

Психогеометрия, позволяющая дать подробную характеристику личных качеств и особенностей поведения испытуемых.

По данным исследований, проведенных в 2013–2014 гг. в лаборатории ценностно-мировоззренческих и духовно-нравственных основ воспитания Института семьи и воспитания РАО, приоритетными для школьников (80 % опрошенных) остаются такие ценности, как «семья», «человек», «образование», «мир на планете Земля», «природа», «любовь», «личность», «Родина», «патриотизм».

На диагностическом этапе эксперимента выявлено, что среди приоритетных духовных ценностей старшие школьники отмечали: «человек и его взгляды на мир, природу», «счастье, радость», «совесть, мораль, любовь». Выявлено, что такие ценности, как «народная культура», «русская классическая литература», «межнациональные культурные ценности», «зарубежная литература», называют лишь 10 % учащихся. Только 4 % из общего числа опрошенных (150 человек, возраст 15–17 лет) проявляют интерес к классическому искусству. Как показывает анкетирование, процесс освоения ценностей замедлен; подростки и старшие школьники воспринимают литературные произведения довольно в упрощенной форме, наблюдаются поверхностная интерпретация художественных образов, недостаточно глубокое понимание позиции автора; неумение воспринимать смыслы произведения, испытывать эстетические переживания.

На первом этапе исследования в экспериментальном классе были выделены по общим критериям сформированности ценностных ориентаций три группы старшеклассников.

1 группа: ученики проявляют активный интерес к изучению литературы, обладают умениями анализа и обобщения; эмоциональны. Уровень их воспитанности соответствует уровню их знаний; они искренни в суждениях, инициативны, активно проявляют творческие способности, применяя в своих работах новые информационные технологии.

2 группа: уровень интеллектуального развития достаточно высок, но эмоциональная сфе-

ра развита слабо, не соответствует знаниям. Наблюдаются противоречия между словами и поступками. Прагматичны, знания этим ученикам нужны для оценки.

3 группа: ниже среднего уровень интеллектуального развития, слабый интерес к приобретению знаний, слабо развиты общие учебные умения и навыки.

Следует отметить, что процесс развития эмоциональной сферы труднее всего происходит у учащихся второй и третьей групп. По всей вероятности, это связано с влиянием условий первых лет жизни ребенка, с особенностями темперамента личности, с недостаточным влиянием на данную сферу процесса воспитания в целом.

На прогностическом этапе эксперимента был определен сценарий воспитания личности на уроках литературы в условиях информационной социализации; определялись возможные пути решения выдвинутой проблемы, разрабатывались цели и задачи, строилась гипотеза, конструировался план эксперимента. В частности, выдвинута гипотеза о том, что наиболее эффективно процесс воспитания на уроках литературы будет проходить при соблюдении следующих условий:

– признание ведущей цели воспитания на уроках литературы – формирование эстетического опыта подростков и юношей, формирование опережающей ценностной ориентации, направленной на идеал;

– процесс воспитания должен быть направлен на целостное восприятие литературного произведения, развитие эмоциональной сферы личности, способности к переживанию, к восприятию смыслов художественных образов в единстве их содержания и формы;

– комплексное применение эвристических и исследовательских форм, методов, методик урочной и внеурочной деятельности, аудиовизуальных средств, информационно-коммуникационных технологий. Однако, например, проблемное обучение не может быть преобладающей формой передачи знаний: беседовать, обсуждать, спорить можно при условии, если школьники знакомы с текстом. Важ-

ный этап подготовки к проблемному обучению – включение в практику работы учителя методов комментированного и выразительного чтения, внесение соответствующих изменений в характер проблемных ситуаций (промежуточные вопросы), когда учитель узнает, что проблемные ситуации непосильны или, напротив, затрудняют учащихся. Комментированное и выразительное чтение может сопровождаться применением информационно-коммуникационных технологий, что способствует усилению воздействия художественных образов;

– применение методов воспитания и развития направлено на формирование умений интерпретировать художественные образы литературных произведений, их смысловых, ассоциативных связей, объяснять авторскую позицию, выражать свое отношение к ней; способствовать пониманию чувств героев, смысла их поступков и авторское отношение к ним. Значительную роль в этом процессе играет традиционная работа с текстом. Игнорирование учителем кропотливой работы со словом приводит к слабому развитию эстетического вкуса учеников, их равнодушию к художественной литературе, и, следовательно, смысл литературного произведения ускользает от ученика, что затрудняет восприятие и понимание текста;

– при постановке задач развития и воспитания личности на уроках литературы необходимо учитывать психологические, мотивационные факторы, определяющие отношение современных подростков и юношей к чтению, влияние семьи, социального окружения, информационных предпочтений.

*Выводы.* Исследование позволило установить, что пробуждение интереса к литературным знаниям возникает под влиянием комплексного воздействия на личность; особую роль играют личность учителя, его знания, способность эмоционально воздействовать на учащихся силою художественного слова. Необходимо определить особенности проектирования содержания воспитывающих и развивающих ситуаций, их вариативности и контрастности. Основными педагогическими условиями разви-

тия воспитания на уроках литературы в условиях информационной социализации являются: признание целью учебно-воспитательного процесса ориентации на углубление нравственно-эстетических запросов учащихся с учетом их информационных предпочтений; определение в качестве основных критериев литературного развития уровня восприятия художественных образов, степени непосредственного эмоционального переживания, уровня постижения логики развития авторской мысли; богатства художественных ассоциаций.

### Библиографический список

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Академия, 1999.
2. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010.
3. Гинтер С.М. К вопросу об эстетической культуре и эстетическом воспитании школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 37–41.
4. Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д. Информационная социализация: психологический подход // Психологические исследования. 2011. № 6. С. 20. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/579-golubeva-marsinkovskaya20.html>
5. Гребенникова О.В., Пархоменко А.Н. Современная молодежь в информационном обществе: представления об информации и информационные предпочтения // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/855-grebennikova30.html>
6. Марцинковская Т.Д. Искусство в современном мире новые формы и новые старые механизмы воздействия // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 56–61.
7. Собкин В.С. Отношение учащихся основной школы к художественной литературе // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV, вып. XXVII. М.: Инт социологии образования РАО, 2011. С. 137.
8. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004. 781 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

### THE FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE IN THE PROCESS OF EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

И.В. Морозова, С.Н. Бегидова

I.V. Morozova, S.N. Begidova

*Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, воспитание, социальный опыт, социальные роли, разновозрастные творческие объединения по интересам.*

В статье рассматриваются подходы к формированию социального опыта у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в воспитательном процессе детского дома. Раскрываются особенности содержания воспитательной работы в детском доме, выделяются компоненты социального опыта, влияющие на становление личности воспитанника при выходе его из детского дома. Особое внимание уделено формированию финансовой грамотности как составляющей социального опыта.

*Orphan children and children left without parental care, education, social experiences, social roles, different-aged creative project groups.*

The article discusses approaches to the formation of social experience of orphan children and children left without parental care in the educational process of an orphanage. It describes the peculiarities of the content of educational work in an orphanage, identifies the components of the social experience influencing the formation of the personality of the child leaving an orphanage. A special attention is paid to the formation of financial literacy as a component of social experience.

**В**оспитание всегда рассматривалось передовыми педагогами в социальном контексте. «Воспитание представляется сложным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос: как надо самому жить?», – писал Л.Н. Толстой [Толстой, 1989]. Эти слова являются ключевыми для понимания содержательной основы социализирующих аспектов воспитания.

Мы исходим из того, что содержанием воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в детском доме является формирование у них социального опыта. Передача опыта совместного проживания в условиях социального окружения, по сути, и есть воспитание [Куркин, 2013].

Содержание воспитательной работы в детском доме в корне отличается от работы в других образовательных учреждениях в силу своей специфики, определяемых контингентом воспитанников – детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Воспитательная работа с такими детьми должна иметь повышенный развивающий потенциал, чтобы компенсировать недостатки развития депривированных в раннем детстве детей, необходимо проводить специальную профилактико-корректирующую работу, способную довести детей до такого уровня, чтобы при вступлении в самостоятельную жизнь они по возможности не испытывали чувства ущербности, неполноценности своей личности.

Для эффективного накопления социального опыта детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, в деле формирования адекватной оценки, самооценки в усло-

виях социума необходимо развивать такие качества личности, которые определяют ее успешность в современной жизни. Это, прежде всего, коммуникативная культура, а также ряд умений: осознанно и ответственно делать свой выбор; работать в коллективе и группе; формировать универсальные навыки деятельности, которые являются необходимым условием достижения успеха (уметь оценить свои способности и трудность задачи, ставить цели, оценить причину неудач). Особое внимание следует уделять развитию творческих способностей, в том числе способности продуцировать новые идеи (это связано с умениями успешно разрешать проблемные ситуации, действуя нестандартно, проявляя гибкость и оригинальность; обозначать и решать проблемы и т. д.).

Для решения поставленной нами задачи, связанной с формированием социального опыта у детей-сирот, воспитательная система детского дома должна одновременно сочетать в себе отдельные черты семейного и коллективного укладов. Поэтому для преодоления проблемы личностного развития ребенка-сироты, предупреждения его дезадаптаций и девиаций в поведении необходимо модернизировать воспитательную систему детского дома, которая обязана решить *следующие задачи*:

– формирование мотивационно-потребностной сферы ребенка сироты с учетом ценностных ориентаций социума;

– развитие коммуникативных представлений и умений в различных сферах: ребенок – взрослый (дистантное, деловое общение с «чужими», личностное, эмоционально включенное с «близкими»), ребенок – сверстник; разнополые и разновозрастные дети;

– воспитание нравственного деятельностного характера [Адольф, Яковлева, 2014, с. 40];

– освоение социальных ролей в процессе коллективной деятельности, которая была бы близка, интересна ребенку и позволяла удовлетворить два предыдущих требования.

Накопление социального опыта у детей-сирот, подразумевающее гармоничное сочета-

ние в воспитательной системе детского дома их ценностных ориентаций, личных и общественных интересов, определяет приоритет коллективной деятельности при свободном варьировании ее содержания и форм организации. Для выполнения всех выделенных условий нам было необходимо под руководством квалифицированного педагога формировать по интересам разновозрастные объединения детей.

Таким образом, обобщая вышесказанное, в рамках нашего исследования мы будем понимать *формирование социального опыта у детей-сирот в современной воспитательной системе детского дома* как освоение воспитанником достаточно широкого социального ролевого веера («ролевой веер» – набор всех и всяческих усвоенных им психологических ролей [Добрович, 1987]), что связано с общением и самопознанием, которые бы позволили ему гармонично включиться (или вписаться) в систему общественных отношений, встречающихся за пределами детского дома.

Ключевым моментом в решении проблемы, связанной с накоплением социального опыта у воспитанников детских домов, является, на наш взгляд, коллективная творческая деятельность как путь мастерства и вдохновения, сотрудничества и радости. Творчество естественно, без принуждения, стимулирует работу детей над собой, увлекая интересным и полезным делом. Чтобы успешно организовать процесс накопления социального опыта у ребенка-сироты, необходимо обеспечить ему многочисленные его контакты с людьми разного возраста и пола. Объединяя представленные выше подходы, мы разработали содержательную основу построения модернизированного воспитательного пространства детского дома как свободного коллективного творчества детей в творческих разновозрастных объединениях по интересам, основанных на принципе свободного самоопределения.

Мы исходим из предположения о том, что успешность формирования социального опыта у детей-сирот в условиях детского дома может быть обеспечена, если:

– детский дом, работая в инновационном режиме, создаст современную социализирующую воспитательную систему;

– воспитательная система детского дома будет опираться на разновозрастные творческие объединения детей по интересам, создаваемые на основе их свободного самоопределения;

– будет обеспечена социальная, творческая ориентированность жизнедеятельности детского дома.

*Социальный опыт ребенка* – это всегда результат его действий, активного взаимодействия с окружающим миром. Для адекватного понимания социальной жизни недостаточно только усвоить сумму сведений, знаний, умений, образцов, ему необходимо овладеть теми способами деятельности и общения, результатом которых он как индивид, как личность является [Голованова, 2004]. Ведь социальный опыт ребенка является результатом его социализации и воспитания.

Формирование социального опыта у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеет свою специфику. Многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что помещение ребенка в учреждение интернатного типа не обеспечивает удовлетворения его основных потребностей, что, в свою очередь, приводит к нарушению развития ребенка. Результатом проживания ребенка в условиях интернатного учреждения является его неготовность к самостоятельной жизни, к поиску работы и ее сохранению в условиях безработицы, неумение организовать свой быт, досуг, создать и сохранить свою семью.

С учетом социального портрета сегодняшнего выпускника рассмотрим в *структуре социального опыта* те из компонентов, которые составляют *его сущностную основу*, т. е. являются собой виды деятельности, позволяющие детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, успешно овладеть ролями мужчины или женщины, создать прочную семью, чтобы не было воспроизводства нового социального сиротства. Участие воспитанников в такой деятельности подготавливает си-

роту к компетентному участию в социальной и экономической жизни, формирует стремление быть законопослушным гражданином, а также стать творческой и разносторонней личностью. Мы выделяем *4 основных компонента социального опыта* для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые считаем наиболее значимыми и действенными на современном этапе развития общества. Это социально-ролевая, социально полезная, творческая и социально-экономическая деятельность.

Для достоверного отражения *социально-ролевой деятельности* ребенка-сироты (мы связываем этот компонент с родительской и семейной деятельностью человека) проанализируем понятие «*социальная роль*». *Социальная роль* предполагает модель поведения, подразумевающую нормативно ожидаемый и личностно интерпретированный способ взаимодействия в соответствии с определенным социальным статусом. Таким образом, роль неразрывно связана со статусом и социально запрограммирована, однако степень ее интернализации и трансляции вариативна в соответствии с социальным опытом, системой ценностей и степени интеграции личности в общество.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, не имеют опыта благополучной семейной жизни, связи с семьей изначально атрофированы или разрушены, их никто не любил и о них никто не заботился. Они ощущают себя в этом мире брошенными и очень одинокими.

У таких детей отсутствуют бережливость и ответственность, появляются иждивенческая позиция «нам должны», «дайте», непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности, экономии, даже в сугубо личных масштабах.

Исследования ученых [Психическое..., 1990] показывают, что воспитанники детских домов испытывают значительные трудности в создании собственной семьи и ее сохранении, они с трудом входят в родительскую семью мужа или жены, не в состоянии построить полноценные



взаимоотношения с супругом. У них быстро исчерпывается первоначальная привязанность, содержание супружеских отношений не получает развитие.

*Социально-бытовая деятельность* детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, широко описана в научной и практико-ориентированной литературе как процесс самообслуживания и самообеспечения в разных жизненных ситуациях.

Нам представляется актуальным рассмотреть в этом компоненте социального опыта финансовую грамотность, так как в современном быстро меняющемся мире умение принимать грамотные финансовые решения иногда оказывается одним из главных условий выживания.

Финансовая грамотность – это совокупность знаний о денежной системе, особенностях ее функционирования и регулирования, продуктах и услугах, умение использовать эти знания с полным осознанием последствий своих действий и готовностью принять на себя ответственность за принимаемые решения.

Дать теоретические знания, т. е. объяснить, что такое деньги, где их берут, научить планировать бюджет и дать список ближайших отделений банков, органов соцзащиты и других важных мест, куда следует обращаться в разных случаях, призваны воспитатели детских домов, которые осознают, что без базовых знаний и навыков, без соответствующего уровня финансовой грамотности невозможно уверенное распоряжение личными доходами, качественное управление и использование разнообразных финансовых продуктов и услуг.

В муниципальном детском доме им. Талалихина в Московской области уроки финансовой грамотности сначала получили педагоги на курсах повышения квалификации в ГОУ ВПО МО «Академия социального управления», а затем совместно с Управляющими «ДОМ-Банка», филиала банка «Возрождение», отделения «Сбербанка» города Домодедово на воспитательских часах объясняли детям, что на самом деле означает «деньги любят счет».

Работники банков подробно рассказывали о функционировании и услугах банков, о работе с банкоматом, о деятельности и основных признаках финансовых пирамид, раскрывали секреты планирования семейного бюджета. Все это способствовало овладению базовыми компетенциями в области финансовой грамотности, формированию социального опыта через формирование навыков принятия грамотных и обоснованных решений.

На круглых столах с применением сюжетно-ролевых игр, составления проектов в формате разновозрастной группы, сформированной по интересам, воспитанники учились, как обращаться с деньгами, зарабатывать и тратить деньги, получать доход, создать собственный бизнес, составляли семейный бюджет, писали собственное резюме.

В рамках социального партнерства посещали предприятия с целью профессиональной ориентации и знакомства с профессиями, востребованными в городском округе. Неизгладимое впечатление оставили посещение международного аэропорта «Домодедово» и знакомство с его программой подготовки профессиональных кадров «Приток».

Одним из эффективных способов преодоления отклонений в развитии личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по нашему мнению, является организованная *творческая деятельность*. Сегодня недостаточно освещена роль творчества в формировании социального опыта у детей вообще, а для социализации проблемных детей, в частности для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ему (творчеству) уделяется незаслуженно мало внимания. По нашим предположениям, именно творчество представляется тем маршрутом воспитания, который максимально естественно преобразует человека, ориентируясь на его индивидуальные задатки и потребности.

В условиях творческих объединений по интересам, особенно разновозрастных, обеспечивающих отношения сотрудничества и взаимной мотивации детей и взрослых, имеет место осо-

бая восприимчивость воспитанников детских домов к педагогическим воздействиям, они быстро переходят от репродукционных, подражательных практик к сотворчеству и самостоятельному творчеству в избранном виде деятельности. Яркий пример такого сотворчества мы наблюдаем у детей в работе театральной студии в исследуемом нами детском доме. Раскрепощение физическое и психологическое, в конце концов просто общение участников коллектива и педагога, способствуют развитию полноценного члена общества.

Для всестороннего развития личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях детского дома, учитывая депривации, связанные с их статусом, необходимо включать их в *социально полезную деятельность*, разнообразные виды коллективного труда, развивать у них на этой основе чувство причастности к общественной жизни и труду взрослых, позитивного отношения к трудовой деятельности, потребность приносить пользу окружающим, воспитывать коллективизм, общественную активность и сознательную дисциплину, инициативность, ответственность, самостоятельность. Все эти качества пригодятся воспитанникам после выхода из детского дома в их дальнейшей профессиональной деятельности. Коллективная творческая деятельность естественно возникает на почве общих интересов, решения общих целей и задач, общих достижений, рождая чувство солидарности у всех ее участников. В нашем случае это работа в теплице, на огороде, сбор грибов и ягод на 15 га леса, входящего в территориальную целостность детского дома, волонтерство, подготовка мероприятий досуга и др.

Несмотря на крепкие воспитательные традиции, российские детские дома сегодня не полностью реализуют возложенные на них функции и требуют новых педагогических подходов, связанных с особенностями накопления социального опыта детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Существует и положительный опыт: имеется немало детских домов, которые во многом заменили семью своим воспитанникам. Так, изучение функционирования муниципального бюджетного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Детский дом им. Талалихина» по формированию социального опыта у воспитанников через вышеназванные виды деятельности показало перспективность семейной модели детского дома, строящейся по семейному типу. Педагогический коллектив этого учреждения в работе с детьми-сиротами новаторский и идеи воспитания без принуждения, в творчестве близки ему и понятны.

Сегодня педагоги детского дома находят единомышленников и партнеров в лице ученых и практиков. Накопленный ими опыт работы по формированию социального опыта у детей-сирот способствовал открытию в их стенах экспериментальных площадок, связанных с разработкой привлекательных для детей маршрутов развития, превращения детских коллективов в эффективный инструмент воспитания.

### Библиографический список

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Воспитание характера школьников в организациях интернатного типа // Воспитание школьников. 2014. № 10. С. 39–44.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987. 208 с.
4. Куркин Е.Б. Модернизация системы воспитательной деятельности школы // Классный руководитель. 2013. № 10. С. 4–19.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / под общ. ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990. 264 с.
6. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. С. 448.

## ВОСПИТАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ПОНИМАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

### THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL ATTITUDE TO UNDERSTANDING OF THE CONTENT OF INFORMATION IN THE PROCESS OF LEARNING PHYSICS

В.И. Тесленко, С.С. Елина

V.I. Teslenko, S.S. Elina

*Воспитание, информация, медиаобразование, паранаука, процесс обучения, физика, стандарт, естественнонаучное образование, методика обучения, информационные тексты.*

Рассматривается обоснование приоритетности воспитания у школьников критического отношения к пониманию различной информации. Раскрываются ценность данного воспитания и методика организации процесса обучения физики в контексте воспитания у учащихся критического отношения к информации естественнонаучного направления.

*Education, information, media education, parascience, learning process, physics, standard, science education, teaching methodology, information texts.*

The authors consider the validity of the priority of developing a critical attitude to understanding of different information in students. They also reveal the value of such development and the methods of organizing the process of learning physics in the context of developing a critical attitude to information of natural science area in students.

Обращение к проблеме воспитания у учащихся критического отношения к разнообразной современной информации обусловлено, с одной стороны, исключительной востребованностью, а с другой – ее недооценкой на современном этапе развития мира, окружающего человека.

Анализ различных информационных источников (телевидения, радио, Интернета, газет, журналов и др.) показывает, что одной из серьезных социальных болезней, поразивших современное общество, является активное распространение антинаучных настроений. Под лозунгом «прогрессивного» взгляда на окружающий мир ведется активное наступление на науку. Постоянно рекламируются знания в области астрологии, уфологии, телекинеза, телепатии и т. д. Тратятся значительные финансовые средства на издание антинаучной литературы. Информация подобного содержания без ее глубокого анализа представляет немалую

опасность для общества, поскольку уже при ее восприятии у людей, в частности учащихся, формируются неверные представления о научных знаниях, что соответственно сказывается на поведении человека. К сожалению, даже некоторые учителя сами склоняются к вере в чудо, а кое-кто свои антинаучные представления пытается навязать учащимся. Все вышесказанное побуждает нас в данной статье рассмотреть на определенном уровне выделенную проблему. Актуальность ее обусловлена решением следующих противоречий:

– между сложностью проявления законов природы в конкретных условиях и нежеланием, не только учащихся, размышлять над выяснением причин какого-либо «чуда»;

– отсутствием представлений о том, при каких условиях получаемые знания о природных явлениях становятся достоверными и неумением отличать реальные явления от различного рода слухов и домыслов.

В условиях разрешения выделенных противоречий дальнейшее развитие образования связано с разработкой комплекса последовательных, продуманных, научно обоснованных и незамедлительных действий от всех субъектов образования. Школьники оказываются под «ударом» информационных потоков, которые практически не контролируются ни учителем, ни родителями. Для преодоления разрушительных тенденций определенной антинаучной информации необходимо незамедлительно принять комплекс эффективных мер, направленных на интеграцию образования с ценностно-культурными основами развития общества, а также с укреплением его общечеловеческих и ментальных оснований.

Следует отметить своевременность принятия «Стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего общего образования» (1998). Медиаобразование рассматривается как педагогическая система, позволяющая использовать современные методики и технологии (формирование коммуникативной компетенции, аудиовизуальной и информационной грамотности) на основе мировоззренческих позиций.

К целям медиаобразования в общем виде относятся: обучение восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ; развитие критического мышления, умений понимать скрытый смысл любого сообщения, противостоять манипулированию сознанием человека со стороны СМИ; включение внеучебной информации в контекст общего базового образования в систему основных предметных понятий; формирование информационной грамотности на основе применения ИКТ.

Медиаобразование, интегрированное в учебные дисциплины, в том числе и в физику, имеет свои особенности, обусловленные спецификой объектов изучения с учетом точек соприкосновения учебного предмета и «внешних» информационных потоков.

С учетом вышесказанного целью данной статьи является рассмотрение системы методов

для воспитания у школьников критического отношения к псевдонаучным знаниям в процессе обучения физике. Актуальность и новизна выделенной проблемы определяется еще и тем, что в современных условиях не только теоретическое построение физики является достаточно абстрактным, но и ее язык считается довольно сложным. Ключевая роль в донесении до сознания учащихся сути научных идей и представлений об окружающем мире принадлежит учителям по естественнонаучным предметам. Действительно, процесс воспитания критического отношения к псевдонаукам в принципе междисциплинарен, так как опирается не на законы отдельной науки, а на общий теоретический фундамент материалистической диалектики научного познания живой и неживой природы. В сопоставлении научного и псевдонаучного подходов к рассмотрению нового и необычного роль методов исследования весьма значительна. Вместе с тем для того, чтобы в сознании учащихся не возникало благодатной почвы для псевдонаучных идей, учителю физики необходимо строить профессиональную деятельность с учетом выделенной проблемы:

- во-первых, с позиции современной физики проводить анализ наиболее популярных в обществе псевдонаучных открытий;
- во-вторых, не только обобщать ряд анализируемых на занятиях «чудес», выдвигаемых паранаукой, но и рассматривать характерные приемы, применяемые авторами «псевдооткрытий»;
- в-третьих, объяснять с помощью известных законов физики исторические факты, когда открытия века при ближайшем рассмотрении и научном анализе оказывались обыкновенными «мыльными пузырями».

В статье мы рассматриваем воспитательную работу как педагогическую деятельность, направленную на организацию учебной среды и управления разнообразными видами деятельности школьников по физике с целью решения задач развития у них критического отношения к информации. А преподавание – как вид воспитательной деятельности, который

направлен на управление преимущественно учебно-познавательной деятельностью обучаемых. По большому счету, педагогическая деятельность и воспитательная деятельность – понятия тождественные. Такое понимание соотношения воспитательной работы и преподавания раскрывает смысл тезиса о единстве обучения и воспитания, которого мы придерживались при разработке методики воспитания критического отношения к информации в процессе обучения физике.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем организацию процесса обучения физике как средство воспитания у учащихся критического отношения к содержанию информации.

Проиллюстрируем на конкретных примерах то, как может учитель физики осуществлять работу по воспитанию у школьников критического отношения к содержанию всевозможной информации, на основе разработанной поэтапной методики, которая апробируется в течение двух лет в средней образовательной школе на основе информационно-деятельностного подхода. В данной статье из-за ограниченного объема мы раскрываем только первые два этапа.

Основным условием эффективного использования методики по воспитанию критическо-

го отношения к содержанию информации должна быть активизация у учащихся критического мышления при работе с ней на основе учета уровня сформированности у обучаемых информационной компетенции.

Рассмотрим *первый этап применения методики*. В школе учащиеся в основном работают с учебной информацией, что требует от учителя физики организации учебно-познавательной деятельности учащихся по формированию у них умения определять смысловое ее содержание.

Из чего складывается процесс понимания информации? Обычно исследователи указывают ряд требований. Чтобы понять ее, нужно: 1) знать, значение употребляемых слов, уметь устанавливать их связи в целом предложении; 2) знать значение основных фундаментальных научных понятий, необходимых для понимания содержания информации; 3) уметь устанавливать логические (смысловые) отношения между целыми информационными компонентами, как рядом расположенными, так и находящимися в разных местах текста. Например, необходимо разбить учебный текст на следующие логические суждения, позволяющие устанавливать логические связи между частями содержания информации в целом (рис).

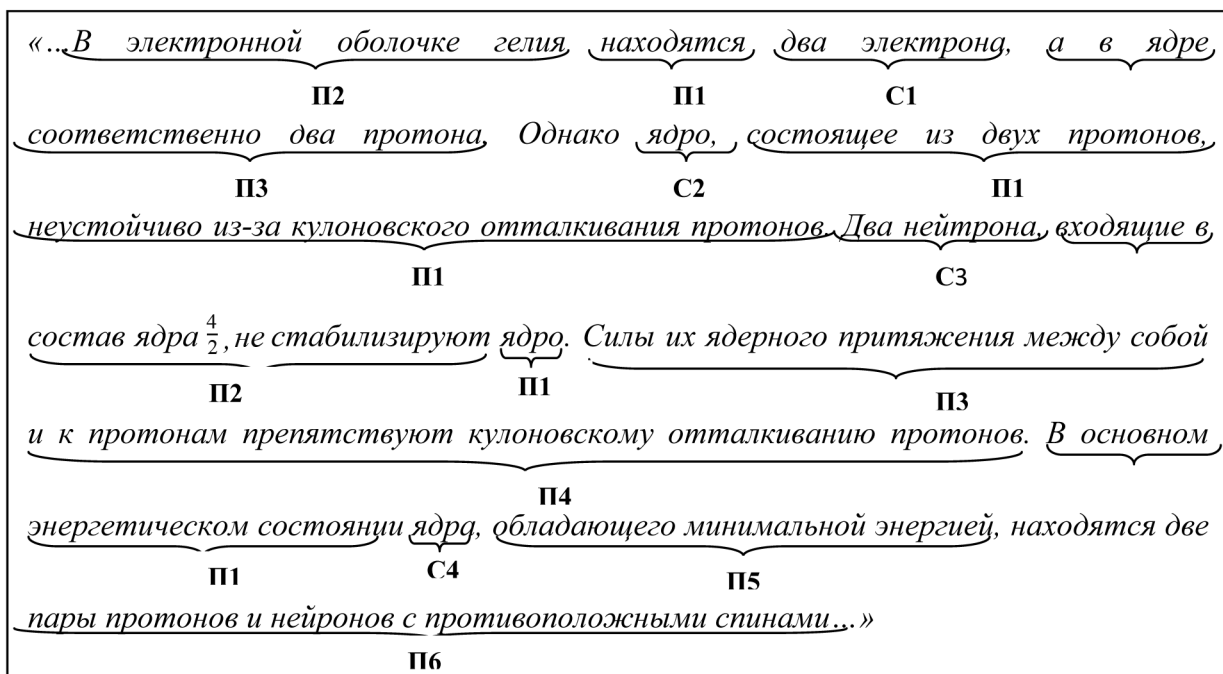


Рис.

Учащимся дается задание: охарактеризовать смысловую структуру данной информации и раскрыть способ ее анализа; установить, есть ли в тексте проблемные ситуации и каковы их виды; в чем суть понимания информации и тех приемов, с помощью которых оно улучшается; выделить связи между объектами и явлениями и сформулировать вопросы, которые могут возникнуть в связи с ними.

Учащиеся должны уметь выделять в информации логические суждения, в которых одна из частей будет подобна подлежащему и логическому субъекту, а другая – сказуемому и логическому предикату [Доблаев, 1982]. Называют их субъектом и предикатом, а вместе – информационным суждением.

Логический субъект обозначает предмет, о котором что-то говорится в информации. Следовательно, информационный субъект обозначает то, о чем говорится в информации и отвечает на вопрос: «О чем говорится в тексте?». Обозначают его буквой **С**. Сказуемое и логический предикат обозначают, что именно говорится об подлежащем в логическом субъекте. Предикат – это то, что говорится в информации о субъекте. Он отвечает на вопрос: «Что говорится о информационном субъекте?». Обозначают его буквой **П**.

С этих позиций учащиеся учатся анализировать учебную информацию. Они обращают внимание на то, что любая информация исходит из определенного замысла автора, подчиняется цели, которую он хочет достигнуть своим сообщением. Однако замысел автора воплощается не сразу, а лишь постепенно, в ходе развития, расширения самой информации, ее смысловой структуры (С1, С2, С3, С4).

Учащиеся должны понимать, что развитие мысли может идти и другим путем. Информация может увеличиваться, а выраженная в ней мысль развиваться таким образом, когда к предикату присоединяются предложения, раскрывающие этот предикат. Они расширяют содержание предиката, относящегося к субъекту более высокого ранга, делают его в то же время своим субъектом, а сами служат ему в качестве предиката (П1, П2, П3, П4, П5, П6). Для формирования дан-

ного умения учитель организует систему оптимальных действий учащегося с учетом развития познавательной деятельности человека при конструировании естественнонаучных знаний о природе [Тесленко, 2012, с. 144]. Обучаемый должен с одной стороны уяснить ограниченность познания, а с другой – понять, с какой целью ему предлагают ту или иную информацию, чтобы затем адекватно проинтегрировать ее.

На основании таких логических операций проектируется система коммуникативных задач, которая решается на основе методов научного познания по цепочке: «факты – гипотеза – модель – теория – следствие» [Тесленко, Латынцев, 2011].

*Второй этап методики* связан с отражением окружающей действительности через систему специальных заданий и вопросов в виде предметных образов физических явлений в словесной, зрительной и слуховой формах. Эти задания требуют организации процесса обучения на основе активных методов. Занятия, построенные на основе активных методов обучения, предполагают возникновение различных коммуникативных ситуаций при анализе информации научного и псевдонаучного содержания. Подбор заданий осуществляется на основе точек соприкосновения физики и «внешних» информационных потоков.

Содержание заданий может быть следующим.

1. При каких условиях наблюдаемые явления можно интерпретировать как появление НЛО? Приведите примеры. Как это можно проиллюстрировать?
2. Можете ли вы определить, какой предмет лежит в плотно закрытой непрозрачной коробке? Какого он цвета?
3. Что ученые понимают под «биополем» человека? Приведите примеры.
4. Попробуйте обосновать принципиальную возможность или невозможность перемещения предметов с помощью «биополя».
5. Какие действия вы предприняли бы при встрече с таинственным явлением?
6. Изложите предложенную информацию в жанре публикации в «Аргументах и фактах».

При выполнении подобных заданий у учащихся формируется рациональное мышление, опирающееся на физические знания. В отдельных случаях организуется диалог между двумя учениками, при котором обсуждается определенное «чудо» с позиции науки физики. Содержание полученных ответов на задания поможет учителю оценить эффективность проводимой им методической работы и при необходимости ввести в нее поправки [Тесленко, Латынцев, 2007].

Мы остановились на описании только двух этапов методики формирования критического отношения к содержанию информации. Из проведенного нами педагогического эксперимента можно сделать следующий вывод.

Одна из основных задач физического образования состоит в том, чтобы научить выпускников школ использовать научные знания при объяснении псевдонаучной информации и воспитать критическое отношение к ней. Конечно, далеко не все встречающиеся в жизни «чудеса» доступны пониманию широких масс. Определенная доля таинственных явлений не разгадана и самими учеными. Но утверждать существование таких противоречий общеизвестным законам физики явлений просто бессмысленно, так как система установленных физических за-

конов, которыми человечество руководствуется в познании мира и его преобразовании, подтверждена практикой и специально поставленным экспериментом. Этот важнейший в мировоззренческом и методологическом отношениях вывод должен быть усвоен учащимися в ходе анализа таинственных явлений в процессе обучения физике.

### Библиографический список

1. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
2. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007.
3. Тесленко В.И. Проблема развития познавательной деятельности человека при конструировании естественнонаучных знаний о природе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 144–150.
4. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Формирование и развитие коммуникативной компетенции учащихся // Психология обучения. 2011. № 7. С. 98–108.

# ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ НА БАЗЕ УЧЕБНОГО ВОЕННОГО ЦЕНТРА

## THE THEORETICAL BASIS OF SUBSTANTIAL COMPONENTS OF THE SYSTEM OF OFFICERS' EDUCATION AT THE MILITARY TRAINING CENTER

Ю.Б. Байрамуков, Ю.Ю. Лушников

Yu.B. Bayramukov, Yu.Yu. Lushnikov

*Система воспитания, модель воспитательной системы, воспитание, учебные военные центры, содержательные компоненты, мотивационно-ценностный блок, блок профессионально ориентированного и личностного развития, блок социальной адаптивности.*

В статье определены и научно обоснованы содержательные компоненты модели воспитательной системы учебного военного центра при Сибирском федеральном университете, что позволяет осуществлять целостное воспитание личности студента, соединять воспитание и обучение в целостный педагогический процесс, вводить его в четкие организационные рамки, придавать ему системность, планомерность и целенаправленность.

*The system of education; the model of the educational system; military training centers; substantial components; motivational-value block; professional-oriented and personal development block; social adaptability block.*

In the article the author defined and scientifically justified the substantial components of the military training center's educational system model at Siberian Federal University, which allows carrying out the integral formation of a student's identity, combining formation and education in the integral pedagogical process, bringing it in a clear institutional framework, giving it systemacity, regularity and purposiveness.

**С**истема воспитания офицерских кадров в учебных военных центрах гражданского вуза представляет собой совокупность целенаправленно определенным образом упорядоченных устойчивых связей между объектами / субъектами воспитания, явлениями (организационно-педагогические условия, управление и т. п.) и педагогическими процессами, обеспечивающих эффективность воспитания в контексте целостной подготовки специалиста и будущего офицера.

Стратегической задачей университета, на базе которого осуществляется подготовка офицеров, в соответствии с социальным заказом является подготовка компетентного специалиста, обладающего гуманистическим мировоззренческим потенциалом, культурой и гражданской ответственностью, ориентированного на про-

фессиональное и интеллектуальное творчество [Диденко, 2013, С. 56–60].

В научно-педагогической литературе система воспитания рассматривается как развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов (целей, совместной деятельности людей – субъектов системы, педагогической среды, системы взаимодействия и отношений, управления, обеспечивающего развитие системы).

В контексте нашего исследования педагогический процесс как совокупность последовательных педагогических действий направлен на достижение **главного результата** – воспитание высокомотивированного защитника Отечества; компетентного гражданского специалиста, готового с максимальной отдачей использовать полученные знания, умения и навыки, в том чис-



ле и в ратном труде; офицера с чётким пониманием чести, достоинства, гражданской позиции, нравственных основ служения Отечеству; духовно и физически развитой личности.

Система воспитания будущего офицера предполагает решение задач двух уровней. На первом уровне, который можно обозначить как стратегический, фундаментальный, обеспечивается целостный подход к формированию личности, ее общих способностей, освоению ценностей общечеловеческой и национальной культуры на всех уровнях социализации и воспитания личности, формируются качества личности, обеспечивающие направленность активности студента – будущего специалиста на укрепление устойчивости, стабильное развитие общества.

Второй уровень воспитания решает более узкие задачи в соответствии с требованиями к личности различных аспектов и сторон социально-профессиональной деятельности специалиста высшей квалификации, его социально-политической ориентации и т. п. Система

воспитания будущего военного на втором уровне должна формировать качества личности, обеспечивающие ее включенность в различные сферы жизнедеятельности общества. При этом должны учитываться интересы студентов и формироваться установка на социальную активность участие в общественно-политической жизни, культурно-досуговой деятельности и т. д.

В данном контексте задачи воспитания будущих офицеров на базе учебного военного центра при гражданском вузе могут быть интегрированы в **три основных содержательных блока (модуля)**, что позволяет осуществлять целостное воспитание личности студента, соединять воспитание и обучение в целостный педагогический процесс, вводить его в четкие организационные рамки, придавать ему системность, планомерность и целенаправленность. Наглядно это представлено в таблице.

В связи с некоторой долей схематичности вышеуказанной структуры внесём отдельные пояснения по её компонентам.

#### Содержательные компоненты процесса воспитания будущих офицеров на базе УВЦ

Мотивационно-ценностный блок	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Патриотизм.</li> <li>– Духовность.</li> <li>– Гражданственность.</li> <li>– Нравственность.</li> <li>– Этическая зрелость</li> </ul>
Блок профессионально ориентированного и личностного развития	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Саморазвитие.</li> <li>– Самоорганизация.</li> <li>– Развитие воли.</li> <li>– Военная культура.</li> <li>– Коммуникативная культура</li> </ul>
Блок социальной адаптивности	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Самокоррекция.</li> <li>– Самооценка.</li> <li>– Толерантность.</li> <li>– Физическое и соматическое здоровье</li> </ul>

**Мотивационно-ценностный блок** можно рассматривать как один из определяющих, так как он связан с *сознательным* принятием ценностей (научно-мировоззренческих, военных, духовных, нравственных и т. п.) будущим офицером. Ценности, будучи осознанными, имеют фундаментальное значение для ориентации человека в мире, для определенной направленности его поведения и деятельности. При этом об-

щечеловеческие ценности делают возможным баланс интересов личности, народа и человечества, в конечном счете их выживание и поступательное развитие в мире.

Ценностные ориентации понимаются в рамках системы воспитания будущих офицеров как *направленность* сознания и поведения студента – будущего офицера на общественные, духовные и нравственные ценности, предпочтение тех или

иных; особое личностное отношение к ним, являющееся результатом освоения социально значимых моделей деятельности, трансформации этих моделей и норм в индивидуальный опыт отношения к миру, социуму и себе. В этой связи, к примеру, специфика содержания патриотического воспитания характеризуется преобладанием эмоционального аспекта осознания над информативным.

Представляет интерес классификация групп ценностей современной России, в частности, Н.М. Шаховым выделены следующие группы ценностей, которые в совокупности составляют содержание общенациональной идеологии: государственно-конституционные; общественно-гражданские; нравственно-гуманистические; общественно-патриотические; военно-профессиональные; культурно-национальные [Шахов, 1998, с. 38].

Патриотизм в России всегда рассматривался не только как необходимое условие единства, величия и могущества Российского государства, но и как символ личного мужества и доблести. Издревле всякий военный человек знал и чувствовал, что служит делу важному и хорошему, благородному и почетному, которое всегда прославлялось всеобщей молвой, освещалось и возвеличивалось в церквях.

В контексте рассмотрения мотивационно-ценностного блока представляют также определённый интерес наблюдения Ю.М. Чуйкова о том, что развитие ценностной ориентации представляет собой взаимодействие факторов, содействующих (предпосылки) и препятствующих (барьеры) данному процессу, в частности, это мотивация обучаемого к занятиям военным делом и его освоению (данный фактор становится предпосылкой или барьером в зависимости от степени субъективной значимости будущей военной деятельности) [Чуйков, 2010, с. 213].

В этой связи большое значение придаётся воспитанию у студентов – будущих офицеров *готовности к военной службе, которую понимаем как нравственное и духовное проявление личности*, поскольку защищать Родину, так же как и творить добро, нельзя из корыстных целей, карьеристских и других побуждений.

В связи со сказанным можно сделать вывод, что мотивационно-ценностный блок системы воспитания будущего офицера выполняет функции целеполагания, формирования ценностно-смыслового самоопределения, духовного развития, установления правил и норм, регуляции упорядоченности жизнедеятельности на основе данных правил и норм.

**Блок профессионально ориентированного и личностного развития.** В рамках системы воспитания будущих офицеров большую роль играет самостоятельная работа студентов над собой в целях приобретения компетенций и определенных качеств личности, необходимых защитнику Родины, а также в целях преодоления имеющихся недостатков, в связи с чем можно говорить о значимости *саморазвития* и *самоорганизации*, проявляющихся в первую очередь в самостоятельности, которая выражается в умении принять обдуманное решение, в осуществлении намеченного, во взятии на себя ответственности за дела и поступки. Чем более гармонично и разносторонне развивается студент в контексте воспитательного процесса, тем больше он реализуется в различных сферах жизнедеятельности и тем более активны и результативны его действия в процессе учебы и будущей службы. В психолого-педагогических исследованиях организованность рассматривается как усиленная, напряжённая деятельность, направленная на реализацию поставленных задач. Это также форма самовыражения и самоутверждения личности, обусловленная не внешней, принудительной необходимостью, а осознанно принятым решением напряжённо приобретать знания, умения и навыки ради профессионального становления. Самоорганизация в этой связи – это качество личности, связанное с умением организовать себя. Именно данное качество позволяет специалисту распознавать и определять проблемы в будущей военной деятельности, в том числе связанные с прогнозированием и оценкой возможных рисков и опасностей; проводить диагностику проблемы и ставить цель; выявлять и привлекать нужные ресурсы; находить и выбрать решения; адаптировать и проводить эти решения в жизнь; оценивать решения с целью определения

их эффективности. Самоорганизация проявляется также в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве. При этом очевидно, что в основе самоорганизованности как качества, необходимого будущему офицеру, лежат *волевые качества личности*, включающие в том числе выдержку, самоконтроль, уверенность в себе, дисциплинированность. Сформированность волевых привычек личности выступает важным фактором, определяющим динамические проявления организованности: доведение начатого до конца, систематичность и последовательность действий, умение преодолевать трудности и др.

**Блок социальной адаптивности.** В предлагаемой системе воспитания будущих офицеров на базе УВЦ блок социальной адаптивности связан с такими качествами и умениями, как самокоррекция, самооценка, толерантность, физическое и соматическое здоровье. В плане первого из умений – умений самокоррекции – особо хотелось бы сказать о воспитании *эмоциональной устойчивости*, которая признаётся в сфере военного дела основой готовности к профессиональной деятельности. По мнению В.Е. Медведевой, «если информационный компонент предполагает самостоятельность мышления, интернальный локус контроля (показывает, кому или чему человек приписывает ответственность за происходящее с ним), социальный – правильность схем социального восприятия, развитую рефлексивность, то эмоциональный компонент включает адекватную самооценку, эмоциональную стабильность, способствующую устойчивости к негативным эмоциональным факторам, развитую эмпатию и связан со степенью контроля и в то же время спонтанностью и естественностью реакций».

Недостаточный уровень эмоциональной устойчивости способствует повышению напряжения и свидетельствует о неготовности специалиста к выполнению профессиональных обязанностей в условиях повышенной опасности. В качестве составляющих сформированной эмо-

циональной устойчивости как профессионально значимого качества большинство исследователей (Л.М. Аболин, Л.П. Баданина, Б.Х. Варданян, М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко, О.А. Сиротинин и др.) выделяют низкий или нормальный уровень тревожности, общий положительный эмоциональный фон, выраженный самоконтроль, высокую нормативность и организованность, уравновешенность. Сформированность данного качества включает также *умения саморегуляции*, в том числе коррекции и профилактики негативных эмоциональных состояний. Большое значение при этом имеет *адекватная самооценка*. Обдумывание поведения как мыслительный и эмоциональный механизм, срабатывающий при анализе и самоанализе воспитанности, выполняет регулируемую и саморегулирующую функции [Шилова, 2013, с. 53–62].

Таким образом, выделенные в рамках нашего исследования содержательные компоненты системы воспитания, вошедшие в основу авторской концептуальной структурно-функциональной модели воспитания будущих офицеров на базе учебного военного центра при Сибирском федеральном университете, позволяют осуществить формирование у студента общественно, профессионально и лично значимых качеств.

## Библиографический список

1. Диденко Л.А. Модель формирования инновационной воспитательной среды развития будущих педагогов с широким спектром общекультурных компетенций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 56–60.
2. Чуйков Ю.М. Наставничество в военном вузе: Потенциальное и актуальное // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. Т.16. С. 213–216.
3. Шахов М.Н. Государственно-патриотическая идеология как выражение современной российской идеи // Государственно-патриотическая идеология и духовный потенциал Российской армии: матер. науч. практ. конфер. М.: Военный ун-т, 1998. 38 с.
4. Шилова М.И. Развитие инновационных систем воспитания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26).

# ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

## THE FORMATION TECHNOLOGY OF ENGINEERS' ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF FURTHER TRAINING

Л.С. Насрутдинова

L.S. Nasrutdinova

*Технология, экологическая компетентность инженеров, дополнительная профессиональная подготовка, компоненты.*

В статье представлена педагогическая технология формирования экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки. Обоснована актуальность разработки педагогической технологии. Охарактеризована методологическая основа технологии. Раскрыты внутреннее строение и наполнение технологии формирования экологической компетентности у инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки.

*Technology, engineers' ecological competence, further training, components.*

The article presents the educational technology of formation of engineers' ecological competence in the course of further training. The urgency of the development of educational technology is explained. The article also describes the methodological basis of the technology. It discloses the internal structure and content of the formation technology of engineers' ecological competence in the course of further training.

**В** связи с нарастающим обострением экологических проблем, связанных с оказываемым негативным воздействием деятельности предприятий на окружающую природную среду и возникающими аварийными ситуациями, особое внимание общества, экологов, психологов и педагогов обращается на поиск мер, направленных на обеспечение экологической безопасности на предприятиях. Важнейшим фактором обеспечения экологической безопасности на производственных и промышленных предприятиях является формирование экологической компетентности инженеров. Анализ научной литературы, проведенный при изучении состояния исследуемой проблемы, показал, что к настоящему времени накоплен определенный продуктивный опыт изучения формирования экологической компетентности (С.Н. Глазачев, В.А. Даниленкова, В.А. Наумова, Л.Е. Пистунова, В.И. Томаков и др.). Существующие исследования затрагивают

психолого-педагогические особенности экологической компетентности как элемента профессионализма будущих специалистов.

Однако проблема формирования экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки недостаточно изучена и разработана: отсутствуют методико-технологическое обеспечение, критериально-уровневый аппарат для оценивания эффективности сформированности экологической компетентности инженеров, в то время как именно формирование экологической компетентности инженеров, уже имеющих квалификацию и непосредственно воздействующих на окружающую природную среду при осуществлении своей профессиональной деятельности, является значимым для природы и общества. Поэтому перед нами поставлена задача – спроектировать технологию, целенаправленно формирующую инженеров экологическую компетентность и органично вписыва-

вающуюся в процесс дополнительной профессиональной подготовки.

В качестве методологической основы для разработки технологии формирования экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки выбраны три подхода: технологический, деятельностный, компетентностно-аксиологический.

Технологический подход обеспечивает проектирование процесса дополнительной профессиональной подготовки и управление им для формирования экологической компетентности у инженеров, деятельностный – его содержательное наполнение, а компетентностно-аксиологический – характеристики того качества, которое должно сформироваться в результате всего процесса.

Изучению *технологического подхода* посвящены исследования Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, М.В. Кларина, В.М. Монахова, Г.К. Селевко и других ученых. Технологический подход к процессу обучения определяется учеными как целенаправленное, организованное проектирование образовательного пространства, направленного на достижение запланированных результатов в соответствии с образовательными целями. Технологический подход задает лишь общие конструктивные особенности технологии формирования экологической компетентности у инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки. Для характеристики внутреннего наполнения необходимо дополнение технологического подхода деятельностным.

Деятельностный подход разработан в исследованиях Д.Б. Арефьевой, О.Б. Епишевой, С.Л. Рубинштейна и др. Суть деятельностного подхода заключается в том, что усвоение содержания обучения происходит не путем передачи преподавателем информации, а в процессе собственной активной деятельности обучаемого [Рубинштейн, 2009]. *Деятельностный подход* в нашем исследовании трактуется как методологическое направление исследования, предполагающее определение совокупности действий инженера, выполнение которых в

процессе дополнительной профессиональной подготовки будет способствовать формированию экологической компетентности, и дальнейшее использование этих действий инженером при осуществлении профессиональной деятельности.

Поскольку наполнение деятельности инженеров при формировании у них экологической компетентности осуществляется с учетом значения для человека и общества, подход нуждается в дополнении компетентностно-аксиологическим в связи с необходимостью выявления характеристик результата данного процесса.

*Компетентностно-аксиологический* подход является комплексным, так как включает идеи компетентностного и аксиологического подходов.

В России разработка компетентностного подхода велась (с конца 60-х гг.) параллельно с европейскими исследованиями и имела специфику, обусловленную сначала советской, а затем постсоветской системой образования [Некрасов, 2014]. Основоположниками компетентностного подхода являются Д. Мак Келланд, Дж. Равен, Л.М. Спенсер, В. Хутмахер и др. По мнению В.А. Байденко, компетентностный подход – это методологический фундамент новой, формирующейся парадигмы высшего профессионального образования в России [Байденко, 2004].

Для нашего исследования мы определяем экологическую компетентность инженеров как наличие экологических знаний, умений, профессионально значимых качеств, ценностных ориентаций, которые при осуществлении профессиональной деятельности направлены на уменьшение негативного воздействия на окружающую природную среду, прогнозирование аварийных ситуаций и своевременное применение эффективных методов для их устранения.

Изучению аксиологического подхода посвящены исследования М. Вебера, В. Виндельбанда, Р.Г. Лотце, М. Шелера и др. *Аксиология* изучает вопросы, связанные с природой *ценностей*. Понятие «ценность» трактуется как особое специфически социальное определение объектов

окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества [Философский словарь, 1987]. Приобщение к общественно значимым ценностям происходит еще в школе и в других учебных заведениях. В процессе дополнительной профессиональной подготовки появляется возможность ориентировать существующую систему ценностей на свою профессиональную деятельность. Поэтому при исследовании процесса формирования экологической компетентности у инженеров необходимо привлечение компетентностно-аксиологического подхода.

Реализация технологического, деятельностного и компетентностно-аксиологического подходов к исследованию проблемы формирования экологической компетентности у инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки позволила выявить основу разрабатываемой технологии.

Для описания содержания технологии необходимо раскрыть ее внутреннее строение и наполнение. В соответствии с данными, полученными в ходе реализации технологического подхода, формирование экологической компетентности у инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки должно включать следующие компоненты: мотивационный, организационный, содержательный, процессно-проектирующий, диагностико-корректирующий.

*Мотивационный компонент* – обеспечивает появление у инженеров мотива формирования экологической компетентности в процессе дополнительной профессиональной подготовки. Анализ научной литературы по проблеме мотивации личности позволил определить, что возникновение мотива происходит в следующих трех стадиях: первая – возникновение первичного абстрактного мотива; вторая – внутренняя (внешняя) поисковая активность; третья – выбор конкретной цели и возникновение намерений [Ильин, 2004, с. 76].

Применительно к нашему исследованию на первой стадии возникновения мотива происходит принятие стимула: инженер осознает по-

требность в формировании экологической компетентности и принимает необходимость ее удовлетворения, что приводит к появлению абстрактной цели и стремлению ее преобразовать в цель конкретную. На второй стадии определяются возможности достижения целей: у инженера, уже имеющего квалификацию и опыт работы, возможно формирование экологической компетентности в процессе дополнительной профессиональной подготовки, в процессе принятия участия в семинарах, форумах, посвященных решению экологических проблем и др. На третьей стадии происходит конкретизация цели, путей ее достижения, что характеризует сформированный мотив учебно-познавательной деятельности.

Данный компонент технологии выполняет следующие функции: *побудительную* (стимулирует познавательную активность у инженеров); *развивающую* (расширяет мотивационную сферу); *воспитательную* (формирует волевые качества); *целеполагающую* (раскрывает цели субъектов образовательного процесса по формированию экологической компетентности у инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки); *координационную* (согласовывает, упорядочивает взаимодействие субъектов по формированию экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки).

*Организационно-содержательный компонент* определяет процесс организации дополнительной профессиональной подготовки для формирования экологической компетентности у инженеров, его наполнение всеми необходимыми условиями, а также управление им.

Содержательный аспект данного компонента характеризует наполнение научно-методическим и информационным обеспечением процесса дополнительной профессиональной подготовки для формирования знаний, умений, профессионально значимых качеств и ценностных ориентаций, а также видов деятельности, составляющих экологическую компетентность инженеров.

Для наполнения содержательного аспекта технологии разработана программа повышения квалификации «Обеспечение экологической безопасности на предприятии», целью программы является формирование экологической компетентности. Определены методы, средства и формы реализации программы для эффективного формирования экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки.

В соответствии с указанным наполнением организационно-содержательного компонента отметим, что в структуре разработанной технологии он выполняет следующие функции: организационную (обеспечивает организацию процесса дополнительной профессиональной подготовки для достижения цели); содержательную (включает научно-методическое и информационное обеспечение процесса формирования экологической компетентности инженеров); деятельностную (обеспечивает выполнение совокупности действий для формирования экологической компетентности у инженеров); управленческую (обеспечивает управление процессом формирования экологической компетентности у инженеров).

*Процессно-проектирующий компонент* направлен на реализацию указанных выше методов, средств и форм для формирования у инженеров составляющих экологическую компетентность – знаний, умений, профессионально значимых качеств и ценностных ориентаций.

По отношению к технологии данный компонент выполняет следующие функции: технологическую (проектирование и выполнение совокупности действий, направленных на достижение поставленной цели); обучающую (реализует содержание программы обучения, направленной на формирование экологической компетентности у инженеров в учебном, воспитательном и развивающем направлениях); информационную (обеспечивает передачу и обмен информацией, необходимой для формирования экологической компетентности у инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки); преобразовательную

(изменяет состояние субъектов в процессе реализации технологии).

Проведенное исследование показало, что формирование экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки в соответствии с программой повышения квалификации «Обеспечение экологической безопасности на предприятии» включает четыре последовательных этапа.

**Этапы** формирования экологической компетентности у инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки: 1) мотивация – осознание инженерами необходимости формирования экологической компетентности; 2) информационное насыщение – приобретение, накопление и структурирование знаний, умений, сведений, необходимых для проявления экологической компетентности; 3) формирование – у инженера проявляются характеристики экологической компетентности, способности выполнять действия, характеризующие проявление профессионально значимых качеств и наличие ценностных ориентаций; 4) закрепление – в процессе решения проблемных ситуаций у инженера преобладают логическое мышление, высокий уровень интеграции опыта, перенос усвоенного в теории и практики в нестандартные ситуации.

*Диагностико-корректирующий компонент* предполагает выявление критериев и показателей, построение уровневых шкал, создание диагностических процедур, определение степени соответствия полученных результатов запланированным, их оценку и коррекцию.

Основу данного компонента составляет педагогическая диагностика (предварительная, промежуточная, итоговая), которая определяет переход к тем или иным компонентам технологии.

*Диагностико-корректирующий компонент* выполняет в технологии следующие функции: диагностическую (определяет степень сформированности экологической компетентности у инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки при реализации технологии); аналитическую (обеспечивает вы-

явление трудностей в формировании экологической компетентности инженеров); корректирующую (вносит своевременное устранение возникающих трудностей в формировании экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки); управленческую (обеспечивает управ-

ление процессом формирования экологической компетентности инженеров при реализации технологии).

Разработанная технология формирования экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки представлена на рис.



Рис. Технология формирования экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки



Таким образом, технология формирования экологической компетентности инженеров в процессе дополнительной профессиональной подготовки, разработанная на основе технологического, деятельностного, компетентностно-аксиологического педагогических подходов включает мотивационный, организационно-содержательный, процессно-проектирующий, диагностико-корректирующий компоненты. Технология характеризуется целенаправленностью, открытостью, управляемостью, нелинейностью, гибкостью, устойчивостью, реализуется с учетом принципов социальной ответственности, организационной совместимости, актуализации личностного опыта инженеров.

## Библиографический список

1. Байденко А. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2004. 509 с.
3. Некрасов В.П. Современный контекст механизма формирования когнитивной компетенции студента средствами учебного курса // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30).
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 720 с.
5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.

# ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-БАКАЛАВРА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

## THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER-BACHELOR TO INTERACT WITH FAMILY

А.В. Смирнова, З.К. Бакшеева

A.V. Smirnova, Z.K. Baksheeva

*Теоретическая подготовка, практическая подготовка, интерактивный клуб «Проблемы семьи», дискуссионный практикум, педагогическая практика, взаимодействие с семьей.* В статье раскрывается проблема организационно-педагогического обеспечения профессиональной подготовки будущих бакалавров к взаимодействию с семьей. Насыщение содержания такой подготовки через овладение ими способами взаимодействия с семьей и обогащение личного опыта в практической деятельности определяют перспективность и качество подготовленности будущего педагога к данному взаимодействию.

*Theoretical training, practical training, interactive club «Family Problems», debating practicum, teaching practice, interaction with family.* The article reveals the problem of organizational and pedagogical support of training of future bachelors to interact with family. The saturation of the content of such training through their mastering of different ways to interact with family and enrichment of personal experience in practice determines the prospects and quality of readiness of future teachers to this interaction.

**В** сложившихся в настоящее время социально-политических и экономических условиях мирового сообщества образовательный процесс должен соответствовать современным требованиям к качеству образования. Позиция российского государства в вопросах развития образования заключается в конкурентоспособности отечественной системы образования в условиях обновления технологий и инновационных исследований. В числе актуальных проблем в теории и практике образования и воспитания стоит задача подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьей. Совершенствование педагогической системы образования опирается на тесные контакты семьи и школы и предполагает усиление практической ориентации будущих педагогов-бакалавров к взаимодействию с семьей, максимальное использование возможностей самой семьи в образовании и воспитании подрастающего поколения. Мы согласны с тем, что «педагогическая

практика – это профессиональная проба на умение организовать взаимодействие с учениками, родителями учеников, учителями школы» [Кандаурова, Курашева, 2014, с. 85]. Система образования должна быть направлена не только на понимание существующих в данной области проблем, глубокие знания, но и на практические навыки педагога-бакалавра по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями образования).

В результате освоения образовательной программы государственного стандарта будущей педагог-бакалавр должен овладеть различными компетенциями (ОК, ПК), среди которых в первую очередь следует обратить внимание на готовность педагога включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса, с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и ро-

дителями учащихся для решения задач в профессиональной деятельности, профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности. Базовая подготовка педагога включает знание основных закономерностей взаимодействия человека и общества, способов взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса, умение устанавливать контакт и поддерживать взаимодействие с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды.

В теории и практике российского образования существуют предпосылки для решения задачи подготовки будущего педагога-бакалавра к взаимодействию с семьей. В современных отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследованиях отражены: ценностное отношение к семье в гуманистической парадигме (Е.В. Бондаревская, Г. Морган, К. Роджерс); теория и практика социально-педагогического сопровождения семьи (Ю.Ю. Бочарова, Т.В. Фурьева, Ю.А. Черкасова). В научных исследованиях рассматриваются вопросы профессиональной подготовки педагогов (В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, Н.В. Чекалева); проблема подготовки социального педагога (Т.Э. Галкина), подготовки студентов к взаимодействию с семьей (Т.Е. Быковская). Однако вопросы подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьей в контексте современных социально-экономических преобразований в обществе и сфере образования в частности, изменения социального статуса семейного воспитания по отношению к школе (школа оказывает услуги семье) в научных исследованиях представлены недостаточно.

В этой связи выявляется ряд противоречий:

– между объективной потребностью государства и современного общества в подготовке профессиональных кадров, готовых к взаимодействию и сотрудничеству с семьей, и недостаточной ориентированностью педагогических вузов на данную подготовку;

– необходимостью профессиональной подготовки будущего педагога-бакалавра к взаи-

модействию с семьей в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и недостаточной разработанностью педагогического обеспечения данного процесса и средств оценки;

– потребностью будущего педагога быть подготовленным к взаимодействию с семьей и недостаточным удовлетворением данной потребности в его профессиональной подготовке.

Разделение функций между школой и семьей приводит к их недостаточному взаимодействию по вопросам в сфере образования детей; ряд трудностей родителей, возникающих в процессе воспитания детей, их подготовки к жизнедеятельности в современных условиях, не разрешается в процессе сотрудничества семьи и школы.

Объективная необходимость взаимодействия педагогов с семьей, выраженная в данных противоречиях, требует разработки в педагогических вузах теоретической и практической подготовки профессиональных кадров, готовых к работе с семьей.

Наша задача – поделиться опытом теоретической и практической подготовки будущего бакалавра к профессиональной деятельности, акцентированной на взаимодействии с семьей. В процессе исследования нами дано определение взаимодействия с семьей как процесса совместной деятельности будущего педагога-бакалавра и родителей по обучению и воспитанию детей, основанной на согласованности и сотрудничестве, что позволяет данным субъектам использовать все возможности взаимодействовать друг с другом и преобразовывать не только познавательную, но и личностную сферу обучающегося. Профессиональная подготовленность будущего бакалавра к взаимодействию с семьей характеризуется определенной системой компетенций как направляющего фактора, обеспечивающих результативное взаимодействие всех субъектов воспитания, прежде всего семьи. Взаимодействие служит базой проявления профессиональных знаний, умений и приобретенных навыков будущих бакалавров.

В условиях новых требований профессиональной подготовки определение «взаимодей-

стве с семьей» требует некоторого уточнения (на межличностном и групповом уровнях), которое мы понимаем как взаимодействие в разновозрастной группе, где сотрудничают и взаимодействуют педагог-бакалавр, родители и дети.

В данном исследовании процесс взаимодействия педагога с семьей основывается на сотрудничестве, согласованности действий и носит субъект-субъектный характер, поскольку будущий педагог, родители и ребенок являются друг для друга источником внутреннего обогащения, что побуждает к развитию. Основное внимание в содержании исследования было обращено на обновление подготовки будущего педагога-бакалавра к взаимодействию с семьей. Актуализации проблемы такой подготовки способствовала обратная связь с родительской общественностью, где содержались запросы родителей о всесторонней помощи в воспитании и обучении их детей. Во взаимодействии с семьей будущий педагог оказывает ей образовательно-воспитательную помощь, опираясь на личный опыт родителей, учитывая их интересы, пожелания и особенности детей и семьи в целом, свой личный и педагогический опыт. Образовательно-воспитательная помощь семье заключается в вооружении родителей психолого-педагогическими знаниями, дополнительном обучении ребенка, организации досуговой деятельности ребенка и семьи.

«Важными условиями подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьей являются:

- оперативная диагностика состояния учебного процесса в вузе (о чем было сказано выше); постановка целей и их максимальное уточнение; четкая ориентация обучения на учебные цели и гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов; коррекция обучения, обеспечивающая достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов;

- диагностика профессионально-педагогической подготовленности студентов к взаимодействию с семьей как результата процесса подготовки» [Смирнова, 2013, с. 83].

С целью выявления результативности существующей в вузе подготовки будущего педагога-

бакалавра к взаимодействию с семьей нами ранее была осуществлена диагностика состояния подготовленности студентов к такому взаимодействию. Анализ результатов показывает, что отдельные профессиональные умения и навыки работы с детьми сформированы у 11,2 %. В отношении степени сформированности профессиональных умений и навыков в работе с семьями в целом, а также готовности к индивидуальной работе с ребёнком в семье по оказанию ему образовательно-воспитательной помощи ни один студент (0 %) не смог оценить себя как полностью подготовленного к осуществлению подобной деятельности.

В связи с этим перед студентами была поставлена задача – оценить степень своей подготовленности в использовании различных форм и методов в семейном воспитании и образовании. Полученные данные исследования свидетельствуют о том, что студенты в большей степени подготовлены к беседе с родителями и ребенком (58,3 %) и наблюдению (57,7 %) в семье и чуть в меньшей – к профессиональному совершенствованию, самодиагностике, дискуссии, объяснению, опросу, анкетированию, тестированию, изучению литературных источников и игре. В меньшей степени студенты готовы применять мини-тренинги (32,6 %) и разрешать проблемные ситуации, возникающие в семье (34,1 %). К рефлексивному анализу готово 39,2 % опрошенных.

В целях исследования важно было изучить и проанализировать видение и понимание студентами проблем семейного воспитания. Данные изучения показали чрезвычайно низкий уровень знаний по вопросам семейной педагогики, ее задач и методов у будущих педагогов-бакалавров (5,7 %). Более высокие по сравнению с другими показателями у студентов – знания функций семьи (42,4 %). Очень низкий уровень знаний у студентов и в остальных категориях: учет возрастных и эмоционально-личностных особенностей детей в педагогическом процессе (19,3 %), понятие стресса и способы борьбы с ним (17,1 %), коммуникативные умения и умение располагать к себе людей (28,7 %), вопросы правильной и ра-

циональной организации режима дня школьника (21,2 %). Большую сложность для студентов представляют способы мирного, ненасильственного разрешения конфликтов у детей и взрослых (8,5 %) и умение использовать игру в практике коррекционно-образовательного процесса как важнейшего способа включения детей в процесс обучения и обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия (7,8 %). Знания педагогической этики в профессиональной деятельности педагога, правил этикета и принципов также невысоки (14,4 %).

Взаимодействие педагога с семьей предполагает решение различных проблем и ситуаций, в которых проявляется деятельностная сторона подготовленности будущих педагогов к взаимодействию с семьей. В целях такой подготовки будущим педагогам-бакалаврам было предложено решить ряд проблемных ситуаций. Результаты анализа ответов показывают, что в решении проблемных ситуаций подавляющее большинство студентов считают залогом успеха только родительский авторитет. Большая часть студентов (87,2 %) находят возможным обратиться за помощью к другим субъектам образовательного процесса: учитель-предметник, директор школы, школьный психолог, школьный социолог и др. Некоторые студенты не смогли вообще найти пути решения поставленных проблем.

Образовательный процесс в вузе не исключает в будущем проявления у студентов трудностей во взаимодействии с семьей: неумение завоевать авторитет у ребенка, установить контакт с его родными, отсутствие или нехватка опыта, страх перед ошибками в процессе взаимодействия с семьей. Главное в процессе подготовки будущих педагогов-бакалавров к взаимодействию с семьей – указать и раскрыть возможности различных путей разрешения таких трудностей в консультации квалифицированного специалиста, учителя-профессионала, подготовленных родителей. Но прежде всего необходимо направить подготовку будущих педагогов-бакалавров в вузе через введение в курс обучения (учебный план) элективных курсов, интерактивного клуба взаимодействия педагога с се-

мьей. Для подавляющего числа будущих педагогов специальный элективный курс и практические занятия по проблемам семейного воспитания являются значимыми, а подготовка будущего педагога к взаимодействию с семьей и оказанию помощи семье – необходимой. В целом результаты изучения показали слабую подготовленность будущего педагога-бакалавра к взаимодействию с семьей.

Поэтому в исследовании была поставлена и на определенном уровне решена проблема организационно-педагогического обеспечения такой подготовки будущих бакалавров. насыщение содержания профессиональной подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьей через овладение им способами взаимодействия с семьей и обогащение личного опыта в практической деятельности определяют перспективность и качество подготовленности будущего педагога к данному взаимодействию.

Для реализации такой подготовки в пятилетний учебный план была внедрена комплексная программа, включающая на первых двух курсах теоретико-практический курс, относящийся к вариативной части программы бакалавриата. Интерактивный клуб «Проблемы семьи» и дискуссионный практикум, обеспечивающие погружение студентов в проблемы семьи и семейного воспитания, позволили вооружать их знаниями о роли семьи в жизни Российского государства и современного общества; актуализировать знания и умения решать сложные конфликтные ситуации во взаимодействии педагога и членов семьи, анализировать проблемные ситуации и обоснованно подходить к их практическому решению; расширить представления о формах и методах взаимодействия с семьей; ориентировать будущих педагогов-бакалавров и родителей на психолого-педагогическую поддержку развития детей. Дискуссионный метод позволяет участникам обсуждаемых проблем найти свою точку зрения, определить личную позицию и принять решение.

Подготовка будущих педагогов-бакалавров осуществлялась в ролевом деятельностном режиме. Студенты овладевали знаниями научения

детей мирно разрешать конфликты (Р.В. Овчарова), применялись игры на знакомство, рядку, развитие чувства самоуважения и уважения других, общение, вербальное и невербальное самовыражение, восприятие чувств, партнерство. Для определения и развития своих профессиональных качеств, профессионального самосовершенствования в области взаимодействия с семьей проводились тренинги, в состав которых были включены упражнения, направленные на решение задач взаимодействия с семьей: «Гуманистическое представление о человеке и его воспитании», «Утверждение самооценки», «Части моего "Я"», «Круг субличностей», «Встреча с саботажником», «Оживление приятных воспоминаний», «Передача энергии», «Маяк», «Уровень счастья».

Для овладения методами изучения особенностей детей и детско-родительских отношений будущие педагоги применяли различные методики: «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бэнса, С. Кауфмана, «Включенный конфликт» Ю.В. Баскиной, цветовой тест отношений Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинды, тест «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера.

Освоение будущим педагогом методов воспитания культуры поведения у детей (И.Н. Курочкина) позволит прививать в будущем культуру поведения детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Моделируя ситуации «Неожиданная радость» и «Общая радость» в мини-группах, студенты в игровой форме учились овладевать педагогическими приемами взаимодействия с семьей, используя предложенный алгоритм (А.И. Белкин). Для практической подготовки к взаимодействию с семьей студентами в мобильных группах рассматривались и решались проблемные ситуации. Так, были показаны шесть педагогических ситуаций из архива учебных фильмов под общим тематическим названием «Формируя личность человека». До наступления развязки сюжетной линии (фильм останавливался) студентам предлагалось решить заданные конфликты и затем сравнить с развертыванием сюжетной линии фильма. Анализ ситуаций, изложенных

в кинофильме, способствовал более глубокому осмыслению проблем педагогического взаимодействия с семьей.

Используемые в процессе подготовки будущего педагога-бакалавра к взаимодействию с семьей сюжетно-ролевые игры предполагали решение проблемных ситуаций, разногласий ребенка с членами семьи и сверстниками.

Включаясь в различные формы работы, будущие педагоги овладевали практическими способами воспитания культуры поведения детей; анализа и обоснованного решения проблемных семейных ситуаций; умениями адекватной самооценки; снятия тревожности и формирования коммуникативной компетентности в сфере семейного воспитания. Практическая направленность данной подготовки связывается с успешным выбором и применением различных педагогических приемов, способов и идей с позитивным, доброжелательным отношением в организованной учебно-воспитательной деятельности, выходом на необходимость практического взаимодействия с семьей.

В результате проигрывания различных ролей, наблюдения за игрой других ее участников, дебатов и дискуссий и осуществления поиска оптимальных путей решения трудных ситуаций взаимодействия с семьей появилась реальная возможность вступить во взаимодействие с настоящей семьей. Упражнения для сохранения психического здоровья, методы релаксации научили будущих педагогов эффективно справляться с профессиональными стресс-факторами и трудностями в педагогической работе. Таким образом, практическая подготовка педагогов-бакалавров заключается в погружении их практическую деятельность, позволяющую овладеть методами и способами принятия решений семейных проблем. На первом этапе подготовки педагоги-бакалавры учатся поиску путей решения проблем, форм взаимодействия с семьей с помощью педагога-руководителя. В дальнейшем осуществляется попытка реализации самостоятельного решения. На заключительном этапе происходит овладение опытом, где теория обогащает практику.

Пройдя такую теоретическую и методическую подготовку в вузе, будущие педагоги-бакалавры включались в педагогическую деятельность в период педагогической практики в семье после третьего года обучения. Педагогическая практика заключается в выполнении специальных заданий каждым студентом, которые носили научно исследовательский характер и согласованы с профессиональной подготовкой студентов. Данная практика была направлена на предупреждение трудностей, возникающих при работе с семьей. Главной ее задачей являлось выявление позитивных и негативных моментов в целях совершенствования профессиональных умений и навыков будущих педагогов-бакалавров и разработки научно-методических рекомендаций по организации деятельности будущих педагогов в семье. Студенты-практиканты проходили практику в семьях разного типа, выстраивая взаимоотношения в соответствии с их особенностями.

На практике студенты составляли общую характеристику семьи, стремясь установить доверительные отношения с родителями и другими членами семьи, исследуя характер взаимоотношений ребенка и родителей, выявляя эмоционально-личностные особенности детей и их психологическое состояние, учились общению; анализировали режим дня, гигиену питания и состояние здоровья детей; оказывали помощь родителям в составлении и соблюдении режима дня и организации сбалансированного, рационального питания, помогали детям в выполнении домашнего задания; организовывали игровую деятельность и досуг семьи, привлекая всех ее членов, осуществляли дополнительное обучение детей.

Раскрытое выше содержание подготовки и организация опыта педагогической практической деятельности будущих педагогов-

бакалавров в семье способствовали формированию их профессиональной готовности к взаимодействию с семьей. Таким образом, подготовка педагогических кадров, способных взаимодействовать с семьей и работать семейными педагогами, должна быть плановой; носить системный характер; включать формирование всех необходимых компетенций при взаимодействии с семьей; характеризоваться единством теоретической и практической готовности к взаимодействию с семьей в педагогической профессиональной деятельности будущего педагога-бакалавра.

### Библиографический список

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления // Высшее образование в России. 2010. №1.
2. Быковская Т.Е. Формирование семейной культуры воспитания: учеб. пособие / РГСУ. М.: Экон-Информ, 2011. 262 с.
3. Галкина Т.Э., Пронина Е.В. Особенности профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе в Центре социальной помощи семье и детям // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. № 7. С. 146–152.
4. Кандаурова А.В., Курашева С.В. Подготовка бакалавров педагогики к социальному взаимодействию в период педагогической практики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1(27). С. 83–87.
5. Смирнова А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 244 с.
6. Чекалева Н.В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: монография. СПб.: Книжный дом, 2008.

# ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

## TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE AS A COMPETITIVENESS INDICATOR

Е.О. Петрова

E.O. Petrova

*Профессионально ориентированное обучение, иноязычное профессионально ориентированное общение, телемост, проектная деятельность, конкурентоспособность.*

Проведен анализ результативности применения профессионально ориентированного обучения студентов медицинского вуза иноязычному речевому общению при изучении иностранного языка. Профессионально ориентированное обучение на основе организации проектной деятельности формирует у студента готовность применять иноязычное речевое общение в будущей профессиональной деятельности, обеспечивая его конкурентоспособность.

*Professionally oriented training, foreign language communication, teleconference, project-based activity, competitiveness.*

The effectiveness of using professionally oriented training in teaching oral communication in a foreign language to medical students was analyzed. The professionally oriented training, based on a project approach, forms students' readiness to apply foreign language oral communication skills in their future professional activity that provides their competitiveness.

Основная цель обучения иностранному языку в высшей школе на современном этапе – овладение обучающимися различными умениями общаться на иностранном языке в профессиональной деятельности. Педагогический опыт свидетельствует, что наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает, обсуждая какую-либо статью или книгу, текст, оформляя свою речь, собирая слова, фразы и предложения в понятную беседу или дискуссию. Устное иноязычное общение невозможно без производства собственной речи, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли слушающего, так и в роли говорящего. Речь идет о формировании таких умений, знаний и навыков, которые позволили бы обеспечить конкурентоспособность специалиста-медика в выбранной им профессии.

Понятие «конкурентоспособность» совсем недавно вошло в педагогическое простран-

ство и поэтому не имеет четкого педагогического определения. В.А. Адольф полагает, что конкурентоспособность конкретного специалиста на рынке труда определяется более совершенной по сравнению с другими системой знаний, умений, навыков, способов и приемов деятельности и профессионально значимых личностных качеств, более высокой квалификацией, способностью быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции. При этом представляется, что конкурентоспособность выпускника определенной ступени высшего профессионального образования может выступить показателем качества его профессиональной подготовки, обеспечивающей готовность к профессиональной деятельности в социуме [Адольф, Степанова, 2007, с. 77]. С этих позиций конкурентоспособность специалиста вполне может выступать интегративным показателем качества обучения профессионально ориентированному



иноязычному речевому общению, понимаемого как соотношение целей и результатов образования. Принимая во внимание приоритетное профессионально ориентированное обучение иностранному языку в высшем учебном заведении, мы считаем, что для студентов необходимо обучение, близкое к трудовой деятельности в процессе изучения иностранного языка, что позволило бы будущему врачу быть востребованным в современной профессии.

Целью данной статьи является раскрытие потенциала проектной деятельности как эффективного средства, обеспечивающего формирование профессионально ориентированной иноязычной речи у студентов медицинского вуза как показателя конкурентоспособности будущего специалиста.

Существуют педагогические разработки в области использования метода проектов в образовательной практике школы. Е.С. Полат, обобщая большой практический опыт работы по методу проектов, приходит к выводу о том, что метод проектов дает высокую мотивацию к обучению, высокий уровень научного знания, учит приемам и навыкам интеллектуального труда, обеспечивает соединение теоретических знаний с практическими, что является важным для применения метода в образовательном процессе высшей школы [Новые..., 2002, с. 109]. Однако применяя этот метод в профессиональном высшем образовании студентов-медиков, необходимо внести определённые корректировки с учетом особенностей учебного процесса высшей школы и профессии врача, которую они осваивают. Ученых, изучающих проблему применения проектного обучения в высшей школе, не много. Так, например, А.В. Антюхов отмечает, что студентов необходимо обучать проектной деятельности. Он считает, что нужен специальный дидактически проработанный учебный курс по основам проектирования и практике выполнения проектов, который может быть включен в вариативную часть учебного плана на этапе магистерской подготовки [Антюхов, 2010, с. 27]. Мы твердо убеждены, что на этапе фундаментального образования студентов-медиков такой

курс также необходим, кроме того, проектное обучение может стать частью учебного процесса при обучении студентов, где проектная деятельность тесно связана с профессиональной. Необходимо согласиться с тем, что А.В. Антюхов определяет категорию «проектное обучение» как педагогическую технологию и акцентирует внимание на том, что учебное проектирование как учебно-производственный эксперимент выполняет двоякую функцию: с одной стороны, оно является методом обучения, с другой – средством практического применения усвоенных знаний и умений. Таким образом, проектная деятельность является связующим звеном между теорией и практикой в обучении студентов. Проектное обучение в высшей школе приобретает особую значимость, так как именно выполнение моно- и междисциплинарных проектов позволяет реально воплотить идею модульного подхода к организации образовательного процесса. Через них студент включается в профессиональную деятельность в условиях, приближенных к реальным [Антюхов, 2010, с. 28].

Данная форма обучения имеет большие преимущества перед традиционными методами обучения иноязычному общению и позволяет обеспечить эффективное формирование профессионально ориентированной иноязычной речи. Проблематика обучения иноязычному речевому общению студентов неязыковых вузов, его значимость в профессиональной подготовке специалистов нашли отражение в фундаментальных исследованиях И.М. Берман, Салистры, С.К. Фоломкиной и др. Так, С.К. Фоломкина, рассматривая вопросы совершенствования методики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, отмечает, что, несмотря на большое количество исследований, посвященных методике и теории обучения иноязычному речевому общению, эта проблема традиционно находится в стадии становления». Анализируя факторы, оказывающие влияние на профессиональную ориентацию обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, А.А. Вербицкий отмечает, что в зависимости от социального заказа на специалиста, владеющего навыками

иноязычного общения, менялись цели обучения иностранному языку в неязыковых вузах страны, подходы и соответствующие технологии. Современный специалист должен уметь не только общаться с зарубежными партнерами, но и использовать в своей работе международный, профессиональный опыт. Следовательно, умение общаться на иностранном языке не только становится значимым показателем общего высшего образования специалиста, но и определяет уровень развития личности и ее профессиональную востребованность. Актуальность проектной деятельности при обучении профессионально ориентированной иноязычной речи в медицинском вузе мы видим в выборе формы и средств обучения.

Научно-техническая революция, повлекшая за собой мощный поток информации, предъявила свои требования к характеру проектной деятельности. Практическую ценность при организации такой деятельности приобретают дидактические возможности компьютерных телекоммуникаций, по своим потенциальным возможностям они являются исключительно современными, инновационными и перспективными для использования в сфере образования. Проанализировав возможности компьютерных технологий, основные формы работы над развитием иноязычной речи, мы пришли к выводу, что самыми оптимальными являются организация и проведение телемоста – разновидность телекоммуникационных проектов. Телемост, на наш взгляд, намного эффективней и во многом отличается от других интерактивных видов общения. Он позволяет решить наиболее сложную и вместе с тем самую существенную задачу – создание языковой среды и на ее основе создание потребности в использовании иностранного языка как средства общения. Наблюдение за своим собеседником и его окружением является важным фактором в формировании беглой речи и адекватного её восприятия. Качество общения улучшается с каждым новым телемостом и через некоторое время воспринимается участниками как абсолютно естественное. Использование формы телемоста способствует совершенствова-

нию всех видов профессионально ориентированной иноязычной речи (аудирование, чтение, письмо, говорение). Сущность такой деятельности заключается в том, что телемост-проект в нашей опытно-экспериментальной работе рассматривается как несколько проектов, интегрированных в общий процесс и направленный на получение запланированного эффекта. Системное использование выбранной формы обучения способствует эффективному формированию профессионально ориентированной иноязычной речи у студентов-медиков. На практике нами был организован телемост-проект со студентами американского университета Восточной Каролины. Выбранные нами средства эффективно способствовали реализации телемоста-проекта как способ включения студентов в активный диалог в профессиональной сфере: учебно-методическое пособие «Introduction to Global Health», ориентированное на решение учебных профессионально ориентированных задач; формы и методы интерактивного взаимодействия преподавателей, студентов, обеспечивающие их диалогическое общение, основанные на использовании таких механизмов обратной связи, как дискуссии и кейс-метод, проектирование; мультимедиа: обмен аудио- и видеоинформацией, возможность дискуссии онлайн с презентациями работы.

Организация проектной деятельности включала три основные фазы. Фаза проектирования предполагает решение следующих общих задач: выявление потребностей студентов и формулировка целей; тематическое планирование (выявление одной или нескольких проблем); выбор рабочих групп; подбор необходимого для осуществления телемостов-проектов материала; сбор информации – интервью, опросы, наблюдение, эксперименты; выбор форм самостоятельной работы студентов; определение методов контроля; определение способа представления результата. Фаза продуктивного этапа включает в себя: работу с информацией (синтез и анализ идеи); проведение исследования; выполнение проекта; оформление проекта. Фаза рефлексии предполагает этап защиты проекта

и оценку результатов: подготовку и оформление доклада; объяснение полученных результатов; коллективную защиту проектов; анализ выполненного проекта; анализ достижения поставленных целей; коммуникативные и интерактивные умения.

Все проекты оценивались группой экспертов, в которую входили преподаватели кафедры латинского и иностранных языков, преподаватели клинических кафедр (согласно тематике проекта). Оценка иноязычной профессионально ориентированной речи определялась по следующим критериям: коммуникативные умения; интерактивные умения; языковые знания и навыки. Характеристика профессионально ориентированной иноязычной речи в разработанных критериях рассматривается нами как способность студента общаться на профессионально ориентированные темы. Следует отметить, что характеристика профессионально ориентированного общения может быть оценена только в условиях коммуникативных ситуаций, поэтому ее уровень напрямую коррелирует с таким качеством студента, как способность к коммуникации. Важным условием для мониторинга процесса формирования профессионально ориентированной иноязычной речи (ПОИР) является определение уровней готовности. Уровни – это мера качественных и количественных проявлений признаков ПОИР. На основании этого можно сказать, что: уровень 1 – очень низкий (A1); уровень 2 – низкий (A2); уровень 3 – средний (B1); уровень 4 – выше среднего (B2). Студент, относящийся к *очень низкому уровню* (A1), характеризуется неустойчивым отношением к иноязычной речевой подготовке, но понимает и может употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь. У студента с *низким уровнем* (A2) не сформированы умения работать с различными видами информационных источников, знания иностранного языка по видам речевой подготовки низкие. Понимает отдельные предложения и часто встречающиеся

выражения, связанные с основными сферами. Может выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. Умение побудить к действию развито слабо. Студенты этого уровня практически не могут дать адекватную оценку своей иноязычной речевой деятельности. *Средний уровень* студентов медицинского вуза профессионально ориентированной иноязычной речи характеризуется более сильным стремлением к высоким результатам, устойчивым познавательным интересом, и при этом студент владеет основными речевыми знаниями, умениями и навыками, не делает ошибок, которые могут привести к непониманию, может строить связное сообщение на известные или интересующие его темы, понимает содержание высказываний, задаваемых вопросов и изложенный взгляд на основную проблему. Может исправить небольшое количество собственных ошибок. *Высокий уровень* ПОИР характерен для студентов, имеющих творческое отношение к деятельности, способствующее профессионально ориентированному общению. Студент стремится к достижению успеха в иноязычном речевом общении. Демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности, может строить ясное высказывание, показывающее уверенное владение организационными структурами языка. Умеет вести диалог в процессе профессионального общения: отвечать на вопросы оппонентов, аргументированно отстаивать свою точку зрения на иностранном языке. Умеет побудить к действию, адекватно отреагировать на высказывания партнера по общению. Способен начинать беседу, вступать в беседу в подходящий момент и заканчивать беседу. Обладает навыками публичного выступления и способен установить взаимопонимание в профессионально ориентированном общении на иностранном языке. Для выявления динамики роста уровня ПОИР студентов медицинского вуза был проведен промежуточный срез на формирующем и заключительном этапах опытно-экспериментальной работы. Данные, полученные в ходе диагностирования, приведены на рис.

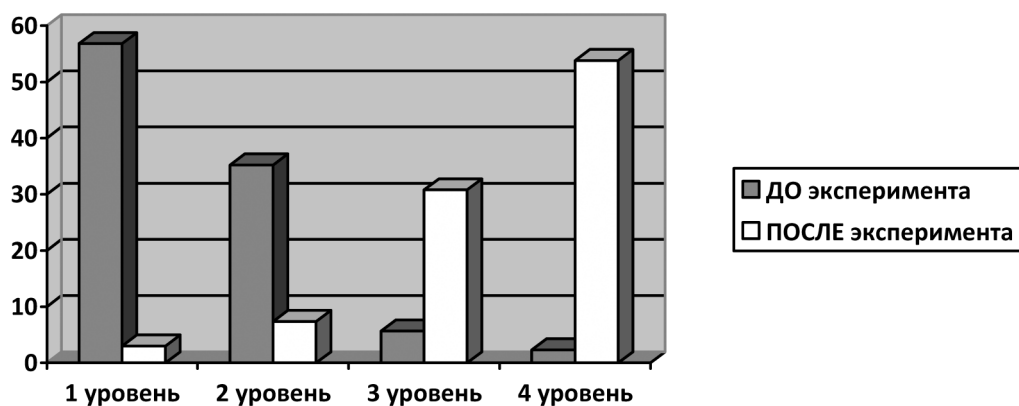


Рис. Анализ уровней ПОИР студентов

В соответствии отслеживания уровней сформированности профессионально ориентированной иноязычной речи можем отметить, что: студенты с высоким уровнем готовности к профессионально ориентированному иноязычному речевому общению позиционируют себя конкурентоспособными участниками международных профессиональных встреч, демонстрируя также умение работать с информацией, анализировать, систематизировать, устанавливать связи с ранее изученным. Они приобрели опыт принятия самостоятельных решений и сотрудничества с другими. Опытно-экспериментальная работа, основанная на реализации проектной деятельности, способствующей эффективному формированию у студентов медицинского вуза профессионально ориентированной иноязычной речи, показала положительную динамику всех уровней. Очень низкий уровень сократился с 56,8 до 3 %; низкий – с 35,2 до 7,4 %; средний уровень вырос с 5,7 до 30,8 %, а высокий – с 2,7 до 53,8 % (см. рис.).

В результате организация проектной деятельности в медицинском вузе, основанная на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии, крайне положительно повлияла на формирование профессионально ориентированной иноязычной речи, позволила обеспечить высокий уровень знаний студентов в рамках ПОИР, где иностранный язык выступает не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений, а способ-

ность общаться на иностранном языке – показателем конкурентоспособности студентов в будущей профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Конкурентоспособность как показатель качества высшего профессионального образования // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 77–79.
2. Адольф В.А., Петрова Е.О. Конкурентоспособность как результат профессионально ориентированного обучения иноязычному речевому общению студентов-медиков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 1. С. 121–125.
3. Антюхов А.В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2010. № 10.
4. Гаврилюк О.А., Юрчук Г.В., Петрова Е.О. Роль преподавателя в решении проблемы интеграции инновационных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов медицинского вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. Т. 1, № 3 (17). С. 84–89.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002.
6. Юрчук Г.В. Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014. 22 с.

# СЕТЕВОЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

## NETWORK DIDACTIC COMPLEX IN MATHEMATICS AS A MEANS TO ENHANCE ACADEMIC ACTIVITY OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

А.В. Пожидаев, Н.М. Пекельник,  
Ю.И. Демьяненко

A.V. Pozhidaev, N.M. Pekelnik,  
Yu.I. Demyanenko

*Активизация, учебная деятельность, дидактические средства, сетевой учебно-методический комплекс, узловые разделы, математическое образование, межпредметные связи.*

В статье рассматривается сетевой учебно-методический комплекс по математике, предназначенный для студентов технического вуза. Комплекс основан на преемственности школьной и вузовской математики и формирует общенаучные методы познания. Его особенностью является выделение ряда основополагающих узловых разделов. Благодаря такому выбору студент контролирует весь стандартный курс высшей математики. Показана эффективность применения сетевого учебно-методического комплекса как основного дидактического средства активизации учебной деятельности студентов при изучении математики в техническом вузе.

*Enhancement, academic activity, didactic means, network didactic complex, key sections, mathematical education, interdisciplinary relations.*

The article considers a network didactic complex in mathematics meant for students of a technical university. The complex is based on the continuity of school and university mathematics and forms general scientific methods of cognition. Its special feature is the allocation of a number of fundamental key sections. Thanks to this choice, a student controls the entire standard course of higher mathematics. The article shows the effectiveness of the use of a network didactic complex as a basic didactic means to enhance academic activity of students studying mathematics at technical universities.

**В** современных условиях образовательная парадигма определяет обучение в вузе как управляемую учебно-познавательную деятельность, которая решает основную задачу высшего образования: подготовку квалифицированного специалиста требуемого уровня, конкурентоспособного, компетентного и ориентированного в различных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту.

Различными вопросами учебного процесса высшей школы занимались многие педагоги и психологи. С.И. Архангельский, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и другие обозначили новую проблему в теории обуче-

ния: преобразование самого субъекта в процессе учебной деятельности. Они рассматривают учебную деятельность как некоторый вид деятельности, направленный на овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. В процессе этой деятельности обучающийся самосовершенствуется и формируется как личность благодаря целенаправленному освоению глубоких системных знаний и их творческого применения в разнообразных ситуациях.

Мы соглашаемся с известной концепцией В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, что учебная деятельность носит системный характер и имеет структурные компоненты: постановка учебной задачи, учебные действия и операции по реше-

нию задачи, осуществление контроля за ходом и оценки результата решения задачи; при этом сами компоненты также подразделяются на составляющие [Пекельник, 2005, с. 28].

С первых дней обучения в вузе студенту необходимо уметь самостоятельно работать, думать, осмысливать, усваивать учебный материал и применять его на практике. Поэтому проблема активизации учебной деятельности студентов всегда была одной из наиболее актуальных в практике обучения.

Общепризнано, что именно математическое образование способствует вооружению будущих специалистов приемам мультипространственной логики, развитию способности глубоко вникать в смысл возникающей проблемы, умению усваивать навыки алгоритмического мышления.

Различным аспектам преподавания математики посвящены работы М.И. Башмакова, В.А. Гусева, О.Б. Епишевой, В.А. Крутецкого, Л.Д. Кудрявцева, А.Г. Мордковича, Л.В. Шкериной, А.Ж. Жафярова и другие.

Основными целями математического образования в техническом вузе являются формирование высокой математической культуры, включая математическое мышление, овладение навыками использования математических подходов при решении практических задач профессиональной деятельности инженера.

Анализ учебной деятельности при обучении математики в технических вузах позволяет выделить следующие проблемы:

– существование лакуны между математическим базисом абитуриента и требованиями со стороны высшей математики [Шашкина, Табинова, 2013];

– обучение математике в вузе, как правило, осуществляется изолированно от рассмотрения профессиональных задач инженера;

– при обучении математике недостаточно полно раскрываются внутрипредметные и межпредметные связи [Вайнштейн и др., 2014, с. 48].

Объектом нашего исследования является активизация учебной деятельности студентов при изучении математики, а целью – разработка новых дидактических средств, обеспечивающих

возможность студентам самообразовываться, самоизменяться лично и профессионально в процессе учебной деятельности. Эти средства должны способствовать умению распознавать основу теоретических и практических вопросов обучения, умению учиться в течение всей жизни, формированию творческого мышления студентов вузов, увеличению эффективности профессионального образования, умению ориентироваться в новых достижениях смежных наук и использовать их при решении профессиональных задач.

В процессе работы использовались теоретические и экспериментальные методы: изучение, обобщение и систематизация педагогического опыта, анализ учебной документации и нормативных требований к современному специалисту с высшим образованием, статистические методы обработки результатов проведенного эксперимента.

Основным дидактическим средством активизации учебной деятельности в нашем исследовании выступает учебно-методический комплекс (УМК). В педагогической науке проблемами теории и практики создания учебно-методических комплексов занимались такие ученые, как Ю.К. Бабанский, Д.Д. Зувев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.К. Селевко, В.В. Минеев и другие.

Проведенный анализ научно-методической литературы позволил выявить ряд преимуществ использования УМК в обучении. Данные комплексы создаются как целостная система педагогических программных средств, все элементы которых взаимосвязаны и допускают возможность использования при различных формах обучения.

Структура учебно-методического комплекса состоит из нормативного, учебно-методического и контролирующего компонентов.

Современное профессиональное обучение в вузе находится в активном поиске новых дидактических средств активизации учебной деятельности студентов [Одинцова, 2014, с. 96]. В исследованиях, связанных с подготовкой инженерных кадров, вызывает интерес сетевая форма обучения. Переход к новым сетевым дидактическим средствам активизации учебной деятельности позволяет студенту ориентироваться

в глобальном информационном потоке, охватывающем все сферы деятельности человека, и вырабатывать навыки по самостоятельному поиску, выбору и анализу необходимой информации [Белова, 2014, с. 41]. Кроме того, сетевые дидактические средства обучения хорошо приспособлены для самостоятельной работы студентов.

Для решения проблемы активизации учебной деятельности студентов технического вуза на кафедре высшей математики Сибирского государственного университета путей сообщения разработан сетевой учебно-методический комплекс (СУМК), основанный на сетевом подходе организации обучения математике. Он состоит из тематических блоков информации и сквозных линий систематизации по всему курсу высшей математики, что позволяет влиять на процесс целостного развития личности молодого человека нового информационного общества и способствует развитию математического мышления и творческих способностей будущих специалистов [Пекельник, Пожидаев, 2014, с. 48].

Обучение не только математике, но и математикой – одна из ведущих идей сетевого учебно-методического комплекса. В этой связи содержание материала ориентировано:

- на плавный поэтапный переход от школьного образования к вузовскому и далее к самостоятельной деятельности студентов;
- новые подходы к приобретению студентами математических знаний, основанных на формировании системы приемов математической и практической деятельности;
- личностный подход, использование индивидуальных особенностей развития мыслительной деятельности студентов;
- использование математического аппарата при изучении профильных специальных дисциплин;
- интерес к математике, ее пониманию, стремление к творческой математической деятельности;
- развитие у студентов математического мышления (абстрактное, логическое, алгоритмическое) и убеждение их в важности и необходимости математических методов.

Структура, разработанного СУМК состоит из трех основных компонентов. Охарактеризуем каждый из них.

Нормативный компонент соответствует стандартной форме учебно-методического комплекса.

Учебно-методический компонент является авторской разработкой и представляется в виде учебных пособий трех типов: теоретической, практической, справочно-информационной направленности.

Учебное пособие теоретического типа (лекции) является основным источником информации. Структура построения лекционного материала дает общее понимание изучаемого курса, помогает вычлнить узловые разделы изучаемого материала, проследить их внутреннюю связь, уяснить логическую последовательность. Это позволяет сформировать у студентов систему общих методов мышления для самостоятельного приобретения знаний.

Доступный язык изложения и большое количество примеров позволяют студентам освоить курс высшей математики и обеспечивают постепенный переход от коллективно распределенной к самоуправляемой учебной деятельности. Каждая новая тема начинается с мотивирующих задач или постановки проблемных вопросов. Затем осуществляется поиск путей их решения в виде пошаговых алгоритмов. Лекции также содержат дополнительный материал, рассчитанный на учащихся, проявляющих интерес к математике. Знакомство с дополнительной информацией углубляет базовые знания, а пропуск ее не затрудняет дальнейшее освоение основного курса.

В процессе изложения теоретического курса возможна демонстрация видеоматериала с комментариями лектора. Реализация данного направления позволяет существенно развить наглядно-образное мышление и усилить интерес к изучению математики.

Учебное пособие практического типа (практикум) является основным источником переработки теоретической информации, где устанавливаются связи между теоретическими понятия-

ми и их практическим применением. Таким образом, отрабатывается основная задача приобретения умений и навыков практического использования изученного теоретического материала.

Структура и содержание практикумов соответствуют аналогичным разделам лекционного курса. Это дополняет общую структуру курса, помогает отработать узловые разделы изучаемого материала, повышает уровень осознанности приобретения знаний и реализует деятельностную направленность при обучении математике. Пособия содержат систему репродуктивных заданий, направленных на закрепление и усвоение пройденного материала, что способствует развитию навыков самостоятельной работы и практического применения теоретических знаний [Шкерина, Дьячук, Грицков, 2014].

Наличие большого числа прикладных задач позволяет усилить активизацию учебной деятельности при обучении математике, связать математические знания и умения с профессиональными задачами инженера и ликвидировать разрыв между курсами математики и другими дисциплинами.

Справочно-информационные учебные пособия (глоссарии) используются в качестве вспомогательного дидактического средства. Это способствует систематизации материала, созданию условий для самостоятельной работы и развитию математических способностей через знакомство с дополнительным материалом.

Контролирующий компонент позволяет систематически наблюдать за остаточными знаниями студентов и выявлять факторы, влияющие на эффективность активизации учебной деятельности. При этом контроль должен быть объективным, исключая мнение преподавателя.

Учебные пособия контролирующего типа составлены с учетом современных действующих программ и предназначены для тематической, текущей и итоговой проверки знаний учащихся.

Сетевой учебно-методический комплекс представляет собой целостную систему дидактических средств, направленных на активизацию учебной деятельности студентов при раз-

личных формах обучения. Он выстраивает обучение студентов технического вуза на ответственности школьной и вузовской математики, формирует общенаучные методы познания. Комплекс способствует активизации учебной деятельности, обеспечивает прочные математические знания и раскрывает внутриспредметные и межпредметные связи, направленные на решение профессиональных задач.

Разработанный сетевой учебно-методический комплекс был апробирован на базе Сибирского государственного университета путей сообщения на профилирующих специальностях по профилю 271501.65 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» и 190401.65 «Эксплуатация железных дорог».

Проводимый эксперимент в группах показал, что после использования дидактических средств, входящих в СУМК, на 12 % увеличилось количество студентов, имеющих высокий уровень математической подготовки, на 18 % – средний уровень. Это дает основание предполагать, что разработанные дидактические средства формируют прочные математические знания. Успешное участие студентов в математических олимпиадах и научных конференциях позволяет говорить о формировании их как активных личностей, способных к творческой деятельности.

Таким образом, практическая реализация разработанного сетевого учебно-методического комплекса, направленного на активизацию учебной деятельности, позволит в современных условиях вузовского образования воспитать компетентного специалиста, способного ставить и решать возникающие математические и профессиональные задачи.

## Библиографический список

1. Башмаков М.И. Уровень и профиль школьного математического образования // Математика в школе. 1993. № 2.
2. Белова Е.Н. Принципы становления сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования в университете // Вестник КГПУ. 2014. № 2. С. 41–47.



3. Вайнштейн И.И., Вайнштейн Ю.В., Сафонов К.В. О модели внутрипредметных связей в обучении математике студентов инженерного вуза // Вестник КГПУ. 2014. № 2. С. 48–52.
4. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике. М.: Вербум-М, 2003. 426 с.
5. Жафяров А.Ж. Профильное обучение математике старшеклассников: учебно-дидактический комплекс. Новосибирск: Сиб. ун-кое изд-во, 2003. 468 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2003.
7. Зуев Д.Д. Концепция типового проектирования учебных изданий // Советская педагогика. 1989. № 4. С. 49–57.
8. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.; Воронеж, 1998. С. 408.
9. Кудрявцев Л.Д., Лифанов И.К., Розанова С.А., Скубачевский А.Л., Ягола А.Г. О разработке стандартов третьего поколения по математике для технических вузов // Сборник материалов выездного заседания НМС по математике Министерства образования и науки РФ. Набережные Челны, 2006. С. 10–32.
10. Минеев В.В. История и философия науки: сетевой учебно-методический комплекс / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 700 с.
11. Одинцова Л.А. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в условиях реализации стандартов нового поколения // Вестник КГПУ. 2014. № 1. С. 96–99.
12. Пекельник Н.М. Дидактические условия активизации учебной деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005.
13. Пекельник Н.М., Пожидаев А.В. О построении курса математики по сетевому принципу // Совет ректоров. 2014. № 3. С. 46–51.
14. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
15. Шашкина М.Б., Табинова О.А. Проблемы преимущественности математической подготовки в школе и вузе // Вестник КГПУ. 2013. № 4. С. 41–47.
16. Шкерина Л.В. Профессионально-ориентированная учебно-познавательная деятельность студентов в процессе математической подготовки в педвузе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 332 с.
17. Шкерина Л.В., Дьячук П.П., Грицков М.К. Самоорганизация обучающегося в процессе научения решению математических задач в проблемной среде: синергетический подход // Вестник КГПУ. 2014. № 2. С. 96–101.
18. Эльконин Д.Б., Занков Л.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

# СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

## THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF A FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Н.А. Попованова, М.А. Шадрина

N.A. Popovanova, M.A. Shadrina

*Знания, отношение, поведение, опыт, контакты, цели, ценности, профессиональная компетентность, студенты, будущие педагоги.*

В статье представлена модель профессиональной компетентности студента, которая органично связывает профессиональный и личностный аспекты подготовки будущих педагогов в условиях педагогического вуза. Значимым компонентом профессиональной компетентности, отражающим ее содержание, являются знания, умения, навыки студента, его личностный опыт, цели, ценности, раскрывающие качественные связи и отношения в их динамике при формировании ценностных ориентаций студентов как основы их профессиональной компетентности.

*Knowledge, attitude, behavior, experience, contacts, goals, values, professional competence, students, future teachers.*

The article presents a model of a student's professional competence, which naturally binds the professional and personal aspects of future teachers' training in conditions of a pedagogical university. A significant component of professional competence, reflecting its contents, lies in knowledge, abilities, skills of the student, their personal experience, goals, values, revealing the quality communications and relationships in their dynamics in the formation of students' system of values as the basis of their professional competence.

**В** условиях гуманизации образования формируется альтернативный по отношению к традиционным нормам тип компетентного педагога, не только руководствующегося в профессиональной деятельности знаниями, умениями, навыками, но и умеющего определять стратегию деятельности в соответствии с профессиональными и личностными ценностными ориентациями, использовать личностный и профессиональный опыт и контакты. Это предполагает принципиально иной подход к управлению процессом формирования профессиональной компетентности, который органично связывает профессиональный и личностный аспекты подготовки будущих педагогов в условиях педагогического вуза.

Теоретические основы профессиональной компетентности будущего учителя разработаны Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Сластениным. Изучение профессиональной компетентности специалиста на вузовском этапе

ее становления обозначено в исследованиях В.А. Адольфа, Ю.В. Варданян, Л.А. Петровской, Л.В. Шкериной и др.

Л.М. Митина, Е.М. Павлютенков выделяют значимость личностной составляющей в структуре профессиональной компетентности, однако они не рассматривают данную проблему во взаимосвязи с формированием ценностных ориентаций будущего учителя.

В процессе анализа психолого-педагогической литературы выявлено противоречие между потребностью общества в компетентных педагогах и отсутствием теоретических разработок по проблеме формирования у них ценностных ориентаций как основы профессиональной компетентности. Это актуализирует проблему определения ценностной основы профессиональной компетентности студентов педагогического вуза.

Отсутствие специальных исследований, определяющих ценностные основания профессиональной компетентности, затрудняет успеш-

ное решение этой задачи и позволяет акцентировать внимание на одном из аспектов данной проблемы, связанном с формированием ценностных ориентаций студентов как основы их профессиональной компетентности. Постановка названной проблемы имеет, на наш взгляд, большой педагогический смысл и требует научной разработки. В связи с этим была поставлена задача разработки модели профессиональной компетентности студентов, основой которой являются их ценностные ориентации (рис.).

В модели показано, что ценностные ориентации определяют аксиологическую направленность студентов на когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях, характеризующихся, соответственно, наличием у них ценностного знания, ценностного отношения, ценностного поведения. Динамика наблюдаемого процесса обеспечивается смыслообразующей, оценочной, регулятивной функциями ценностных ориентаций на всех этапах их формирования: информационном (предъявление ценностей), актуализирующем (осознание и принятие ценностей), моделирующем (реализация ценностей в деятельности и поведении).

Взаимосвязь и единство условий формирования ценностных ориентаций студентов как основы их профессиональной компетентности содержательно раскрывают ее предметная, профессиональная, личностная составляющие, обеспечивающие теоретическую, практическую, личностную готовность студента к осуществлению профессиональной деятельности и характеризующие его как компетентного специалиста.

Рассмотрим содержательные характеристики предметной, профессиональной, личностной составляющих, представленных в модели.

Предметная составляющая включает предметное знание, способы его передачи учащимся в процессе организационно-познавательной деятельности; сформированные на основе предметного знания умения и навыки [Злотникова, Чижаква, 2014, с. 48].

Профессиональная составляющая характеризуется наличием профессиональных знаний, умений, навыков; имеющимся опытом профес-

сионального общения и деятельности, сформированных в процессе педагогической практики.

Личностная составляющая включает знания и опыт, который студент приобрел во всех областях жизни. Взаимосвязь названных составляющих формирует теоретическую, практическую, личностную готовность студентов педагогического вуза к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Теоретическая готовность характеризуется:

- наличием у студентов общепедагогических (аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных) умений, формирующихся в процессе их обучения в вузе;
- стремлением руководствоваться в предстоящей профессиональной деятельности приемлемыми способами, технологиями обучения и воспитания учащихся на основе опыта решения типовых задач;
- ситуативной мотивацией к профессиональной деятельности.

Практическая готовность рассматривается как целенаправленное проявление личности студента, характеризующееся наличием у него:

- умений находить педагогически целесообразные решения задач обучения и воспитания учащихся в постоянно изменяющихся условиях педагогической деятельности на основе применения целесообразных способов и технологий;
- стремления к достижению оптимальных результатов обучения и воспитания учащихся;
- устойчивой мотивации к профессиональной деятельности.

Личностная готовность предполагает:

- наличие у учителя умения решать педагогические задачи, опираясь на знание ценностей профессиональной деятельности и осознание как собственных ценностных ориентаций, так и ценностных ориентаций учащихся;
- наличие стремления творческого использования способов и технологий обучения и воспитания;
- наличие ценностной мотивации к профессиональной деятельности.

Названные виды составляющих профессиональной компетентности студента отражают его



Рис. 1. Структурно-функциональная модель профессиональной компетентности студентов педагогического вуза

направленность на профессиональную деятельность как личностно значимую (ценностную); являются показателем компетентности в единстве и взаимосвязи знаний, умений, навыков, опыта, контактов, целей, ценностей.

Каждый из названных компонентов профессиональной компетентности выполняет смыслообразующую, оценочную, регулятивную функции. Личностные и профессиональные знания мотивируют студента педагогического вуза к самостоятельному поиску информации в области педагогики, психологии, педагогической аксиологии. Они позволяют осуществлять конструктивные подходы к решению педагогических задач, оценивать свою профессиональную деятельность с учетом разработанных в педагогической науке критериев, осуществлять ценностную регуляцию поведения в деятельности и общении.

Личностные и профессиональные умения и навыки ориентируют на освоение необходимых знаний, опыта, на установление контактов. Оценочная функция связана с определением своего профессионализма. Регулятивная функция умений и навыков состоит в способности находить оптимальное решение педагогических задач.

Личностный и профессиональный опыт способствует выявлению и освоению ценностных оснований новых видов деятельности, расширению сферы деятельности; позволяет оценивать свою успешность в различных видах деятельности, осваивать новые виды деятельности как личностно и профессионально значимые.

Контакты личностные и профессиональные побуждают к освоению новых идей, знаний, педагогического опыта и т. п.; раскрывают содержание технологий профессионального общения и конструктивно решают конфликтные ситуации. Оценочная функция реализуется через получение обратной связи в информационном и эмоциональном аспектах; регулятивная – через коррекцию содержания, стиля, модели общения.

Личностные и профессиональные ценности, цели позволяют студентам осознать смысл жизни и деятельности, в том числе профессиональной, мотивируют на построение жизненных про-

грамм, направленных на реализацию высших ценностей (идеалов). Их регулятивная функция состоит в определении и выборе соответствующих средств их достижения.

Представленная модель профессиональной компетентности студента содержательно раскрывает его направленность на ценности профессиональной деятельности. Данная направленность предполагает в то же время постановку не только профессиональных, но и личностных целей и во многом определяет формирование таких качеств личности учителя, которые способствуют достижению поставленных целей. Направленность личности на те или иные ценности определяется в теории как ее ценностная ориентация.

Ценностные ориентации, раскрывая цели, отражая идеалы, характеризуя интересы, потребности, убеждения личности, реализуют аксиологический подход к формированию профессиональной компетентности и выполняют *смыслообразующую, оценочную, регулятивную функции*.

Значимость **смыслообразующей функции** определяется наличием в личности стремления к поиску смысла жизни, что находит отражение в ее ценностных ориентациях, характеризующихся как «направленность» личности на те или иные ценности (Б.Г. Ананьев).

**Оценочная функция** ценностных ориентаций характеризует отношение личности к другому человеку, в целом к миру и является стержнем смыслового развития личности (С.Л. Рубинштейн).

**Регулятивная функция** является внешним проявлением смыслового содержания личности (ситуативного, устойчивого, личностно-ценностного) и раскрывается через характер действия поступка личности (Б.С. Братусь).

Формирование ценностных ориентаций – длительный процесс, характеризующийся качественными изменениями системы ценностных ориентаций студентов и отражающий движение от осознания значимости студентами образовательных ценностей до направленности поведения в соответствии с ними.

Поэтому было предусмотрено три этапа формирования ценностных ориентаций студентов как основы их профессиональной компетентности: *информационный, актуализирующий, моделирующий*.

**Информационный этап** формирования ценностных ориентаций предусматривает усвоение студентами ценностного знания.

**Актуализирующий этап** формирования ценностных ориентаций. Основной задачей данного этапа является формирование у студентов ценностного отношения к ученикам, профессиональной деятельности, самому себе как ее субъекту на основе осознания и принятия ценностей.

**Моделирующий этап** формирования ценностных ориентаций предполагает включение студентов в проектную деятельность, позволяющую сформировать у них ценностное поведение на основе сформированного ценностного знания и ценностного отношения [Попованова, Логинов, 2014, с. 96].

Значимым компонентом профессиональной компетентности, отражающим ее содержание, являются знания, умения, навыки студента, его личностный опыт, цели, ценности, раскрывающие качественные связи и отношения в их динамике при формировании ценностных ориентаций студентов как основы их профессиональной компетентности.

Содержательно качественные связи в рассматриваемой модели отражают единство теоретической, практической, личностной готовности как составляющих профессиональной компетентности, характеризующихся наличием знаний, умением, навыков, опыта, а также целями, ценностями, отраженными в системе ценностных ориентаций студентов как основы их профессиональной компетентности. Поэтому на начальном этапе организации экспериментально-опытной работы нами был выявлен исходный уровень сформированности профессиональной компетентности и ценностных ориентаций студентов экспериментальной и контрольной групп.

Экспериментально-опытная работа проводилась на базе факультета начальных классов

Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. В качестве экспериментальной группы выступали бакалавры четвертого курса в количестве 70 человек (2012–2013); в качестве контрольной – бакалавры четвертого курса в количестве 60 человек (2011–2012).

Для определения уровня сформированности профессиональной компетентности студентов нами использовалась методика К.М. Левитана. На начало экспериментально-опытной работы у студентов экспериментальной и контрольной групп преобладал средний уровень сформированности профессиональной компетентности, что подтвердилось данными количественного анализа с помощью расчетного значения коэффициента Стьюдента.

Профессиональная компетентность в настоящем исследовании определяется не только названными видами готовности, содержательные характеристики которых раскрываются единством знаний, умений, навыков, опыта, но и во многом целями, ценностями, отраженными в системе ценностных ориентаций, поэтому мы замерили также исходный уровень ценностных ориентаций у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Для выявления уровня сформированности профессионально-ценностных ориентаций как основы профессиональной компетентности у студентов контрольной и экспериментальной групп использовалась методика А.М. Булынина «Квадрат ценностей». Выборка из 128 ценностей 64, а затем их ранжирование позволили выявить место по значимости восьми групп фундаментальных ценностей, являющихся своеобразной основой профессиональной деятельности учителя. Это ценностные ориентации, связанные с содержанием профессии, условиями труда, стимуляцией профессиональной деятельности, когнитивным развитием личности учителя, управлением педагогическим процессом, эстетикой профессии, ценностями духовными и рефлексивно-аналитическими.

При определении направленности ценностных ориентаций (профессиональных и лич-

ностных) были использованы шкалы порядка (ранговые), поэтому для обработки полученных результатов мы применили непараметрические методы: вычисление медианы (среднее значение) и статистику Манна – Уитни. Данные свидетельствуют о незначительном различии в ранжировании профессиональных ценностей студентами экспериментальной и контрольной групп и о небольших различиях в распределении студентов по уровню сформированности у них ценностных ориентаций. К примеру, к поведенческому уровню в обеих группах не было отнесено ни одного студента, к эмоциональному уровню – в экспериментальной группе – 15,7 % студентов, в контрольной – 16,7 %; к когнитивному уровню – соответственно 84,3 и 83,3% студентов.

Выявление взаимосвязи между ценностными ориентациями и профессиональной компетентностью студентов экспериментальной группы после констатирующего среза производилось с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмэна. Статистическая обработка данных показала, что коэффициент Спирмэна между всеми исследованными ценностными ориентациями и профессиональной компетентностью по всем видам оценок (самооценка, экспертная оценка учителя, экспертная оценка преподавателя) близок к 1 ( $R_{\text{крит.}} = 0,339$  при  $N = 55$  и  $R_{\text{крит.}} = 0,325$  при  $N = 60$  для  $p = 0,01$ ). Полученные данные позволяют утверждать, что между исследованными нами ценностными ориентациями и профессиональной компетентностью существует высокосignифицирующая прямая тесная взаимосвязь. В связи с этим наше предположение о том, что ценностные ориентации студентов являются основой их профессиональной компетентности, не только базируется на теоретическом анализе, но и подкрепляется статистическими данными.

### Библиографический список

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ. 2015. № 1. С. 5–11.

2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. С. 17–55, 124–179.
3. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. 1981. № 2. С. 46–56.
4. Варданян Ю.В. Стрoение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 280 с.
5. Злотникова Е.А., Чижакoва Г.И. Становление самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности // Вестник КГПУ. 2014. № 3.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
7. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. педагогика. 1990. № 8. С. 57–59.
8. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Дело, 1994. 216 с.
9. Павлютенков Е.М. Управление профориентацией в общеобразовательной школе. Владивосток, 1990. 176 с.
10. Петровская Л.А. Теоритические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во МГУ, 1982.
11. Попованова Н.А., Логинов Д.В. Включение студентов – будущих учителей в проектную деятельность по формированию ценностных ориентиров поведения // Вестник КГПУ. 2014. № 3.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 192 с.
13. Слостенин В.А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр. 1991. № 1. С. 22.
14. Шкерина Л.В. Технологические карты как средство измерения математических компетенций будущего учителя математики в процессе выполнения проектных заданий // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 133–137.

# МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»)

## MATHEMATICS TRAINING OF STUDENTS AS A CONDITION OF FORMATION OF THEIR PROFESSIONAL MATHEMATICS ACTIVITY IN HIGH SCHOOL (BY THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE «MATHEMATICAL ANALYSIS»)

Т.А. Табишев, Ф.А. Эржибова

T.A. Tabishev, F.A. Erzhibova

*Структура математической подготовки, профессиональная математическая деятельность, функциональные и методические характеристики, потенциал математического анализа, оценка качества.*

В статье рассмотрены аксиологические, онтологические и праξιологические составляющие профессиональной математической деятельности и их функциональные и методические характеристики в условиях реализации грамотной и объективной профессиональной математической подготовки студентов образовательных организаций высшего образования. Исследование основано на примере освоения курса «Математический анализ», одной из главных базовых дисциплин профессиональной подготовки студентов образовательной программы 01.03.01 Математика.

*The structure of Mathematics training, professional mathematics activity, functional and methodological characteristics, the potential of mathematical analysis, quality assessment.*

The article deals with axiological, ontological and praxiological components of professional mathematical activity and their functional and methodological characteristics in the conditions of implementation of competent and objective professional mathematical training of students of educational institutions of higher education. The study is based on the example of the course «Mathematical Analysis», that is one of the main basic disciplines of vocational training of students of the educational program 01.03.01 Mathematics.

**П**рофессиональная математическая деятельность (ПМД) – это система нацеленных и мотивированных действий, направленных на овладение комплексом специфических мыслительных умений, навыков и способностей – математических компетенций: формулировать постановку математической задачи / проблемы; видеть практическую проблему и соотносить с ней фактический теоретический материал; выражать математическую проблему в конкретных познавательных задачах; выдвигать гипотезу и осуществлять мысленное упреждение действий; пользоваться приёмами аналогии, обобщения, противопоставляющей (расчленяющей) абстрак-

ции и переноса; комбинировать известные элементы и компоненты, создавая их новые сочетания и комбинации; искать альтернативу известному решению [Табишев, 2010].

Профессиональная математическая деятельность – один из источников создания у студентов реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях в формировании математических компетенций. Разработка «ценностного каркаса математической подготовки», системы приоритетных ценностей является необходимым и значимым шагом на пути совершенствования подготовки студентов вуза по математическому анализу, разработки стратегии развития математического



образования в целом. Ценностные установки студента наблюдаются уже при выборе будущей профессии и оценке своей готовности к обучению в высшем учебном заведении, -+когда необходимо ориентироваться на рынке труда. При этом большое значение уделяется умению решать профессиональные проблемы аксиологической направленности, возникающие в учебных ситуациях: мотивированное познание математических фактов, целенаправленное усвоение компонентов математического знания.

Профессиональная математическая деятельность начинается с осмысления и осознания студентом (будущим специалистом) потребности к пополнению знаний и самообразованию, с возникновения личностных мотивов, проявления волевых и эмоциональных качеств в отношении заинтересованности и понимания значимости математических компетенций в учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности [Швабауэр, 2014]. С конкретизацией этих позиций в сознании студента формируется аксиологическое видение иерархии ценностей: ценность пополнения знания – ценность восприятия и понимания природы математического знания – ценность формирования математической деятельности – ценность самореализации и участия в организации профессиональной математической деятельности. Эту методическую характеристику профессиональной математической деятельности определим как *аксиологические приоритеты*.

Структура математической подготовки в вузе построена таким образом, что студенты, изучая предметы общематематического и естественнонаучного профиля, осознают их значение лишь в процессе собственного профессионального развития и становления. При этом следует отметить, что в наибольшей степени профессиональная математическая деятельность студентов вуза проявляется при изучении дисциплины «Математический анализ». Это следует из того, что все дисциплины указанного профиля прямо или косвенно затрагивают учебный материал по математическому анализу и требуют от студента использовать учебные действия, присущие именно математической деятельности по математическому анализу. Многие ис-

следователи указывали на приоритет изучения курса математического анализа, так как практически весь его аппарат составляет фундаментальную основу учебных материалов других математических дисциплин. В связи с этими положениями можно констатировать ценностный статус курса математического анализа, который реализуется в понимании студентами интегративного характера подготовки по математическому анализу для всех других математических учебных модулей и разделов.

Студент в процессе учебной математической деятельности сталкивается с требованиями активации специфических познавательных действий (так как высокий уровень абстракций изучаемых в математическом анализе понятий и категорий диктует совершенно новые способы и методы организации математической деятельности), таких как выделение основных систем и подсистем структуры математического знания, конструирование понятийно-категориального аппарата, формирование образного мышления, обучение логическому языку и математическим приёмам и методам (анализ, синтез, абстрагирование и т. д.), применение теоретических знаний на практике. У студентов формируются так называемые «фундаментальные онтологии»: выделение общей структуры математического знания, выявление основных понятий, терминов, категорий, элементов, принципов и законов курса математического анализа. Прежде чем изучить некие законы и структуры математического знания, следует осознать значимость тех понятий и терминов, которые их порождают. Прежде всего, нужно понять значение чисел и счёта. Разговор о них начинается тогда, когда возникает потребность установить в чувственном мире хотя бы какую-то определённую: больше и меньше, эквивалентность, равенство, тождество и так далее. Но разделять и обособлять предметы – значит их пересчитывать — указывать сначала на одно, потом на второе, потом на третье. Мы уже не говорим о чём-то, что оно «более лёгкое» или «менее ценное». Мы выделяем его как нечто особенное в ряду пересчитываемых предметов. Ряд отдельных сущностей оказывается доступен мысли именно благодаря числу. Следова-

тельно, число есть начало (причина) самостоятельного существования чувственно воспринимаемой вещи. Её можно мыслить, прежде всего, благодаря количеству. Аналогичный подход осуществляется и к таким фундаментальным понятиям математического анализа, как отображение, функция. Таким образом, онтологический статус математических терминов и понятий определяется их промежуточным (срединным) положением между формирующимися и неявными в полной мере структурами и абсолютно доступными (т. е. абсолютно понятными в смысле составляющих его компонентов) понятиями. Математическое рассуждение неизменно включает множественность изучаемых терминов и включает не только каждый такой термин в отдельности, но и отношения между ними, вследствие чего возникает математическая теория.

Онтологическая составляющая играет важную роль в формировании профессиональной математической деятельности студентов: она призвана фиксировать, закреплять определённые понятия, за которыми стоят те или иные математические факты, аксиомы и утверждения. Усваивая те или иные термины математического анализа, студент учится оперировать не просто словами, а целостными понятиями, которые заключают в себе относительно большие фрагменты математического знания, в том числе концепции, теории, законы. Введение нового термина требует обязательного его усвоения, так как математический материал строится линейно (последующие фиксируемые в нём фрагменты математического знания основываются на предыдущих понятиях), предполагается создание предпосылок для самостоятельного поиска нужных сведений в соответствующей предметной области.

Таким образом, математическое знание отличается терминологической насыщенностью, причём, в отличие от онтологий других математических курсов и дисциплин, терминология математического анализа проходит этап стандартизации, после чего становится общепринятыми. Эта важная особенность языка математического анализа, появляющаяся как следствие парадигмального характера развития математических наук, объясняется тем,

что практически весь понятийно-категориальный аппарат курса математического анализа заимствуется и используется всеми другими математическими дисциплинами и спецкурсами. Эту методическую характеристику профессиональной математической деятельности определим как *онтологическая особенность*.

Всё многообразие терминов и понятий, вводимых в курсе изучения математического анализа, основывается и базируется на нескольких основополагающих и фундаментальных понятиях, таких как число, функция, производная функции, интеграл. Группировка всего учебного материала вокруг этой компактной системы опорных понятий способствует формированию представления студентов о математическом анализе как единой науке, позволяет студентам установить функциональные связи между терминами и понятиями, ранее изучавшимися изолированно, что существенно облегчает их усвоение.

Усвоение студентом определённого объёма знаний, умений и навыков недостаточно для выполнения профессиональных обязанностей – студенту следует овладеть аналитическими действиями, функциональными отношениями, логическими преобразованиями, способностью выявлять причинно-следственные связи и зависимости. Например, В.В. Краевский справедливо отмечает, что усвоение математических знаний, умений и навыков не гарантирует высоких результатов в работе студентов, которые нередко оказывались беспомощными перед лицом непредвиденных ситуаций, возникающих в математической деятельности [Краевский, 2002]. Следовательно, усвоение определённых математических знаний, умений и навыков является необходимым, но не единственным показателем качества математической подготовки. Главной особенностью математической подготовки, определяющей её качественную специфику, является ориентация на конкретную практическую профессиональную математическую деятельность. Умение оперировать элементами математического знания неразрывно связано с математическим мышлением и логикой. Качественная математическая подготовка будущих специалистов предполагает, наряду с усвоением опре-

делённого объёма математических теорий и систем, формирование профессионального типа деятельности, сущность которого заключается в способности студента к комплексному рассмотрению объектов и явлений, творчески применять знания в конкретных ситуациях, то есть находить свой индивидуальный, оптимальный и эффективный путь решения профессиональных математических задач и упражнений.

Содержание профессиональной математической деятельности студентов в значительной степени определяется базовыми теоретическими положениями курса математического анализа (то есть онтологическим компонентом профессиональной математической деятельности, в рамках которой эта деятельность рассматривается). Но кроме этого, студент должен трансформировать базовые термины и понятия в новые законы и факты, теории и системы. Всякое простейшее действие, например «вычисление предела числовой последовательности» или «нахождение значения производной явной функции в заданной точке», обладает достаточно сложным операционным составом – обобщается, преобразовывается, сокращается и на заключительной фазе разрешается. Поскольку в реальной математической деятельности студент оперирует с системой действий разного уровня сформированности, полноты, обобщённости и весьма сложно даже в теоретическом плане спроектировать дальнейшую процедуру её становления, то в сложившейся ситуации профессиональная математическая деятельность студента переходит из онтологического поля в праксиологическое. Разрешение математических задач и проблем является основным видом деятельности студентов, когда они восполняют свои знания и умения, «отрабатывают» навыки, вооружаются методами, приёмами, средствами и способами преобразования и вычисления.

Вместе с тем профессиональная математическая деятельности сопровождается системой педагогического контроля, механизмом педагогической диагностики и процедурами мониторинга качества подготовки студентов вуза по математическому анализу: аттестация (рубевная, промежуточная, итоговая), диагности-

ка, самоконтроль, самоотчёт и самооценка, коррекция результатов контроля. Для преподавателя важен факт наличия канала, по которому он получит информацию о процессе математической подготовки студентов, об уровнях сформированности их профессиональной математической деятельности, о достижениях, затруднениях, результатах процесса обучения. Следовательно, при наличии такого механизма преподаватель обладает возможностью управлять учебным процессом, корректировать полученные результаты, определять перспективы и содержание дальнейшего преподавания, вырабатывать рекомендации по совершенствованию процесса обучения и этапов педагогического контроля и оценки качества подготовки студентов вуза по математическому анализу. Эту методическую характеристику профессиональной математической деятельности определим как *праксиологический принцип*.

Таким образом, модель математическая подготовка студентов вуза, построенная в рамках системного подхода, будет отображать профессиональную математическую деятельность студентов в её развитии и совершенствовании следующих методических характеристик / особенностей:

- *аксиологические приоритеты ПМД* (понимание прикладной направленности и значимости математической подготовки студентов вуза для их дальнейшей профессиональной подготовки);
- *онтологическая особенность ПМД* (усвоение фундаментальных математических понятий и выделение прочных логических межпредметных связей);
- *праксиологический принцип ПМД* (овладение аналитическими действиями, отношениями, преобразованиями, выявление причинно-следственных связей и зависимостей).

Выделенные характеристики профессиональной математической деятельности реализуются благодаря таким компонентам профессиональной математической подготовки студентов вуза (в нашем исследовании – подготовки по математическому анализу), как:

- *мотивационно-волевой компонент* – осмысление и осознание студентами потребно-

сти к пополнению знаний и самообразованию, наличие познавательного интереса, понимание ценности изучения математического анализа и значимости математических знаний, умений, навыков, компетенций в учебно-познавательной и творческой профессиональной математической деятельности.

Обучение математическому анализу обладает заметными особенностями по сравнению с другими математическими дисциплинами. Именно математическому анализу отдаётся приоритет в формировании творческого математического мышления у студентов. Кроме таких качеств мыслительной деятельности, как абстрактность, алгоритмичность, логичность, в ходе изучения математического анализа формируются также гибкость, оригинальность, широта и глубина мыслительной деятельности. По этому поводу В.А. Тихомиров писал: «Всеми нами должна быть осознана особая роль тренировки и гармонического развития наших мыслительных способностей, нашего мозга. Но за всю историю человечества не найдено лучшего способа развития интеллектуальных и творческих способностей человека, чем при помощи математики» (см.: [Семеняченко, 2006]).

По словам выдающегося российского математика академика Н.Н. Лузина, «задача преподавания математического анализа есть одна из труднейших задач науки и педагогики. Все обстоятельства являются осложняющими эту задачу: и самый рост науки с её непрерывным обогащением новыми фактами, и связанное с этим колеблющееся освещение, казалось бы, прочно установленных начал, и, наконец, изменяющийся уровень знаний и потребностей тех кругов, к которым обращено слово педагога» [Дорофеев, 1985].

Мотивационно-волевой компонент позволяет мобилизовать студентов и побудить их на активность в процессе профессиональной математической деятельности;

– *когнитивно-процессуальный компонент* – конструирование понятийно-категориального аппарата, обучение логическому языку и математическим приёмам и методам (анализ, синтез, абстрагирование и т. д.), применение теоретических знаний на практике.

**Математический анализ** – общеобразовательная математическая дисциплина, объектом изучения которой является большая часть математики и связанная с такими основополагающими понятиями, как *действительное (вещественное) число, функция, производная функции, интеграл*.

*Математический анализ* – совокупность разделов математики, посвящённых исследованию функций и их обобщений методами дифференциального и интегрального исчисления. При столь общей трактовке к анализу следует отнести и функциональный анализ вместе с теорией интеграла Лебега; комплексный анализ (ТФКП), изучающий функции, заданные на комплексной плоскости; нестандартный анализ, изучающий бесконечно малые и бесконечно большие числа; а также вариационное исчисление. В учебном процессе к анализу относят дифференциальное и интегральное исчисление, теорию рядов (функциональные ряды, степенные ряды и ряды Фурье) и многомерных интегралов, векторный анализ.

Цель дисциплины «Математический анализ» – ознакомление с фундаментальными методами исследования переменных величин посредством анализа бесконечно малых (теории пределов). На теории пределов строятся теории дифференциального и интегрального исчисления. Объектами изучения в данной дисциплине являются, прежде всего, функции. С их помощью могут быть сформулированы как законы природы (законы окружающей среды), социального общества (моделирование численности населения, возрастных групп, миграции) и жизнедеятельности человека (политические, экономические, культурные и другие сферы), так и разнообразные процессы, происходящие в технике и на производстве. Кроме того, математический анализ является основой для изучения других математических курсов, даёт необходимый аппарат для изложения специальных математических дисциплин.

Математический анализ, как ни одна другая математическая дисциплина, требует всесторонней мыслительной, познавательной, творческой и учебной деятельности. В силу специфики дисциплины «Математический анализ» она является самым трудным математическим предметом для

студентов первого курса практически на всех специальностях. Недостаточно сформированные общие мыслительные и учебные действия студентов первого курса приводят к формальным знаниям, а такие формальные знания не позволяют достигнуть понимания последующих тем курса математического анализа и не выводят студентов на организацию и совершение эффективной математической деятельности. Начатое в школе развитие аналитического мышления должно быть продолжено в ходе изучения курса математического анализа на первом курсе вуза, где школьное образование должно расширяться и углубляться не только по содержанию, но и по методам, формам работы. Опыт работы с первокурсниками показывает, что существует определённый разрыв между знаниями, полученными в школе, и требованиями, предъявляемыми к знаниям студентов при изучении первых разделов курса математического анализа, причём не столько к знанию фактов, сколько к их анализу для установления смысла того или иного факта. Несмотря на то что программа курса содержит ряд разделов, в какой-то мере изученных в школе, число первокурсников, испытывающих почти непреодолимые трудности при изучении математического анализа, с каждым годом растёт.

Дисциплина «Математический анализ» отражает весьма важное направление развития современной математики. Она рассматривает вопросы, связанные с методами вычислений и математическим моделированием, что напрямую затрагивает специфику профессиональной математической подготовки и студентов прикладных специальностей.

Наибольшие трудности у студентов первых курсов (без учёта их специальности и направления) вызывает изучение фундаментальных понятий математического анализа. Кроме того, существует несоответствие между большим объёмом изучаемого материала и уменьшением количества аудиторных часов, отводимых на его изучение. Всё это приводит к тому, что знания и умения студентов являются формальными, значительная часть студентов не осознаёт смысла изучаемых понятий, их содержания, не может дать им различных ин-

терпретаций и вследствие этого не может оперировать ими. Между тем особенности дисциплины «Математический анализ» требуют не только наличия формально-логического знания довольно сложных конструкций формулировок фундаментальных понятий, но и умения раскрыть их содержательный смысл различными наглядными иллюстрациями, геометрической интерпретацией. Изучаемые на первом курсе вуза фундаментальные понятия действительного числа, функции, предела, производной и интеграла рассматриваются на определённом (формальном) уровне в общеобразовательной школе. Поэтому их усвоение студентами – будущими специалистами-математиками и учителями / преподавателями, а также студентами специальностей и направлений прикладного профиля не должно быть формальным, а должно быть содержательным, что станет залогом успеха дальнейшего усвоения содержания не только математического анализа, но и других математических курсов и дисциплин специализации;

– *исследовательско-рефлексивный компонент* – система поисковых, прогнозных и оценочных элементов: аттестация (рубежная, промежуточная, итоговая), диагностика, мониторинг качества математической подготовки, самоконтроль, самоотчёт и самооценка, коррекция результатов контроля.

Исследовательско-рефлексивный компонент подготовки студентов вуза по математическому анализу позволяет преподавателю выявить уровень сформированности их профессиональной математической деятельности, профессионально значимых личностных качеств, а также осуществить самооценивание и экспертную оценку эффективности лично ориентированной математической подготовки. Исследовательско-рефлексивный компонент предполагает владение преподавателем новой педагогической диагностической деятельностью [Борытко, 2006], следствием которой являются построение методической системы мониторинга и диагностики качества профессиональной подготовки, грамотное проведение педагогом элементов педагогических измерений и планомерная, оптимальная реализация мониторинговых процедур.

Мониторинговые процедуры и элементы педагогических измерений в первую очередь должны быть нацелены на выявление качества математической подготовки, что невозможно без построения прочной методологической и технологической базы организации данного процесса, без знания основных компонентов профессиональной подготовки студентов вуза по математическому

анализу, без использования в учебном процессе основополагающих функциональных характеристик профессиональной математической деятельности (рис.). Лишь с учётом этих составляющих возможны дальнейшие действия преподавателя / педагога по созданию и конструированию необходимых контрольных диагностических средств и измерительных материалов.

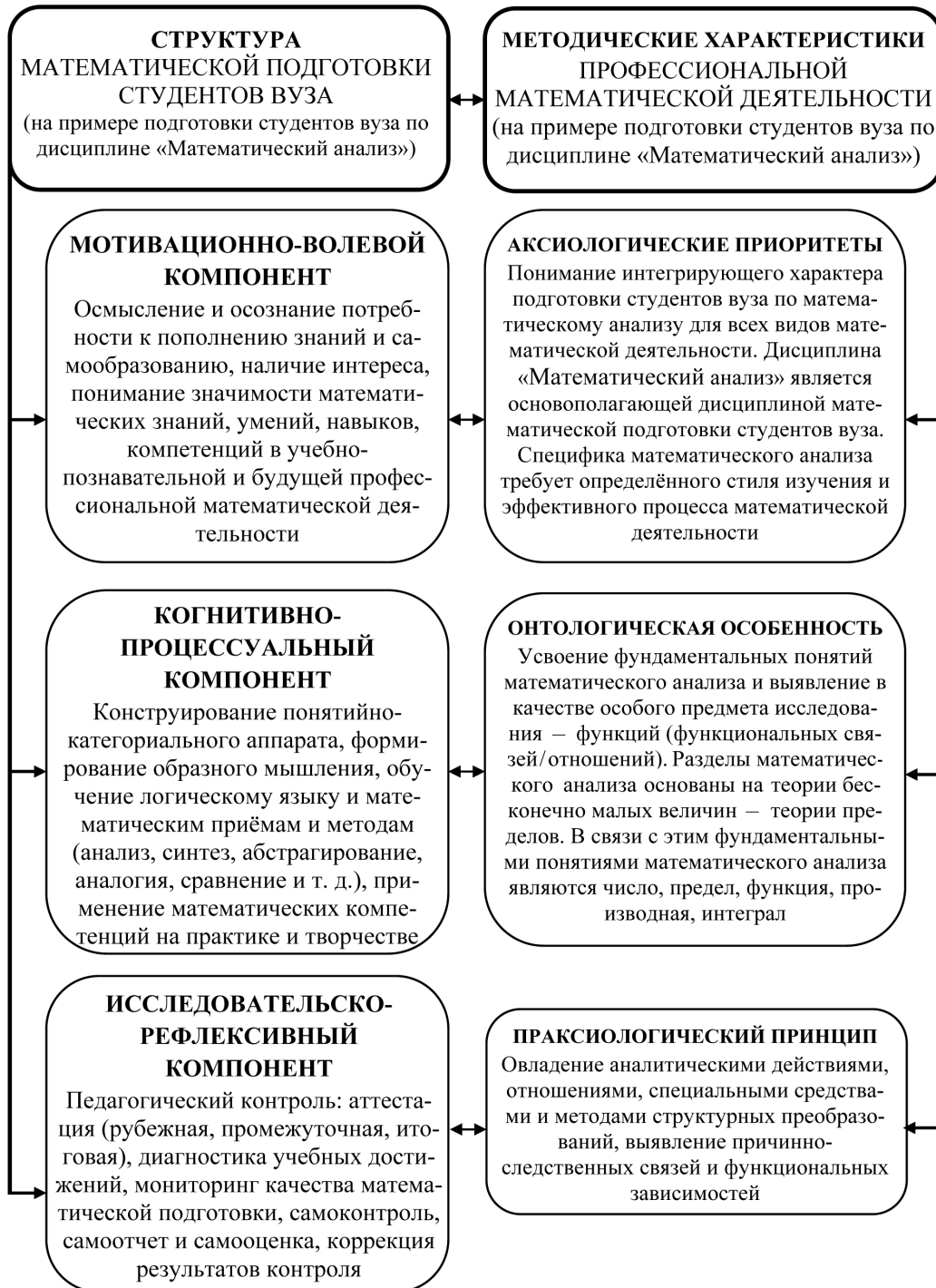


Рис. Процесс математической подготовки студентов вуза

Учитывая специфику математического анализа и сложность его изучения, выделим основные параметры, которые являются показателями оценки качества подготовки студентов вуза (табл.).

**Показатели оценки качества подготовки студентов вуза по математическому анализу**

№ п/п	Компонент профессиональной подготовки студентов вуза по математическому анализу	Функциональные характеристики профессиональной математической деятельности	Показатели оценки качества подготовки студентов вуза по математическому анализу
1	МОТИВАЦИОННО-ВОЛЕВОЙ	АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ	1. Действия студента интуитивного характера
			2. Мотивирование ценности фундаментальных математических понятий
			3. Стремление к осознанию назначения отдельных элементов знания по математическому анализу
			4. Запоминание и воспроизведение некоторых сведений (от конкретных фактов до целостных теорий) по математическому анализу
			5. Ориентация на внешнюю оценку результативности математической деятельности
2	КОГНИТИВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ	ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ОСОБЕННОСТЬ	1. Овладение способами, приёмами и методами математической деятельности
			2. Осознанное использование способов, приёмов, алгоритмов и методов математической деятельности для выявления функциональных связей
			3. Логическое описание решения аналитических задач и упражнений
			4. Использование учебного материала в новых или нестандартных ситуациях
			5. Соотнесение различных областей математического знания
3	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ	ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП	1. Системное владение основными способами, приёмами, алгоритмами и методами профессиональной математической деятельности в условиях саморегуляции
			2. Выделение значимых и незначимых параметров математической деятельности исходя из внутренних и внешних критериев
			3. Построение логически обоснованного развёрнутого решения математической проблемы (задачи) в виде письменного текста-конспекта
			4. Выполнение творческих проектов (олимпиады, курсовые работы, индивидуальные задания и т. д.)
			5. Разработка и конструирование собственных понятий, операций и алгоритмов математической деятельности

Выделенные показатели и параметры в полном объеме разворачивают структуру учебных целей в когнитивной области по Б. Блуму: знание – понимание – применение – анализ – синтез – оценка [Айсмонтас, 2002]. Причем категория «знание» соответствует аксиологической характеристике профессиональной математической деятельности, категории «пони-

мание» и «применение» – онтологической характеристике, категории «анализ», «синтез» и «оценка» – праксиологической характеристике. Это соответствие позволяет проследить динамику изменения каждого выделенного показателя оценки качества подготовки студентов вуза по математическому анализу и построить уровневую (динамическую) модель сформированности профессиональной математической деятельности студентов.

Таким образом, единство методических характеристик (аксиологическая, онтологическая, праксиологическая), положенных в основу концепции математической подготовки, обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки студентов вуза по математическому анализу, что выражается в позитивной динамике уровней сформированности их профессиональной математической деятельности.

### **Библиографический список**

1. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения. Схемы и тесты. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002, 176 с.
2. Борытко Н.М. Теория обучения: учебник для студентов педагогических вузов. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. Сер.: Гуманитарная педагогика. Вып. 5. С. 72.
3. Дорофеев Г.В. Язык преподавания математики и математический язык // Современные проблемы методики преподавания математики: сб. ст. / сост. Н.С. Антонов, В.А. Гусев. М.: Просвещение, 1985. С. 38–47.
4. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов и аспирантов педвузов. М.; Волгоград: Перемена, 2002. 163 с.
5. Семеняченко Ю.А. Математические задачи как средство развития качеств продуктивного мышления студентов (на примере обучения дисциплине «Математический анализ»): автореф. дис. ... канд пед наук. М., 2006. 24 с.
6. Табишев Т.А. Методическая система мониторинга математической подготовки студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2010. 28 с.
7. Швабауэр О.А. Образовательная среда педагогического университета: аксиологические аспекты // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 136–139.



# АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## THE ADAPTATION OF ORPHAN CHILDREN IN CONDITIONS OF VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION

Н.М. Халимова, Л.А. Ворожцова

N.M. Khalimova, L.A. Vorozhtsova

*Социально-педагогическая адаптация, адаптированность, эмпатия, дети-сироты, колледж, детский дом, социальный педагог.*

В статье раскрыты особенности социально-педагогической адаптации детей-сирот в условиях колледжа. Проанализированы результаты проведенного эмпирического исследования на базе сельскохозяйственного колледжа сельскохозяйственного института ХГУ им Н.Ф. Катанова по данной проблеме. Приведены рекомендации социальному педагогу среднего профессионального образования по работе с детьми-сиротами в условиях колледжа.

*Social-pedagogical adaptation, adaptedness, empathy, orphan children, college, orphanage, social teacher.*

The article reveals the peculiarities of social-pedagogical adaptation of orphan children in college conditions. The authors have analyzed the results of the empirical research on this problem conducted on the basis of Agricultural Institute of Katanov Khakassia State University. The article includes recommendations for social teachers of vocational secondary education to work with orphan children in college conditions.

**П**роблема сиротства является одной из наиболее сложных и болезненных проблем современной России, т. к. в нашей стране ежегодно более полумиллиона детей разного возраста остаются без попечения родителей. Анализ теоретических источников подтверждает, что большинство детей, относящихся к группе «социального сиротства», имеют особенности в чертах характера и поведения, среди которых наиболее часто встречаются: отсутствие коммуникативных навыков, умения строить отношения с окружающими, эмоциональная неразвитость, отсутствие эмпатии, деформация чувства собственного достоинства, узость кругозора, нежелание учиться, выбирать и осваивать профессию.

Ученые отмечают, что процесс адаптации сирот в учреждении среднего профессионального образования затруднен вследствие их длительного пребывания на полном государственном обеспечении в искусственно благополучных условиях детских интернатных учреждений [Цегельная, 2006].

Своеобразная закрытость социального пространства учреждения, ограниченность социальных связей детей-сирот, сферы реализации усвоенных ими социальных норм и социального опыта, формирование единственной социально-ролевой позиции – позиции сироты – проявляются в будущем в том, что выпускники-сироты не хотят учиться дальше в учреждениях профессионального образования, нередко ведут асоциальный и криминальный образ жизни или, наоборот, первыми становятся жертвами различного рода преступлений.

Сегодня проблема адаптации выпускников детского дома – одна из востребованных современной практикой и избираемой исследователями тема (В.В. Беляков, Т.Т. Бурлакова, Н.П. Иванова, И.Ф. Дементьева, Г.В. Семья и др.) [Иванова, 2009; Семья и др., 2006].

Как правило, внимание ученых сосредоточено на влиянии различных форм депривации (эмоциональной, сенсорной, социальной) на формирование специфического типа развития личности воспитанника интернатного учреж-

дения. Воспитание ребенка, лишенного семьи, в условиях относительной закрытости и регламентированности жизнедеятельности детского дома также искажает и деформирует его психологическое развитие. Типичными чертами характера ребенка-сироты можно считать лень, безответственность, неорганизованность, иждивенчество, пессимизм [Яковлева, 2011]. В работах (А.А. Реан, А.Р. Курдашев, А.А. Баранов) рассматриваются психологические и социальные факторы, влияющие на процесс адаптации сироты к условиям социума [Реан и др., 2006].

Вместе с тем остается мало изученным вопрос адаптации воспитанников-сирот в условиях высшего и среднего профессионального образования [Адольф, Шандыбо, 2013].

Острота вопроса усугубляется тем, что обучающиеся-сироты занимают иждивенческую позицию по отношению к обществу – «Нам все обязаны и должны» [Халимова, Попова, 2010]. С точки зрения такой позиции резко возрастает опасность их пассивности и маргинальности. Они продолжают подпитывать безработицу, правонарушения, наркоманию, инфекционные заболевания, порождают деструктивный характер общественных отношений.

Анализ сложившейся педагогической практики профессионального образования обучающихся-сирот в колледже позволил выделить следующие противоречия:

– между необходимостью адаптации обучающихся-сирот в учреждениях средне-

го профессионального образования и неготовностью существующей педагогической системы;

– требованиями к формированию профессиональных компетенций выпускников-сирот и недостаточной разработанностью основ социально-педагогической деятельности, обеспечивающей их профессиональное, социальное и личностное становление.

Для оценки уровня социальной адаптации обучающихся-сирот в Абаканском колледже сельскохозяйственного института ХГУ им. Н.Ф. Катанова использовалась модифицированная анкета, составленная преподавателями предметно-цикловой комиссии социально-психологических дисциплин. В анкетировании приняли участие 20 студентов, из них 10 студентов-сирот прибыли из детских домов Республики Хакасия и 10 студентов – воспитывающиеся в кровных семьях.

По результатам анкетирования были выделены три группы студентов с различным уровнем адаптации. В первую группу студентов с высоким уровнем адаптации вошли 80 % обучающихся студентов, воспитывающихся в кровных семьях и 50 % студентов-сирот, прибывших из детских домов. В группу со средним уровнем адаптации вошли 20 % студентов, воспитывающихся в кровных семьях, и 50 % студентов-сирот. Студентов с низким уровнем адаптации выявлено не было. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что студенты-сироты испытывают определенные трудности в адаптации. Результаты анкетирования представлены на рис. 1.

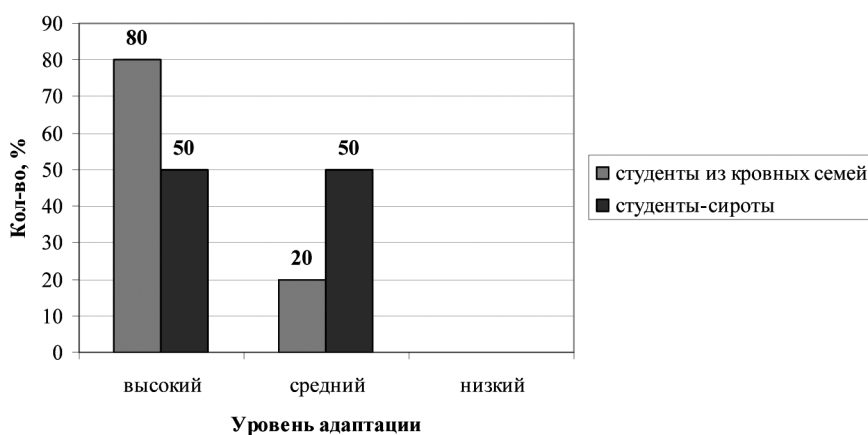


Рис. 1. Уровень адаптации студентов, относящихся к категории «дети-сироты», прибывших из детских домов и студентов, воспитывающихся в кровных семьях

Результаты методики К. Роджерса и Р. Даймонда и модифицированной анкеты, составленной преподавателями предметно-цикловой комиссии социально-психологических дисциплин, не противоречат, что позволяет судить о достоверности проведенного исследования и сделать следующие выводы:

– уровень социальной адаптированности студентов, относящихся к категории «дети-сироты», прибывших из детских домов, ниже уровня социальной адаптированности студентов того же возраста, воспитывающихся в кровных семьях;

– уровень тревожности у студентов, относящихся к категории «дети-сироты», прибывших из детских домов, выше, чем у обучающихся, воспитывающихся в кровных семьях.

Обучающиеся-сироты испытывают затруднения в адаптации в условиях профессионального образования. Данная категория студентов зачастую оказывается неподготовленной к реальной жизни, плохо ориентируется в правовых вопросах. Бывшие воспитанники интернатных учреждений оказываются неготовыми противостоять жизненным трудностям, а потому более склонны к асоциальному поведению (алкоголизм, наркомания, воровство, вымогательство, суицид и др.), у них не сформированы семейные ценности.

Результаты исследования свидетельствовали о необходимости социально-педагогической работы с данной категорией студентов, разработки программы по социальной адаптации студентов, относящихся к категории «дети-сироты», с учетом их индивидуальных особенностей.

Поэтому с целью создания оптимальных условий для благоприятной социальной адаптации студентов-сирот в колледже была разработана программа «Адаптация», которая реализовалась в течение 2013–2014 учебного года и охватила 21 студента из числа детей-сирот, поступивших на первый курс колледжа. За этот период были получены следующие результаты.

В ходе реализации программы обучающиеся приобрели знания о своих правах и обязанностях, о последствиях наказания за нарушение закона, о многообразии социальных ролей, о мо-

лодежных движениях, распространенных как на территории России, так и за рубежом, о правилах построения межличностных отношений как со сверстниками, так и со взрослыми, о способах оказания первой медицинской и психологической помощи и др. Приобрели умения и навыки рационального распределения своего бюджета; приготовления простейших блюд; сервировки стола, встречи гостей; распознавать и оценивать опасные ситуации, регулировать свое эмоциональное состояние, строить поведение в соответствии с социальной ролью, определять хобби (рисование, вязание, макраме) и осваивать выбранную профессию.

Успешную адаптацию студентов можно рассматривать как их включенность:

- в новую социальную среду;
- учебно-познавательный процесс;
- новую систему профессиональных отношений.

По итогам анкетирования 71 % студентов-сирот участвовали во внеаудиторных мероприятиях учебного заведения, что свидетельствует о высокой социальной активности и включенности в новую социальную среду.

Изучение мотивации к учебной деятельности студентов-сирот после прохождения программы «Адаптация» исследовалось с помощью методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин), которая представляет собой многошкальную методику. Шкалы: учебные мотивы – коммуникативные, избегания, престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные мотивы.

Испытуемым предлагается оценить по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности по значимости для испытуемого: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

Результаты исследования по данной методике позволили сделать следующие выводы. Преобладающими мотивами учения среди студентов являются «престиж», «творческая самореализация» и «учебно-познавательная деятельность (содержание учения)».

Для большинства студентов ведущими являются мотивы: самосовершенствования и самоопределения (28,5 %) и достижения успеха (23,8 %). Значимым для студентов также является мотив учебно-познавательной деятельности (содержание учения) (23,8 %). Мотив «избегание неудач» был ведущим для 3 студентов (14,2 %). Среди подростков значимым в качестве мотива учения оказался также сам процесс учения (9,5 %). Небезынтересным является тот факт, что практически у всех студентов среди выбранных мотивов учения обязательно присутствует мотив «достижение успеха» или «благополучие».

Таким образом, на основании полученных данных можно утверждать, что мотивационный уровень студентов-сирот повысился до среднего – 77 %. С 23 % студентов необходима дополнительная работа по профессиональной мотивации.

В процессе исследования выявили, что включенность студентов в новую систему профессиональных отношений зависит от личностных психологических особенностей каждого студента, предыдущего опыта общения в учебном и профессиональном коллективе.

Изучение личностных особенностей студентов проводилось при помощи методики Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина. Кроме того, проводились социометрическое исследование и определение степени комфортности нахождения в коллективе каждого студента-сироты [Сб. психол. тестов, 2005, с. 16–18].

Исследование эмоционального состояния студентов-сирот и внутригрупповых отношений показало, что наличие высокой степени тревожности и ярко выраженной потребности в общении учащихся первого курса в сочетании с низким индексом агрессивности способствовало внутригрупповому сплочению. Также в рамках программы по адаптации были проведены мероприятия, направленные на формирование сплоченности в коллективе.

Анализ полученных результатов свидетельствовал о том, что реализация программы способствовала включению обучающихся-сирот в деятельность, общение, взаимодействие, твор-

чество, поиск. Были созданы условия для развития и раскрытия потенциала обучающихся за счет интереса к различным видам социально-психологической и творческой деятельности, благодаря чему у ребят появилась возможность реализовать себя как личность.

Эффективную адаптацию студентов-сирот в учреждениях среднего профессионального образования обеспечивали следующие организационно-педагогические условия:

- педагогическое взаимодействие с преподавателями, классными руководителями, специалистами психологической службы;
- разработка методического обеспечения для реализации программы;
- организация внеучебной деятельности студентов путем презентации системы дополнительного образования техникума;
- осуществление контроля и последующего анализа успехов студентов в обучении;
- учет индивидуальных особенностей, потребностей и интересов студентов-сирот;
- создание комфортной, доброжелательной атмосферы внутри учебных групп.

В ходе выполнения работы и анализа ее результатов были сформулированы следующие рекомендации социальному педагогу учреждения среднего профессионального образования:

- разрабатывать и реализовывать программу по социальной адаптации студентов, относящихся к категории «Дети-сироты», с учетом их индивидуальных особенностей с целью создания оптимальных условий для благоприятной социальной адаптации;
- организовывать работу по повышению самооценки студентов данной категории;
- регулярно проводить совместные мероприятия студентов, прибывших из детского дома, и студентов, воспитывающихся в кровных семьях, что поможет развить коммуникативные способности студентов, расширить круг межличностных отношений;
- проводить профилактику и коррекцию конфликтного поведения студентов данной категории, прибывших из детского дома, организовывать совместный поиск альтернативных

форм поведения и поиск путей решения конфликтных ситуаций;

– проводить активную профориентационную работу, выявлять склонности детей к сферам деятельности, организовывать сотрудничество со службой занятости населения;

– содействовать развитию способностей студентов данной категории (кружки, секции, вовлечение в различного рода конкурсы).

Проведенный анализ реализации программы социально-педагогической деятельности по адаптации детей-сирот в условиях среднего профессионального образования подтвердил ее эффективность.

Полученные результаты исследования могут быть использованы педагогами колледжа и других образовательных учреждений при адаптации детей-сирот в условиях среднего профессионального образования.

### Библиографический список

1. В.А. Адольф, С.В. Шандыбо. Формирование у будущих специальных педагогов профессиональной позиции принятия особого ребенка в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 118.
2. Иванова Н.П. Пути повышения успешности социальной адаптации детей, оставшихся без попечения родителей // Дети «группы риска». Проблемная семья. Помощь, поддержка, защита. М.: Гардарики, 2009. С. 71–75.
3. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. С. 32–34.
4. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2008. 688 с.
5. Реан А.А., Курдашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
6. Сборник психологических тестов: пособие / сост. Е.Е. Миронова. Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. 155 с.
7. Семья Г.В., Владимиров Н.В., Зайцева Н.Г. Система социально-профессиональной адаптации выпускников интернатных учреждений при первичном трудоустройстве: метод. реком. для спец. центров, предоставляющих первичные рабочие места выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М.: Слово, 2006. 103 с.
8. Халимова Н.М., Попова Т.В. Особенности социальной адаптации первокурсников-сирот в учреждениях среднего профессионального образования: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 104 с.
9. Цегельная Н.В. Адаптация первокурсников в среднем профессиональном образовании. Проблемы педагогической инновации в профессиональной школе: матер. 7-й Межрег. межотрасл. науч.-практич. конф. с участием ближнего и дальнего зарубежья. СПб.: ИОВ РАО, 2006. С. 95–97 с.
10. Яковлева Н.Ф. Проявления недостатков характера у детей-сирот // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4 (18). С. 96–100.

# ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## THE FORMATION OF COMPETENCES OF FUTURE MASTERS OF SOCIO-ECONOMIC GEOGRAPHICAL EDUCATION

А.И. Шадрин

A.I. Shadrin

*Педагогическое образование, подготовка магистров, магистерская программа, компетенции, управление развитием региона.*

В статье представлена образовательная программа по подготовке магистров педагогического образования профиля «Социально-экономическое географическое образование» (географов-обществоведов). Приведен анализ опыта реализации учебно-методического комплекса дисциплины «Управление региональным развитием», направленной на результативное формирование компетенций магистров – будущих учителей географии старшей школы.

*Pedagogical education, master's degree training, master-level program, competences, regional development management.*

The paper presents the educational program for Master's training in «Socio-economic geographical education» (geographers-social scientists). It provides the analysis of the experience in implementing the educational-methodological complex of the discipline «Regional Development Management», aimed at the efficient formation of the competences of masters – future teachers of geography in high school.

**М**одернизация экономики и социальной сферы Российской Федерации и переход образования на многоуровневую траекторию развития открыли новые возможности по использованию зарубежного и отечественного опыта подготовки высококвалифицированных кадров. Сфера образования имеет определяющее значение для повышения конкурентоспособности нашей страны, повышения уровня человеческого потенциала, каждой личности. Через систему общего образования в России проходят все поколения людей, поэтому подготовка «учителей в педагогических и в других вузах для подготовки массы учителей-предметников» приобретает решающее значение. Это относится к предмету «География» и сопряженных с ней учебных предметов.

В России накоплен значительный опыт формирования компетенций для разных уровней образования. Имеется большое число проведенных исследований по данной проблематике (В.А.Адольф, И.А.Зимняя, Н.Ф.Ильина, А.Н.Савчук,

М.Г.Сергеева, И.Ю. Степанова, А.В. Хуторской и др.), в том числе для высшего и общего профессионального образования.

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева проведены исследования различных вопросов формирования и диагностики компетенций обучающихся как для общеобразовательной, так и для высшей школы и опубликованы их результаты [Валюх и др., 2014; Журавлева, Шкерина, 2011; Кейв, 2014; Корсакова, 2014; Смирнова, Бережная, 2014; Тесленко и др, 2013; Шкерина, 2012].

Вместе с тем практически отсутствуют работы по формированию и становлению компетенций магистров-предметников для старшей школы, и в частности географов.

Для решения поставленной научной проблемы требуется проведение исследования, нацеленного на подготовку кадров новой генерации для сферы образования. В Красноярском государственном педагогическом университете накоплен опыт подготовки учителей (специалистов

и бакалавров), в том числе учителей географии, но до 2011 года отсутствовал опыт обучения студентов по магистерским программам.

Основная образовательная программа «Социально-экономическое географическое образование» является новой и инновационной для университета педагогического профиля. С 2013 по 2014 год в Красноярском государственном педагогическом университете осуществлено три выпуска магистров (9 человек) по данной программе, из которых в настоящее время 6 человек работают в старших классах общеобразовательных школ Красноярского края учителями географии и 1 человек – на кафедре географии и методики обучения географии Красноярского государственного педагогического университета. Выпускники полностью освоили образовательную магистерскую программу, подготовили и защитили магистерские диссертации на актуальные темы, проявили при этом определенные креативные способности. На основании этого можно сделать вывод, что выпускники программы магистратуры «Социально-экономическое географическое образование» – сформировавшиеся личности, целенаправленно и осознанно прошедшие курс обучения и использующие приобретенные компетенции на практике.

Цель настоящего исследования: обобщение накопленного опыта по реализации магистерской программы «Социально-экономическое географическое образование» и его дальнейшее распространение в магистерских программах географического профиля.

Научная новизна:

– обоснование применения термина «магистр географ-обществовед» в педагогическом образовании;

– использование методики проведения анализа результатов реализации магистерской программы социально-географического педагогического образования и одной из дисциплин по выбору;

– формирование компетенций будущих магистров-географов в сфере регионального развития и территориального управления.

Создание в 2010 году Ассоциации российских географов-обществоведов [[\[argo.sfedu.ru\]\(http://www.argo.sfedu.ru\)\] поставило перед научным и педагогическим сообществом России новые задачи по обеспечению дальнейшего развития новой экономической \(общественной\) географии, повышению уровня информированности и интеграции профессионального экономико-географического сообщества в решение актуальных практических задач социально-экономического развития России и регионов, возвращению социально-экономической географии ведущей роли в среднем образовании, повышению качества и престижа экономико-географического образования в высших учебных заведениях и в деятельности образовательных организаций разного уровня и органов управления, в том числе управления образованием. Вместе с тем исследования по формированию компетентностей магистров географов-обществоведов практически отсутствуют.](http://www.</a></p></div><div data-bbox=)

Магистерская программа «Социально-экономическое географическое образование», реализуемая в Красноярском государственном педагогическом университете, нацелена на подготовку магистра-исследователя в системе школьного, дополнительного, послевузовского и вузовского образования, просвещения и воспитания населения, профессиональной переподготовки и повышения квалификации, обладающего готовностью к исследованию проблем в системе географического образования, способного решать задачи научно-методического обеспечения и кадрового сопровождения образовательного процесса. На протяжении всего процесса обучения реализуется одна из главных идей современного образования – свобода проектирования индивидуальной образовательной траектории подготовки магистра.

Согласно квалификационной характеристике будущего магистра географа-обществоведа он должен быть в полной мере подготовлен к ведению как научно-исследовательской, так и педагогической деятельности, должен быть проводником научного обеспечения и кадрового сопровождения инновационной экономики и социальной сферы. Программа обеспечивает подготовку выпускника к профессиональному

лидерству в выбранной сфере деятельности. Выпускник магистратуры способен обеспечивать как учитель, менеджер и предприниматель решение задач, стоящих перед обществом в условиях реформирования всех отраслей и сфер деятельности, в том числе сферы образования.

Современные системы образования, науки и практики требуют от магистров способности применения соответствующих знаний, умений и навыков, приобретения общих и специальных компетенций, что позволяет им свободно ориентироваться в современных тенденциях изучения и использования природных ресурсов, сохранения и защиты окружающей среды, развития и модернизации хозяйства, социума и человеческого общества, развития науки, образования и инноваций, решать комплексные проблемы отраслевого, корпоративного, государственного и территориального развития и управления, вести преподавательскую и практическую производственную деятельность на современном уровне.

В образовательной программе сочетаются углубленная специализированная теоретическая подготовка магистров с их активной научно-исследовательской деятельностью, с развитием практических навыков во время прохождения практик и стажировок в ведущих научных, проектных и образовательных учреждениях и в органах управления (в том числе образования) разного уровня.

Все дисциплины программы «Социально-экономическое географическое образование» являются инновационными, нацеленными на использование новых образовательных технологий. Отличительной чертой дисциплин программы социально-экономического географического образования является их вариативность.

Особенностями программы являются: компетентностная модель обучения; индивидуально-ориентированная технология обучения; интерактивные методы обучения; проектный подход; значительная доля самостоятельной работы в учебном плане.

Реализация полученных знаний, умений и навыков направлена на выходные модули обучения в вузе. По окончании обучения магистр за-

щищает выпускную квалификационную работу – магистерскую диссертацию, ему присваивается степень «магистр» по профилю «Социально-экономическое географическое образование».

Содержание магистерской программы «Социально-экономическое географическое образование» включает в себе обязательные дисциплины. Дисциплины учебного плана подготовки магистров социально-экономического географического образования являются профессионально ориентированными, в т. ч. нацеленными на преподавание географии в полной средней школе, так как к учителям географии старших классов работодателями предъявляются требования по наличию у них магистерской степени.

Особую роль в подготовке магистров играют дисциплины по выбору, отражающие национально-региональные особенности подготовки магистра социально-экономического географического образования, а также требования заказчиков и индивидуальные образовательные предпочтения студентов. Их перечень и содержание разработаны с учетом потребностей общеобразовательных и профессиональных учебных организаций (колледжей, техникумов и вузов) и учреждений Красноярского края и других регионов России.

На примере учебно-методического комплекса дисциплины по выбору «Управление региональным развитием» и опубликованного учебного пособия «Управление развитием региона» [Шадрин, 2013] видно, как осуществляется деятельность студентов в процессе ее изучения. Данный учебный комплекс выполняет функции теоретического и практического введения в проблемы теории и практики развития и управления сложными социоэкономическими территориальными системами.

Стратегия реализации учебной дисциплины определяется на основании требований к знаниям, умениям, навыкам и компетенциям выпускника в соответствии с общими целями основной образовательной программы. Цель курса – дать специальные знания, умения и навыки о региональном развитии, стратегическом планировании и территориальном управлении. Задачи



курса: изучение теоретических основ управления развитием региона и приобретение практических навыков по принятию решений на базе территориального управления и стратегического территориального планирования; изучение законов, закономерностей, принципов и факторов регионального развития и территориального управления; использование системы прогнозных, программных, проектных, плановых и других документов в учебном процессе и в дальнейшей практической деятельности.

На основе освоения курса магистр приобретает компетенции:

- использует современные достижения новой экономической (общественной) географии;
- знает отечественный и зарубежный опыт регионального развития и территориального управления;

- владеет современными концепциями, используемыми в системе территориального стратегического планирования и управления;

- знает методы анализа социально-экономического состояния административно-территориальных образований разного уровня;

- умеет применять современные методы планирования и управления;

- умеет проводить работы по анализу реализации документов социально-экономического развития и решения актуальных проблем регионов разного ранга;

- умеет использовать полученные знания, умения и навыки в процессе преподавания дисциплин географического профиля в общеобразовательной школе, учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Научный и образовательный потенциал данной дисциплины – дать студентам представление о теоретических и организационных основах планового регулирования комплексного социального, экономического и экологического развития субъекта РФ, муниципального образования и бизнес-структур на основе образовательных интересов студентов. В результате изучения данных вопросов студенты должны овладеть знаниями, умениями и навыками по принятию решений в области развития и размещения производи-

тельных сил, территориальному планированию и управлению. Данная дисциплина направлена на достижение компетентности будущих магистров, свободно ориентирующихся в сложных ситуациях современного мира и умеющих принимать научно обоснованные решения на основе планирования и территориального управления. Это окажет студентам научно-методическую и практическую помощь при изучении вопросов регионального развития, стратегического планирования, территориального управления и взаимодействия фирм, предприятий и органов управления регионов и муниципалитетов.

Научные выводы. Изучение и использование материалов магистерской программы «Социально-экономическое географическое образование» и конкретной учебной дисциплины – залог подготовки магистра, знающего, понимающего и способного решать сложные государственные, региональные и муниципальные проблемы, способного мыслить географическими (пространственными) образами, получающего и реализующего личные научно обоснованные результаты, владеющего методическими приемами принятия управленческих решений, способного передавать накопленный в процессе обучения в магистратуре опыт слушателям и школьникам.

Курс способствует становлению личности, обладающей комплексным видением стоящих перед властью, обществом, бизнесом и конкретным человеком задач, требующих собственных научно обоснованных компетентных решений. Учебно-методический комплекс «Управление региональным развитием» является системообразующим в подготовке магистров данной программы, он ориентирует их на понимание происходящих процессов и явлений и формирует компетенции, необходимые учителям, преподавателям и руководителям образовательных учреждений разного уровня.

## Библиографический список

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. Красноярск, 2014. 353 с.

2. Валюх В.Н., Валюх Е.П., Василькевич И.В., Ионычев Г.Ю. Перечень общекультурных компетенций выпускника педагогического университета // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 52–56.
3. Журавлева Н.А., Шкерина Л.В. Основные принципы и дидактические условия формирования базовых ключевых компетенций студентов – будущих учителей математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4. С. 30–35.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании (авторская версия). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
5. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога: вопросы теории и практики: монография. Красноярск, 2014. 224 с.
6. Кейв М.А. О моделировании компетенций студентов – будущих педагогов в формате ФГОС ВПО и профессионального стандарта педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 62–65.
7. Корсакова Е.В. К вопросу о принципах формирования иноязычной информационной компетенции в процессе обучения взрослых иностранным языкам // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2. С. 71–75.
8. Сергеева М.Г. Непрерывное экономическое образование как приоритетное направление модернизации российского образования // Alma mater. 2010. № 6. С. 19–24.
9. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Особенности формирования исследовательской компетенции при обучении биологии в современной школе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 115–118.
10. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной подготовки педагога в вузе: монография. Красноярск, 2013. 368 с.
11. Тесленко В.Н., 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. С. 64–72.
12. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М.: Эйдос; Изд-во Ин-та образования человека, 2013. 73 с.
13. Шадрин А.И. Управление развитием региона: учебное пособие [Электрон. издание] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. URL: <http://elib.kspu.ru/upload/documents/2013/10/17/57e3bdc2/shadrin-razvitie-regiona-pdf.pdf>
14. Шкерина Л.В. Диагностика профессиональных компетенций студентов на основе учебных кейсов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 62–67.
15. URL: <http://www.argo.sfedu.ru/> (дата обращения: 06.02.2015).

## ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО МОНИТОРИНГА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА-ПЕДАГОГА

### PORTFOLIO AS A MEANS OF MONITORING OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF A STUDENT – A FUTURE BACHELOR-TEACHER

Л.В. Шкерина, И.Ю. Человечкова

L.V. Shkerina, I.Yu. Chelovechkova

*Компетенции, мониторинг, портфолио, макет, виды деятельности, содержание и продукты деятельности, уровни сформированности, измерение, образовательный модуль.*

В статье предложена концепция портфолио студента – будущего педагога как подход к измерению и оцениванию его профессиональных компетенций в динамике их развития начиная с первого курса обучения. Сформулированы требования к разработке макета такого портфолио и определены его основные разделы. Описан подход к созданию заданий для портфолио как средств измерения уровня сформированности соответствующих компетенций. Предложен один из возможных вариантов реализации такого портфолио в условиях профессионально ориентированного образовательного модуля.

*Competences, monitoring, portfolio, layout, activities, content and products of activity, the levels of formedness, measurement, educational module.*

The article proposes the concept of a portfolio of a student – a future teacher as an approach to measure and evaluate their professional competences in the dynamics of their development starting from the first academic year. The article formulates the requirements for the development of the layout of the portfolio and determines its main sections. The approach to the creation of the tasks for the portfolio as the means of measuring the level of the formedness of respective competences is described. The authors propose one of the possible ways to implement this portfolio in terms of professionally oriented educational module.

**К**омпетенции студентов как результат освоения образовательных программ являются сложным динамическим и многоаспектным структурным образованием, могут быть измерены и оценены при условии использования адекватных им инструментов. Профессиональные компетенции студентов – будущих учителей формируются и развиваются в течение всего процесса обучения в вузе как интегрированный результат освоения учебных дисциплин и практик. В этой связи в реальной образовательной практике важно: во-первых, понимать, что каждая дисциплина и практика должны вносить свой вклад в овладение студентами профессиональными компетенциями, но ни одна из них, взятая в отдельности, не может обеспечить сформированность той или иной про-

фессиональной компетенции; во-вторых, знать, в процессе освоения какой дисциплины и практики, на каком этапе формируется и развивается тот или иной компонент каждой компетенции. Без этих условий представляется невозможным проектирование мониторинга сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей как системы накопления и систематизации результатов непрерывного измерения и оценивания уровня сформированности всех компонентов профессиональных компетенций в динамике на каждом этапе освоения образовательной программы.

Мониторинг в образовании многие авторы понимают как систему сбора, обработки, хранения и распространения информации о качестве образования, позволяющую судить о его состоянии

в любой момент времени [Шкерина и др., 2004]. Главная цель мониторинга – предоставление своевременной и полной информации, позволяющей принимать адекватные педагогические и управленческие решения. Информация, получаемая в процессе мониторинга сформированности компетенций студентов, будет достаточной для оценивания уровня их сформированности, если будет удовлетворять известным требованиям к мониторинговой информации: объективность, точность, полнота, достаточность, систематизированность, оперативность, доступность [Майоров, 1999].

В совокупности эти требования относятся к информации об уровне сформированности профессиональных компетенций студентов, которая должна отражать состояние сформированности каждого из ее структурных компонентов. В этой связи особую актуальность принимают вопросы грамотного структурирования компетенций с опорой на соответствующие положения психологических и педагогических концепций феномена компетенции и ее структуры [Зимняя, 2006; Селевко, 2004; Шкерина, 2012], а также точного проецирования структурной модели профессиональных компетенций будущего учителя в формате ФГОС на дисциплины, модули и практики учебного плана образовательной программы [Шкерина, Панасенко, 2013; Шкерина, 2014].

Возникает вопрос, как измерять и оценивать уровень сформированности каждого элемента компетенции на соответствующем этапе обучения в вузе и как эти результаты структурировать, обобщать, систематизировать, оформлять, сохранять и своевременно предъявлять субъектам образовательного процесса как интегрированную оптимальную информацию об уровне сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста, адекватную реальным образовательным результатам?

Очевидно, что традиционная система контроля и оценивания качества подготовки специалистов, используемая в условиях реализации в отечественном образовании предметно-знаниевой парадигмы, слабо ориентирована на решение этой задачи. Компетенции как резуль-

тат образования не могут быть адекватно оценены одним преподавателем на основе только количественных шкал, которые успешно использовались им для оценивания результатов предметной подготовки. Формирование компетенции как интегративного результата освоения нескольких дисциплин (модулей), практик осуществляется рядом преподавателей, каждый из которых может зафиксировать тот или иной уровень сформированности отдельного элемента компетенции студента, формируемый в процессе освоения соответствующей дисциплины (практики). В этой связи для решения обозначенной выше задачи представляется продуктивным использование портфолио как одного из средств мониторинга, позволяющего получить и предоставить качественную мониторинговую информацию об уровне сформированности профессиональных компетенций студента – будущего специалиста.

В отечественном образовании накоплен и описан в специальной литературе определенный опыт по созданию и использованию портфолио учащегося как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе. Одни авторы рассматривают портфолио как технологию контроля и оценивания достижений обучающихся, другие – как продукт их деятельности, в котором фиксируются индивидуальные достижения за определенный период времени, третьи – как инструмент создания индивидуальной траектории обучения [Григоренко, 2007; Полежаев, 2008; Шкерина, Литвинцева, 2011; Смолянинова, 2012; Шкерина, Юшипицина, 2012].

Представим концепцию портфолио студента как средства измерения и предоставления адекватной информации об уровне сформированности его профессиональных компетенций, соответствующей упомянутым выше всем основным требованиям к мониторинговой информации.

При разработке такого портфолио, прежде всего, нужно определить: во-первых, для измерения и оценивания каких профессиональных компетенций студента он будет использован (это могут быть как все профессиональные компетенции ФГОС, так и некоторая их часть); во-вторых,

на какой период обучения рассчитан портфолио; в-третьих, какая модель компетенций будет использоваться как требуемый результат.

Одним из главных оснований для разработки макета портфолио как средства измерения и оценивания уровня сформированности компетенций студентов является нормативная модель результата освоения образовательной программы в формате требований ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога (ПСП) [Федеральный государственный..., 2013; Профессиональный стандарт..., 2013].

Согласно ФГОС ВО выпускник программы бакалавриата с присвоением квалификации «академический бакалавр» направления подготовки Педагогическое образование должен обладать профессиональными компетенциями (ПК), соответствующими определенным видам профессиональной деятельности:

*педагогическая деятельность:*

– готовностью реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);

– способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);

– способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);

– способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4);

– способностью осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);

– готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);

– способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7);

*проектная деятельность:*

– способностью проектировать образовательные программы (ПК-8);

– способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9);

– способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10);

*исследовательская деятельность:*

– готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11);

– способностью руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12);

*культурно-просветительская*

*деятельность:*

– способностью выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13);

– способностью разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14) [Федеральный государственный..., 2013].

В соответствии с этими видами деятельности необходимо определять структурные компоненты портфолио. Чтобы измерить и оценить уровень сформированности компетенций студентов на основе портфолио, необходимо, чтобы посредством его были обеспечены все виды деятельности, соответствующие измеряемым компетенциям или их элементам. Опираясь на это утверждение, в портфолио необходимо включать задания и результаты их выполнения студентами по следующим видам их деятельности:

– педагогическая деятельность;

– проектная деятельность;

– исследовательская деятельность;

– культурно-просветительская деятельность.

В портфолио проектируется соответствующий вид деятельности для каждого курса обучения в вузе: предлагается предмет деятельности, указываются условия ее реализации, описывается требуемый продукт (результат) деятельности и формы его предъявления для оценивания.

При этом нужно обязательно учитывать потенциал дисциплин (модулей) и практик курсовой подготовки для реализации того или иного вида деятельности в объеме состава соответствующих профессиональных компетенций, определенных ФГОС ВО. Находясь в условиях, когда ФГОС ВО по направлению подготовки Педагогическое образование и ПСП пока полностью не согласованы, в проектировании этих видов деятельности необходимо учитывать и требования последнего в сфере трудовых функций и действий.

Предложенная концепция описывает портфолио как средство измерения и оценивания уровня сформированности соответствующих компетенций и их компонентов в динамике, от курса к курсу. Для этого необходимо, во-первых, разработать кластер контрольно-измерительных материалов, обладающих как минимум свойствами валидности и надежности для каждого этапа их использования. Кластер средств измерения уровня сформированности компетенций студентов должен включать в себя набор средств как предмета деятельности, в которой востребованы эти компетенции со всеми своими составляющими компонентами (когнитивный, праксиологический, аксиологический). Предмет деятельности как средство измерения компетенции должен соответствовать этапу ее формирования. Учитывая, что компетенции формируются и развиваются поэтапно, содержательно и функционально пополняется объем их освоения студентами, важным требованием к контрольно-измерительным материалам является их преемственность от курса к курсу.

Во-вторых, необходимо разработать измерительные и оценочные шкалы уровня сформированности компетенций студентов. В этой связи мы рекомендуем выделять уровни сформированности каждого компонента компетенции как инструмент измерения и каждому уровню ставить в соответствие некоторую числовую характеристику. Это необходимо делать, чтобы, так или иначе, выйти на официальные нормы оценки учебных достижений студентов.

Все эти действия необходимы для создания портфолио как средства мониторинга сформиро-

ванности компетенций студентов. В рассматриваемой концепции портфолио содержит следующие разделы:

1) введение или пояснительная записка, в которой подробно излагается формат работы по созданию и использованию портфолио студентом и преподавателем;

2) макет портфолио как средства мониторинга уровня сформированности компетенций студентов, который по сути является дорожной картой формирования и оценивания уровня сформированности компетенций студентов от курса к курсу;

3) продукты деятельности студентов, которые подлежат оцениванию в формате уровня сформированности компетенций с использованием разработанного инструментария;

4) результаты оценивания уровня сформированности компетенций студентов (экспертные оценки, самооценки, грамоты, дипломы и др.);

5) приложения: средства измерения, структурированные в кластеры по годам обучения, видам деятельности и соответствующим компетенциям (задания для студентов, тесты, опросники, анкеты и т. п.); измерительные шкалы; графики проведения контрольно-измерительных мероприятий и консультаций; доступные учебные ресурсы и др.

Для вузов, где основными структурными подразделениями, реализующими образовательный процесс, являются предметные кафедры, образованные по принципу предметной принадлежности группам научных дисциплин, эти вопросы принимают проблемный характер. Но их решение может быть найдено при создании и реализации специальных междисциплинарных и профессионально ориентированных образовательных модулей. У авторов есть опыт проектирования и реализации подобного образовательного модуля «Профильное исследование» при подготовке учителя математики в КГПУ им. В.П. Астафьева [Шжерина, Панасенко, Сенькина, 2014]. В процессе реализации подобных модулей появляется возможность целенаправленной реализации всех видов деятельности студентов, необходимых для формирования со-

ответствующих компетенций, а следовательно, измерения и оценивания уровня их сформированности посредством портфолио предложенного формата.

### Библиографический список

1. Григоренко Е.В. Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию: учеб. пособие. Томск, 2007. 64 с.
2. Зимняя И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–26.
3. Майоров А.Н. Проблемы информационного обеспечения управления образованием // Школьные технологии. 1999. № 3.
4. Полежаев В.Д., Полежаева М.В. Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 1. С. 17–19.
5. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). 2013.
6. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 136–144.
7. Смолянинова О.Г. Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт: монография. Красноярск, СФУ, 2012. 332 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень «бакалавр») (ФГОС ВО 3+). 2013. Проект.
9. Шкерина Л.В. Моделирование компетенций студентов в динамике их формирования // Психология обучения. 2012. № 8. С. 5–16.
10. Шкерина Л.В., Адольф В.А., Саволайнен Г.С., Шашкина М.Б., Литвинцева М.В. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2004. 244 с.
11. Шкерина Л.В., Юшипицина Е.Н. Мониторинг компетенций студентов: диагностические карты, портфолио // Высшее образование сегодня. 2012. № 7. С. 19–27.
12. Шкерина Л.В. Пространственно-временные модели профессиональных компетенций студентов – будущих учителей // Психология обучения. 2014. № 4. С. 5–16.
13. Шкерина Л.В., Панасенко А.Н., Сенькина Е.В. Профильное исследование. Задачи исследовательского типа в школьном курсе математики: учебное пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2014. 204 с.
14. Шкерина Л.В., Панасенко А.Н. Технологические карты как средство измерения математических компетенций будущего учителя математики в процессе выполнения проектных заданий // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 133–137.
15. Шкерина Л.В., Литвинцева М.В. Электронный портфолио как средство фиксации образовательных результатов студента и технология оценивания его компетенций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 123–128.

# СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ – ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

## THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE BACHELORS – EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Т.А. Шкерина

T.A. Shkerina

*Исследовательская деятельность, исследовательская деятельность будущих бакалавров – педагогов-психологов.*

В статье рассматривается понятие «исследовательская деятельность будущих бакалавров – педагогов-психологов». Освещается содержание этого вида деятельности непосредственно для будущих педагогов-психологов с опорой на требования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование. Выделены и охарактеризованы структурные компоненты исследовательской деятельности будущих бакалавров – педагогов-психологов.

*Research activity, the research activity of future bachelors – educational psychologists.*

In the article the author considers the concept «the research activity of future bachelors – educational psychologists». The content of this kind of activity is covered directly for future educational psychologists based on the requirements of the federal state educational standard of higher vocational education for the major in Psychological and Pedagogical Education. The structural components of the research activity of future bachelors – educational psychologists are identified and characterized.

Российская система педагогического образования в настоящее время находится на пути решения задач обеспечения нового качества подготовки будущих педагогов, владеющих профессиональными компетенциями. Общая стратегия реализации компетентного подхода определяется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и другими. В данных документах подчеркивается, что важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни, а также отмечается, что эти качества у учащихся бу-

дут развиваться посредством вовлечения их в творческую и исследовательскую деятельность.

Многими учеными (Е.В. Бережнова, В.И. Богословский, И.В. Дубровина, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, В.И. Кондрух, А.М. Новиков, В.С. Собкин, Н.Н. Ставринова, Н.В. Сычкова, Н.М. Яковлева и др.) отмечается, что педагогические работники всех ступеней образования сталкиваются с существенными затруднениями при решении исследовательских задач. К аналогичным выводам приходим в результате анализа образовательной практики. Таким образом, проблема профессиональной подготовки будущих бакалавров – педагогов-психологов (ПП) к исследовательской деятельности (ИД) выступает одной из приоритетных задач современного педагогического образования.

Анализ содержания основных видов профессиональной деятельности бакалавров ПП и соответствующих им профессиональных задач



в рамках ФГОС ВПО позволяет констатировать, что исследовательская деятельность бакалавров ПП как профессионально значимая не охарактеризована в данном стандарте, хотя отражается в содержании значительного количества профессиональных задач [ФГОС ВПО, 2010].

В свою очередь, коллектив авторов Санкт-Петербургской научной школы (Н.И. Анисимова, Е.Н. Глубокова, В.З. Кантор, Л.А. Регуш, А.П. Тряпицына, С.Д. Ханин и др.) выделили исследовательскую деятельность как один из основных видов профессиональной деятельности будущих бакалавров ПП, в рамках которой определены такие профессиональные компетенции, как умение анализировать научные исследования и применять их результаты при решении конкретных исследовательских задач; готовность к проектированию исследования в сфере образования с использованием методов, соответствующих изучаемой проблематике; умение использовать методики опытно-экспериментальной работы и др. [Структура профессиональной компетентности ..., 2008, с. 89].

Анализ требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата в ФГОС ВПО по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование позволил выделить среди общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций те, которые относятся к исследовательской деятельности будущих бакалавров ПП, а именно выпускник способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, работать с научными текстами (ОК-5), владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации ... (ОК-7); способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9), готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях (ОПК-2), готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3), способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических

наблюдений и диагностики (ПКПП-3), готов руководить проектно-исследовательской деятельностью школьников (ПКПП-9) [ФГОС ВПО, 2010, с. 9–11] и др.

Таким образом, требования к результатам подготовки бакалавров ПП, заявленные в ФГОС ВПО, актуализируют необходимость включения будущих бакалавров ПП в исследовательскую деятельность в процессе их профессиональной подготовки.

В этой связи считаем целесообразным раскрыть сущность понятий «деятельность» и «исследовательская деятельность» в контексте проблематики данной статьи. В отечественной науке, в частности в психологии, разработан ряд концепций и методологических подходов к изучению деятельности, ее содержания и структуры. Это отражено в общетеоретических и психологических исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова, Г.П. Щедровицкого и др. Вслед за А.Н. Леонтьевым, под деятельностью в статье понимается форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (с включением и других людей), отвечающего на вызвавшие это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чем-либо [Леонтьев, 2004].

Методологическим основанием для нашего исследования выступает системно-целостное понимание деятельности, содержащееся в работах М.С. Кагана. Изучение позиций субъекта деятельности по отношению к ее объекту позволили ученому выявить возможные формы этих позиций, отметить четвертую, субъект-субъектную форму, которая является предпосылкой для более эффективного овладения деятельностью: общение в форме диалога [Каган, 1988, с. 65–66]. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что организация исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе вуза на принципах диалога способствует обретению ими собственного, подлинного Я через взаимодействие с другими.

Анализ научной литературы в этом направлении позволил выявить следующие основные характеристики деятельности: мотивированность, целенаправленность, осознанность, предметность и активность. Эти характеристики отражаются в основных структурных компонентах любого вида деятельности, в частности исследовательской.

В процессе анализа понятия «исследовательская деятельность» сделан вывод о неоднозначности его толкования различными авторами. Объединяющим диаметрально противоположные подходы является понимание того, что названная деятельность включает в себе ее осознанность субъектом, целенаправленность, познавательную направленность, ориентированную на получение знаний, обеспечивающих прогнозируемое изменение в какой-либо сфере общественной жизни.

Все вышеизложенное подводит нас к определению исследовательской деятельности, предложенному И.А. Зимней, которая под исследовательской деятельностью понимает специфическую человеческую деятельность, регулируемую сознанием и активностью личности, направленную на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания определяет специфику и сущность этой деятельности [Зимняя, Шашенкова, 2001, с. 29].

Опираясь на положения психологической концепции человеческой деятельности А.Н. Леонтьева, к основным структурным компонентам исследовательской деятельности будущих бакалавров ПП будем относить следующие: потребности, мотивы, цели; действия, операции, условия [Леонтьев, 2004].

Наличие в структуре деятельности мотивационного компонента обосновано в трудах Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, С.Д. Смирнова, В.Д. Шадрикова и многих других исследователей. Исследование мотивации в области научной деятельности осуществлялось в работах И.А. Зимней, И.Г. Кокуриной, А.Н. Поддъякова, Л.И. Телегина и др. Так, И.А. Зимняя, рассматривая мотивацию исследовательской деятельности, особо выделяет внутренний мотив, который входит в саму структуру деятельности, определяет и направляет ее. В то же время, по ее мнению, важен и такой внешний мотив, как мотив достижения – полученный результат, оцененный научным сообществом [Зимняя, Шашенкова, 2001, с. 23]. Согласно работам А.Н. Поддъякова, объективная необходимость исследования возникает в случаях новизны, сложности (работа с неопределенно большими объемами разнородной информации в режиме реального времени), когнитивного конфликта (несоответствие или противоречие информации об объекте) [Поддъяков, 2007].

Исходя из смыслообразующих мотивов деятельности, И.Г. Кокурина называет следующие шесть мотивационных ориентаций в научной деятельности: преобразовательная, коммуникативная, утилитарная, кооперативная, конкурентная и достижения.

Преобразовательная ориентация представляет собой активность субъекта, направленную на достижение результата ради самого результата либо на процесс труда ради самого труда, т. е. функцию цели здесь выполняет сам объект, заданный в виде какой-нибудь задачи, проблемы. Коммуникативная ориентация рассматривается как стремление субъекта к общению, желание установить или сохранить удовлетворяющие субъекта отношения с другими людьми. Под утилитарной ориентацией понимается стремление субъекта рассматривать мир и других людей с точки зрения пользы, что выражается в использовании своего труда для удовлетворения других потребностей. Кооперативная ориентация выражается в стремлении субъекта к сотрудничеству в труде с другими ради получения для общества

полезного результата. Конкурентная ориентация рассматривается как ориентация в деятельности на мнение оценки других людей, на их результаты, в стремлении быть либо первым среди лучших, либо не хуже других. Ориентация на достижение выражается в стремлении к личностному росту через преобразовательную деятельность [Научное творчество, 1969, с. 51].

Таким образом, мы приходим к выводу, что исследовательская деятельность личности имеет полимотивированный характер, тем самым указывая на сложность данного феномена.

Целью исследовательской деятельности является получение нового знания, которое определяется как предмет познания, постижения деятельности. Для анализа исследовательской деятельности значимым является положение А.Н. Леонтьева о том, что актуально сознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, то есть занимает структурное место непосредственной цели внутреннего и внешнего действия в системе той или иной деятельности [Зимняя, Шашенкова, 2001, с. 24]. Таким образом, цель деятельности связана с ее мотивами.

Схематично единичный акт деятельности можно представить в виде цепочки: мотив – план – результат. Для того чтобы деятельность была самостоятельной в выполняемых предметных действиях, должен присутствовать личностный смысл. Это условие, в свою очередь, выполняется, если цель деятельности носит в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью. Поэтому важнейшим условием исследовательской деятельности является умение личности самостоятельно организовывать свою работу. Вслед за Г.С. Сухобской, считаем, что умственная деятельность – это способность личности осуществлять самоуправление своей деятельностью [Кулюткин, Сухобская, 1977].

Анализ научной литературы в этом направлении позволяет обозначить еще одну характеристику деятельности – активность. Активность характеризуется стремлением к познанию, умственным напряжением и проявлением нравственно-волевых качеств личности, и

в то же время сама активность влияет на качество деятельности. Ее можно представить от адаптивно-репродуктивной до продуктивной, что особенно проявляется на разных этапах исследовательской деятельности.

Средства осуществления исследовательской деятельности являются важным компонентом ее предметного содержания. Здесь разграничиваются внутренние средства, в качестве которых выступают имеющиеся знания, средства языковой системы, образы, умственные действия, с помощью которых актуализируются эти средства [Зимняя, Шашенкова, 2001].

Под продуктом деятельности понимают то, в чем объективируется, материализуется деятельность. Так, продуктом исследовательской деятельности является полученный факт, определенная закономерность, зафиксированные в тексте. Это может быть текст научного отчета, доклада, реферата, курсовой, выпускной квалификационной работы и т. д. Тогда как к результату исследовательской деятельности отнесем оценку и самооценку ее продукта.

Эффективность любой деятельности, в том числе и исследовательской, зависит от практической готовности человека к ней, в основе которой лежит комплекс соответствующих деятельности умений.

Вслед за К.К. Платоновым и Г.Г. Голубевым, считаем, что умения нельзя ни противопоставлять знаниям и навыкам, ни располагать при перечислении раньше, так как умения образуются лишь на их основе [Платонов, Голубев, 1977, с. 82]. В связи с этим умение следует понимать как способность человека продуктивно с должным качеством и в соответствующее время выполнять работу в новых условиях, а навык – как способность в целенаправленной деятельности выполнять составляющие ее частные действия автоматизированно, без специально направленного на них внимания, но под контролем сознания [Там же].

На основе анализа научной и методической психолого-педагогической литературы, требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, а также изучения содержания исследовательской деятель-

ности студентов – будущих бакалавров ПП были выделены и систематизированы основные стратегии и умения исследовательской деятельности будущих бакалавров ПП.

По мнению Н.А. Сухиной, исследовательские стратегии включают в себя: информационные, учебно-информационные, стратегии учебного сотрудничества, поиска опор, организации и проведения психолого-педагогического исследования и ресурсные стратегии [Сухина, 2006]. Рассмотрим основные умения, входящие в состав исследовательских стратегий, отражающие содержание психолого-педагогического исследования: умение анализировать информацию, сравнивать факты, анализировать точки зрения различных авторов; формулировать свою позицию; выявлять противоречия между реальной и желаемой ситуацией; видеть проблему и формулировать ее; формулировать цель и задачи исследования; формулировать гипотезу исследования; осуществлять библиографический поиск; получать и обобщать информацию по вопросу; использовать разнообразные методы теоретического и эмпирического исследования; в определенной последовательности выполнять практическую часть исследования; излагать ход и результаты работы; оформлять реферат, тезисы, доклад, курсовую работу и др.; отбирать и составлять задания исследовательского характера, включая проблемные, игровые, проектные, адекватные исследовательской задаче; рефлексивно оценивать результаты своего исследования [Шкерина, 2014, с. 133–134].

Таким образом, выделение основных структурных компонентов и характеристик исследовательской деятельности будущих бакалавров ПП с опорой на позицию содержания психологической концепции человеческой деятельности А.Н. Леонтьева позволяет организовать их исследовательскую подготовку как необходимое требование к профессиональной подготовке современного педагога-психолога.

## Библиографический список

1. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. М., 2001. 170 с.
2. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных. М., 1988. 319 с.
3. Кулюткин Ю.Н. Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М.: Педагогика, 1977. 156 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 352 с.
5. Научное творчество / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. М., 1969. 448 с.
6. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. М., 1977. 247 с.
7. Поддъяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2007. 266 с.
8. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: метод. пособие. СПб., 2008. 179 с.
9. Сухина Н.А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2006. 161 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФПОС ВПО) по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. № 200. URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_10/prm200-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm200-1.pdf) (дата обращения: 24.01.2015)
11. Шкерина Т.А. Диагностика исследовательской компетенции будущих педагогов-психологов // Психология обучения. 2014. № 4. С. 132–138.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ТЕХНИКОВ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ ОТРАСЛЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

## THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF TECHNICIANS FOR HIGH-TECH INDUSTRIES IN TERMS OF DUAL TRAINING

М.А. Шувалова

M.A. Shuvalova

*Среднее профессиональное образование, дуальное обучение, подготовка рабочих кадров, профессиональные компетенции.*

В статье изложены материалы исследования результативного формирования профессиональных компетенций техников высокотехнологичной отрасли в условиях дуального обучения. Описываются новые подходы к подготовке высококвалифицированных рабочих для промышленных лидеров высокотехнологичных отраслей на примере проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности Красноярского края, на основе дуального образования в области машиностроения». Определена структура профессиональных компетенций техников высокотехнологичной отрасли.

*Vocational secondary education, dual training, workforce training, professional competences.*

The article presents the data of the research on the effective formation of professional competences of technicians for high-tech industry in terms of dual training. It describes new approaches to the training of highly qualified workers for the industrial leaders of high-tech industries through the example of the project «Training of the workforce that meet the requirements of high-tech industries of the Krasnoyarsk territory, on the basis of dual education in engineering». The structure of professional competences of technicians for high-tech industry is identified.

**В** настоящее время в высокотехнологичных отраслях используются самые передовые технологии, обеспечивающие интенсивные темпы роста наукоемких процессов. В связи с этим при подготовке кадров для данной отрасли необходимы высококвалифицированные специалисты нового поколения – специалисты, выдвигающие новые идеи, реализующие новые проекты на практике, работающие с новыми технологиями, новыми типами оборудования, владеющие междисциплинарными знаниями, способные постоянно повышать свой профессиональный уровень.

Предприятия высокотехнологичных отраслей переходят к использованию нового поколения техники, новых материалов, технологий, оснастки, инструментов, информационных систем.

В связи с этим необходимы новые подходы к формированию профессиональных компетенций техника высокотехнологичной отрасли,

включающих в себя не только профессиональные знания и умения, но и практические навыки решения производственных задач, направленных на изготовление уникальных по точности изделий с использованием высокотехнологичного оборудования [Кольга, Шувалова, 2014в, с. 58].

Кроме того, следует отметить, что предприятия высокотехнологичной отрасли заинтересованы в наращивании кадрового потенциала работников с аналитическими и творческими способностями, инициативой, а также социальной ответственностью за результаты выполняемой работы на рабочих местах, оборудованных современной техникой.

Но подготовка современных техников высокотехнологичной отрасли в большинстве своем не удовлетворяет требованиям производства ввиду отсутствия у них профессиональных компетенций, необходимых для выполнения

актуальных технических задач при работе на высокотехнологичном оборудовании.

Совместно с работодателями нами был проведен анализ видов деятельности техников высокотехнологичных отраслей, работающих на высокотехнологичном оборудовании, определенных во ФГОС СПО, и современных требований промышленных лидеров, действующих на территории Красноярского края.

1. Разработка технологических процессов изготовления деталей машин.

2. Участие в организации производственной деятельности структурного подразделения.

3. Участие во внедрении технологических процессов изготовления деталей машин и осуществление технического контроля.

4. Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих [ФГОС СПО, 2009, с. 3].

На основе проведенного анализа была разработана структура профессиональных компетенций техников высокотехнологичных отраслей (табл. 1). Она позволяет осуществить проверку сформированности профессиональных компетенций техников высокотехнологичной отрасли.

Таблица 1

### Структура профессиональных компетенций техников высокотехнологичной отрасли

№ п/п	Критерий	Описание критерия
1	Мотивационно-ценностный	Понимает сущность и социальную значимость профессиональной деятельности, проявляет устойчивый интерес к будущей профессиональной деятельности при изготовлении высокоточных изделий
2	Когнитивный	Знает основы Единой системы конструкторской документации, правила, приемы, методы инженерной и компьютерной графики, способы получения заготовок, основ проектирования технологических процессов изготовления высокоточных сложных изделий, основы программирования для высокотехнологичного автоматизированного оборудования, основы систем автоматизированного проектирования технологических процессов изготовления сложных высокоточных деталей, приемы работы на высокотехническом оборудовании, основы диагностики данного оборудования
3	Деятельностный	Выполняет 2D- и 3D-модели деталей различной сложности, быстро и четко читает чертежи, 3D-модели высокоточных сложных деталей, осуществляет выбор оптимального способа получения заготовки для изготовления высокоточных сложных изделий, создает управляющие программы для изготовления высокоточных сложных деталей, разрабатывает технологические процессы изготовления деталей, характерных для высокотехнологичных отраслей в различных системах автоматизированного проектирования, изготавливает высокоточные сложные детали на высокотехнологичном оборудовании

*Мотивационно-ценностный критерий* показывает: понимает ли будущий техник высокотехнологичной отрасли сущность и социальную значимость профессиональной деятельности, проявляет ли устойчивый интерес к будущей профессиональной деятельности при изготовлении высокоточных изделий.

*Когнитивный критерий* позволяет оценить теоретическую подготовку будущих техников через проверку знаний: основ Единой системы конструкторской документации, правил, приемов, методов инженерной и компьютерной гра-

фики, способов получения заготовок, основ проектирования технологических процессов изготовления высокоточных сложных изделий, основ программирования для высокотехнологичного автоматизированного оборудования, основ систем автоматизированного проектирования технологических процессов изготовления сложных высокоточных деталей, приемы работы на высокотехническом оборудовании, основы диагностики данного оборудования.

*Деятельностный критерий* дает возможность определить владение современными тех-

нологиями работы на высокотехнологичном оборудовании, в частности определяет: может ли будущий техник выполнять 2D- и 3D-модели деталей различной сложности; быстро и четко читать чертежи 3D-модели высокоточных сложных деталей, осуществлять выбор оптимального способа получения заготовки для изготовления высокоточных сложных изделий; создавать управляющие программы для изготовления высокоточных сложных деталей; разрабатывать технологические процессы изготовления деталей, характерных для высокотехнологичных отраслей в различных системах автоматизированного проектирования, изготавливать высокоточные сложные детали на высокотехнологичном оборудовании.

В ходе исследования нами были выделены показатели сформированности профессиональных компетенций техников высокотехнологичной отрасли по следующим уровням.

*Низкий уровень.* Характеризуется наличием механических знаний о действиях, относящихся к реализации профессиональной деятельности, слабая оценка знаний по дисциплинам учебного плана в целом. Выполняемые действия не полностью осознаны, целенаправленность действий непостоянна. Слабо развиты деятельностные навыки: низкая организованность, низкая организация поиска информации и представление ее с помощью различных средств; слабо выражены учебно-интеллектуальные умения (запоминание, обобщение, наблюдение, анализ, проектирование и моделирование). Плохо развито логическое мышление, многое понимается буквально. Действия ограничиваются механическим решением однотипных задач с отработанными решениями по жесткому алгоритму, используется малый спектр методов и средств. Преобладают внешние мотивы учебно-профессиональной деятельности.

*Средний уровень.* Характеризуется осознанностью выполняемых действий, рациональным их применением, удовлетворительными теоретическими знаниями. Когнитивный мотив имеет профессиональную направленность, студент понимает цели и результаты своей деятельности,

однако целенаправленность на самоанализ, саморазвитие, самосовершенствование сформирована не полностью. Преобладает совокупное логическое мышление. Действия целенаправлены на решение задач диагностического характера, предусматривающих выбор наилучшего варианта из нескольких, уже имеющихся и также заранее проработанных решений. Задачи, предполагающие коррекцию имеющегося алгоритма. Студент с таким уровнем сформированности профессиональных компетенций может работать как в коллективе, так и самостоятельно.

*Высокий уровень.* Характеризуется осознанным проектированием выполнения профессиональных видов деятельности с учетом различных аспектов; наличием высоких теоретических знаний по изучаемым дисциплинам основной образовательной профессиональной программы. Высоко развиты деятельностные умения: организованность, рациональное, грамотное оперирование информацией с разнообразными техническими средствами, оптимальное применение учебно-интеллектуальных навыков. Сформированы направленность на саморазвитие, самосовершенствование, профессиональная рефлексия. Среди решаемых задач преобладают задачи эвристического нешаблонного типа, требующие инициативного подхода, поиска новых решений. Хорошо выражены профессиональный характер действий, а также устойчивая профессиональная мотивация.

Для формирования профессиональных компетенций, описанных в разработанной нами структуре, необходимы новые подходы к подготовке техников высокотехнологичной отрасли. Возникает необходимость создания современных педагогических моделей подготовки техников высокотехнологичных отраслей в реальных производственных условиях, на реальных производственных местах. Именно этими обстоятельствами определяется поиск новых подходов к подготовке техников для флагманов промышленного производства в высокотехнологичных отраслях экономики [Кольга, Шувалова, 2014а, с. 135].

Одним из таких подходов является дуальное образование. Дуальное образование – это

не просто практико-ориентированная образовательная технология, а иной, более мобильный способ взаимодействия двух систем: образования и производства, позволяющий сократить дисбаланс между классическим образованием «на перспективу» и актуальными требованиями высокотехнологичной отрасли. При этом меняется сам подход: внедряется система с элементами дуального (практико-ориентированного) обучения, предусматривающая баланс теории и практики, развитие института наставничества. Знания студент получает в учебном заведении, а навыки и компетенции – на высокотехнологичном предприятии, где планирует работать в будущем. Все виды практик согласуются с реальным производством, обеспечивая процесс подготовки техников доступом к современным технологиям изготовления высокоточных изделий непосредственно на рабочих местах. Открывается возможность для повышения качества обучения и сокращения периода последующей адаптации выпускника – будущего специалиста – к месту работы [Кольга, Шувалова, 2015].

В проводимом исследовании нами выявлено, что основным фактором обеспечения качества среднего профессионального образования является адекватность результата в соответствии с существующими потребностями

рынка труда и технического прогресса. Установлено, что обучение в условиях дуального образования будет способствовать формированию широкого диапазона навыков и профессиональных компетенций, которые позволят будущим специалистам успешно осуществлять различные виды профессиональной деятельности в рамках профессии / специальности. Поэтому необходима ориентация среднего профессионального образования на взаимодействие с промышленными предприятиями по рациональной организации учебно-производственного процесса будущих техников для формирования их профессиональных компетенций [Кольга, Шувалова, 2014б, с. 68].

Формирование профессиональных компетенций техников высокотехнологичной отрасли в условиях дуального обучения результативно в специально организованном педагогическом процессе, созданном совместно с работодателями, что проверено экспериментальным путем и представлено в табл. 2. Проверка профессиональных компетенций техников высокотехнологичной отрасли осуществлялась по мотивационно-ценностному, когнитивному и деятельностному критериям в соответствии с уровнями сформированности (низкий, средний, высокий).

Таблица 2

**Результаты сформированности профессиональных компетенций  
техников высокотехнологичной отрасли, в %**

	Мотивационно-ценностный критерий						Когнитивный критерий						Деятельностный критерий					
	КГ			ЭГ			КГ			ЭГ			КГ			ЭГ		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Начало эксперимента	37	40	23	37	41	22	40	40	20	41	39	20	38	42	20	36	43	21
Конец эксперимента	20	47	33	6	53	41	30	43	27	8	52	40	23	47	30	7	54	39



Данные показывают, что к концу проведения экспериментальной работы в экспериментальной группе значительно снизилась доля техников с низким уровнем сформированности всех критериев профессиональных компетенций, при этом существенно возросла доля техников с высоким уровнем сформированности всех критериев профессиональных компетенций. В контрольной группе эти показатели значительно ниже. Полученные данные доказывают результативность процесса формирования профессиональных компетенций техников высокотехнологичной отрасли в условиях дуального обучения за счет целенаправленно организованного учебно-производственного процесса.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций техника высокотехнологичной отрасли в условиях дуального обучения будет результативным при создании специально организованного педагогического процесса, созданного совместно с работодателями, активизирующего образовательные практики и обеспечивающего приобщение студентов к профессиональной деятельности в процессе обучения.

### Список сокращений

1. ФГОС СПО – Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования.

### Библиографический список

1. Кольга В.В., Шувалова М.А. Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности Красноярского края на основе дуального образования в области машиностроения. Современные концепции научных исследований: матер. IV Межд. науч.-практич. конф. 25 июля 2014. М.: Евразийский союз ученых, 2014а. № 4. С. 134–136.
2. Кольга В.В., Шувалова М.А. Подготовка специалистов в системе дуального образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014б. № 3 (29). С. 66–69.
3. Кольга В.В., Шувалова М.А. Подготовка техников высокотехнологичной отрасли в рамках дуального образования. М. Наука: теория и практика – 2014: матер. X Межд. науч.-практич. конф. Пшемысль: Nauka i studia, 2014в. С. 58–61.
4. Кольга В.В., Шувалова М.А. Современные модели дуального образования техников высокотехнологичной отрасли // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: [www.science-education.ru/121-18103](http://www.science-education.ru/121-18103) (дата обращения: 25.03.2015).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 151901 Технология машиностроения.

# ПЛАНИРОВАНИЕ АДАПТИВНЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ РЕКРЕАЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ МИНИ-ВОЛЕЙБОЛОМ ПО-ЯПОНСКИ УЧАЩИХСЯ 12–13 ЛЕТ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

## THE PLANNING OF JAPANESE MINI VOLLEYBALL ADAPTIVE MOTOR RECREATIONAL ACTIVITIES FOR 12–13-YEAR-OLD STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION

Г.И. Высовень

G.I. Vysoven

*Учащиеся с умственной отсталостью, адаптивная двигательная рекреация, планирование рекреационных занятий, мини-волейбол по-японски.*

В статье представлены план-график обучения мини-волейболу по-японски, распределение времени по видам, разделам и средствам подготовки в учебном году двигательных рекреационных занятий мини-волейболом по-японски для учащихся 12–13 лет с легкой степенью умственной отсталости. Тематическое планирование рекреационных занятий мини-волейболом по-японски на учебную четверть.

*Retarded students, adaptive motor recreation, the planning of recreational activities, Japanese mini-volleyball.*

The article presents a schedule of Japanese mini-volleyball trainings, the distribution of Japanese mini-volleyball motor recreational activities for 12–13-year-old students with mild mental retardation by type, division and means of training during an academic year and the thematic planning of Japanese mini-volleyball recreational activities for an academic term.

По определению С.П. Евсеева (2007), «содержание адаптивной двигательной рекреации направлено на активизацию, поддержание или восстановление физических сил, затраченных инвалидом во время какой-либо деятельности, развлечение и повышение уровня жизнестойкости через удовольствие или с удовольствием».

Одним из самых эмоциональных средств адаптивной двигательной рекреации, пожалуй, являются спортивные и подвижные игры. Социальное развитие ребенка предполагает наличие способности к интеграции в социум, важное значение в этом процессе отводится игровой деятельности [Леонтьева, 2015].

Но зачастую спортивные залы в специальных школах располагаются в приспособленных помещениях [Барабаш, 2010]. Кроме того, при обучении волейболу учителя сталкиваются с проблемой «боязни мяча», а слабое развитие

быстроты не позволяют освоить материал по волейболу в отведенные программой сроки.

Однако вопросы формирования рекреационной физической культуры у школьников 12–13 лет с нарушением интеллекта в современной литературе отражены недостаточно. Не актуализированы средства и методы формирования адаптивной двигательной рекреации.

В этой связи небезынтересным, на наш взгляд, показалось использование нового вида двигательной активности, а именно мини-волейбола по-японски как средства адаптивной двигательной рекреации.

Актуальность этих исследований возрастает на Дальнем Востоке России, расположенном в условиях трансграничных культур.

Мини-волейбол (MINIVOLEY) по правилам Всеяпонской Ассоциации зародился в 1972 г. в г. Таики (Япония) и переводится как «миниатюрный волейбол». Его родоначальником являет-

ся Хидетоши Коджима – ныне президент Всеяпонской ассоциации мини-волейбола. В мини-волейболе одна команда состоит из шести игроков (максимум) и тренера. Но во время игры на площадке могут находиться только 4 игрока.

Большой легкий мяч, не вызывающий боязни у детей (диаметром 35 см), низкая высота сетки (155 см) и небольшие размеры игровой площадки (9х6,1 м) создают комфортные условия для обучения детей с умственной отсталостью этой игре.

С целью экспериментальной апробации разработанной методики нами был организован педагогический эксперимент, который проходит с 2010 года с участием учащихся 12–13 лет. В экспериментальную и контрольную группы

вошли по 18 человек. Экспериментальная группа была организована на базе коррекционной школы-интерната VIII вида г. Владивостока. Контрольная группа на базе коррекционной школы-интерната для детей сирот VIII вида г. Артема.

Для экспериментальной группы детей были организованы занятия мини-волейболом по-японски, контрольная группа осваивала классический волейбол. Занятия в группах проводились в течение одного учебного года во второй половине дня 2 раза в неделю, продолжительность одного занятия 45 минут, 68 занятий в год.

Распределение времени по разделам и средствам подготовки в экспериментальной группе представлено в табл. 1.

Таблица 1

**Распределение времени по разделам и средствам подготовки двигательных рекреационных занятий мини-волейболом по-японски для учащихся 12–13 лет с легкой степенью умственной отсталости**

№ п/п	Разделы и средства подготовки	Часы
1	2	3
1	<b>Теоретическая подготовка</b>	7
1.1	История возникновения и развития мини-волейбола по-японски в Японии и России	1
1.2	Сведения о строении и функциях организма человека	1
1.3	Гигиена, врачебный контроль и самоконтроль	1
1.4	Правила игры в волейбол	4
2	<b>Общая физическая подготовка</b>	20
2.1	Общеразвивающие упражнения	5
2.2	Упражнения для развития быстроты	5
	Силы	1
	Ловкости и гибкости	2
	Выносливости	2
2.3	Подвижные игры	5
3	<b>Специальная физическая подготовка</b>	17
3.1	Упражнения для развития скоростно-силовых качеств	3
	Быстроты перемещений	3
	Прыгучести	1
	Координации	5
3.2	Подвижные игры	5
4	<b>Техническая подготовка</b>	14
	Обучение стартовой стойке	1
	Упражнения по освоению техники перемещений	1
	Обучение передачи мяча сверху двумя руками	2
	Обучение передачи мяча снизу двумя руками	2
	Обучение подачам мяча	2
	Обучение отбиванию мяча через сетку кулаком	1
	Обучение нападающему удару	2
	Обучение блокированию	1
	Подвижные игры с элементами технических приемов	2

1	2	3
5	<b>Тактическая подготовка</b>	3
	Обучение тактическим действиям в нападении	2
	Обучение тактическим действиям в защите	1
6	<b>Интегральная подготовка</b>	4
	Чередование технических приемов в различных сочетаниях	1
	Чередование тактических действий (индивидуальных и коллективных) в нападении и защите	1
	Подготовительные игры: «Два мяча через сетку» с различными заданиями, эстафеты с перемещениями и передачами	1
	Учебные игры с заданиями на обязательное применение изученных технических приемов и тактических действий	1
7	<b>Педагогический контроль</b>	3
	Контрольные испытания	2
	Контроль знаний	1
	Всего	68

Эффективность занятий мини-волейболом по-японски во многом зависит от грамотного планирования. Центральное место здесь занимает содержание технической и тактической подготовки.

Для правильного построения всей учебной работы первостепенное значение имеет последовательность изучения программного материала по принципу «от простого к сложному». Планируя работу, необходимо учитывать существующие условия, в частности состояние материально-технической базы школы, а также уровень физической подготовленности учеников. Исходя из этого, определять допустимую нагрузку при выполнении упражнений на занятиях при изучении технико-тактического материала.

Необходимо учесть, что на каждом рекреативном занятии учащиеся не только изучают какое-то новое действие, но и закрепляют ранее изученный материал, совершенствуют полученные навыки. Таким образом, определенный объем умений и навыков мини-волейбола по-японски усваивается в течение всего курса обучения. Кроме изучения различных технико-тактических действий и совершенствования навыков, надо также уделить время физической подготовке – общей и специальной. На каждом занятии следует часть времени отводить развитию физических качеств учеников.

При подготовке рабочих планов и планировании содержания программного материала в двигательных рекреационных занятиях для уча-

щихся с нарушением интеллекта необходимо выделять задачи – обучения, воспитания и развития. Основными задачами являются: укрепление здоровья, повышение всестороннего физического развития; привитие интереса к занятиям мини-волейболом по-японски и воспитание волевых качеств; изучение основных технических приемов игры и простейших тактических действий в нападении и защите; приобретение знаний и навыков судейства соревнований; усвоение основных теоретических сведений.

Сходство игровых характеристик волейбола и мини-волейбола позволяет использовать в содержании занятий мини-волейбола по-японски программные требования классического волейбола. Техническую и тактическую подготовку: стойки и перемещения волейболистов, передача мяча сверху над собой и передачи мяча в парах, передачи мяча снизу, нижняя прямая подача, верхняя прямая подача, прямой нападающий удар через сетку, учебная игра, простейшие правила игры, расстановка и перемещения игроков на площадке.

Наша экспериментальная методика рассчитана на обучение мини-волейболу по-японски на один учебный год, поэтому мы рассматриваем общие вопросы планирования на год, учебную четверть, однако основные положения планирования учтены при поурочном изложении учебного материала.

Методика обучения мини-волейболу по-японски для детей 12–13 лет с легкой степенью

умственной отсталости рассчитана на 68 занятий, занятия проводятся 2 раза в неделю, продолжительность одного занятия 45 минут. Включает в себя теоретическую и практическую часть. В теоретической части рассматриваются вопросы техники и тактики игры в мини-волейбол. Даются теоретические сведения: история возникновения и развития мини-волейбола по-японски в Японии и России, сведения о строении и функ-

циях организма человека, о гигиене, сообщаются правила игры в мини-волейбол по-японски. В практической части углубленно изучаются технические приемы и тактические комбинации.

При организации двигательных рекреационных занятий для школьников с умственной отсталостью мы выделили четыре тренировочных этапа согласно календарному учебному году специальной (коррекционной) школы (таб. 2).

Таблица 2

Распределение времени по видам подготовки в учебном году двигательных рекреационных занятий мини-волейболом по-японски для учащихся 12–13 лет с легкой степенью умственной отсталости

№ п/п	Виды подготовки	Время на одном занятии (мин)	Четверть				Год
			I	II	III	IV	
			Количество занятий				
			18	14	20	16	68
1	Теория Техника безопасности на занятиях мини-волейболом по-японски. Общие гигиенические требования к занимающимся, инвентарю, спортивной одежде и обуви. История развития мини-волейбола по-японски. Правила игры	4–5	81	63	90	72	306
	Практика						
2	Общая физическая подготовка Общеразвивающие упражнения. Подвижные игры	13–14	243	189	270	216	918
3	Специальная физическая подготовка Упражнения для развития специальных физических качеств. Подвижные игры	11–12	202	158	225	180	765
4	Техническая подготовка Обучение стартовой стойке. Упражнения по освоению техники перемещений. Обучение передачи мяча сверху двумя руками. Обучение передачи мяча снизу двумя руками. Обучение подачам мяча. Обучение отбиванию мяча через сетку кулаком. Обучение нападающему удару. Обучение блокированию. Подвижные игры с элементами технических приемов	9	162	126	180	144	612
5	Тактическая подготовка Обучение тактическим действиям в нападении. Обучение тактическим действиям в защите	2–3	40	32	45	36	153
6	Интегральная подготовка Чередование технических приемов в различных сочетаниях. Чередование тактических действий (индивидуальных и коллективных) в нападении и защите. Подготовительные игры: «Два мяча через сетку» с различными заданиями, эстафеты с перемещениями и передачами. Учебные игры с заданиями на обязательное применение изученных технических приемов и тактических действий	2–3	40	32	45	36	153
7	Педагогический контроль Контрольные испытания. Контроль знаний	2–3	40	32	45	36	153
	Всего (мин)	45	808	632	900	720	3060

Первый этап (сентябрь – октябрь) состоял из занятий, направленных на развитие общей и специальной физической подготовки, получение теоретических знаний, гигиенических навыков, изучения различных технико-тактических действий (808 мин). На первом и последующих этапах особое внимание следует уделять совершенствованию функциональных возможностей занимающихся (упражнения на коррекцию дыхания, согласование движений и дыхания, дыхания и расслабления мышц).

Второй этап (ноябрь – декабрь) включал в себя общую и специальную физическую подготовку, изучение и совершенствование ранее изученных технико-тактических действий (632 ч). На этом этапе продолжается повышение общих объемов тренировочных средств. Широко применяются подготовительные и подводящие упражнения, подготовительные игры с различными заданиями, эстафеты с перемещениями и передачами. В процессе обучения постоянно идет выявление и устранение ошибок.

Третий этап (январь – март) включал специ-

альную физическую подготовку как часть общей физической подготовки, техническую и элементы тактической подготовки (900 ч). Интегральная подготовка: чередуются технические приемы в различных сочетаниях, тактические действия (индивидуальные и коллективные) в нападении и защите. Учебные игры проводились с заданиями на обязательное применение изученных технических приемов и тактических действий.

Четвертый этап (апрель – май) длился 720 часов. Основными задачами являлись повышение достигнутого уровня общей и специальной физической подготовленности, технико-тактической подготовленности, приобретение навыков судейской практики. Они решались с помощью проведения учебных игр с заданиями.

Каждый тренировочный этап заканчивался контрольными испытаниями и контролем знаний основных теоретических сведений в соответствии с учебным планом годичной подготовки.

План-график обучения и распределение программного материала по видам подготовки на учебный год представлены в табл. 3.

Таблица 3

**План-график обучения мини-волейболу по-японски на двигательных рекреационных занятиях учащихся 12–13 лет с легкой степенью умственной отсталости**

№ п/п	Содержание материалы	Номер и дата занятия																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
<b>I. Теория</b>																		
1	Техника безопасности на занятиях мини-волейболом по-японски	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	Общие гигиенические требования к занимающимся, инвентарю, спортивной одежде и обуви	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	История развития мини-волейбола по-японски. Правила игры	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>II. Практика</b>																		
2	Общеразвивающие и специальные упражнения	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>Подводящие и специальные упражнения по технике нападения и защиты</b>																		
3	<b>Перемещения и стойки:</b> сочетание способов перемещений и стоек с техническими приёмами	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+							
4	<b>Передача мяча сверху двумя руками:</b> а) над собой – на месте и после перемещения различными способами;	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	К	+	+	+	+	+	К
	б) встречная передача мяча вдоль сетки и через сетку;					+			+			+			+			+
	в) из глубины площадки для нападающего удара						+			+			+			+		

Продолжение табл. 3

№ п/п	Содержание материалы	Номер и дата занятия																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
5	<b>Поддача мяча:</b> нижняя прямая (боковая)			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	K	+
6	<b>Нападающие удары.</b> Нападающий удар из зон 3,2 с высоких и средних передач																			
7	<b>Приём мяча:</b> а) снизу двумя руками;			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	б) приём мяча сверху двумя руками;					+			+			+			+					+
	в) нижняя передача на точность;					+			+			+			+					+
	г) приём мяча снизу двумя руками с подачи в зонах 1, 4 и первая передача в зоны 3,2								+		+			+					+	
8	<b>Блокирование.</b> Одиночное блокирование прямого нападающего удара по ходу в зонах 3,2																			
<b>Подводящие и специальные упражнения по тактике нападения и защиты</b>																				
9	<b>Индивидуальные действия:</b> а) выбор места при приёме нижней и верхней подач;									+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	б) определение времени для отталкивания при блокировании;																			
	в) выбор приёма мяча, посланного через сетку (сверху, снизу, с падением)					+				+			+			+				+
10	<b>Групповые действия.</b> Взаимодействие игроков внутри линии и между ними при приёме мяча от подачи, передачи, нападающего и обманного ударов																			
11	<b>Контрольные испытания</b>																		+	+
12	<b>Подвижные и учебные игры</b>		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
13	<b>Практика судейства</b>																			

Продолжение табл. 3

№ п/п	Содержание материалы	Номер и дата занятия																		
		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
<b>I. Теория</b>																				
1	Техника безопасности на занятиях мини-волейболом по-японски	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Общие гигиенические требования к занимающимся, инвентарю, спортивной одежде и обуви																			
	История развития мини-волейбола по-японски. Правила игры	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>II. Практика</b>																				
2	Общеразвивающие и специальные упражнения	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>Подводящие и специальные упражнения по технике нападения и защиты</b>																				
3	<b>Перемещения и стойки:</b> сочетание способов перемещений и стоек с техническими приёмами	+	+	+	+	+	+	+												
4	<b>Передача мяча сверху двумя руками:</b> а) над собой – на месте и после перемещения различными способами;	K	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	K	+	+	K	K	+	+	+
	б) встречная передача мяча вдоль сетки и через сетку;		+			+			+			+			+					+
	в) из глубины площадки для нападающего удара						+			+			+			+				

Продолжение табл. 3

№ п/п	Содержание материалы	Номер и дата занятия																
		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
5	<b>Подача мяча:</b> а) верхняя прямая; б) нижняя прямая (боковая)	K	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	K	K	+	+
6	<b>Нападающие удары.</b> Нападающий удар из зон 3,2 с высоких и средних передач																	
7	<b>Приём мяча:</b> а) снизу двумя руками;				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	б) приём мяча сверху двумя руками;							+			+				+			+
	в) нижняя передача на точность;						+			+				+				+
	г) приём мяча снизу двумя руками с подачи в зонах 1, 4 и первая передача в зоны 3,2				+			+			+				+			+
8	<b>Блокирование.</b> Одиночное блокирование прямого нападающего удара по ходу в зонах 3,2																	
<b>Подводящие и специальные упражнения по тактике нападения и защиты</b>																		
9	<b>Индивидуальные действия:</b> а) выбор места при приёме нижней и верхней подач;				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	б) определение времени для отталкивания при блокировании;																	
	в) выбор приёма мяча, посланного через сетку (сверху, снизу, с падением)							+			+				+			+
10	<b>Групповые действия.</b> Взаимодействие игроков внутри линии и между ними при приёме мяча от подачи, передачи, нападающего и обманного ударов																	
11	<b>Контрольные испытания</b>	+															+	+
12	<b>Подвижные и учебные игры</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
13	<b>Практика судейства</b>																	

Продолжение табл. 3

№ п/п	Содержание материалы	Номер и дата занятия																
		35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
<b>I. Теория</b>																		
1	Техника безопасности на занятиях мини-волейболом по-японски	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Общие гигиенические требования к занимающимся, инвентарю, спортивной одежде и обуви																	
	История развития мини-волейбола по-японски. Правила игры	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>II. Практика</b>																		
2	Общеразвивающие и специальные упражнения	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>Подводящие и специальные упражнения по технике нападения и защиты</b>																		
3	<b>Перемещения и стойки:</b> сочетание способов перемещений и стоек с техническими приёмами	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+							
4	<b>Передача мяча сверху двумя руками:</b> а) над собой – на месте и после перемещения различными способами;					+			+			+			+			+
	б) встречная передача мяча вдоль сетки и через сетку;						+			+			+			+		+
	в) из глубины площадки для нападающего удара						+			+			+			+		



Продолжение табл. 3

№ п/п	Содержание материалы	Номер и дата занятия																
		35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
5	<b>Подача мяча:</b> а) верхняя прямая; б) нижняя прямая (боковая)			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	<b>Нападающие удары.</b> Нападающий удар из зон 3,2 с высоких и средних передач					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	<b>Приём мяча:</b> а) снизу двумя руками;			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	б) приём мяча сверху двумя руками;					+			+			+			+	К		+
	в) нижняя передача на точность;					+			+			+			+			+
	г) приём мяча снизу двумя руками с подачи в зонах 1, 4 и первая передача в зоны 3,2			+			+			+			+			+		
8	<b>Блокирование.</b> Одиночное блокирование прямого нападающего удара по ходу в зонах 3,2					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>Подводящие и специальные упражнения по тактике нападения и защиты</b>																		
9	<b>Индивидуальные действия:</b> а) выбор места при приёме нижней и верхней подач;			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	б) определение времени для отталкивания при блокировании;												+	+	+	+	+	+
	в) выбор приёма мяча, посланного через сетку (сверху, снизу, с падением)					+			+			+			+			+
10	<b>Групповые действия.</b> Взаимодействие игроков внутри линии и между ними при приёме мяча от подачи, передачи, нападающего и обманного ударов																	
11	<b>Контрольные испытания</b>																+	+
12	<b>Подвижные и учебные игры</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
13	<b>Практика судейства</b>																+	+

Продолжение табл. 3

№ п/п	Содержание материалы	Номер и дата занятия																
		52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68
<b>I. Теория</b>																		
1	Техника безопасности на занятиях мини-волейболом по-японски	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Общие гигиенические требования к занимающимся, инвентарю, спортивной одежде и обуви																	
	История развития мини-волейбола по-японски. Правила игры	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>II. Практика</b>																		
2	Общеразвивающие и специальные упражнения	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>Подводящие и специальные упражнения по технике нападения и защиты</b>																		
3	<b>Перемещения и стойки:</b> сочетание способов перемещений и стоек с техническими приёмами																	
4	<b>Передача мяча сверху двумя руками:</b> а) над собой – на месте и после перемещения различными способами;	+	+	+	+													
	б) встречная передача мяча вдоль сетки и через сетку;	+	+	+														
	в) из глубины площадки для нападающего удара	+	+	+	+	+												

Окончание табл. 3

№ п/п	Содержание материалы	Номер и дата занятия																	
		52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	
5	<b>Подача мяча:</b> а) верхняя прямая; б) нижняя прямая (боковая)	+	+	+	+	+	+												
6	<b>Нападающие удары.</b> Нападающий удар из зон 3,2 с высоких и средних передач	+	+	+	+														
7	<b>Приём мяча:</b> а) снизу двумя руками;	+	+	+	+	+	+												
	б) приём мяча сверху двумя руками;	+	+	+	+	+	+	+											
	в) нижняя передача на точность;				+			+			+								
	г) приём мяча снизу двумя руками с подачи в зонах 1, 4 и первая передача в зоны 3,2				+			+			+			+				+	
8	<b>Блокирование.</b> Одиночное блокирование прямого нападающего удара по ходу в зонах 3,2	+	+	+	+														
<b>Подводящие и специальные упражнения по тактике нападения и защиты</b>																			
9	<b>Индивидуальные действия:</b> а) выбор места при приёме нижней и верхней подач;	+			+														
	б) определение времени для отталкивания при блокировании;																		
	в) выбор приёма мяча, посланного через сетку (сверху, снизу, с падением)			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					
10	<b>Групповые действия.</b> Взаимодействие игроков внутри линии и между ними при приёме мяча от подачи, передачи, нападающего и обманного ударов	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
11	<b>Контрольные испытания</b>				+	+												+	+
12	<b>Подвижные и учебные игры</b>			+		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
13	<b>Практика судейства</b>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Условные обозначения: + – учебный материал; К – контроль.

Таблица 4

**Тематическое планирование двигательных рекреационных занятий мини-волейболом по-японски для учащихся 12–13 лет с легкой степенью умственной отсталости на учебную четверть (1–18 занятия)**

№ п/п	Основное содержание занятий	Дозировка	Нагрузка
1	2	3	4
1	1. Изучение правил игры. 2. Обучение стойкам и перемещениям	45 мин	Умеренная
2	1. Изучение правил игры. Ознакомление с мерами предупреждения травматизма. 2. Обучение передачам мяча двумя руками сверху на месте	45 мин	Умеренная
3	1. Развитие физических качеств. 2. Обучение перемещениям волейболиста. 3. Обучение верхней передаче мяча двумя руками	45 мин	Умеренная
4	1. Развитие физических качеств. 2. Обучение передачам мяча двумя руками сверху после перемещения. 3. Обучение нижней прямой подаче	45 мин	Умеренная
5	1. Развитие физических качеств. 2. Обучение верхним передачам в средней и низкой стойках и после перемещения. 3. Обучение нижней прямой подаче	45 мин	Умеренная
6	1. Развитие физических качеств. 2. Обучение верхней передаче после перемещений. 3. Обучение нижней прямой подаче. 4. Изучение тактики первых и вторых передач	45 мин	Умеренная
7	1. Развитие физических качеств. 2. Обучение приему мяча с подачи. 3. Обучение верхней передаче. 4. Обучение нижней подаче	45 мин	Умеренная

Окончание табл. 4

1	2	3	4
8	1. Развитие физических качеств. 2. Обучение приему мяча с подачи. 3. Обучение верхней передаче. 4. Обучение нижней подаче	45 мин	Умеренная
9	1. Развитие физических качеств. 2. Обучение приему и передаче мяча сверху двумя руками. 3. Обучение приему мяча с подачи	45 мин	Умеренная
10	1. Развитие физических качеств. 2. Обучение приему и передаче мяча сверху двумя руками. 3. Обучение приему мяча сверху с подачи. 4. Тактика первых и вторых передач	45 мин	Умеренная
11	Учебная игра с заданием	45 мин	Умеренная
12	1. Развитие физических качеств. 2. Совершенствование навыков приема и передачи мяча сверху. 3. Совершенствование навыков нижней прямой подачи	45 мин	Умеренная
13	1. Развитие физических качеств. 2. Совершенствование навыков приема и передачи мяча сверху двумя руками. 3. Совершенствование навыков подачи (на точность)	45 мин	Умеренная
14	1. Развитие физических качеств. 2. Совершенствование навыков приема и передачи мяча сверху двумя руками. 3. Совершенствование навыков подачи	45 мин	Умеренная
15	Учебная игра	45 мин	Умеренная
16	1. Развитие физических качеств. 2. Совершенствование навыков приема и передачи мяча сверху двумя руками. 3. Совершенствование навыков нижней прямой подачи	45 мин	Умеренная
17	Контрольные испытания: ВП, НП, НПП	45 мин	Умеренная
18	Контрольные испытания: ВП, НП, НПП	45 мин	Умеренная

### Выводы

Сравнительный анализ итоговых межгрупповых данных позволил установить достоверные различия в пользу экспериментальной группы в большинстве контрольных упражнений. За период направленного воздействия у исследуемых экспериментальной группы произошли существенные положительные изменения в развитии физической подготовленности. Это выражается как в абсолютных показателях их развития, так и в темпах прироста этих параметров, что дополнительно указывает на эффективность разработанных: организацию, планирование и методику проведения двигательных рекреационных занятий мини-волейболом по-японски для учащихся 12–13 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Таким образом, полученные в ходе проведенного исследования положительные результаты развития двигательных способностей, освоение техники, тактики данного вида спорта подтверждают возможность использования мини-волейбола по-японски школьниками 12–13 лет с

легкой степенью умственной отсталости в адаптивных двигательных рекреационных занятиях.

### Библиографический список

1. Барабаш О.А. Контроль результата образования по предмету «физическая культура» в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида: учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2010. 208 с.
2. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры: в 2 т. М.: Советский спорт, 2007. Т. 2. 448 с.
3. Железняк Ю.Д., Ивойлов А.В. Волейбол. М.: Физкультура и спорт, 1991. 239 с.
4. Леонтьева М.С. Организационно-педагогические условия реализации концепции физического воспитания детей-сирот младшего школьного возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 124–130.
5. Шнейдер Ю.В. Методика обучения игре в волейбол. М.: ЧЕЛОВЕК, Олимпия, 2007. 56 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

## THE FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF UNDERGRADUATE ENGINEERS IN THE PROCESS OF APPLIED PHYSICAL TRAINING AT UNIVERSITY

Т.А. Мартиросова, В.В. Пономарев

T.A. Martirosova, V.V. Ponomarev

*Профессионально прикладная физическая подготовка, полевые условия, профессионально важные качества.* Профессиональная деятельность в современных условиях определяет спектр развитых практических умений, прикладных навыков и профессионально важных качеств. Педагогическое содержание междисциплинарных наук в вузе должно быть ориентировано на формирование готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. С этой целью в статье описывается характеристика основных физических качеств, выступающих как профессионально важные для бакалавров-инженеров по направлению подготовки Лесное дело, предлагаются средства, формы и методы физической культуры и прикладных видов спорта, которые способствуют их развитию и совершенствованию.

*Professionally applied physical training, field conditions, professionally important qualities.* Professional activity in modern conditions determines the range of developed practical skills, applied skills and professionally important qualities. The pedagogical content of interdisciplinary sciences at universities should be focused on the formation of readiness of future specialists for professional activity. For this purpose, the article describes the characteristics of the basic physical qualities, acting as professionally important for undergraduate engineers in the major Forest management, provides the means, forms and methods of physical training and applied sports, which contribute to their development and improvement.

**А**нализ ФГОС ВПО-3 показал – физическая культура как учебная дисциплина не ориентирована на формирование профессиональных компетенций. Однако нами выделены ПК-12, 13, 14, 15, которые связаны с умением инженера в полевых условиях выполнять разнообразные виды профессиональной деятельности [Федеральный закон..., 2013]. Термины «полевая работа», «полевые условия» широко используются в некоторых видах профессиональной деятельности (геологоразведочные работы, таксаторы, лесоустроители, техники-лесоводы, лесничество и другие). Как правило, речь идет об определенной области деятельности, пространстве,

в пределах которого проявляется действие: работа, исследовательская деятельность в природных, естественных условиях. Полевые условия – это особые условия производства работ, связанные с необустроенностью труда и быта работающих, с размещением производственных объектов за пределами населенных пунктов городского типа [Ожегов, Шведова, 1993]. Анализ профессиональной деятельности показал, что инженеру лесной отрасли необходимо знать, уметь, чем владеть, чтобы успешно работать в полевых условиях. Нами выявлены профессионально важные качества, которыми он должен обладать для работы в таких условиях. Работоспособность инже-

неров в полевых условиях можно поддерживать за счет развитых физических качеств (выносливость, сила, быстрота, гибкость, ловкость). Как совокупность свойств организма они обеспечивают возможность осуществлять активную профессиональную деятельность в непростых условиях [Мартиросова, 2013].

Выносливость важна, потому что связана с такими показателями, как физическая и умственная работоспособность, устойчивость к заболеваниям и стрессовым ситуациям, продолжительность жизни. Физическое качество «сила» – это способность человека преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему за счет мышечных усилий. Силовые тренировки помогают поддерживать мышцы в тонусе, а тренированные мышцы адаптированы к стрессовым ситуациям, предохраняют системы и органы от дальнейших неблагоприятных изменений в организме. От уровня развития силы зависит и совершенствование других физических качеств. Быстрота определяет скоростные возможности человека, умение выполнять движения с максимальной частотой, перемещать тело в пространстве за минимально короткое время. Гибкость характеризуется степенью подвижности звеньев опорно-двигательного аппарата, отражает внутренние изменения в мышцах и суставах, благотворно влияет на осанку, походку, выступает как профилактика травмирования. Ловкость является комплексной способностью, обуславливающей качество управления движениями. Ее развитие подразумевает быстрое освоение новых физических упражнений, приобретение двигательных умений и навыков, точности выполнения движений. Целенаправленное воздействие на развитие одного из этих качеств оказывает влияние на совершенствование других. Это длительный процесс целенаправленного всестороннего воздействия физических упражнений на организм и личность будущего специалиста. Совершенствование физических качеств активизирует функционирование всех систем организма, укрепляет опорно-двигательный аппарат, развивает физические и психологические качества, влияет на личность, обогащает опыт

физкультурно-оздоровительной деятельности, обеспечивает развитие прикладных качеств, которые в наибольшей мере необходимы специалисту лесной отрасли [Евсеев, 2010].

Профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) бакалавров-инженеров как подсистема дисциплины «Физическая культура» осуществлялась с учетом условий и характера их предстоящей профессиональной деятельности, содержала в себе средства, методы, формы физической культуры и спорта для формирования у них прикладных знаний и развития профессионально важных физических качеств. Это стало необходимым условием формирования их готовности к профессиональной деятельности в процессе прикладной физической подготовки в вузе.

Организация педагогической деятельности в данном направлении осуществлялась в строгом соответствии с содержанием ППФП, ведущим принципом физической культуры – принципом непрерывности, учетом периодизации учебного процесса, разработанными планами и программами с их пошаговой реализацией в экспериментальной структуре занятия. Развитие профессионально важных физических качеств бакалавров-инженеров осуществлялось как в учебное, так и во внеучебное время.

В учебное время такая подготовка бакалавров-инженеров в вузе предусматривала теоретический и практический раздел с использованием комплекса средств. В теоретическом разделе программы излагались прикладные знания, как в форме лекций, так и в форме бесед и практик. Лекционный курс знакомил бакалавров с основами профессионально-прикладной физической подготовки, ролью физической культуры в подготовке к профессиональной деятельности, современными оздоровительными системами и основами контроля физического состояния организма. В тематических беседах обсуждался широкий круг вопросов, связанных с профессиональными знаниями и ценностями в области физической культуры.

Практический раздел обеспечивал тренировку профессионально важных физических качеств разнообразными средствами, методами

физической культуры и спорта. Этот раздел предусматривал составление комплекса общеразвивающих упражнений (ОРУ), гигиенической и корригирующей гимнастик, практику самостоятельных занятий, овладение методами самоконтроля в процессе занятий физическими упражнениями.

Кроме того, были использованы вполне определенные виды спорта, избирательно развивающие необходимые профессионально важные физические качества. Работа в данном направлении опиралась на исследования ученых, описывающих их разнообразные возможности. [Евсеев, 2010; Дерганов, 2004]. Например, акробатика, спортивная и художественная гимнастика совершенствуют координацию движений, ориентировку в пространстве, способствуют развитию силы, быстроты, гибкости. Легкоатлетический бег, бег на коньках, велосипедный и лыжный спорт, ходьба ориентированы на достижение высокой скорости в циклических движениях, развитие выносливости, преодоление утомления. Занятия легкой и тяжелой атлетикой (метание, прыжки, поднятие штанги и т. д.) развивают силу и быстроту движения. Спортивные игры и различные виды единоборств (бокс, борьба, фехтование и т. п.) связаны с быстрым «освоением» широкого диапазона меняющейся информации, развивают способность к внезапным действиям. Стрельба, шахматы, шашки, дартс и другие ориентируют на сосредоточение внимания при решении задач в короткие отрезки времени в процессе чередования различных действий. Современное пятиборье, триатлон, биатлон и другие направлены на переключение с одного вида деятельности на другой. Командные виды спорта (футбол, волейбол, баскетбол и т. д.) и командные спортивные соревнования воспитывают личностные качества, психологическую закалку, учат эффективно взаимодействовать в коллективе. Широкое применение различных видов спорта в ППФП в вузе оправдано высокой заинтересованностью, положительной эмоциональной и оздоровительной окраской физкультурных занятий. Исходя из этого, осуществлялся целенаправленный подбор физических упражнений из различных видов спорта для со-

вершенствования профессионально важных физических качеств (выносливость, сила, быстрота, гибкость, ловкость) бакалавров-инженеров в процессе формирования их готовности к профессиональной деятельности.

Выносливость как основное профессионально важное качество развивалось продолжительной ходьбой или бегом умеренной и переменной интенсивности, лыжными кроссами и тому подобными упражнениями. Рекомендовались спортивное ориентирование, лыжный спорт, атлетика, биатлон и другие виды спорта. Для развития силы (в плане общей силовой подготовки) использовались элементы из тяжелой атлетики, а также упражнения спортивно-вспомогательной гимнастики с отягощениями и сопротивлением. Развитие быстроты движений и двигательной реакции связывалось со спринтерскими упражнениями и спортивными играми, особенно баскетболом. Гибкость и ловкость совершенствовались элементами спортивной гимнастики и акробатики, подвижными и спортивными играми.

Активно использовалась разработанная нами пятикомпонентная структура занятия. Экспериментальная структура занятия, состоящая из пяти частей: втягивающей (10 мин), подготовительной (25 мин), тренинговой (35 мин), восстановительной (10 мин) и итоговой (10 мин), позволила успешно решать задачи ППФП, целенаправленно отрабатывать комплексы физических упражнений, развивающие профессионально важные физические качества, наиболее адекватные требованиям профессии будущего выпускника. Пятикомпонентная структура занятия способствовала физическому самосовершенствованию личности, формированию готовности бакалавров-инженеров к профессиональной деятельности в процессе прикладной физической подготовки в вузе. В содержание экспериментальных учебно-практических занятий по физической культуре для бакалавров-инженеров всех курсов активно включались лазание по вертикальным поверхностям (для воспитания чувства равновесия), специальные полосы препятствий (для преодоления трудно проходимых участков леса), а также подвесные, качающиеся и враща-

ющиеся спортивные снаряды. В свободное время студентам рекомендовалось посещать бассейн (для обучения различным способам плавания, ныряния, правилам спасения на воде).

Во внеучебное время прикладная физическая подготовка бакалавров продолжалась в период летних учебно-производственных практик. Она осуществлялась в соответствии с принципом непрерывности, опирающимся на круглогодичное и многолетнее обучение, ответственность каждого последующего занятия на предыдущее, необходимость соблюдения интервалов отдыха. Для этого периода разрабатывалась специальная программа сопровождения, включающая специальные тренировочные занятия, спортивно-массовые мероприятия с профессиональной целеустановкой, индивидуально-самостоятельные занятия.

Учебно-производственная практика студентов Сибирского государственного технологического университета (СибГТУ) проводится на территории Караульного лесничества, расположенного в восточной горной части, примыкающей к пригородной зоне г. Красноярска, с проживанием в течение месяца. Во время учебной практики студенты составляют почвенно-геологический профиль, карты рельефа, наблюдают растения и чертят карты растительности, делают почвенные разрезы и изучают их, осуществляют геодезические изыскания, прокладывают длительные маршруты в отдаленные уголки лесничества. Климатогеографические условия Караульного лесничества представляют уникальную возможность для развития профессионально важных качеств будущих специалистов лесной отрасли. Для этого имеется территория с разнообразным ландшафтом (равнинная местность, террасы с перепадами высоты, таежный лес, низинные болота и т. д.), позволяющим много ходить. Реки Енисей, Караульная, Пионерская, Большой и Малый Мойдат дают возможность отрабатывать навыки поведения на воде, осваивать основные способы плавания в сочетании с дыхательными упражнениями, осуществлять закаливающие процедуры. Свежий воздух, баня, спортивные площадки, спортивный инвентарь

для проведения различных спортивно-массовых мероприятий – все это способствует подготовке бакалавров-инженеров к будущей профессиональной деятельности.

Сопровождение данного периода включало выбор методов и средств с учетом климато-географических условий, наличия спортивных площадок и инвентаря. Педагогическая деятельность предусматривала организацию определенного режима дня, утренней гимнастики, физкультпауз, гигиенических и закаливающих процедур, воздушных ванн, терренкура, ходьбы в сочетании с бегом, игровых видов спорта, развивающих выносливость, ловкость и быстроту, подвижных игр, спортивно-массовых мероприятий, соревнований по различным видам спорта. Активно применялась ходьба в сочетании с дыхательной гимнастикой и комплексом релаксирующих упражнений в преодолении труднопроходимой местности. Для снятия стресса, утомления и повышения эмоционального фона занятий проводились подвижные игры и эстафеты на воздухе, выполнялись дыхательные упражнения и гимнастика по системе пилатес. Состояние студентов отслеживалось на протяжении всего периода практики, при необходимости производилось регулирование нагрузок.

Развитие профессионально важных физических качеств студентов осуществлялось и во время экзаменационных сессий и каникул. Сопровождение педагогом этого периода предполагало разработку комплексов упражнений для самостоятельного выполнения, системы контроля, консультирование, коррекцию в тесном взаимодействии со студентами. Такая организация ППФП в вузе значительно усиливала эффект от занятий по развитию профессионально важных физических качеств, поскольку обеспечивала непрерывность этого процесса в учебное и неучебное время. В самостоятельные занятия бакалавры включали: прикладные физические упражнения и отдельные элементы из различных видов спорта; прикладные виды спорта; оздоровительные силы природы и гигиенические факторы; вспомогательные средства, обеспечивающие рационализацию всего процесса. Несомненно,

что использование данных средств физической культуры для формирования профессионально важных качеств бакалавров-инженеров по направлению подготовки Лесное дело имеет большое значение.

В течение всего обучения в вузе бакалавры осуществляли самоанализ, самоконтроль и самокоррекцию физического состояния, проводили контроль динамики физической подготовленности, вели личные дневники. На четвертом курсе они демонстрировали свои практические навыки выполнения индивидуальных комплексов физических упражнений, методы и способы контроля показателей физической подготовленности, защищали реферативные работы, в которых были представлены индивидуальные комплексы физических упражнений, производственной гимнастики, физкультпауз. По итогам презентации своих профессионально ориентированных проектов бакалавры-инженеры получали общую оценку от комиссии под председательством заведующего кафедрой физической культуры и валеологии.

Динамика развития профессионально важных физических качеств бакалавров-инженеров в период опытно-экспериментальной работы имела тенденцию к увеличению как в течение учебного года, так и в период с первого по четвертый курс на 8–12 % (2–2,5 % в год). При этом общий объем учебной нагрузки по дисциплине «Физическая культура» в вузе не увеличивался и согласно программным требованиям составлял 144 часа в год, но прибавлялись самостоятельные занятия в экзаменационное и каникулярное время, а также в период учебно-производственных практик. Итак, процесс развития профессионально важных качеств бакалавров-инженеров в период педагогического эксперимента проведенного циклично, то есть непрерывно, является результативным. Определен комплекс средств ППФП бакалавров-инженеров по направлению подготовки Лесное дело, включающий совершенствование функциональных возможностей организма, повышение его работоспособности и сопротивляемости неблагоприятным воздействиям климатогеографических условий. Осознание новой роли «Фи-

зической культуры» в вузе как базовой дисциплины ФГОС ВПО-3, в рамках которой возможно формировать готовность бакалавров-инженеров к профессиональной деятельности средствами физической культуры и спорта актуально. В силу этого актуализируется ППФП в вузе как составная часть физической культуры, ориентированная на формирование профессиональных и общекультурных компетенций, профессионально важных качеств будущих инженеров. Проведенное исследование не исчерпывает освещение всех аспектов обозначенной проблемы – формирования готовности бакалавров-инженеров к профессиональной деятельности в процессе прикладной физической подготовки в вузе. Приоритетными направлениями исследования являются проблемы педагогического обеспечения формирования готовности бакалавров к профессиональной деятельности других отраслей экономики, инновационного обновления учебных программ по физической культуре, повышения качества высшего профессионального образования в вузе.

## Библиографический список

1. Дерганов Ю.П. ППФП студентов лесотехнических вузов: учеб. пособие. Воронеж: ВГЛА, 2004. 88 с.
2. Евсеев Ю.И. Физическая культура. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 444 с.
3. Мартиросова Т.А. Профессионально ориентированная подготовка бакалавров лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания в вузе // Вестник КГПУ им. Астафьева. 2013. № 3. С. 93–97.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка; Российский фонд культуры. М.: АЗЪ, 1993. 960 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступающими в силу с 05.12.2013) / Российская Федерация. Правительство // Собрание законодательства Российской Федерации. 2013.



## СПОСОБ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

### A METHOD TO MASTER THE CONTENT OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES AT PHYSICAL EDUCATION CLASSES

О.А. Фатеева, Г.В. Фатеев

O.A. Fateeva, G.V. Fateev

*Новый стандарт, универсальные учебные действия, физическая культура школьников, эффективность обучения, наполнение матриц.*

Результативность обучения можно существенно повысить посредством концентрированного образовательного воздействия, ориентируя обучаемых на аналитический подход к решению педагогических задач. К таким способам мы относим использование специально разработанных матриц, наполнение которых способствует освоению содержания универсальных учебных действий в школьной физкультурной деятельности.

*New standard, universal learning activities, physical education at school, learning efficiency, content of the matrix.*

Learning efficiency can be greatly enhanced by a concentrated educational impact while directing learners to an analytical approach to deal with educational problems. In our opinion, such methods involve using specially designed matrices whose content promotes the development of the content of universal learning activities in school physical education.

**В**ведение ФГОС на всех уровнях системы образования требуют освоения педагогами профессиональных компетенций и соответствующих образовательных технологий, форм, методов, техник [Саволайнен, 2014]. Для успешного овладения профессиональными компетенциями обучающемуся необходимо реализовать соответствующие виды деятельности, для вовлечения в которые необходимо создавать адекватные организационно-педагогические условия [Шкерина и др., 2013].

ФГОС направлен на изменение собственной деятельности педагогов и предполагает не только знание ими теоретического материала, но и свободное владение новыми научными понятиями. Он требует практических умений разработки программы формирования универсальных учебных действий (далее – УУД) на школьных уроках.

Переход на стандарты второго поколения потребовал массового переобучения учителей. С этой целью в Красноярском краевом ИПК работников образования нами была разработана и реализована программа курсов повышения ква-

лификации по теме «Формирование УУД на уроках физической культуры в начальной школе». Всего с мая 2011 по апрель 2014 г. было выучено 413 педагогов из большинства территорий края.

В ходе проведения курсов нами выявлен ряд характерных затруднений в понимании педагогами требований нового стандарта. В исследовании применялись методы опроса, анкетирования, анализа контрольных заданий, входной и итоговой рефлексии. В первую очередь педагоги-практики хотят понять, в чем именно заключается новизна реформы образования, что новое нужно делать, чего они до сих пор не делали. Им важно осознать, как именно требования ФГОС, сформулированные в новых, а потому трудных терминах, реализуются через предмет. Только ли названия изменились?

В стандарте прописаны личностные, метапредметные, предметные образовательные результаты. Однако наличие перечня УУД не снижает остроту непонимания новшеств. Мало прочитать и запомнить новые понятия, необходимо свободно ими владеть, ввести в свой профес-

сиональный лексикон, применять и видеть их проявления в ходе урока. Для учителей важно уяснить практические способы организации учебной деятельности для формирования универсальных учебных действий. Особую трудность педагоги испытывают при разработке учебных программ. В части формирования УУД учителю сложно спланировать собственную деятельность по их организации. Не сразу удастся «расщепить» метапредметные результаты на реально выполнимые учениками действия. Выявленная проблема *актуальна*, т. к. она заявлена большинством педагогов (96,6 %) как наиболее значимая в рейтинге затруднений. Мы предполагаем, что успешность ее разрешения зависит в том числе и от способов обучения специалистов.

*Гипотеза.* Результативность обучения можно существенно повысить посредством концентрированного образовательного воздействия, ориентируя обучаемых на аналитический подход к решению педагогических задач. К таким способам мы относим использование специально разработанных матриц, наполнение которых способствует освоению содержания УУД в школьной физкультурной деятельности.

Матрица – нем. *Matrize* источник, начало. Модель – фр. *Modele* – лат. *modulus* – мера, образец, схема. Применительно к технологиям обучения матричная модель – это схема, с помощью которой можно провести многофакторный анализ образовательного процесса. Матрица отличается от обычной таблицы тем, что это не результат заполнения таблицы, а образовательный продукт. Матрицу не заполняют, а наполняют и дополняют, т. к. части матрицы – это не формы видов деятельности, а сами действия. Матричные модели – это продуктивно полезные учителям материалы [Пустовалова, 2014].

К достоинствам использования матриц относятся обязательное структурирование и систематизация своей работы, демонстрация собственной функциональной грамотности, выявление дефицитов и способов их восполнения, а также критерии оценки при проведении мониторинга эффективности обучения. Наполнение матриц – это и есть проявление системно-деятельностного подхода – ведущего принципа новых стандартов. То, как мы учим, это и есть то, чему мы учим. А поскольку работа по совместной выработке новых знаний проходит в микрогруппах с последующей публичной защитой своего раздела, то открывается широкая возможность не только для взаимообучения, но и для взаимоконтроля [Фатеева, 2013, с. 297–299].

*Цель исследования:* выявление оптимального способа обучения педагогов содержанию универсальных учебных действий на уроках.

*Предлагаемая методика:* совместное (в микрогруппах по 3–5 чел.) наполнение содержанием ячеек специально разработанных матриц-моделей различных видов УУД.

Ниже перечислены задания для слушателей.

*Задание 1.* Выявить виды УУД на материале подвижных игр.

Предназначение: понять логику наполнения содержания ячеек матрицы; освоить классификацию УУД; понять, какие УУД формируют подвижные игры по возрастам, определить их взаимообусловленность.

Методическое обеспечение: образовательная программа, ФГОС.

Результат: освоение возрастной специфики формирования УУД.

Критерии оценивания: соответствие подобранных подвижных игр видам УУД и возрасту обучаемых.

*Матрица 1*

Подвижные игры	Виды УУД	В каком классе	Способ усложнения / упрощения игры
Два мороза			
Волк во рву			
Снайпер			
Лапта			
Другие (по выбору)			

**Задание 2.** Подобрать игры для формирования УУД в 1–4 классах.

**Предназначение:** понять логику подбора подвижных игр для формирования УУД с учетом возраста и подготовленности учащихся.

**Методическое обеспечение:** программа, пособия по подвижным играм.

**Прогнозируемый результат:** освоение возрастной специфики формирования УУД.

**Критерии оценивания:** соответствие подобранных игр видам УУД по возрастам.

Матрица 2

УУД	Подвижные игры		
	для 1 класса	для 3 класса	для 4 класса
Личностные			
Регулятивные			
Познавательные			
Коммуникативные			

**Задание 3.** Выявить УУД для 1–4 классов по разделам программы (по выбору).

**Предназначение:** освоить специфику формирования УУД на различных видах программы, закрепить классификацию УУД.

**Методическое обеспечение:** образовательная программа, ФГОС.

**Прогнозируемый результат:** освоение специфики формирования УУД по видам программы.

**Критерии оценивания:** соответствие УУД возрасту, виду программы.

Матрица 3

УУД	Гимнастика	Легкая атлетика	Лыжные гонки	Плавание	Подвижные игры
Личностные					
Регулятивные					
Познавательные					
Коммуникативные					

**Задание 4.** Сформулировать планируемые результаты по видам УУД на разделах программы (по выбору).

**Предназначение:** освоить формулирование планируемых результатов различных видов УУД на содержании предмета.

**Методическое обеспечение:** ФГОС, программа, таксономия Блума.

**Прогнозируемый результат:** самостоятельное формулирование планируемых метапредметных и предметных результатов по возрастам и разделам программы, выявление их взаимосвязанности.

**Критерии оценивания:** соответствие формулировок требованиям ФГОС.

Матрица 4

Разделы программы	Виды УУД	Планируемый результат	
		метапредметный	предметный
Знания о физической культуре			
Способы двигательной деятельности			
<b>Физическое совершенствование</b>			
Гимнастика			
Легкая атлетика			
Лыжные гонки			
Подвижные игры			

Анализ проведенного исследования подтверждает возможность освоения педагогами содержания УУД предложенным способом в 78 % случаев при условии активного участия не менее чем в пяти разработческих семинарах. Освоить навыки работы в соответствии с требованиями ФГОС в короткие сроки очень сложно. Однако первым шагом к решению этой проблемы является уверенное владение новыми терминами и понятиями.

Освоение стандартов оставляет еще много вопросов: как без потерь организовать детскую самооценку и взаимооценку? Как сочетать формирование УУД (длительное общение с учениками) с необходимой двигательной плотностью урока? За разговорами можно потерять оздоровительный эффект от урока: на бегу не говоришь, а стоя не расширишь функциональную подготовку. Учителю необходимо осуществлять постоянные пробы в нахождении ответов на эти и другие вопросы.

*Выводы.* Наполнение различных по форме матриц позволяет уверенно различать УУД, формулировать планируемые результаты в соответствии с возрастом и подготовленностью школьников. Предложенный способ позволяет сделать процесс подготовки специалистов информационно емким, добиваться высокой степени актуализации полученных знаний. Грамотность наполнения матриц может служить критерием оцен-

ки при проведении мониторинга эффективности обучения учителей. Использование данного способа обучения в профильных вузах позволит студентам эффективно осваивать требования ФГОС.

### Библиографический список

1. Пустовалова Е.Е. Матричная модель плана воспитательной работы классного руководителя. URL: <http://festival.1september.ru/>
2. Саволайнен Г.С. Коллаборативный коучинг в дополнительном профессиональном образовании педагогов: идея, технология, практика // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 12–22.
3. Фатеева О.А. Способ обучения тренеров моделированию тренировочного процесса. Современные процессы развития физической культуры, спорта и туризма. Состояние и перспективы формирования здорового образа жизни: матер. XVI Междунар. симпозиума; Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sibsau.ru/>
4. 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.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕЛЕТАМ ГРУППЫ ТКАЧЕВ ПРОГРЕССИРУЮЩЕЙ СЛОЖНОСТИ В УПРАЖНЕНИЯХ НА ПЕРЕКЛАДИНЕ

### THE PREREQUISITES FOR ТКАЧЕV ELEMENTS OF GROOVING COMPLEXITY IN EXERCISES NB

Ю.В. Шевчук, Н.Г. Сучилин

Yu.V. Shevchuk, N.G. Suchilin

*Спортивная гимнастика, высококвалифицированные гимнасты, перекладина, перелет группы Ткачев, подготовительные упражнения, подводящие и основные упражнения, методика обучения.*

Изложена методика обучения группе сложных гимнастических элементов – перелетов большим махом вперед спиной назад через перекладину в вис Ткачев. Разработана и обоснована эффективная методика обучения этой группы элементов, способствующая лучшему овладению и правильному их исполнению. Областью применения результатов работы является подготовка высококвалифицированных гимнастов, включая уровень сборной команды России по спортивной гимнастике.

*Artistic gymnastics, high skilled gymnasts, high bar, Tkachev, preparatory exercises, lead-up and basic exercises, prerequisites.*

The article presents the prerequisites for a group of complex gymnastic elements called *Tkachev*. The authors developed and proved the effective training method for this group of elements contributing to better mastering and proper execution of these elements. The results of the work are applied in the preparation of highly skilled gymnasts, including the level of the Russian national team in gymnastics.

**В** упражнениях на перекладине группа перелетов большим махом вперед спиной назад через перекладину в вис прогрессирующей сложности является одной из наиболее технически сложных, зрелищных и эффективных. Она названа по имени первого исполнителя этого элемента российского гимнаста Александра Ткачева, впервые показавшего этот перелет в 1980 г. на Олимпийских играх в Москве. Однако методика обучения сложным перелетам прогрессирующей сложности группы Ткачев в литературе описана недостаточно [Сучилин, 2010, с. 55–66].

Базовый перелет Ткачев ноги врозь

*Исходная база обучения:*

- правильная бросково-хлестообразная техника размахиваний в висе;
- прокрученные большие обороты назад (классическая и современная техника);
- соскок сальто назад с прямым телом.

*Подготовительные упражнения:*

- проверка и коррекция техники выполнения исходной базы;

– рассказ, показ, разбор видеogramм, совместный с тренером анализ техники исполнения перелета Ткачев с акцентом на граничных положениях и ведущих элементов координации в фазах движения;

– освоение малоамплитудного маха вперед с хлестообразным броском и последующим антикурбетом (проводка с помощью и самостоятельно);

– то же с увеличением амплитуды маха;

– освоение «гладкого» соскока махом вперед над поролоновой ямой;

– освоение соскока сгибаясь и разгибаясь ноги врозь из размахиваний в висе с постепенно увеличивающейся амплитудой, начиная с небольшой, с приземлением в рост;

– освоение данного соскока с высоким (таз не ниже уровня перекладины) и коротким (не дальше 0,8 м от перекладины) полетом;

– освоение соскока ноги врозь с перекутом и приземлением на живот в поролоновую яму;

– то же ноги вместе;

– то же с выпрямленным телом руки вверх.

*Комментарий.* Этот соскок является исходным базовым элементом для данной группы перелетов.

При выполнении первого задания спортсмен осваивает упрощенную техническую основу целевого элемента, начиная с простейшего варианта.

При выполнении второго задания момент начала рабочих действий, а также длина и время полета приводятся в большее соответствие с целевым упражнением (перелетом *Ткачев*).

При выполнении третьего, четвертого и пятого заданий вращательный импульс<sup>1</sup> плавно увеличивается в результате увеличения угла поворота тела в полете на 90° (и, следовательно, угловой скорости) и пошагового увеличения центрального момента инерции тела спортсмена относительно поперечной оси в полете.

Таким образом, с помощью данных заданий создается необходимая параметрическая избыточность, превышающая запрос целевого упражнения. Тем самым обеспечивается более полная готовность к его освоению.

*Подводящие упражнения:*

– большой оборот, большим махом хлесткообразный бросок с антикурбетом не отпуская рук (повторить 3–5 раз в одном подходе с корректирующими указаниями тренера);

– с небольшого вертикального прыжка на батуте принять в безопорном положении выпрямленное горизонтальное положение спиной вниз. Далее толчком всего тела о сетку батута выполнить 1/2 сальто вперед с приходом на живот (в группировке, согнувшись, сгибаясь и разгибаясь, прогнувшись и с прямым телом руки вверх).

*Комментарий.* Эти два упражнения связаны с отдельным освоением технических действий в опорном и безопорном периодах целевого упражнения.

<sup>1</sup> Точнее, главный кинетический момент тела спортсмена в полете, задаваемый от опоры:

$$K=J w =\text{constant},$$

где  $J$  – главный центральный момент инерции тела спортсмена относительно поперечной оси,  $w$  – угловая скорость относительно данной оси в полете,  $\text{constant}$  означает постоянно. Данная формула является выражением закона сохранения главного кинетического момента тела спортсмена в полете.

*Основные упражнения:*

– перелет *Ткачев* в группировке или сгибаясь ноги врозь с помощью тренера.

*Комментарий.* В первых попытках целостного выполнения целевого перелета на высокой перекладине над поролоновой ямой целесообразно использовать поролоновые валики во круг грифа перекладины или поролоновый мат, сдвигаемый тренером (партнером), стоящим на возвышении около перекладины. Этот прием страхует гимнаста от удара о перекладину в случае технической ошибки;

– то же без поролоновой защиты;

– увеличение высоты и скорости противовращения в полете.

Это достигается:

– за счет увеличения скорости вращения в предшествующем перелету большом обороте;

– за счет увеличения амплитуды и мощности суставных управляющих движений в плечевых и тазобедренных суставах в фазах замаха, броска и антикурбета.

*Следующие задания:*

– *Ткачев* согнувшись;

– *Ткачев* сгибаясь и разгибаясь в полете с высоким приходом;

– *Ткачев* с прямым телом.

*Комментарий.* Последний элемент является базовым элементом высшего уровня для группы перелетов типа *Ткачев*. Далее сложность базового перелета прогрессирует следующим образом:

– *Ткачев* в большой оборот;

– 2–4 перелета *Ткачева* подряд сначала через большой оборот, а затем без;

– *Ткачев* в плотных связках из 2–3 перелетов разной структуры без разбавки большими оборотами;

– то же в комбинации;

– то же на соревнованиях;

– *Ткачев* с винтом (поворотом вокруг продольной оси в полете на 360°).

*Подводящие упражнения:*

– прыжок с батута в поролоновую яму сальто вперед с прямым телом с поворотом на 360 и 540°;

– с небольшого вертикального прыжка на батуте принять в безопорном положении выпрямленное горизонтальное положение спиной вниз. Далее толчком всего тела о сетку батута выполнить 1/2 сальто вперед с прямым телом с поворотом на 360° и приходом на живот на сетку батута.

*Комментарий.* Чрезвычайно важно, чтобы поворот начинался сразу после прекращения связи с опорой (отпускания рук) не за счет изгибаний тела, а за счет загибающегося опускания слегка сгибаемой в локтевом суставе правой руки вперед вниз к левому бедру, если поворот в полете выполняется в левую сторону. В конце безопорного поворота правая рука резко выбирается в исходное положение, что останавливает вращение по винту. Если поворот выполняется в правую сторону, то все делается наоборот.

Следующий по сложности в этой структурной группе:

*Ткачев + сальто вперед в группировке в вис.*

*Подводящие упражнения:*

– прыжок с батута в поролоновую яму двойное, а затем тройное сальто вперед в группировке;

– с небольшого вертикального прыжка на батуте принять в безопорном положении выпрямленное горизонтальное положение спиной вниз. Далее толчком всего тела о сетку батута отойти прямым телом и выполнить 1,5 сальто вперед в группировке с приходом на живот на сетку батута.

– *Ткачев + сальто вперед в группировке с поворотом на 360°.*

Данный элемент выполнен впервые американским гимнастом.

*Подводящие упражнения:*

– прыжок с батута в поролоновую яму двойное сальто вперед в полугруппировке (а затем и тройное) с поворотом на 360°;

– с небольшого вертикального прыжка на батуте принять в безопорном положении выпрямленное горизонтальное положение спи-

ной вниз. Далее толчком всего тела о сетку батута отойти прямым телом и выполнить 1,5 сальто вперед в полу группировке с поворотом на 360° с приходом на живот на сетку батута.

Изложенная методика обучения группе сложных гимнастических элементов-перелетов большим махом вперед спиной назад через перекладину в вис (*Ткачев*) апробирована на контингенте высококвалифицированных гимнастов, включая уровень сборной команды России по спортивной гимнастике.

## Библиографический список

1. Родионенко А.Ф., Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Биомеханические основы спортивной техники // Гимнастика: теория и практика: методическое приложение к журналу «Гимнастика». М.: Советский спорт, 2011. Вып. 2. 96 с.
2. Сучилин Н.Г. Обучение перелетам группы *Ткачев*: Гимнастика: теория и практика: методическое приложение к журналу «Гимнастика» / авт.-сост. Н.Г. Сучилин; Федерация спортивной гимнастики России. М.: Советский спорт, 2010. Вып. 1.
3. Сучилин Н.Г. Ориентация главных центральных осей инерции тела человека при произвольном изменении позы в безопорном положении // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 8 (136). С. 205–209.
4. Сучилин Н.Г., Юшин А.Б., Шевчук Ю.В. Сравнительный анализ мужской и женской техники исполнения перелета *Ткачев*: // Методическое приложение к журналу «Гимнастика» / авт.-сост. Н.Г. Сучилин; Федерация спортивной гимнастики России. М.: Советский спорт, 2013. Вып. 3. С. 30–36.
5. Шевчук Ю.В., Сучилин Н.Г. Исследование движения тела спортсмена в безопорном периоде спортивных упражнений // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 140–145.

## ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВЗГЛЯДОВ Н.И. ПИРОГОВА НА ПРОБЛЕМУ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

### HUMANISTIC ORIENTATION OF THE VIEWS OF N.I. PIROGOV OF THE PROBLEM OF FEMALE EDUCATION AND UPBRINGING IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

Е.Г. Верзакова, С.Н. Ценюга

E.G. Verzakova, S.N. Tsenyuga

*Н.И. Пирогов, гуманистическая направленность, женское образование, «общечеловеческое» воспитание, женский вопрос, общественно-педагогическое движение, педагоги-гуманисты, история отечественной педагогики.*

В статье отражены взгляды Н.И. Пирогова на проблему женского образования и воспитания в России во второй половине XIX в., их гуманистическая направленность. Прослеживается влияние прогрессивных идей педагога на дальнейшее становление и развитие теории и практики отечественного воспитания и образования женщин.

*N.I. Pirogov, humanistic orientation, female education, "universal" training, female question, socio-pedagogical movement, pedagogues-humanists, the history of Russian pedagogy.*

The article presents Nikolay Pirogov's views of the problem of female education and upbringing in Russia in the second half of the XIX century and their humanistic orientation. The authors identified the influence of his progressive ideas on the further formation and development of the theory and practice of national upbringing and education of women.

**А**ктуальность изучения педагогического наследия российской педагогики второй половины XIX века в области теории женского образования и воспитания детерминирована модернизационными процессами, происходящими в современном российском обществе. Политические, социально-экономические, культурные изменения привели к утрате многих общечеловеческих ценностей в сфере воспитания (уважение человеческого достоинства, милосердие, доброта), огрублению нравов. Это обусловило многие негативные последствия в развитии общества, его дисбаланс, антигуманные взаимоотношения между людьми: мужчинами и женщинами [Мартынова, 2002, с. 4]. Помимо этого, возникла проблема подготовки молодежи к семейной жизни, выполнения функции отцовства (материнства) [Там же, с. 6]. Экономические и социальные причины, безработица влекут за собой такие явления,

как исключение из производства части женщин, вынуждают их ограничивать свои интересы семьей [Бартакова, 2002, с. 8]. Современное расслоение общества способствует появлению категории женщин, полностью посвящающих себя семье и воспитанию детей, но не владеющих психолого-педагогическими основами воспитания и первоначального обучения детей в семье. По мнению исследователя Т.Н. Мишиной, возникающие проблемы в современной жизни, в воспитании подрастающего поколения, в том числе недостатки современной теории и практики обучения и воспитания девочек в общеобразовательной школе с совместным обучением учащихся обоего пола, требуют совершенствования женского образования и воспитания, построения его на идеях гуманизма как основы современной педагогики, а также анализа его теоретических основ [Мишина, 2003, с. 8].



Глубокие изменения, происходящие в российском обществе, напрямую затронули и образование, которое переживает сегодня, по оценкам ученых, государственных и общественных деятелей, глубокий кризис, выражающийся не столько в материально-финансовом оскудении, сколько в неопределенности целей и содержания самого образования [Мазалова, Уракова, 2006, с. 152]. В условиях сегодняшнего дефицита методологических идей, питающих теорию и практику образования в России XXI в., актуализация идей гуманизма обогащает современное понимание категории свободы как условия творчества, самореализации сущностных сил человека. «Гуманистическая концепция образования», в том числе и женского, холистична, поскольку «исключает статистический, безличностный подход к человеку. Человек с позиции этой концепции предстает не как совокупность отдельных познавательных процессов и психических свойств, а как целостная личность» [Дмитриева, 1998, с. 18]. Гуманистическая тенденция образования и воспитания открывает личности ценности и традиции мировой культуры, а главное, является основой формирования социально зрелого человека [Абдрафикова, 2012, с. 15].

Многообразие проблем, которые стоят перед современным российским обществом, поиск наиболее эффективных путей развития женского образования и воспитания настоятельно диктуют необходимость критического всестороннего изучения и активного использования педагогического наследия прошлого. Рефлексия данных аспектов обусловила необходимость актуализации гуманистических воззрений выдающихся отечественных педагогов рассматриваемого нами периода (Н.И. Пирогова, Н.А. Вышнеградского, К.Д. Ушинского, Д.Д. Семенова, В.Я. Стоюнина, Н.В. Шелгунова). С этой точки зрения анализ педагогических взглядов выдающихся деятелей отечественной педагогической мысли второй половины XIX в. на образование и воспитание женщин имеет не только теоретическую, но и немалую практическую ценность. Классическое наследие российской педагогики второй половины XIX в., представленное идея-

ми гуманизма и «общечеловеческого» воспитания, является неисчерпаемым источником современных инноваций как основы «возвращения к лучшим образцам российского образования» [Бондаревская, 2002, с. 46].

Проблема женского образования и воспитания актуальной в России становится в 60-е гг. XIX в. Эти годы явились переломной эпохой в истории России. Модернизационные процессы коснулись буквально всех областей общественно-политической и культурной жизни страны. Это было время мощного общественного движения, появлению которого способствовали объективные исторические условия. Поражение России в Крымской войне (1853–1856) вследствие экономической и технической отсталости ярко продемонстрировало всю несостоятельность и глубокий кризис феодально-крепостнической системы и привело к усилению борьбы за отмену крепостного права. Модернизация страны, преодоление технико-экономического отставания были невозможны в рамках крепостничества. В России сложилась революционная ситуация. В условиях всеобщего недовольства и мощного освободительного движения царское правительство было вынуждено пойти на уступки, и в 1861 г. объявило об отмене крепостного права [Зайончковский, 1968, с. 62–63]. Отмена крепостного права, буржуазно-либеральные реформы 60–70-х гг. XIX в. явились шагом на пути превращения России в буржуазную монархию и способствовали коренной перестройке и обновлению всей системы образования и воспитания, в том числе и женского, а также изменению статуса женщины в обществе.

Важной составной частью общественного подъема 60-х гг. XIX в. явилось развернувшееся в стране общественно-педагогическое движение, не имевшее себе равных по размаху, идейному содержанию и оказавшее огромное влияние на разработку теории и практики обучения и воспитания женщин. К середине XIX в. организация женского образования пришла в противоречие с насущными требованиями жизни. Так, резкой критике подверглись система закрытого привилегированного женского образования, её

косность, узкословный характер, отрыв от реальной жизни, иноязычность обучения (в основном обучение происходило на французском языке), пренебрежение к ценностям и идеалам отечественной культуры. Прогрессивная педагогическая общественность требовала воспитания женщины как человека, имеющего равное с мужчиной право на образование, и настаивала на общеобразовательном, открытом характере воспитания женщины, его бессловности и доступности [Константинов, 1992, с. 120].

Анализ диссертационных исследований, посвященных развитию женского образования в России (Г.В. Гнайкова, И.В. Зимин, Т.А. Карченкова, Т.Н. Мишина, В.И. Чумаков и др.), позволил сделать вывод о том, что началом появления общественно-педагогического движения в поддержку образования и воспитания женщин послужило появление гуманистических идей о женском образовании и воспитании в работах русских педагогов-гуманистов (Н.И. Пирогов, Н.А. Вышнеградский, В.Г. Белинский, Д.Д. Семенов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский, Н.В. Шелгунов и др.). Представители гуманистического направления женского образования исходили из идеи о том, что образование является глубокой потребностью каждого человека, независимо от пола, и признавали за женщинами равные права с мужчинами в получении образования. Новой и в то же время прогрессивной идеей представителей гуманистической концепции женского образования и воспитания, в отличие от официальной (консервативной) педагогики, была мысль о том, что женщины должны получать профессиональное образование и активно участвовать в общественно-производственной деятельности [Чумаков, 2007, с. 68].

Педагогом, который инициировал дебаты вокруг женского образования и воспитания в России, был знаменитый русский хирург, родоначальник военно-полевой хирургии, выдающийся практик и философ в сфере просвещения и образования Николай Иванович Пирогов (1810–1881). Педагогическая статья Пирогова «Вопросы жизни», вышедшая в июле 1856 г. в журнале «Морской сборник» (№ 9), буквально всколыхнула

внимание прогрессивной общественности передовыми идеями об общечеловеческом воспитании и образовании, о роли женщины в развитии общества. По справедливому замечанию К.Д. Ушинского, основателя научной школы отечественной педагогики, статья Пирогова о воспитании пробудила спавшую «до тех пор педагогическую мысль» [Ушинский, 1974, с. 160].

Н.И. Пирогов, заявив о себе как о крупнейшем теоретике и мыслителе в области педагогики, достаточно выразительно в «Вопросах жизни» излагает свои взгляды на воспитание и образование женщины. Резко отрицательно он высказывается о тех, кто представляет женщину существом более низким, чем мужчина, и, таким образом, подвластным мужчине. «Только торговый материализм и невежественная чувственность, – пишет Н.И. Пирогов, – видит в женщине существо подвластное себе и ниже себя». «Только близорукое тщеславие людей, строя алтари героям, смотрит на мать, кормилицу и няньку, как на второстепенный подвластный класс» [Пирогов, 1985, с. 51]. Своими мыслями Пирогов подчеркивает необходимость высокой оценки природного, естественного предназначения женщины как матери и воспитательницы подрастающего поколения.

Исходя из признания равноправия мужчин и женщин, Н.И. Пирогов утверждал: «Женщины должны занять место в обществе, более отвечающее их человеческому достоинству и их умственным способностям» [Пирогов, 1950, с. 180]. И далее: «Женщина, если она получит надлежащее образование и воспитание, может также хорошо усвоить себе научную, художественную и общественную культурность, как и мужчина» [Там же, с. 189]. Однако в то же время он решительно настаивает на том, чтобы женщина при всех условиях и обстоятельствах сохраняла свою женственность: «Женщина, с мужским образованием и даже в мужском платье, всегда должна оставаться женственной и никогда не пренебрегать развитием лучших дарований своей женской природы. И я, – подчеркивал Пирогов, – решительно не вижу, почему одинаковое общественное положение женщины с

мужчиной может помешать такому развитию» [Пирогов, 1950, с. 189].

Анализируя «женский вопрос», Н.И. Пирогов заметил, что в нем «позабыт или совершенно игнорирован естественный род воззрений, по которому “человек” есть коллективность, состоящая из мужчины и женщины, и с ним следует обращаться по его различным, но обоим полам свойственным дарованиям. Что наши предки у женщин отняли, то мы должны возвратить им с лихвой. Притом, мы не должны забывать, что цель и путь к цели – одни и те же для мужчин и для женщин, но способы, употребляемые для совершения этого трудного пути, должны быть различные, если мы желаем быть полезными и приятными один другому» [Пирогов, 1952, с. 551–552].

Н.И. Пирогов подчеркивает, что, пожалуй, главная роль женщины заключается в воспитании подрастающего поколения. «Пусть поймут, – пишет педагог о женщинах, – что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова и первую молитву, делают главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками» [Пирогов, 1985, с. 51]. «Неоценимое счастье, – писал Н.И. Пирогов, – быть воспитанным в первых годах детства образованной матерью, знавшей и понимавшей всю высоту, всю святость своего призвания». Чтобы выполнить это призвание, матери необходимо быть образованной, постоянно стремиться к самовоспитанию и самообразованию, иметь способность ясно говорить с детьми, а главное, «постоянно трудиться над улучшением воспитания детей». [Пирогов, 1950, с. 153] В связи с этим он указывал на необходимость коренным образом изменить женское воспитание, в котором заключается воспитание всего человечества: «Не положение женщины в обществе, но воспитание её, в котором заключается воспитание всего человечества, вот что требует перемены» [Пирогов, 1985, с. 51]. Таким образом, сама постановка вопроса Н.И. Пироговым о необходимости реформирования женского образования и воспитания на новых педагогических принципах несла глубокий гуманистический смысл.

Вслед за В.Г. Белинским, А.И. Герценым и Н.Г. Чернышевским, Николай Иванович Пирогов даёт высокую оценку интеллектуальным и моральным качествам женщины. Гениальный знаток строения человеческого организма, он презрительно отвергает высказывания, которые унижают духовные качества женщины, о якобы меньшем весе её мозга сравнительно с весом мозга мужчины: «То, что противники благоразумной эмансипации женщины ещё до сегодня утверждают, будто бы велика разница в организации полов, например, меньший вес мозга и прочее, – это нечего брать во внимание, и это никогда не выдержит серьёзной критики...» [Пирогов, 1950, с. 188].

Впечатления, полученные в результате совместной работы с «Общиной сестёр милосердия» на фронте во время Крымской кампании 1854–1855 гг., давали основание Н.И. Пирогову в вопросе о женском образовании и воспитании делать определенные выводы. Характеризуя деятельность русских сестёр милосердия в Севастополе, выдающийся хирург подчеркивал: «... сёстры общины не только принесли техническую помощь, но они оказали и нравственное влияние на дирекцию всего госпитального корпуса во время войны» [Там же, с. 179]. Н.И. Пирогов заявлял, что поведение сестёр милосердия на театре войны, вопреки предсказаниям придворных циников, было примерным и достойным уважения. Их обращение со страждущими было самое задушевное. Сёстры милосердия, по его утверждению, «не только уходом за раненым, но и в управлении многих общественных учреждений доказали, что женщины более одаренные способностями, чем мужчины» [Там же, с. 181]. Таким образом, совместная работа Н.И. Пирогова с сёстрами милосердия в войсковых госпиталях оказала большое влияние на взгляды педагога в определении социальной роли женщин, способствовала укреплению его веры в способности и таланты женщин. «Настоящим образом, – писал Н.И. Пирогов, – значение женщин я постиг при управлении общиной сестёр и по опытам во время Крымской кампании. Там я мог ежедневно убеждаться, присматриваясь к их обдуманному суждению и аккурат-

ным действиям, что мы не умеем ни достойно ценить, ни разумно употреблять их природный такт и чувствительность» [Пирогов, 1950, с. 180].

В целом практическая педагогическая деятельность и теоретическое наследие Н.И. Пирогова – талантливого педагога-просветителя, гуманиста – оказали огромное влияние на развитие педагогической теории и практики обучения и воспитания женщин. Именно он впервые в отечественной педагогике поставил вопрос о смысле и назначении образования и воспитания женщины как «истинного» человека, имеющего равное с мужчиной право на образование, изменив тем самым систему педагогических представлений о духовном назначении женщины, её роли и месте в обществе [Красновский, 1949, с. 53]. Для Н.И. Пирогова женщина – прежде всего человек, а потом уже жена, хозяйка, мать, учительница. И это определяет его взгляд на характер женского образования и воспитания – оно должно быть «общечеловеческим». В это понятие он вкладывал как требование общего образования, противопоставляя ему сословное образование и раннюю специализацию, так и требование воспитания женщины как «гуманной личности». Для успешного выполнения женщиной воспитательной функции, по мнению Н.И. Пирогова, ей недостаточно осознать свое главное назначение. Необходимо получить соответствующую педагогическую подготовку, профессиональное образование. Педагог считал, что, помимо этого, женщина должна принимать активное участие в общественно-производственной деятельности. В связи с этим он требовал решения проблемы женского воспитания и образования на гуманно-демократической основе.

Взгляды педагога на вопрос о женском образовании и воспитании, их гуманистическая направленность отвечали потребностям передовых женщин России второй половины XIX в., настойчиво стремившихся к образованию и активному участию в общественной деятельности в различных сферах культурной жизни. Гуманистические идеи Н.И. Пирогова послужили программой для деятельности выдающихся представителей русской педагогической общественности в преобразовании женских учебных заведений, приме-

ром чего может служить созданная по проекту Н.А. Вышнеградского первая в России Мариинская женская гимназия (1858), которая явилась живым воплощением гуманистических воззрений и Н.И. Пирогова, и её основателя, на отечественное образование и воспитание женщин. Образовательный процесс в таких гимназиях строился на основе учета индивидуально-психологических особенностей учащихся, принципах воспитывающего обучения, деления предметов на обязательные и необязательные, привлечения родителей к воспитательной работе через специально созданные родительские комитеты.

Большая заслуга Н.И. Пирогова заключается в том, что он показал, в каком направлении надо искать решение проблемы женского образования и воспитания. Своей постановкой и разрешением вопросов женского образования Н.И. Пирогов привлек к педагогическим вопросам внимание широких общественно-педагогических кругов. Его гуманистические идеи нашли большой отклик и были развиты педагогами того времени: К.Д. Ушинским, В.Я. Стоюниным, В.И. Водовозовым, П.Ф. Каптеревым, Н.А. Вышнеградским и др.

Значение взглядов великого педагога-гуманиста на развитие отечественной теории и практики образования и воспитания женщин трудно переоценить. Педагогические идеи Н.И. Пирогова о воспитании женщины как гуманной личности, методологии совершенствования системы женского образования являются ярким подтверждением изменения современной парадигмы педагогической науки, смещения акцентов на гуманистический подход к образованию, усиления внимания к духовной и свободной личности обучающегося, её самореализации, самосовершенствованию, саморазвитию, реализации прав и возможностей человека, что заставляет нас признать их актуальность и прогрессивность на современном этапе.

## Библиографический список

1. Абдрафикова А.Р. Гуманистическая парадигма современного педагогического образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 13–18.

2. Бартакова Т.С., Федорова О.М. Женщина на рынке труда // Женщины на пороге XXI века: сб. матер. науч.-практ. конф. Красноярск, 16 мая 2000 г. Красноярск: Кларетианум, 2002. С. 7–11.
3. Бондаревская Е.В. Стратегические направления развития современного образования // Инновационная школа. 2002. № 1. С. 42–56.
4. Дмитриева Е.А. Формирование готовности будущих учителей к нравственному воспитанию школьников на основе морального выбора: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Калуга, 1998. 224 с.
5. Зайончковский П.А. Отмена крепостного права в России. 3-е изд. М., 1968. 369 с.
6. Константинов В.М., Недосекина И.Б. У истоков высшего женского образования в России // Высшее образование в России. 1992. № 4. С. 117–121.
7. Красновский А.А. Педагогические идеи Н.И. Пирогова. М.: Учпедгиз, 1949. 194 с.
8. Мазалова М.А., Уракова Т.В. История педагогики и образования: учеб. пособие. М.: Высшее образование, 2006. 192 с.
9. Мартынова Э.И. Женский вопрос на современном этапе развития общества // Женщины на пороге XXI века: сб. матер. науч.-практ. конф. Красноярск, 16 мая 2000 г. Красноярск: Кларетианум, 2002. С. 4–6.
10. Мишина Т.Н. Гуманистические идеи образования и воспитания женщин в России второй половины XIX – начала XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Пятигорск, 2003. 210 с.
11. Пирогов Н.И. Из письма к Э.Ф. Раден. 27 февраля 1876. Вишня // Пирогов Н.И. Севастопольские письма и воспоминания. М., 1950. 199 с.
12. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. 701 с.
13. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенюк; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1985. 496 с. (Педагогическая библиотека).
14. Пирогов Н.И. Сочинения. Спб., 1887. 3-е изд. Киев, 1910. Т. 1: Вопросы жизни. Дневник старого врача. Т. 2: Вопросы жизни: Статьи и заметки.
15. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1974. Т. 1. 584 с.
16. Ценюга С.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. пособие. Красноярск: ИДИСО КГПУ, 2007. 42 с.
17. Чумаков В.И. Развитие гуманистической направленности женского образования в России во второй половине XIX – начале XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2007. 235 с.

## ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЕ XX в.

### THE CHANGES IN THE SYSTEM OF ISLAMIC EDUCATION IN THE RYAZAN PROVINCE AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Ю.В. Гераськин, И.В. Повод

Y.V. Geraskin, I.V. Povod

*Конфессиональное образование, ислам, мусульманское население, мектебе, медресе, звуковой метод, интеграция мусульманского населения.*

В статье рассматриваются положительные и отрицательные стороны системы мусульманского образования, существовавшей в Рязанской губернии в начале XX в. Определены ее ключевые проблемы, меры, принятые властями Российской империи для их решения, а также то, каким образом исполнялись государственные постановления на территории Рязанской губернии. В заключение оценивается результативность действий руководства страны и региона для повышения уровня образования мусульманского населения.

*Confessional education, Islam, Muslim population, mektebe, madrasas, sound method, the integration of Muslim population.*

This article discusses the pros and cons of the system of Islamic education that existed in the Ryazan province at the beginning of the XX century. It identifies its key problems, the measures to solve them taken by the authorities of the Russian Empire, and describes how the government regulations were performed in the Ryazan province. Finally, the article evaluates the effectiveness of the government's actions in the country and the region to improve the level of education of Muslim population.

**В** начале XX в. Российская империя была многоконфессиональным государством. Согласно переписи 1897 г., православия придерживалось 69,4 % населения, остальная его часть исповедовала различные христианские и нехристианские вероисповедания [Беленчук, 2005, с. 76]. Приверженность традиционным религиям была одним из главных элементов национальной и культурной идентичности большинства народов Российской империи. Немаловажную роль в этом играла система конфессионального образования, существовавшая в XIX – нач. XX вв. у представителей некоторых вероисповеданий, в частности у мусульман, составлявших 11,1 % населения [Там же].

Особенности и проблемы исламского образования в Российской империи представлены в трудах как советских, так и современных исследователей. Основное внимание в этих работах уделяется тем регионам, где мусульмане со-

ставляли больше половины населения: Поволжье, Средняя Азия и Кавказ. Система исламского образования здесь имела давние традиции и была представлена множеством образовательных учреждений, некоторые из которых существовали с XV в., например, медресе в Самарканде, Ташкенте и других городах Средней Азии [Тихонов, 2007, с. 253]. Достаточно подробно развитие мусульманского образования в этих регионах представлено в работе Д.В. Мухетдинова и А.Ю. Хабутдинова «Ислам в России в XVIII – начале XXI вв.: модернизация и традиции» и в монографии А.К. Тихонова «Католики, мусульмане и иудеи Российской империи в последней четверти XVIII – начале XX вв.».

Совершенно другое положение было у исламского населения Центральной России. Находясь в положении религиозного и национально-го меньшинства, оно проживало своеобразными анклавами, примером могут служить татары-

мусульмане Рязанской губернии – «касимовские татары». На момент переписи 1897 г. мусульманское население региона, сконцентрированное в границах Касимовского уезда, составляло 5 041 человек [Первая всеобщая перепись, 1903, с. 84–85] – это чуть больше 3 % от населения уезда, или 0,04 % от общего числа жителей губернии. Изучение системы исламского образования в Рязанской губернии представляет большой интерес, поскольку помогает понять, каким образом удалось избежать культурной и религиозной ассимиляции небольшой группе мусульманского населения. Кроме того, анализ изменений, происходящих в конфессиональном образовании у мусульман губернии, позволяет проследить, как применялись и исполнялись постановления государственной власти руководством губернии и уезда. Знание положительных и отрицательных элементов исламской системы обучения необходимо для использования ее опыта в современной России.

Информация о мусульманских школах Касимовского уезда, находящаяся в Государственном архиве Рязанской области, представлена рядом документов. Это рапорты и отчеты инспекторов и директоров народных училищ, чиновников Рязанского Губернского правления и уездного капитан-исправника, доклады, представленные православными священнослужителями по поручению государственных и епархиальных властей.

В России в изучаемый период сложилась система мусульманского образования, в которой были как положительные, так и отрицательные черты. Оно было представлено начальной ступенью, мектебе и высшей школой, медресе [Тихонов, 2007, с. 238]. 26 марта 1870 г. императором Александром II утверждаются «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев», ставшие основным документом, регулировавшим мусульманское конфессиональное образование. Главной своей целью они провозглашали распространение русского языка среди инородческого населения страны. Для ее достижения рекомендовалось всем мусульманским обществам открывать как в мектебе, так и

в медресе классы по изучению русского языка. Новые мектебе и медресе должны открываться только с такими классами за счет магометанских обществ [Хрестоматия по истории педагогики, 1936, с. 88]. Прежде чем проследить, как исполнялись эти рекомендации в Рязанской губернии, дадим краткий обзор существующих здесь мусульманских учебных заведений.

В начале XX в. в регионе существовали одно медресе и девятнадцать мектебе. В 1901 г. в Касимовском медресе («Кастровское училище»), обучалось 65 учеников, среди которых было много детей небогатых пензенских и симбирских татар (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 3339. Л. 7). Основной целью учебного заведения было приготовление приходских мулл, соответственно, и главными предметами были Коран и арабский язык. Кроме того, преподавались языки хивинский и бухарский, меньшее внимание уделялось светским предметам: географии, логике и истории (Там же).

Из девятнадцати мектебе региона четыре находились в Касимове, а остальные в селах и деревнях уезда, в основном это были небольшие учебные заведения, где обучалось от 15 до 30 учеников. Женское мусульманское начальное образование в регионе только развивалось, хотя и довольно активно: было три женских и пять смешанных мектебе (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 3339. Л. 20–25). Образование не было всеобщим, помимо архивных данных (Там же), об этом свидетельствуют и данные переписи 1897 г. Из всего мусульманского населения Рязанской губернии грамотными, то есть получившими хотя бы начальное образование, были 1852 человека, или 36 % жителей [Первая всеобщая перепись, 1903, с. 118–121].

Предметами, изучаемыми во всех мектебе, были мусульманский Закон Божий (истории о пророках, разъяснение Корана, молитвенные правила), татарское чтение и письмо, в большинстве еще учили четырем действиям арифметики, в двух мектебе преподавали также географию и русскую историю, обучение происходило на татарском языке (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 3339. Л. 20–25). Преподаванием Закона

Божьего, как правило, занимался местный мулла, а арифметикой, письмом и другими предметами отдельный преподаватель – мударис, хотя в некоторых местах всем занимался мулла (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 3339. Л. 8). Интересно, что сами мусульмане не были довольны своими священнослужителями как учителями. Ситуация осложнялась тем, что в школах не платили конкретного жалования, а получали только то, что могли дать родители учеников, поэтому найти хорошего преподавателя, особенно в сельское мектебе, было довольно сложно (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 3339. Л. 8 об.).

Главной проблемой мусульманских училищ было полное отсутствие преподавания русского языка. В итоге многие из окончивших с большим трудом им владели. Многие для получения свидетельства в знании русского языка (это нужно было тем, кто собирался стать муллой) брали уроки у учителей (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 3339. Л. 7). По данным переписи 1897 г., в Рязанской губернии «русской грамотностью» среди мусульман владел 291 человек [Первая всеобщая перепись, 1903, с. 118–121], около 5 % исламского населения края. Такое положение дел было невыгодно в первую очередь самим мусульманам, поскольку препятствовало их интеграции в общество, в частности закрывало путь в средние и высшие учебные заведения страны. Например, в 1896–1901 гг. в Касимовском техническом училище обучалось только пятеро мусульман, это объясняется единственной причиной: незнание ими русского языка (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 3339. Л. 18).

На рубеже XIX–XX вв. в Касимовском уезде, как и в других мусульманских регионах России, появляются «новометодные школы». Они отличались тем, что для преподавания татарского языка использовали новый звуковой метод обучения и большее внимание уделяли светским предметам. В уезде таких школ было всего шесть, несмотря на большой интерес касимовских мусульман к ним (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 3339. Л. 8, 20–25). Основными препятствиями для их распространения был недостаточный образовательный уровень преподавателей, из 25 учи-

телей один обучался в Константинополе, семеро – в медресе, один закончил местное мектебе в с. Болотцы, сведения об образовании других отсутствуют.

Государственные власти были заинтересованы в распространении среди исламского населения русского языка, так как это было необходимо для интеграции мусульман в общественную жизнь страны. В 1907 г. разрабатываются и принимаются новые «Правила о начальных училищах для инородцев». В результате параллельно конфессиональным исламским учебным заведениям создается ряд казенных русско-мусульманских учебных заведений, находящихся в ведении местных училищных советов (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 5566. Л. 37).

После издания «Правил...» 1907 г., в 1909–1913 гг. в Касимове открываются два мужских русско-мусульманских училища и две женских русско-мусульманских гимназии. В этот же период, вероятнее всего, на базе ранее существовавшего мектебе, открывается Земская одноклассная школа в с. Торбаево (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 5566. Л. 29–33). Несмотря на то что эти учебные заведения были предназначены для мусульман и обучение шло на татарском языке, их нельзя назвать конфессиональными, поскольку учились по программам, установленным Министерством народного просвещения, и существовали на тех же основаниях, что и начальные училища империи (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 5566. Л. 37). Помимо вероучения и татарского языка, здесь изучали общеобразовательные предметы: русский язык, арифметику, историю, географию, пение (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 5566. Л. 20–25 об.). Все предметы, кроме вероучения, преподававшегося муллами, вели учителя, окончившие гимназию или Казанскую татарскую учительскую школу. Обучалось в этих учебных заведениях приблизительно, от 30 до 60 человек (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 5566. Л. 29–33).

Продолжали действовать и конфессиональные школы – медресе, здесь в 1913 г. обучалось только пять учеников, и одно мектебе в городе. Общее число начальных училищ в уезде уменьшилось до шестнадцати, среднее число учени-



ков осталось прежним, каких-то внутренних изменений здесь не произошло. Естественно, что большая часть мусульман по-прежнему получали образование в конфессиональных учебных заведениях.

Среди мусульманских училищ необходимо выделить женское и мужское мектебе в с. Болотцы. Помимо вероучения и арифметики, здесь преподавали русский язык, грамматику, географию, а учителя имели гимназическое образование. По свидетельствам современников, мектебе в Болотцах считалось лучшим и образцовым в уезде, одно только здание, построенное в 1910 г., стоило 14 тысяч рублей (ГАРО. Ф. 5. Оп. 4. Д. 5566. Л. 32 об.).

В качестве итогов отметим следующее. В начале XX в. в Рязанской губернии существовали одно высшее духовное образовательное учреждение, медресе, необходимое для обучения мулл, и сеть начальных мусульманских училищ, мектебе. Несмотря на рекомендации правительства, в мусульманских учебных заведениях не обучали русскому языку и основное внимание уделялось вероучению и татарскому языку. С одной стороны, это препятствовало религиозной, культурной и национальной ассимиляции исламского населения региона. С другой – закрывало для большинства татар-мусульман путь в средние и высшие учебные заведения страны, мешая их интеграции в общественную жизнь государства и региона. В 1909 г. открывалось казенное мусульманское мужское начальное училище, а в 1910 г. и женское. В этих учебных заведениях преподавались вероучение, татарский и русский языки и светские предметы. Они были довольно популярны среди мусульман, поскольку в 1913 г. открываются еще два таких училища, при этом количество мектебе в городе уменьшается с четырех (в 1901) до одного, а число учеников в медресе – с 65 (в 1901) до пяти. В сельской местности подобные училища не были так распространены, открылась только одна земская школа.

Особенностью данных учебных заведений, было то, что образовательный процесс шел на татарском языке и преподавалось исламское ве-

роучение. Таким образом, власти губернии, заинтересованные в скорейшей интеграции татар-мусульман, не прибегали для этого к русификации и христианизации, а добивались изучения ими русского языка наравне с национальным.

Проблема распространения русского языка среди исламского населения региона оставалась актуальной, поскольку большая часть мусульман проживала в сельской местности и получала образование в мектебе. Здесь преподавались вероучение и татарский язык, изучение других предметов было ограничено. В связи с начавшейся в 1914 г. войной, а затем и революцией решением этой проблемы займутся новые власти.

## Список сокращений

1. ГАРО – Государственный архив Рязанской области.
2. Ф. 5 – Фонд 5. Канцелярия Рязанского губернатора.

## Библиографический список

1. Беленчук Л.Н. Просвещение нерусских народов в России (1861–1917 гг.) // Педагогика. 2005. № 8 С. 76–84.
2. Мухетдинов Д.В., Хабутдинов А.Ю. Ислам в России в XVIII – начале XXI вв.: модернизация и традиции. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2011. 282 с.
3. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Спб., 1903. Т. 35: Рязанская губерния. 259 с.
4. Тихонов А.К. Католики, мусульмане и иудеи Российской империи в последней четверти XVIII – начале XX вв. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. 368 с.
5. Хрестоматия по истории педагогики / общ. ред. С.А. Каменева; сост. Н.А. Желваков. М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во. 1936. Т. IV, ч. 2. 516 с.
6. Шилова Н.В. Содержание образования и организация учебно-воспитательного процесса в средних учебных заведениях г. Красноярск в конце XIX – начале XX вв. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 120–124.

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В НАЧАЛЕ XX В.

### THE PATRIOTIC AND PHYSICAL UPBRINGING IN PRIMARY SCHOOL OF EASTERN SIBERIA IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

А.И. Шилов, Н.В. Шилова

A.I. Shilov, N.V. Shilova

*Восточная Сибирь, воспитательный процесс, начальная школа, патриотическое воспитание, дирекций народных училищ, школьная артель, трудовое воспитание, физическое воспитание, потешная рота, скаутское движение.*

В статье изложены материалы из истории организации воспитательного процесса начальной школы Восточной Сибири начала XX в. Показано, что в начальных училищах старались внушать детям истинное патриотическое чувство, любовь к родине, чуждую национального самомнения, горячее стремление трудиться на ее благо. Отражено возрастание роли трудового и физического воспитания.

*Eastern Siberia, educational process, primary school, patriotic education, directorates of public schools, the school co-operative, labor education, physical education, Toy Army, Scouting.*

The article describes the history of the organization of the educational process in primary school of Eastern Siberia in the early twentieth century. It is shown that in primary schools children were inspired to be true patriots, love their country ignoring national self-esteem, to have eagerness to work for its benefit. The article reflects the growing role of labor and physical education.

**В** начале XX в. большинство учителей народной начальной школы Восточной Сибири под воздействием передовой педагогической мысли стали уделять внимание, кроме нравственного воспитания и дисциплины учащихся, еще и другим направлениям воспитательной работы: патриотическое воспитание, трудовое воспитание, физическое воспитание и др. [Шилов, 2013, с. 141]. Патриотическое воспитание осуществлялось на уроках объяснительного чтения путем чтения и обсуждения интересных рассказов о России, ее лучших людях, героях тех или иных крупных исторических событий, учили стихотворения о родине и прекрасной природе. Свое значение в патриотическом воспитании имели и уроки русской истории и географии, дополняемые домашним чтением книг и статей, имевших патриотическую направленность. Нередко в стенах начальных училищ светских и духовного ведомства учащи-

еся пели национальный гимн перед портретом царя для развития патриотического чувства [Отчет..., 1913, с. 18].

Неизгладимое впечатление на детей производили школьные праздники, устраиваемые учебной администрацией в торжественные дни, которые взрывали однообразную, будничную жизнь учащихся. Примером тому могут служить проводившиеся юбилейные торжества по случаю чествования столетней годовщины со дня рождения Н.В. Гоголя, проводившиеся 20 марта 1909 г. [Циркуляр..., 1910, с. 99].

В годы начавшейся мировой войны патриотическое воспитание было усилено. Переживаемые события нашли живой отклик в душах учителей и учащихся, вызвали единодушный горячий и искренний подъем их патриотического чувства.

Многие учителя в ряде бесед и чтений поясняли детям в доступной форме великое мировое значение совершавшихся в Европе событий,

в которых принимала участие и Россия, ведомая всесильной судьбой к решению важных культурных и исторических задач.

Вместе с тем многие учителя старались ознакомить детей с теми лишениями и страданиями, какие претерпевали наши воины, своей грудью отстаивавшие честь, славу, благоденствие и, наконец, само независимое существование великой Родины, а также сообщали детям о значении деятельности Красного Креста на войне и необходимости для каждого в эту тяжелую годину оказать со своей стороны посильную помощь страждущим [Отчет..., 1915, с. 116]; (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 297. Л. 7).

По предложениям дирекций народных училищ в целях поддержания в детях патриотического настроения вводилось во всех школах ежедневное пение народного гимна; предпринимались меры для повышения культурной роли школы среди населения путем устройства по воскресным и праздничным дням чтений и бесед учителей с учащимися и их родителями; во всех училищах проводились молебны о даровании побед доблестной русской армии; учителя проводили пожертвования; в летний сезон оказывали помощь сельскому населению в посеве и уборке хлебов путем организации школьных трудовых артелей и школьных яслей и по мере возможности принимали участие в постановке благотворительных на нужды войны спектаклей, концертов, аллегри, сборов и прочее [Березовский, 1916, с. 35–36; Отчет..., 1915, с. 117].

Во всех высших начальных училищах организовывались воскресные беседы, посвященные обзору военных событий и ознакомлению учащихся с силами, положением воюющих сторон и значением грандиозной борьбы соперников России и ее самой в защиту права справедливости и, наконец, существованию угнетаемых тевтонами малых славянских государств.

Часть бесед была посвящена ознакомлению со славянским вопросом вообще, кроме того, этому вопросу уделялось особое внимание при классном прохождении курса русской истории.

Округом было разрешено училищам проинвестировать расход в размере 25 руб. каждому из

специальных училищных средств на приобретение и выписку книг и журналов, посвященных истории второй отечественной войны [Отчет..., 1915, с. 33].

Учащиеся начальных школ принимали участие в сборах на нужды войны, несли имеющиеся у них копейки, а равно старались быть полезными всеми доступными им средствами. Так, например, в школах Красноярского уезда учащимися было изготовлено и отправлено через местные комитеты на позиции до 800 мешочков с подарками для солдат. Кроме того, среди учеников собраны деньги на нужды войны – 275 руб. Учащимися училищ города Красноярска было собрано и отправлено 700 мешочков с подарками и 195 руб. деньгами. Учащиеся Ачинска и Ачинского уезда пожертвовали деньгами 84 руб. 35 коп. и т. д. [Березовский, 1916, с. 36–39]; (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 22).

Помимо сборов на нужды войны, учащиеся по инициативе и при содействии учителей ставили детские спектакли и устраивали концерты, которые были повсеместно платными для того, чтобы чистый сбор отчислять в пользу раненых воинов и семейства запасных. Так, Красноярское первое железнодорожное двухклассное училище поставило спектакль в Железнодорожном театре. Чистый сбор со спектакля в 250 руб. был внесен в Красный крест. Красноярское шестнадцатое училище поставило несколько платных детских спектаклей с концертными отделениями, сбор с которых в размере 150 руб. поступил в Красноярский Комитет Союза городов. В Ачинске устройство платных детских спектаклей, дало 219 руб., в Минусинске и Минусинском уезде – 246 руб. [Березовский, 1916, с. 38–39]. В Иркутской губернии 28 февраля 1916 г. в помещении Балаганского общественного собрания был дан платный ученический концерт, сбор с которого поступил в пользу местного подотдела Андреевского Красного Креста с отчислением 20 % в пользу недостаточных учащихся Балаганского высшего начального училища (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 587. Л. 26).

Учащиеся Верхнеудинского высшего начального училища совместно с ученицами местной прогимназии устроили 29 декабря 1915 г. плат-

ный спектакль, чистый сбор с которого предназначался для оказания помощи семьям запасных и раненых нижних воинских чинов. Чистый сбор от спектакля выразился в сумме 375 руб., каковые деньги и были переданы по назначению (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 587. Л. 26).

В Забайкальской области литературно-музыкальные вечера и детские спектакли в 1915 г. прошли в 8 училищах. Необходимо отметить, что на характере спектаклей отразилось влияние переживаемого военного времени: учителя повсюду предпочитали устраивать платные спектакли с отчислением чистого сбора в пользу семейств запасных: таким образом, хотя эти удовольствия предназначались не специально для детей, тем не менее и последним они доставили не мало радости [Отчет..., 1915, с. 114].

В связи с переживаемыми событиями военного времени поставлен был вопрос о привлечении воспитанников школ на полевые работы в помощь семьям призванных на войну при обработке полей и уборке урожая. Этой мере ведомство народного просвещения придавало серьезное воспитательное значение как для учителей, так и для населения. Участие в трудовых дружинах должно развить уважение к труду, знакомство с крестьянской трудовой средой и, наконец, дать здоровый выход совершенно естественному порыву молодежи принять реальное участие в той напряженной борьбе, которую ведет все общество для обеспечения российскому доблестному войску исполнения его тяжелого подвига [Отчет..., 1915, с. 63].

Сообразно времени возникновения трудовых дружин силы их употреблялись на обработку общественных огородов, уборку хлебов и другие крестьянские работы. По поступившим в округ отзывам дружинники прилагали все старания к скорейшему овладению техникой работ, и это в связи с усердием их, по-видимому, способствовало смене в крестьянском населении первоначально несколько иронического, недоверчивого отношения к ним на дружественное, ласковое и внимательное.

Школьные артели организовывали из учащихся высших начальных училищ вторых клас-

сов двухклассных училищ в возрасте не менее 12 лет. Большею частью это были юноши 15–18 лет. Иногда в артели входили лица посторонние, как, например, в Кривинском двухклассном училище, где в артели, состоявшей из 21 человека, учащихся было 18 и еще 3 посторонних. В Мало-Имышенском училище под руководством учителя Зыкова была организована артель, состоявшая из школьников и жен запасных. Трудом этой артели было накошено до 600 копен сена и убран хлеб с полей. Успех артели объяснялся исключительной ревностью и старанием учителя Зыкова. Он все время проводил на поле в работе, воодушевляя на доброе дело участников артели [Березовский, 1916, с. 39–45; Отчет..., 1915, с. 12].

При одноклассных училищах артели не организовывались ввиду малолетства детей [Березовский, 1916, с. 43].

В начальных школах всех ведомств, расположенных в городах, нередко проводились прогулки и экскурсии школьников вместе с учителем в лес за цветами, грибами, ягодами, проводились катания на специально устроенных лодках и т. д., или, кроме того, еще и с образовательными целями, как, например, в Иннокентьевской железнодорожной школе в 1911/12 учебном году учащиеся совершили экскурсию на каменноугольные копи, в типографию, мыловаренный и кирпичный заводы.

Что же касается сельских начальных училищ, то в них экскурсии и прогулки, весной и осенью с целями оздоровительными, воспитательными или образовательными, как правило, не проводились, несмотря на полную возможность организовать их без особых трудов и затрат. Так, в той же Забайкальской области только в 15 начальных училищах экскурсии были проведены, и ни одной экскурсии или прогулки в высших начальных училищах, расположенных в сельской местности [Отчет..., 1914, с. 33; Отчет..., 1913, с. 22; Отчет..., 1915, с. 13, 94, 114].

Физическое воспитание учащихся в начальных училищах было поставлено на очень низком уровне. Даже в городах гимнастика не везде введена. По данным главного инспектора учи-

лиц Восточной Сибири за 1911/12 учебный год, занятия гимнастикой проводили в Иркутской губернии только в 50 начальных училищах; в Енисейской губернии – в 67 двухклассных и одноклассных училищах; в Забайкальской области – в 63 училищах и Якутской области – в 42 начальных училищах. Всего 222 начальных училища, или 15,27 % от их общего количества на тот год в Восточной Сибири [Линьков, 1912, с. 531]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 204. Л. 1; Д. 219. Л. 12–13).

Основными мероприятиями, которые должны были бы способствовать улучшению физического развития и здоровья детей – являлись игры и прогулки на свежем воздухе во время перемен в хорошую погоду; после занятий – различные игры, в том числе с мячом; в сельской местности – полевые работы; зимой – катание на лыжах, коньках и санках [Отчет..., 1915, с. 112].

На том же уровне физическое воспитание находилось и в школах духовного ведомства. Однако училищ, где проводились занятия гимнастикой в связи с некоторым подбором обучения военному строю, было заметно меньше – только примерно 1,55 % от общего числа церковно-приходских школ [Отчет..., 1914, с. 29].

Аналогичное положение с точки зрения постановки физического воспитания оказалось и в высших начальных училищах: поддержка в холодное время более или менее постоянной температуры в классах, вентиляция помещения, чистая и регулярная уборка всего здания, ношение одежды учащимися в соответствии с температурным режимом воздуха и строгое соблюдение личной гигиены. В теплое время года – прогулки и игры на свежем воздухе во время перемен и, наконец, занятия гимнастикой в ряде начальных училищ [Отчет..., 1915, с. 91–92]; (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 295. Л. 3; Д. 297. Л. 9).

На более высоком уровне осуществлялось физическое воспитание в железнодорожных училищах, в которых занятия проводились во всех школах с 1910 г. и сделались одним из заметных воспитательных средств: дети обнаруживали находчивость, умение держать себя в присутствии старших, отличались ловкостью движений. Это особенно бросалось в глаза при

сравнении учащихся железнодорожных школ с учащимися тех посторонних школ, в которых гимнастика и военный строй не преподавались [Фолометов, 1916, с. 72].

Наряду с гимнастикой и играми, там, где они имели место быть, проводили обучение и военному строю для усиления патриотического чувства, физической и военной подготовки. Еще 8 января 1908 г. с высоты престола была отмечена необходимость обратить самое серьезное внимание на физическое развитие и подготовку деревенской молодежи с детского возраста к военному строю [Отчет..., 1915, с. 92]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 219. Л. 21).

Министерство народного просвещения циркуляром от 3 марта 1908 г., признавая необходимым обратить большое внимание на физическое развитие учащихся в низших учебных заведениях, нашло желательным расширить программу преподавания гимнастики в начальных училищах путем введения военного строя и гимнастики на приборах за счет расхода на местные средства (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 295. Л. 135).

На местах, по мере возможности с подысканием средств, стали проводить в жизнь циркуляр министерства. Так, например, в Иркутске, собрав надлежащие сведения, городская управа исчислила расходы на расширение преподавания гимнастики в сумме 2 340 руб. (для училищ, содержимых на средства города) ежегодно в жалованье преподавателям из расчета 30 руб. за годовой урок и одновременно на приобретение гимнастических приборов 1 608 руб. (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 295. Л. 135).

В Верхнеудинске городской голова проявил инициативу и деятельное участие в изыскании средств и введении военного строя и гимнастики на приборах. После выхода из печати брошюры генерала Богдановича «Школа патриотизма», которая выступала с утверждением, что каждая государственная школа должна стать «преддверием армии», и имела своеобразный проект милитаризации народной школы, суть которого сводилась к муштре и солдафонству, стали повсюду создаваться отряды «потешного» войска. В Верхнеудинске первоначальная организация

роты потешных велась по плану городского головы и при его ближайшем участии. Его работами и трудами в июле 1910 г. была сформирована рота потешных, с которыми проводились занятия в течение трех летних месяцев. С наступлением в школах после каникул учебных занятий потешные роты, основной контингент которых составляли учащиеся начальной школы, распались (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 219. Л. 21–22).

Потешным присваивалась особая форма. Обучать их были призваны офицеры армии и отставные военные. За недостатком офицерского состава широко стали использоваться услуги унтер-офицеров, особенно в сельских школах. Все обучение фактически было сведено к обучению «строю» и «шагистике» [Шамахов, 1966, с. 72].

В какой-то мере о характере занятий военным строем говорит отчет Ачинского ВУ за 1915/16 учебный год, согласно которому «2 мая с учащимися выпускного и третьего классов и наиболее развитыми физически учащимися младших классов унтер-офицер Рогов приступил к занятиям военными строем и гимнастикой. Полковое начальство оказывало этому делу всяческое содействие, разрешило в мастерских полка ремонт училищных гимнастических снарядов, прислало 20 винтовок с полным прибором для ознакомления учащихся, окончивавших курс обучения, с ружейными приемами и т. д. Кроме того, командир полка дважды отпускал бесплатно оркестр военной музыки для занятий гимнастикой и строем под музыку. Занятия велись 4 раза в неделю по несколько часов в день с целью возможно лучшего усвоения приемов воспитанниками. Инструктор Рогов чрезвычайно старательно вел занятия и достиг заметных результатов. В течение месяца воспитанники усвоили из военного строя то, что проходило в рядовых армейских частях, и приемы активной гимнастики (ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 297. Л. 9).

Несмотря на деятельное участие всех министерств и ведомств в этом «патриотическом» деле (даже царь принимал парады потешного войска) и шумиху вокруг потешного вопроса, в Восточной Сибири не получилось того размаха «потешного» дела, которое ожидалось из-

начально в бюрократической верхушке. Обучение гимнастике и военному строю, как выше было сказано, проводилось только примерно в каждом шестом начальном училище. Потешные роты создавали всего в нескольких городах с охватом части детей окрестных селений и ближайших станций [Отчет..., 1913, с. 20]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 219. Л. 2–12).

Частично недостатки, изъяны физического воспитания компенсировались в тех школах, которые были охвачены скаутским движением (скаутизм), первые организации которого появились в Восточной Сибири весной 1917 г. Организатором и руководителем скаутского движения был И.Н. Жуков, учитель географии высшего начального училища г. Читы, окончивший филологический факультет Санкт-Петербургского университета, вследствие чего г. Чита (место его проживания в 1917–1922 гг.) стал идеологическим центром скаутинга.

И.Н. Жуков, занимаясь изучением системы внешкольного воспитания, нашел прогрессивные, занимательные, на его взгляд, формы работы с детьми, широко используемые педагогической практикой за границей, – длительные воспитывающие игры. Их ценность заключалась в том, что они учитывали психолого-педагогическую природу ребенка, отвечали потребностям и интересам детской души, создавали осмысленную, организованную наполненную трудовыми процессами и привычками активного альтруизма жизнь детей.

Скаутинг своей целью ставил подготовку достойных граждан Отечества, что предполагало в том числе обязательную заботу детей о своем здоровье. Поэтому в основу физического воспитания были положены три принципа: развитие в детях чувства личной ответственности за свое здоровье; умение ухаживать за своим телом; укреплять здоровье и развивать выносливость [Шабодоева, 1997, с. 32–33].

В итоге анализа вышеприведенного фактического материала сделаны следующие выводы.

В начальных училищах старались внушать детям истинное патриотическое чувство, под которым понималась необходимость воспитания

в детях любви к родине, чуждой национального самомнения, горячего стремления трудиться на ее благо, чтобы сделать страну могучей и богатой материально и духовно. В годы мировой войны патриотическое воспитание приняло черты военно-патриотического воспитания.

Возрастало трудовое и физическое воспитание, что говорит о все большем отходе начальной школы от дисциплинирующей школы к воспитывающей; о нарастающем удалении от одностороннего религиозно-нравственного воспитания к разностороннему, полнее учитывающему возможности каждой личности.

### Список сокращений

1. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
2. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
3. Ф. 3 – Фонд 3. Дирекция народных училищ МНП Енисейской губернии.
4. Ф. 63 – Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.

### Библиографический список

1. Березовский Н.П. О состоянии начального образования в Енисейской губернии за 1915 год. Общие сведения. Красноярск, 1916. 57 с.
2. Линьков А. Рост учебного дела в Восточной Сибири // Сибирский архив. 1912. № 7. С. 505–534.

3. Отчет Иркутского Еврейского бесплатного училища и ремесленного при нем отделения с 1897 по 1913 год. Иркутск, 1914. 140 с.
4. Отчет о деятельности образовательных учреждений Сибирской железной дороги за 1912 год. Томск, 1913. 105 с.
5. Отчет о состоянии церковных школ Иркутской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1911–1912 учебный год // Иркутские епархиальные ведомости. 1914. № 5. С. 1–52.
6. Отчет о школах МНП Забайкальской области, подведомственных дирекции народных училищ, за 1915 год. Чита, 1917. 152 с.
7. Фолометов И.Г. Образовательные учреждения Томской железной дороги в 1915 году // Сибирская школа. 1916. № 8. С. 65–77.
8. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1909 год. Иркутск, 1910. 513 с.
9. Шабодоева А. Иркутская страница в истории сибирского скаутизма // Земля Иркутская. 1997. № 9.
10. Шамахов Ф.Ф. Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917). Томск, 1966. 196 с.
11. Шилов А.И. Воспитание и дисциплина учащихся в начальных учебных заведениях Восточной Сибири начала XX в. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 141–145.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ОЦЕНКИ

### PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ACTIVITY ORGANIZATION AND HOW THEY CAN BE ESTIMATED

А.А. Дьячук

A.A. Dyachuk

*Деятельность, активность, внутренний план действия, самодетерминация, субъектность.*

Рассматриваются результаты изучения личностных особенностей организации деятельности студентов, обсуждается возможность оценки включенности личности в деятельность через активность, внутренний план действия и самоэффективность. Кластерный анализ помог выделить устойчивые соотношения параметров оценки субъекта деятельности, которые могут быть рассмотрены как типологические особенности. Выявлено, что выраженность одного из параметров приводит к расхождению собственной оценки реализации деятельности с внешней оценкой экспертов.

*Work, activity, internal plan of action, self-determination, subjectivity.*

The paper considers the results of the study of personality characteristics of students' activity organization, discusses the possibility to estimate personalities' involvement in work through activity, the internal plan of action and self-efficacy. The cluster analysis helped to identify the steady relations of evaluation parameters of the subject of activity. These relations can be considered as typological features. The author emphasizes that the expressiveness of one of the parameters leads to the divergence of one's own evaluation of the implementation of activity with the external evaluation of experts.

**И**зменение направленности обучения от предметной подготовки к готовности осуществлять профессиональные действия, «от учебно-познавательной... направленности к практическому характеру образовательных результатов, от субъекта познающего к субъекту действующему / преобразующему» [Кларин, 2014, с. 15] приводит к необходимости разработки инструментов оценки особенностей организации деятельности в соответствии с поставленными задачами и достигнутыми результатами. В связи с введением профессионального стандарта актуальность разработки оценочных средств и диагностических процедур готовности и способности осуществлять профессиональную деятельность возрастает. Это приводит к необходимости, с одной стороны, выделения компонентов и структуры деятельности, с другой – к описанию способов, типов организации деятельности, обеспечиваемых личностными механизмами.

Описание психологической структуры деятельности было сделано А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, О.А. Конопкиным, В.Д. Шадриковым, В.Э. Мильманом и др. Данные структуры позволяют увидеть объективно необходимые для осуществления деятельности компоненты, но при этом возникает трудность в описании способов связывания личностью компонентов, выстраивания связей внутри нее, каким образом для личности представлено пространство деятельности.

С целью выявления параметров, на основе которых можно описать специфику организации деятельности, ее типологические особенности, мы обратились к анализу самостоятельной, внеаудиторной работы студентов.

Данный вид активности мы выбрали потому, что в ней в большей степени можно увидеть, как личность разрешает противоречия между внутренней организацией и внешними условиями и требованиями, которое находит отра-



жение в определении «контура деятельности, ее задач и порядка, ответственности за сроки, качество, уровень компетентности при ее осуществлении» [Абулханова, 2001, с. 250].

В исследовании приняли участие студенты в возрасте от 20 до 24 лет ( $n=18$ ), а также преподаватели, которые вели дисциплины у данных студентов и могли дать оценку особенностям организации деятельности студентов ( $n=3$ ).

На основе анализа исследований Н.А. Галатенко, Л.И. Дементий, А.Л. Ермакова, Н.Н. Карловской и др., выполненных в данной области, были выделены параметры, по которым проводилась оценка особенностей организации и осуществления деятельности студентами [Дьячук, 2014]. Данные характеристики были положены в основу экспертного листа, на котором преподаватели выставляли оценку выраженности данного параметра у студентов по семибалльной шкале. По этим же характеристикам студенты оценивали себя. Полученные оценки были преобразованы путем стандартизации. Полученные оценки подвергались статистической обработке в программе STATISTICA v 6.0. Структурные связи характеристик выявлялись с помощью факторного анализа метода главных компонент, варимакс вращения.

В результате метода главных компонент было получено три фактора, которые объясняют 80,69 % дисперсии.

В первый фактор (объясняющий 58,93 % дисперсии) вошли такие характеристики, как выход за пределы ситуации (0,916), настойчивость в выполнении заданий (0,808), критичное отношение к результатам (0,807), осуществление нескольких задач одновременно (0,803), обращение к дополнительной информации (0,748), стремление преодолевать трудности (0,739) и ответственность за результат (0,706). Данные характеристики отличают эргичность, напористость, самовыражение динамических особенностей. Совокупность личностных качеств, обуславливающих «тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира» В.Д. Небылицын обозначил как общую активность, которая по степени может распреде-

ляться «от вялости, инертности и пассивного созерцательства на одном полюсе до высших степеней энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема на др.» [Небылицын, 1976, с.178, 251]. В связи с этим мы данный фактор обозначили как «Общая активность, энергичность». Стоит отметить, что этот фактор скорее характеризует формально-динамические особенности индивида, проявляющиеся в потребности самовыражения, осуществления различных действий, стремлении к продолжению деятельности, силе напора, разнообразии производимых действий, их варьировании и пр.

Второй фактор (объясняет 13,77 % дисперсии) составили планирование работы (0,913), доведение работы до конца (0,742). В данном факторе представлены параметры деятельности, связанные с выделением этапов, шагов, которые необходимо осуществить для достижения поставленной цели, а также реализация выделенных этапов, задач в различных условиях, что позволяет достигать поставленных целей, доводить работу до конца. Планирование позволяет выделить значимые отношения между условиями и задачами, сопоставить различные действия и варианты их выполнения в конкретной ситуации, за счет чего происходят удерживание внутренней организации деятельности и контроль ее осуществления для достижения намеченных результатов. Можно сказать, что в данном факторе нашел отражение интеллектуально-регулятивный план действия. В связи с этим этот фактор мы обозначили как «Внутренний план деятельности».

Третий фактор (7,99 %) составили параметры: выполнение работы в срок (0,874), соответствие целей возможностям (0,832) и самостоятельная организация работы (0,604). Выделенные характеристики связаны с самоорганизацией личности, определением круга задач, которые она может решить, и распределением ресурсов, что обеспечивает выполнение задач в поставленные сроки. В нем находят отражение рефлексивность, связанная с переживанием эффективности своих действий в решении задач, и субъектность – способность самостоятельно инициировать и организовывать действия, не-

обходимые для достижения результата, с учетом своих возможностей. Содержание данного фактора близко к представлениям об автономии, самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [Deci, Ryan, 1985], самоэффективности А. Бандуры [Bandura, 1997]. Этот фактор можно обозначить как «Самоэффективность, самодетерминация».

Таким образом, описание активности возможно через раскрытие трех параметров:

– общая активность как эргические возможности личности, определяющие силу, продолжительность действий, работоспособность, утомляемость и пр.;

– внутренний план действия – регуляция действия на основе выделения значимых связей

и отношений, построения внутренней структуры действия, выступающего в качестве ориентира при реализации действия в различных условиях;

– самоэффективность как обеспечение результата собственными усилиями «через оценку своих способностей выполнить то, что намечают» [Bandura, 1997, с 7].

В дальнейшем мы рассмотрели, как сочетаются выделенные параметры. На основе факторных значений каждого испытуемого по выделенным факторам был проведен кластерный анализ методом *K* средних типичных сочетаний факторов. Результаты разбиения на группы, сходные по параметрам деятельности, представлены на рис.

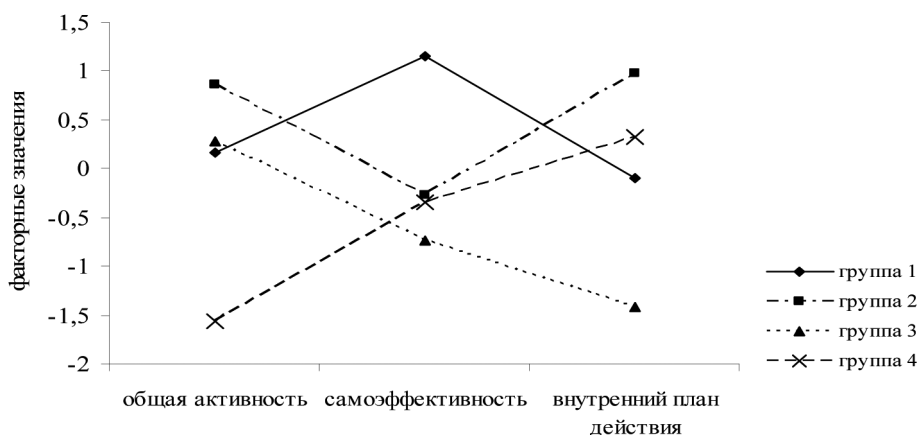


Рис. Средние значения факторных нагрузок, полученных путем кластеризации групп

В первой группе студентов наиболее выраженным является фактор «Самоэффективность», при этом факторы «Активность» и «Внутренний план действия» имеют примерно одинаковые значения. Данную группу можно охарактеризовать как самостоятельно организующую деятельность. В силу того что выражен фактор автономности, активность и организация внутреннего содержания деятельности внешнему наблюдателю представлены недостаточно ярко.

Во второй группе соотношение факторов противоположно тому, что получено в первой группе. Для данной группы характерна высокая активность, сочетающаяся с построением внутреннего плана деятельности, при этом самоэффективность выражена в меньшей степени. Данную группу можно охарактеризовать как внешне

активную, т. е. деятельность в большей степени определяется задачей, которую обеспечивают за счет активности и продумывания последовательности и шагов, но при этом собственные потребности в меньшей степени определяют направление и особенности осуществления деятельности.

Сопоставляя первые две группы, можно отметить общие черты: представлена сбалансированность активности и внутреннего плана, но при этом выраженность этих факторов связана с уровнем самодетерминации. Более высокий уровень самодетерминации соотносится с большей выраженностью активности и внутреннего плана.

Для третьей группы характерна активность, но при этом в меньшей степени выражен внутренний план действия. Испытуемые отличаются тем, что выполнение деятельности основано

не на построении образа, определяющего действия, а формально-динамических характеристиках. При этом фактор самодетерминации менее выражен. Данная группа характеризуется тем, что при выполнении деятельности основным параметром, обеспечивающим ее результаты, является активность.

Для четвертой группы характерна низкая активность, но при этом преобладание внутреннего плана действия. Самоэффективность носит более выраженный характер, чем в третьей группе. Для данной группы более характерны продумывание последовательности действий, выделение значимых отношений, что, возможно, является компенсирующим при низкой активности.

Сопоставляя третью и четвертую группу, можно выделить определенные соотношения между активностью и внутренним планом: эти факторы обратно соотносятся, выраженность одного фактора связана с низким уровнем другого. Данное соотношение позволяет говорить о компенсирующем характере этих факторов.

На основе обобщения полученных соотношений можно говорить о двух типичных тенденциях. Если активность, связанная с формально-динамическими свойствами, высокая, то она начинает выступать как ведущий фактор в осуществлении деятельности. При этом ее высокий уровень позволяет осуществить множество проб, пока не будет достигнут необходимый результат. Наличие данных возможностей не всегда способствует развитию внутреннего плана действия, т. к. отсутствие видения последовательности шагов может быть компенсировано стремительностью действий, постоянным подъемом. Если же индивиду присущи инертность, малая подвижность, то в этом случае большую роль при осуществлении деятельности начинает играть внутренний план действия. Продумывание необходимого результата, выделение действий, необходимых для достижения результата, анализ условий позволяют в различных ситуациях не реагировать на новые стимулы и затрачивать меньше усилий для достижения целей. В связи с этим при низком уровне активности вну-

тренний план может быть рассмотрен как компенсирующий ее механизм.

Внутренний план действия связан с развитием интеллектуальных функций, с включением индивида в различные виды деятельности, где возникает необходимость выделения существенных связей, построения знаково-символической модели, позволяющей в частной задаче увидеть определенный способ решения. При развитии внутреннего плана действия, согласованного с общей активностью, важную роль в осуществлении деятельности начинает играть фактор самоэффективности. Высокий уровень активности и внутреннего плана действия соотносится с меньшей выраженностью самодетерминации. При таком соотношении первых двух факторов у индивида есть возможность реализовывать различные варианты, осуществлять одновременно различные задания, поэтому собственные ресурсы не являются определяющим условием в осуществлении деятельности. При низком уровне активности, согласованном с внутренним планом действия, индивид не имеет возможности реализовать разнообразные задачи, поэтому появляется необходимость выбора задач, которые он может решить, и распределения собственных ресурсов.

Полученные с помощью экспертов оценки позволяют увидеть соответствие особенностей осуществления деятельности определенным нормативам, характерным для образовательного пространства, и специфике учебной деятельности в вузе. В связи с этим мы решили сопоставить экспертные оценки и самооценки студентов, рассмотреть расхождение этих оценок как, возможно, устойчивую характеристику для описанных групп.

Полученные результаты мы сопоставили по группам с помощью критерия *H* Краскала – Уоллиса. Было найдено различие между самооценками студентов и внешними оценками. Знак расхождения позволил выявить тенденции в недооценке (отрицательные значения) или переоценке (положительные значения) себя по анализируемым параметрам деятельности относительно нормативных оценок (табл.).

**Среднегрупповые оценки по факторам деятельности  
для выделенных с помощью кластерного анализа групп**

Фактор	Группа				Значение Н	Р
	1	2	3	4		
Общая активность	-0,06	-0,09	<b>-0,72</b>	<b>0,814</b>	6,80	0,10
Внутренний план действия	0,423	<b>-1,55</b>	0,117	<b>1,516</b>	9,63	0,05
Самозффективность	-0,47	<b>-1,02</b>	0,821	<b>1,648</b>	10,58	0,05

*Примечание.* Жирным обозначены наименьшие и наибольшие значения при выявленных различиях по показателю.

По фактору «Активность» выявлена тенденция к различиям. Оценивание активности как совпадающей с нормативными оценками связано с возможностью выделения объективных показателей, через которую она может быть описана: результат и способы осуществления. Однако у третьей группы выделена тенденция недооценки активности, а у четвертой – переоценки. Для данных групп характерна тенденция обратного соотношения активности и внутреннего плана. В связи с чем группа, у которой преобладает внутренний план над активностью, считает, что их активность достаточна для осуществления деятельности, хотя внешне они оцениваются как пассивные. Те же, у кого активность преобладает, склонны оценивать себя как менее активных. Возможно, низкий уровень внутреннего плана приводит к подобной недооценке. Неумение выстроить связи между условиями, требованиями задачи, этапами в виде схемы действия приводит к трудностям в достижении результата и ощущения малого количества усилий, потраченных на его достижение.

Расхождение оценок в сторону переоценки себя по фактору «Внутренний план действия» характерен для четвертой группы, а недооценки – для второй группы. По уровню выраженности данного фактора группы сходны, однако оценки у них сильно расходятся. Возможно, что здесь играет роль соотношение внутреннего фактора и активности. Самая низкая активность у четвертой группы, при этом оценки внутреннего плана самые высокие, т. е. на фоне активности внутренний план переживается как более выраженный. Во второй группе самый высокий уровень активности, и при этом уровень внутреннего

плана действия также высокий. Однако внутренний план недооценивается, что, скорее всего, связано с рассогласованностью этих факторов, большей значимостью активности в осуществлении деятельности.

По фактору «Самозффективность» у первой и второй групп большая выраженность низких оценок по сравнению с экспертами, у третьей и четвертой – более высоких. Согласованность активности и внутреннего плана может для внешних наблюдателей рассматриваться как основанная на субъектности, в связи с чем оценки могут быть поставлены более высокие. При этом выраженность активности без опоры на структурированный план либо пассивность могут оцениваться как низкое проявление самозффективности, что приводит к расхождению оценок. Возможно, в расхождении играет роль и переживание себя как источника деятельности, который организует, управляет ею.

В сопоставлении полученных значений расхождения оценок по группам можно выделить некоторые тенденции, которые позволяют понять переживание включенности и организованности деятельности. Для четвертой группы по всем показателям наблюдается тенденция к переоценке. В этом случае, наверно, можно говорить о расхождении образцов, на которые ориентируются при оценке преподаватели и студенты. Стоит отметить, что студенты данной группы характеризуются в большей степени удовлетворительными оценками в обучении. Относительно нормативных представлений о реализации учебной деятельности, носителями которых можно рассматривать преподавателей, они показывают низкий уровень ее осуществления,

но при этом оценивают организацию и включенность в деятельность как позволяющую осуществить поставленные задачи. В связи с чем они не стремятся к изменению данных образцов для получения более высокой оценки. Возможно, это связано с сочетанием низкой активности с высоким интеллектуальным фактором, что приводит к переживанию своей эффективности в достижении результата в соответствии со своими возможностями, но при этом без соотнесения с требуемыми необходимыми образцами, что приводит к неадекватности собственных оценок.

Представители второй группы склонны недооценивать себя. Возможно, низкий уровень самодетерминации по сравнению с другими факторами приводит к переживанию трудностей в осуществлении деятельности как самодеятельности, регуляции ее в соответствии с поставленными задачами.

Таким образом, описанный подход представляет собой один из возможных путей выделения критериев включенности личности в деятельность, описания субъекта деятельности через сопоставление внешних оценок и самооцен-

ки. Выделенные параметры могут быть положены в основу разработки диагностического инструмента оценки личностных механизмов организации деятельности.

### Библиографический список

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время жизни и время личности*. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Дьячук А.А. Переживание времени как условие организации самостоятельной работы // *Психология обучения*. 2014. № 4. С. 30–40.
3. Кларин М.В. Парадоксы инновационной образовательной практики: вызовы и выводы для теории непрерывного образования // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*, 2014. №1 (27). С. 6–19.
4. Небылицын В.Д. *Психофизиологические исследования индивидуальных различий*. М.: Наука, 1976. 336 с.
5. Bandura A. *Self-efficacy: the exercise of control*. N.Y.: W.H. Freeman & Co, 1997.
6. Deci E., Ryan R. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N.Y.: Plenum, 1985.

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ГРУПП ДИСПАНСЕРНОГО УЧЕТА

### THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF STUDENTS' PERSONALITY BELONGING TO DIFFERENT GROUPS OF DISPENSARY

С.М. Колкова, Н.Н. Вишнякова

S.M. Kolkova, N.N. Vishnyakova

*Потребности личности, личностные ценности, ценностно-смысловая сфера, психическая саморегуляция, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере.*

В статье освещается проблема формирования «психосоматической личности» с деформациями в структуре ценностно-смысловой сферы. Приведены данные исследования ценностно-смысловой сферы личности студентов, принадлежащих к различным группам диспансерного учета. Сделаны выводы о различиях и сходствах между этими группами. Подчеркивается важность своевременного заострения внимания на формировании ценностно-смысловой сферы личности студентов, являющихся группой риска возникновения психосоматических заболеваний.

*The needs of the personality, personal values, axiological sphere, psychical self-regulation, disintegration in motivational-personal sphere.*

The article highlights the problem of the formation of «psychosomatic personality» with deformations in the structure of axiological sphere. It presents the data of the study of axiological sphere of the personality of students belonging to different groups of dispensary. There are the conclusions made about the differences and similarities between these groups. The importance of a timely focus attention on the formation of axiological sphere of the personality of students who are at risk of occurrence of psychosomatic diseases is highlighted.

**Н**аличие любого хронического заболевания у человека проявляется нарушением физического, душевного и социального благополучия, расстройствами биосоциальной адаптации, ощущением зависимости от болезни, ограничением свободы. Человеку приходится менять стратегию своего поведения, механизмы его психической саморегуляции могут носить как адаптивный, так и дезадаптивный характер [Бройтигам и др., 1999].

Исследования в области изучения личности больного позволяют предположить, что в процессе формирования «психосоматической личности» определяющую роль могут играть деформации в структуре ценностно-смысловой сферы. Соответственно, есть основания считать, что исследование ценностно-смысловой сферы представителей молодого поколения,

как здоровых, так и имеющих в анамнезе хроническое заболевание, может способствовать поиску новых путей их психопрофилактики и медико-психологического сопровождения [Дусказиева, 2015].

Исследование проводилось на базе университетской клиники семейной медицины КрасГМУ с респондентами 18–19 лет. К первой группе принадлежали 96 респондентов (здоровые), ко второй – 110 респондентов (лица, имеющие в анамнезе острое или хроническое заболевание, не сказывающееся на функциях жизненно важных органов и не влияющее на трудоспособность), третью группу составил 101 респондент (больные хроническими заболеваниями, с компенсированным течением заболевания, редкими и непродолжительными потерями нетрудоспособности).

Использовалась методика «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» (УСЦД), которая позволяет определить иерархию ценностей, включающих в себя степень внутриличностной диссоциации и уровень наиболее выраженного внутреннего рассогласования [Фанталова, 2001].

По результатам исследования для здоро-

вых студентов наиболее значимой является ценность «счастливая семейная жизнь», следующие по значимости «любовь», «здоровье» и «материально обеспеченная жизнь». Для этой группы характерно невысокое стремление к творчеству, переживанию прекрасного, познанию, активной деятельной жизни, интересной работе (рис. 1).

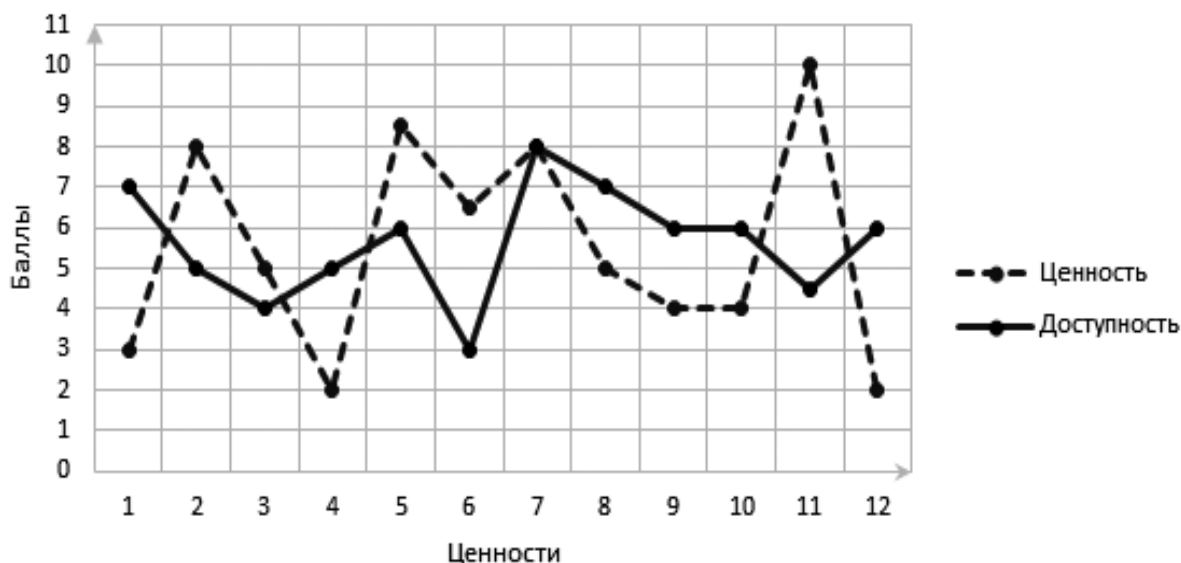


Рис. 1. Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах в 1 группе диспансерного учета:

- 1 – активная, деятельная жизнь; 2 – здоровье; 3 – интересная работа;  
 4 – красота природы и искусства; 5 – любовь; 6 – материально обеспеченная жизнь;  
 7 – наличие хороших и верных друзей; 8 – уверенность в себе; 9 – познание;  
 10 – свобода как независимость в поступках и действиях;  
 11 – счастливая семейная жизнь; 12 – творчество

Имеющаяся разность ценности и доступности в отношении счастливой семейной жизни, материального благополучия, здоровья могут говорить о наличии внутреннего конфликта, когда присутствует потребность, но оказываются достаточно слабыми те побудительные мотивы к достижению цели, которые должны быть задействованы в данной сфере жизни. При большой разности у человека возникает ощущение безнадежности по поводу достижимости цели.

При изучении во второй группе иерархии указанных ценностей наиболее значимыми для испытуемых выступают такие ценности, как: «счастливая семейная жизнь», «любовь», «на-

личие хороших и верных друзей», затем «здоровье» и «материально обеспеченная жизнь», далее следуют «уверенность в себе» и «свобода как независимость в поступках». Последние места в иерархии ценностей занимают: «творчество», «красота природы и искусство», «активная, деятельная жизнь», «интересная работа» и «познание».

Анализируя показатели ценностей по их «доступности», отметим, что наиболее доступными для респондентов данной группы являются: «наличие хороших и верных друзей», «познание», «активная, деятельная жизнь», «красота природы и искусства» и «творчество» (рис. 2).

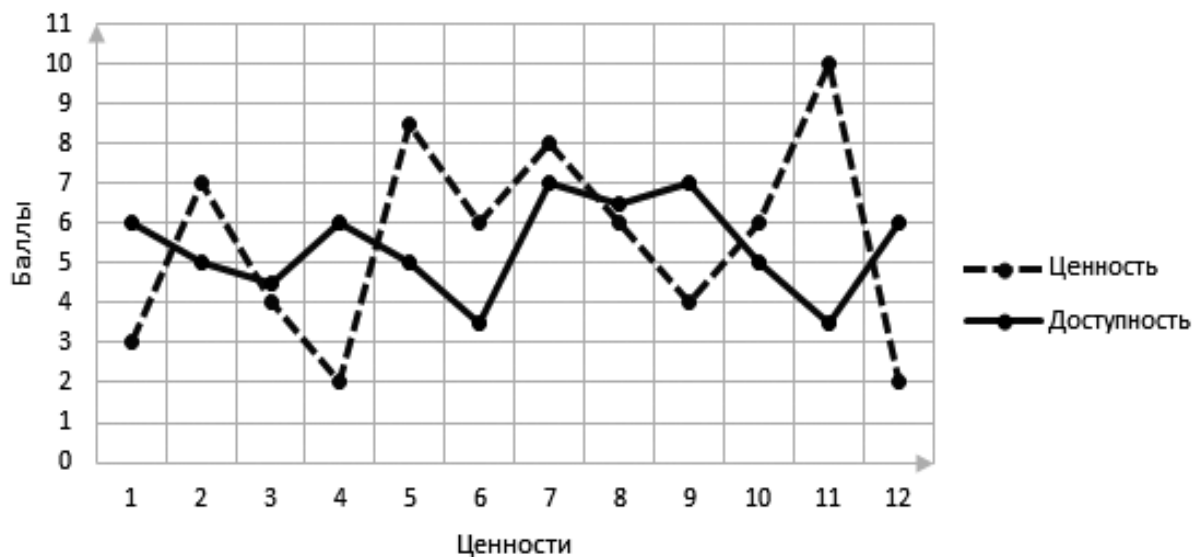


Рис. 2. Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах во 2 группе диспансерного учета

Для третьей группы значимой ценностью является также «счастливая семейная жизнь», следующие по значимости: «любовь», «здоровье», «материально обеспеченная жизнь» и «уверенность в себе». Наименьшее место в иерархии представленных методикой ценностей занимают ценности: «красота природы и искусство»,

«творчество», «активная деятельная жизнь», и «познание». При этом наиболее доступными для них являются ценности: «наличие хороших и верных друзей», «уверенность в себе», «познание», «свобода как независимость в поступках и действиях», «творчество», «любовь» и «активная, деятельная жизнь» (рис. 3).

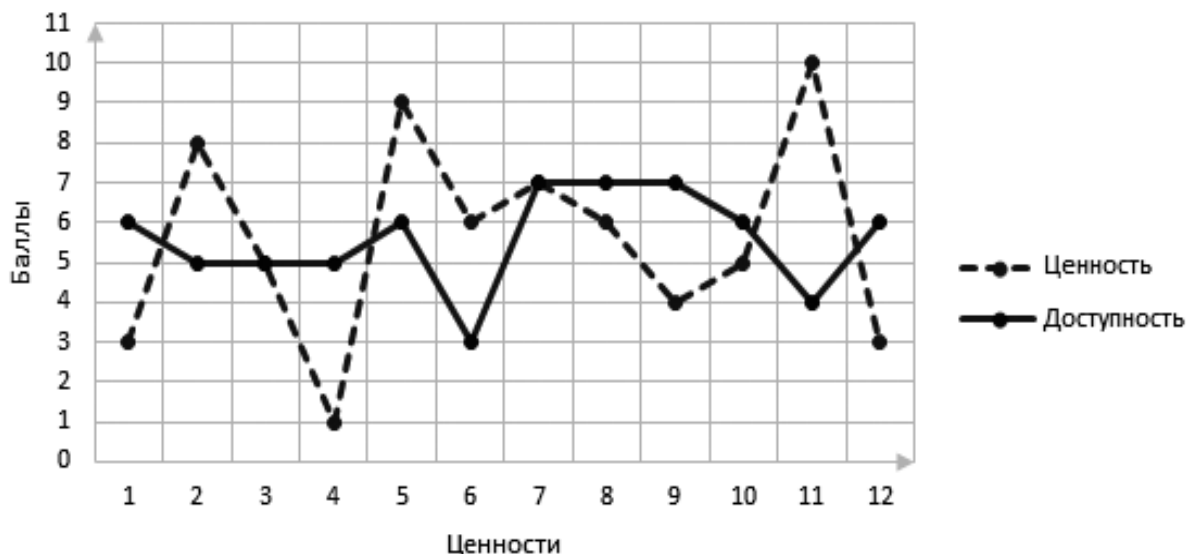


Рис. 3. Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах в 3 группе диспансерного учета

При изучении соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах у студентов трех групп диспансерного учета выявлены

наиболее значимые внутренние конфликты в сферах: «счастливая семейная жизнь», «материально обеспеченная жизнь», «здоровье» и «любовь».



По параметру дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере у 21 % студентов средний уровень дезинтеграции, т. е. желания в некоторой степени превосходят возможности, у 51 % испытуемых низкий уровень (жела-

ния в основном удовлетворены) и у 21,9 % респондентов отмечается высокий уровень дезинтеграции. Примерно такая же картина наблюдается во второй и третьей группах диспансерного учета (рис. 4).

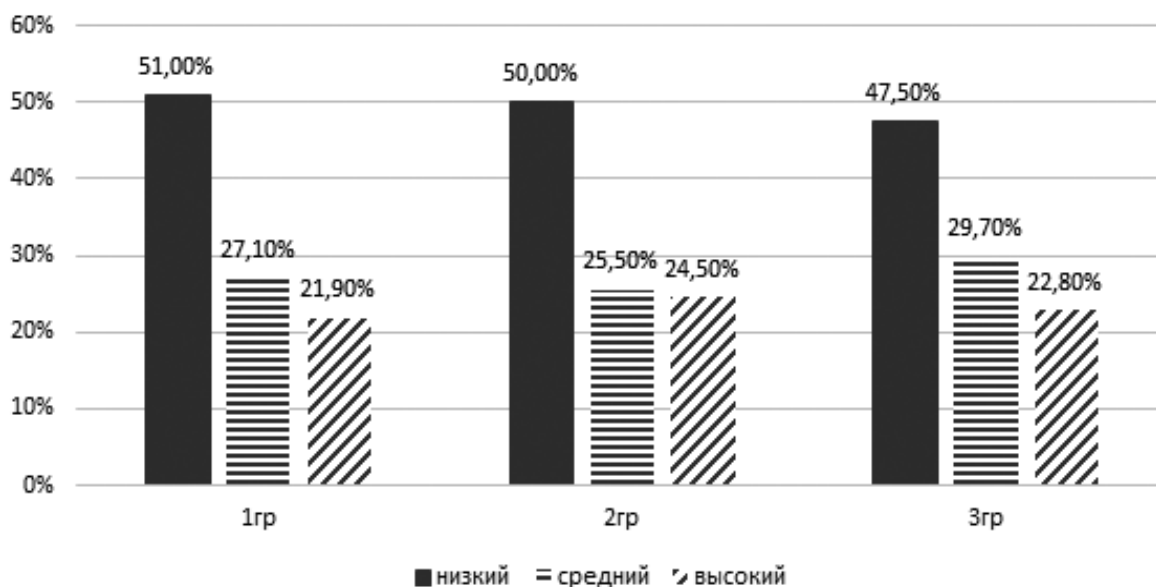


Рис. 4. Уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере в трех группах

Полученные данные показывают, что даже в группе здоровых около 49 % человек можно отнести к группе риска возникновения психосоматических заболеваний. Примерно такая же картина наблюдается во второй (50 %) и третьей (52,5 %) группах. Статистически значимых различий нет.

Таким образом, представляет интерес дальнейшее изучение личностных особенностей студентов в зависимости от принадлежности к группе диспансерного учета, таких как алекситимический радикал в структуре личности, уровень субъективного контроля, психоло-

гическое благополучие и нервно-психическая адаптация.

### Библиографический список

1. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина: пер. с нем. М.: Гэотар Медицина, 1999. 376 с.
2. Дусказиева Ж.Г. Особенности материнского отношения к соматически ослабленным мальчикам // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 145–148.
3. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. М.: Бахрах, 2001. 128 с.

# ОПРОСНИК ДЛЯ БЕРЕМЕННЫХ КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ

## A QUESTIONNAIRE FOR PREGNANT WOMEN AS A TOOL TO STUDY PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MOTHERHOOD

О.Ф. Лысенко

O.F. Lysenko

*Материнство, психологическая готовность к материнству, системный подход, опросник, диагностика психологической готовности к материнству.*

В статье обсуждаются современная демографическая ситуация в нашей стране и меры Правительства РФ по ее улучшению, а также состояние института материнства в России на данный момент. Рассматриваются понятия «материнство» и «психологическая готовность к материнству». Обозначены составляющие психологической готовности к материнству, на выявление которых направлены вопросы представленного опросника для беременных. Описана роль предложенного инструментария в рамках работы с будущими матерями на этапе беременности.

*Motherhood, psychological readiness for motherhood, system approach, questionnaire, diagnostics of psychological readiness for motherhood.*

The article discusses the current demographic situation in our country and the measures taken by the Russian government to improve it, as well as the state of the institute of motherhood in Russia at the moment. The concepts «motherhood» and «psychological readiness for motherhood» are considered. The article marks the components of psychological readiness for motherhood which are identified by the questions of the presented questionnaire for pregnant women. It also describes the role of the proposed tools within the work with future mothers on the stage of pregnancy.

**В** последние десятилетия в России очень остро стоит демографический вопрос. Правительство Российской Федерации разрабатывает и реализует определенные меры по улучшению демографической ситуации в стране. Например, программа «Материнский (семейный) капитал». Также отмечаются и другие меры по стимулированию рождаемости, поддержке семей с детьми: единовременные выплаты при рождении ребёнка, пособия по уходу за детьми.

Президент РФ в 2013 г. на совещании по программе материнского капитала отметил, что в последние 6 лет произошел всплеск рождаемости, что, согласно социологическим опросам, во многом связано с введением этой меры. Но исходя из данных Росстата, динамика рождаемости в России стала положительной уже с 2000 г. А программа «Материнский (семейный) капитал» начала действовать лишь с 2007 г.

Помимо вышеупомянутого, четко просматривается пропаганда роли матери в средствах массовой информации, но, как отмечает А.С. Мишукова, «в сочетании с социальной и деловой успешностью, когда возвращением и воспитанием ребенка занимаются в основном третьи лица...» [Мишукова, 2012, с. 207]. По данным Росстата, уровень занятости женщин, имеющих детей дошкольного возраста (от 0 до 6 лет), с каждым годом растет. Если в 2009 г. доля таких женщин составляла 62,8 %, то в 2012 г. – 65,1 %.

Не только политические, экономические и информационно-культурные факторы имеют влияние на институт материнства в России. С.В. Мыскин отмечает, что социальная жизнь сегодняшней России трансформируется и под влиянием социально-психологических факторов [Мыскин, 2014]. Это актуально и для института материнства.

В данном случае сама действительность подводит теоретические исследования в области материнства к необходимости системного подхода. По мнению М.С. Бакулиной, при системном исследовании основное внимание уделяется соотношению сущностей внутри объекта как целостной системы, образующих иерархическую структуру [Бакулина, 2011]. На наш взгляд, в отечественной психологии системным подходом к материнству можно считать только концепцию материнства Г.Г. Филипповой. Она разработала концептуальную модель материнства как самостоятельной сферы, описала ее структуру, содержание и онтогенетическое развитие. Г.Г. Филиппова рассматривает материнство как психосоциальный феномен: как обеспечение условий для развития ребёнка, как часть личностной сферы женщины, подчеркивает важность готовности женщины к материнству. И если говорить о материнстве как о личностной сфере женщины, то одним из наиболее важных этапов её становления является беременность.

Это говорит о необходимости изучения психологической готовности женщины к материнству еще на этапе беременности. В статье «Диагностика психологической готовности к материнству на этапе беременности» мы освещали выбранные для обследования методики и представляли обоснования необходимости их использования [Лысенко, 2014]. Поскольку существующих методик уже недостаточно для системного исследования, была разработана и апробирована анкета для беременных женщин.

В данной статье представлены результаты работы над анкетой.

В.В. Никандров определяет анкету (опросный лист) как специально оформленный список вопросов, обращенных к определенной категории респондентов. Обычно анкета состоит из трех разделов. Первый, вводный, включает обращение к опрашиваемому, описание целей опроса, пояснения по заполнению анкеты. Основная часть состоит из вопросов и места для ответов. Заключительная часть анкеты содержит выражение благодарности опрашиваемому [Никандров, 2003].

Основными принципами построения анкеты являются логика, надежность и учет особенностей потенциальной аудитории, то есть вопросы должны соответствовать задаче исследования. Их необходимо сформулировать так, чтобы они были четкими, понятными потенциальным респондентам, которые, в свою очередь, дадут адекватные ответы. Количество вопросов варьируется от 3 до 100, но примерное время заполнения анкеты должно составлять 20–30 минут.

Итак, для нашей анкеты потенциальными респондентами являются беременные женщины с разным социальным статусом, интеллектуальным и личностным уровнем развития. Поэтому вопросы должны быть лаконичными и доступными для понимания любой взрослой женщине.

Задача анкеты – раскрыть содержание компонентов психологической готовности к материнству у беременной женщины, что поможет определить дальнейшее направление работы с ней. Обратимся к понятию «психологическая готовность к материнству».

В последние годы появилось множество подходов к изучению готовности к материнству. На наш взгляд, подход Е.В. Матвеевой объединяет и систематизирует факторы, о которых говорят и другие исследователи. Она определяет психологическую готовность к материнству как специфическое личностное образование, включающее в себя три блока: потребностно-мотивационный, когнитивно-операционный и социально-личностный.

Е.В. Матвеева полагает, что перечисленные выше составляющие могут отражать уровень готовности женщины к материнству и служить основанием для прогноза качества материнской позиции и последующего материнского поведения. Поэтому вопросы анкеты были составлены так, чтобы раскрыть содержание данных блоков у беременных женщин. Но оно на каждом триместре беременности должно несколько отличаться. Поэтому анкетирование необходимо проводить трижды.

**Потребностно-мотивационная готовность** к материнству подразумевает потребность в материнстве и включает потребностно-

эмоциональный и ценностно-смысловой компоненты. **Потребностно-эмоциональная готовность** к материнству обеспечивает позитивное отношение женщины к беременности и настрой (без страха) на роды, эмоционально-положительный образ ребёнка, желание заботиться о нём, радостно-счастливое отношение к роли матери. **Ценностно-смысловая готовность** к материнству предполагает осознание женщиной высокой степени ценности ребёнка и материнства среди других ценностей, «правильные» представления о смысле детей и материнства.

На выявление наличия составляющих психологической готовности к материнству беременных женщин был направлен ряд вопросов анкеты. Обозначим некоторые из них.

1. Ваша беременность запланирована?
2. Общаетесь ли Вы со своим ребенком?

Как?

3. Каким Вы представляете своего ребенка?
4. Можете ли сказать, почему Вы решили родить ребенка?

5. Как Вы понимаете выражение «хорошая мать»?

**Содержание когнитивно-операционного блока** составляют знание женщиной своих материнских функций, психофизиологических особенностей в период беременности, знание о родах и особенностях воспитания и развития детей, представление о некоторых операциях общения и взаимодействия с ребёнком и ухода за ним, знание о грудном вскармливании. Содержание данного блока мы прослеживаем через вопросы, некоторые из которых представлены далее.

1. Имеется ли у Вас опыт ухода за младенцами? Опишите кратко.

2. Знаете ли Вы основные особенности физического и психологического развития детей?

3. Ищете ли Вы информацию в разных источниках об особенностях ухода за детьми и их воспитании? Что интересует Вас в большей степени?

4. Вы считаете, что ребенка нужно носить на руках так часто, как он этого будет требовать, или не стоит «приучать к рукам»?

Блок социально-личностной готовности к материнству включает развитие половой идентификации женщины, установки на стратегию воспитания ребёнка, представление о важных для развития ребёнка личностных качествах матери, позитивное восприятие своей родительской роли, осознание ответственности за развитие ребёнка и свою материнскую позицию, готовность преодолевать трудности, связанные с рождением и воспитанием ребёнка.

В начале опроса женщинам предлагается ответить на вопросы, которые обычно в анкетах представлены как общие сведения о респонденте, но в данном случае они отражают социальную готовность к роли матери.

1. Возраст.
2. Образование.
3. Ваша профессия, должность.
4. Вы замужем? Сколько лет?
5. Профессия вашего супруга, должность.

К этому блоку относятся и вопросы о жилищных условиях, финансовом положении, а также вопросы, касающиеся реальных и предполагаемых изменений в образе жизни женщины.

Кроме этого, необходимо было включить в анкету вопросы, которые затрагивают этапы становления материнства. Большинство исследователей (Г.Г. Филиппова, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Е.В. Матвеева и др.) полагают, что наиболее значимыми этапами являются период взаимодействия с собственной матерью (родителями) и период беременности.

Говоря про период беременности как этап становления материнства, следует обратиться к результатам исследований по девиантному материнству. В.И. Брутман, М.Г. Панкратова и С.Н. Ениколопов отмечают в своих работах, что большинство «отказниц» – это эмоционально незрелые личности [Брутман, Панкратова, Ениколопов, 1994, с. 33]. И отношение их к беременности и ребенку зависит от отношения к этому их родителей и отца будущего ребенка. Но ведь и среди социально успешных женщин встречаются личностно незрелые.

Очень важным фактором для формирования положительного эмоционального отноше-

ния к материнству являются стабильные отношения с партнером.

Г.Г. Филиппова, говоря о беременности как этапе становления материнства, отмечает важность соматического состояния и эмоционального отношения к нему женщины.

В связи с вышеобозначенными моментами в анкету был включен еще ряд вопросов. Вот некоторые из них.

1. Считаете ли Вы свои отношения с отцом ребенка стабильными? Опишите их кратко.

2. Как Вы считаете, ваша беременность в целом протекает легко?

3. На каком сроке Вы почувствовали первое шевеление плода? Какие эмоции и мысли возникли в тот момент?

Всего анкета включает 37 вопросов. Ее пилотная апробация (в которой участвовали 34 респондента) показала, что необходимо от 15 до 30 минут для ответов на вопросы, что соответствует предъявляемым к анкетированию требованиям. Вопросы сформулированы корректно, содержание ответов респондентов по смысловому содержанию соответствует заложенному в вопросах.

Было выявлено два недочета. Закрытые вопросы «Считаете ли Вы свои отношения с отцом ребенка стабильными?» и «Имеется ли у Вас опыт ухода за младенцами?» сопровождалось дополнением «Опишите кратко». В 32 и 62 % случаях соответственно встретился отказ от ответа, были даны только ответы «да» или «нет». Мы предположили, что вопросы трудны для ответа. К первому вопросу было сформулировано следующее дополнение: «Запишите 3–4 слова, характеризующие их». Ко второму вопросу сделано уточнение «Что конкретно пробовали делать (пеленать, кормить, играть и т.д.)»? После переформулирования вопросов отказов от ответов на них больше не было.

Следует отметить также, что полученные в ходе пилотной апробации анкеты данные показывают, что с ее помощью удастся выявить возможные «слабые стороны» материнской сферы беременных женщин. Это способствует подбору более точного комплекса диагностических

методик для каждого конкретного случая и определению приоритетных направлений для индивидуальной психологической работы с беременной женщиной, а также при анализе данных в соответствии с социально-демографическими характеристиками респондентов позволит разработать программы психологического сопровождения для отдельных групп беременных женщин.

## Библиографический список

1. Бакулина М.С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 168–173.
2. Белогай К. Н. Современные подходы к психологическому исследованию беременности // Материалы научно-практической конференции. М.: РГУ, 2004. С. 54–63.
3. Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Методики изучения психического состояния женщины во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 59–69, 110–118.
4. Брутман В.И., Панкратова М.Г., Еникопов С.И. Некоторые результаты обследования женщин, отказавшихся от своих детей. // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 31–36.
5. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребёнку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 7. С. 38–47.
6. Коротаев А.В., Халтурина Д.А. Современные тенденции мирового развития. М.: ЛИБРОКОМ/URSS, 2009. 240 с.
7. Лысенко О.Ф. Диагностика психологической готовности к материнству на этапе беременности // Материалы конференции «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития» в рамках XV Всероссийского (с международным участием) научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». Красноярск, 18 апреля – 17 мая 2014 г. / Е.В. Гордиенко (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 52–58.

8. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–27.
9. Минюрова С.А., Тетерлева Е.А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 63–75.
10. Миронин С., Козырева О. Причины второго демографического перехода // Золотой лев. 1999. № 63–64 [Электронный ресурс]. // URL: [http://www.zlev.ru/65\\_36.htm](http://www.zlev.ru/65_36.htm) (дата обращения: 05.03.2015).
11. Мишукова А.С. Гендерные роли женщины в традиционной кочевой культуре // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 204–208.
12. Мыскин С.В. Особенности восприятия социальной жизни субъектами совместной профессиональной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 132–139.
13. Никандров В.В. Экспериментальная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2003. 480 с.
14. Совещание о программе материнского (семейного) капитала [Электронный ресурс] // Сайт правительства РФ. URL: <http://government.ru/news/8822/> (дата обращения: 05.03.2015).
15. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 606 «О мерах по реализации демографической политики Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ. URL: <http://base.garant.ru/70170932/> (дата обращения: 05.03.2015).
16. Федеральный закон от 29 декабря 2006 г. № 255-ФЗ «Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством» (с изменениями и дополнениями).
17. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Сравнительно-психологический анализ: дис. ... д-ра психол. наук М., 2000.
18. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
19. Хамитова И.Ю. Семейная история и её влияние на переживание беременности // Журнал практической психологии и психоанализа: ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций. 2005. №. 4.

# КОНЦЕПТ «СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ» В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ

## THE CONCEPT «SOCIAL DISTANCE» IN SOCIAL AND HUMANITARIAN SCIENCES: THE HISTORY OF DEVELOPMENT AND THE PROSPECTS OF STUDYING

В.В. Марсова

V.V. Marsova

*Коммуникация, система социальных сигналов, интенциональные структуры, социальная дистанция, социальные представления, социальные отношения, вежливость, психологический анализ, категории анализа.* Рассматривается содержание понятия «социальная дистанция» в социологических, психологических, лингвистических исследованиях. Разрабатывается представление о социальной дистанции как целостном феномене, одновременно имеющем характеристики «близость» и «дистанцированность». Предлагается многоуровневая модель социальной дистанции с учетом многообразия типов средств социальной сигнализации – от пространственных до семантических речевых и языковых репрезентаций социальных отношений. Обозначены новые возможности анализа феномена «социальная дистанция», связанные с проблематикой интенциональных структур коммуникации, динамики социальных представлений в онтогенезе, а также с использованием методов психологии речи, психолингвистики и психосемантики.

*Communication, a system of social signals, intentional structures, social distance, social representations, social relations, politeness, psychological analysis, the categories of analysis.*

The article observes the content of the concept «social distance» in sociological, psychological and linguistic researches. It develops the representation of social distance as an integral phenomenon that has such features as «closeness» and «detachment» at the same time. It offers the multi-level model of social distance with account of the variety of the types of means of social signalization – from spatial to semantic speech and language representations of social relations. The article also marks some new opportunities to analyze the phenomenon «social distance», which are connected with intentional structures of communication, the dynamics of social representations in ontogenesis, and also with the using of methods of speech psychology, psycholinguistics and psychosemantics.

**Т**ермин «социальная дистанция» (Э. Богардус) с начала XX века, прежде всего в американской психологии, характеризует размещение социальных групп и индивидов в социальном пространстве и понимается как степень близости или отчужденности их между собой.

Социальная дистанция как аспект социальных отношений изучается такими науками, как социология, социальная психология, в частности в направлениях «социальное познание», «социальные представления», а также филологическими дисциплинами – сравнительным языкознанием, речеведением, когнитивной лингвистикой.

Социологические исследования делают акцент на объективных характеристиках *межгрупповых отношений*: измеряется разность социальных статусов и властных позиций групп в обществе, степень социальной справедливости, равенства [Зиммель, 2002; Филиппов, 1995; Чернявская, 2008], социальная дистанция определяется различиями социальных страт [Сорокин, 1992].

Чаще всего социальная дистанция рассматривается в пространственном аспекте, что несложно измерить: социальная дистанция характеризует социальные взаимодействия в физическом пространстве, являясь «пространственным па-

раметром формы, наполненной социальным содержанием» [Зиммель, 2002; Гусев, 2009, с. 123]. Этому пониманию отвечают и современные работы. Так, сравнительный анализ социальной дистанции у горожан и сельских жителей, проведенный Ю.М. Колодкиной и Н.К. Радиной, позволил авторам сделать вывод о том, что «социальная дистанция у горожан статистически значимо меньшая, чем у сельских жителей» [Радина, Колодкина, 2011, с. 89–90].

В социологических исследованиях политики социальная дистанция понимается как «мера различия объектов (индивидов, классов, стран), вычисляемая по их координатам в пространстве социальных характеристик (статус, доход и др.). Допустимое сближение при наличии контрольной точки определяется пределом, после которого нельзя приближаться» [Алтемерова, 2014, с. 124]. Автором выделены такие факторы социальной дистанции, как происхождение, социальная база (опора), социальное положение, что очевидно является факторами реализации социальной иерархии: «...социальный характер дистанции проявляется в связях, установках на иерархическое взаимодействие, что упрощает воздействия, а следовательно, укорачивает дистанцию... Мерой сближения является укорачивание дистанции, присущее верхним уровням иерархии, а дистанция между властью и населением обратно пропорциональна иерархическому уровню» [Там же]. Для развития концепта «социальная дистанция» как социально-психологического важным является утверждение автора, что «социальная дистанция обусловлена нормами, например, наличием тех или иных представлений о правовом поведении по отношению к людям определенного статуса» и что для смены уровня статуса в социальном пространстве необходимо преодолевать определенную дистанцию [Там же].

Социально-психологическое исследование, проведенное И.А. Талышевой и Н.Г. Гайфуллиной, в развитии понятия «социальная дистанция» выявляет психологическую близость между людьми и механизмами симпатии / антипатии [Талышева, Гайфуллина, 2013].

Психологический подход к понятию «социальная дистанция» раскрывает в целом субъективно-психологическую сторону социальной дистанции как «степени психологической близости, которая способствует легкости, спонтанности взаимодействия... Характер коммуникации между индивидами зависит от того, насколько велика психологическая дистанция между ними» [Ларина, 2009].

Теория социальных представлений описывает их трехкомпонентную структуру, включающую «информацию» (сумму знаний об объекте представления), «установку» (эмоциональное отношение к объекту представления и готовность субъекта представления высказать то или иное суждение) и «поле представления» (иерархическую организацию элементов представления) [Moskovic, 1981], таким образом прямо или косвенно разрабатывая проблематику социальной дистанции, или, по крайней мере, исследование социальных представлений имеет эффект установления оснований и качества социальной дистанции.

В аспекте сознания личности, репрезентированного в актах социальных взаимодействий, аналитически продуктивной является идея контактности – дистантности как характеристик социальных представлений [Абульханова, 2002; Славская, 1997].

Актуальный для исследования реальных коммуникативных актов дискурсивный подход требует существенной проработки проблемы социальной дистанции. И хотя М.Л. Макаровым предложена дифференциация степеней социальной дистанции как коррелирующих с отношениями солидарности, власти и подчинения, социальная дистанция задается и интерпретируется на основе набора феноменологически представленных переменных: кроме относительной информации об уровне социальной дистанции по четырем осям: к референту, адресату, слушателям (присутствующим), а также к обстановке или ситуации в целом, в дискурсе есть абсолютная информация социально-дейктического свойства, символизирующая социальные роли коммуникантов.



Как видим, для последних трех психологических подходов значимой является интерпретация целой системы социально-коммуникативных сигналов различной природы как организующих в сознании людей сложный субъективный конструкт «близость – дистанцированность».

Относительно хорошо разработанной является частная, как кажется, категория вежливости, рассматриваемая как фактор, в значительной степени влияющий на формальность / неформальность коммуникации [Ларина, 2009; Плунгян, 2011]. В сравнительно-языковедческом исследовании В.А. Плунгяна утверждается, что граммемы вежливости определяют социальную дистанцию между говорящим и адресатом, поэтому названия адресата (в первую очередь) и всех остальных лиц должны быть особенно чувствительны к этому типу значений. Некоторые языки, например английский, при использовании местоимений нейтрален к противопоставлению «формальность / неформальность», в большинстве же языков мира «различаются по крайней мере две степени вежливости: «неформальность», т. е. социальное равенство говорящего и адресата vs. «вежливость», т. е. адресат иерархически выше говорящего или его положение неизвестно» [Плунгян, 2011, с. 233].

Интересным кросс-культурным исследованием является исследование, проведенное Т.А. Лариной. Автор приходит к выводу, что «в русском языке вежливость – это соблюдение правил поведения (не нарушать – значит соблюдать), в английском – демонстрация уважения, внимания к окружающим, что соответствует семантике слов «вежливый» и «polite» в двух языках» [Ларина, 2009, с. 74]. Результаты опроса в группах английской и русской интеллигенции показали, что, во-первых, англичане имеют более четкое представление о том, какой должна быть вежливость, как она должна «выглядеть», какие речевые маркеры иметь (большинство респондентов сочли формулы «thank you» и «please» обязательными атрибутами вежливости). Среди русских респондентов не наблюдалось единства в понимании категории вежливости, определения, предложенные ими, имели

довольно размытый характер. В целом опрошенные сходились во мнении, что «вежливость» – это не наличие, а *отсутствие* ряда признаков, таких как грубость, хамство, дерзость: «вежливый» – тот, кто «не грубит», «не хамит» и т. д. [Там же]. В ходе этого эксперимента было также выявлено, что вежливость рассматривается носителями обеих культур как уважение к окружающим, а уважение, в свою очередь, рассматривается русскими и англичанами как почтение и внимание соответственно.

Реализация категории вежливости в разных этносоциальных культурах в качестве примера хорошо демонстрирует необходимость логики исследований такого свойства человеческой коммуникации как социальная дистанция от форм социальной культуры и социальной психологии к речевым формам, обеспечивающим социальную коммуникацию, и далее к языковым средствам и грамматике выражения социально-коммуникативных категорий. Или наоборот: от форм языка и речи к реконструкции социальных представлений носителей разных этнических и социальных (суб)культур и объяснению качества социальных взаимодействий (см. об этом: [Маланчук, 2009; 2014; 2014а]). Поддерживаем именно этот подход к анализу социальной дистанции.

И.Г. Маланчук полагает, что «понятие социальной дистанции является... с необходимостью отражающим степень близости / отдаленности, прежде всего, субъектов естественной коммуникации» и уточняет это понимание до схемы «близость – дистанцированность (отдаленность)» как феноменов, реализующихся в актах коммуникации одновременно: одни конкретные характеристики общения будут свидетельствовать о близости коммуникантов – от пространственной до семантической, другие – о степени дистанции между ними» [Маланчук, Марсова 2015].

Социальная дистанция остается мало исследованным феноменом социальных отношений людей и групп в силу его несистемной операционализации. Поэтому нами предлагается многоуровневая модель социальной дистанции с учетом многообразия типов средств социальной сигнализации – от пространственных до се-

мантических речевых и языковых репрезентаций социальных отношений. Модель (модели) социальной дистанции должна быть построена с учетом структуры и содержания коммуникации в различных сферах и ситуациях и, кроме названных параметров, может включать анализ структур социальных представлений – как актуальных, так и сформированных в период раннего онтогенеза [Маланчук, 2014а], описание интенциональных структур речевой коммуникации, репрезентирующей качество социальной дистанции в различных сферах [Маланчук, 2007; Павлова и др., 2005]. Кроме того, с помощью методов психосемантики возможно изучение актуальных в субкультурах этносов и стран индивидуальных и характерных для различных социальных кластеров концептуализаций социальной дистанции – неотъемлемой характеристики социальных отношений.

Итак, социальная дистанция как феномен психологический (в аспекте субъективного восприятия качества социальных отношений) и социально-психологический (в аспекте форм и средств организации социальной дистанции) требует системного изучения по сравнению с существующими исследованиями, построенными как изучение отдельных характеристик взаимодействия людей – пространства, симпатии / антипатии и некоторых других.

Для анализа феномена социальной дистанции считаем приоритетным мультидисциплинарный подход [Маланчук, 2006], в связи с чем предлагаем многоуровневую и многопараметрическую модель этого объекта с анализом всех доступных фиксации средств репрезентации социальной дистанции участниками коммуникации; это возможно при использовании видео- и аудиотехнологий получения данных.

Развитие концепта «социальная дистанция» обнаруживает тенденцию к описанию его как бинарной целостной семантической конструкции «близость – дистанцированность» (К.А. Абульханова, И.Г. Маланчук). При этом становится возможным анализировать взаимодействие и интеграцию различных средств создания социальной дистанции каждым коммуникантом и процесс

конвенционализации социальной дистанции между ними, полагаем, специфично осуществляющийся в различных сферах и ситуациях.

## Библиографический список

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/otdelnie-stati-s/publikacii/stati\\_sotr/stati1.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/otdelnie-stati-s/publikacii/stati_sotr/stati1.html) (дата обращения: 20.12.2014).
2. Алтемерова О.А. Региональная модель социальной дистанции в политике [Электронный ресурс]. URL: <http://oaji.net/articles/2014/561-1412136757.pdf>; [http://vestnik.kemsu.ru/Content/documents/Bulletin\\_Kemsu\\_14\\_2\\_1.pdf](http://vestnik.kemsu.ru/Content/documents/Bulletin_Kemsu_14_2_1.pdf) (дата обращения: 02.02.2015). С. 124Ц127.
3. Большая актуальная политическая энциклопедия / под общ. ред. А. Белякова и О. Матвейчева. URL: <http://www.politike.ru/> (дата обращения: 11.01.2015).
4. Гусев А.Н. Категория социальной дистанции в творчестве Г. Зиммеля [Электронный ресурс]. URL: <http://sociol.uspi.ru/socis/2009/04/Gusev.pdf> (дата обращения: 23.11.2014).
5. Зиммель Г. Флоренция // Логос. 2002. № 3–4. [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/logos/2002/3/zimmflor.html> (дата обращения: 12.12.2014).
6. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/283069/> (дата обращения: 01.12.2014).
7. Маланчук И.Г. К построению программы мультидисциплинарного исследования речи // Поверх барьеров: Человек, текст, общение: тезисы научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С.140–142.
8. Маланчук И.Г. Коммуникативные и коммуникативно-связанные потребности как фактор продуцирования речи (на материале детской речи) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2007. № 1. С. 82–88.

9. Маланчук И.Г., Марсова В.В. Проблема социальной дистанции в психологических и филологических исследованиях [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/12/11755> (дата обращения: 01.02.2015).
10. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009.
11. Маланчук И.Г. Системы речи и языка в коммуникативном сознании при производстве устного высказывания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014а. № 1(27). С. 165–170.
12. Маланчук И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте: учеб. пособие. Красноярск, 2014б.
13. Павлова Н.Д., Алмаев Н.А., Зачесова И.А., Латынов В.В., Шустова Л.А. Интент-анализ вербальной коммуникации // Проблемы психологии дискурса / отв. ред. Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. С. 28–43.
14. Паттисон А.С. Особенности социальных представлений о русских людях у чехов и американцев [Электронный ресурс]. URL: [http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2011/abstracts/Pattison\\_AS.pdf](http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2011/abstracts/Pattison_AS.pdf) (дата обращения: 22.01.2015).
15. Плунгян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. М.: РГГУ, 2011.
16. Пшеничникова А.Б. Гендерные спецификации вежливости в директивных речевых актах в американской лингвокультуре: интердискурсивный подход: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск: ИГЛУ, 2009.
17. Радина Н.К., Колодкина Ю.М. Толерантность и социальная дистанция: социокультурный анализ [Электронный ресурс]. URL: <file:///C:/Users/1/Desktop/%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8/%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C%D0%B8%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%8F.pdf>; file:///C:/Users/1/Downloads/ethnoconf\_2011\_sbornik.pdf (дата обращения: 20.01.2015).
18. Славская А.Н. Правовые представления российского общества // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997.
19. Сорокин П.А. Социальная стратификация и мобильность // Питирим Сорокин. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. Мыслители XX века.
20. Талышева И.А., Гайфуллина Н.Г. Исследование уровня толерантности и социально-психологического дистанцирования у студентов института Казанского (Приволжского) федерального университета [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/113-10800> (дата обращения: 26.01.2015).
21. Филиппов А.Ф. Элементарная социология пространства [Электронный ресурс]. URL: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-28-13-47-51/43-2010-08-30-12-19-02/1854-2011-05-01-02-36-30> (дата обращения: 01.12.2014).
22. Чернявская О.С. Теории социального пространства [Электронный ресурс]. URL: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik\\_soc/99990201\\_West\\_soc\\_2008\\_2\(10\)/18.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik_soc/99990201_West_soc_2008_2(10)/18.pdf) (дата обращения: 05.12.2014).
23. Шкала социальной дистанции (шкала Богардуса, вариант Л.Г. Почебут) [Электронный ресурс]. URL: <http://vsetesti.ru/395/> (дата обращения: 24.01.2015).
24. Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education Ltd. 2008.
25. Moscovici S. On social representation // Forgas J.P. (ed.) Social Cognition: Perspectives on everyday life. London: Academic Press, 1981.
26. Oxford Wordpower Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2009.

# РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

## THE DEVELOPMENT OF MANAGERS' LEADERSHIP SKILLS DURING SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING

С.О. Пожарский

S.O. Pozharsky

*Лидерство, руководство, развитие, лидерские качества, тренинг.*

Описана модель развития лидерских качеств руководителей, которая может использоваться в практике психологического сопровождения становления руководителя в качестве организационного лидера.

*Leadership, management, development, leadership skills, training.*

The article describes the model of development of managers' leadership skills, which can be used for psychological support of the formation of the manager as an organizational leader.

**Т**еоретический анализ литературы проблемы лидерства показывает недостаточность исследований, посвященных должностной власти в коммерческой организации. Многие исследователи показывают сложности отделения лидерства от характеристик людей, которые занимают лидерские позиции (И.В. Дрыгина, М.Н. Емельянова, О.В. Евтихов, Е.М. Смекалова, Е.И. Тихомирова и др.).

Ключевую роль в организации занимает руководитель, который в идеале должен быть и её лидером, а также эффективным менеджером.

Лидер и руководитель обладают качественно различными формами и степенью воздействия на группу (организацию). Эти различия, в свою очередь, непосредственно и сильно влияют на то, как конкретно может быть осуществлена ими деятельность управления, как они могут реализовать свою позицию ведущего. Лидер обладает влиянием – способностью оказывать воздействие на отдельные личности и группы, направляя их на достижение каких-либо целей. Влияние в основном реализуется через феномен авторитета. Руководитель же обладает (либо наряду с авторитетом и влиянием, либо помимо них) властью, статусом. Это уже не «способность влиять», а обязанность оказывать влияние.

Многие аспекты проблемы лидерства применительно к руководителям коммерческих структур остаются недостаточно разработанными, а также дискуссионными. Но практически все исследователи разделяют общее понимание, что руководство как система управления должно стимулировать инновационное поведение сотрудников, обеспечивающее постоянное рождение и использование нового знания на всех уровнях коммерческой организации (О.С. Виханский, С.Т. Зуб, Л.П. Калининский, Д.Я. Райгородский, Э.Х. Шейн и др.).

Лидерские качества – это совокупность психологических качеств, умений и способностей взаимодействовать с группой и акмеологических характеристик личности руководителя коммерческой структуры.

Руководство на основе лидерства обуславливается наличием у человека не только определенных лидерских качеств, но и навыков и особенностей взаимодействия с последователями. В первую очередь оно обусловлено такими личностными составляющими, как «лидерское мировоззрение» с соответствующими целями и социальными установками и «лидерская Я-концепция» как совокупность представлений человека о себе как лидере с соответствующими ценностями [Евтихов, 2012, с. 4].

Под процессом развития лидерских качеств в работе понимается процесс развития мотивов и стремления к лидерству, становление лидерской Я-концепции, развитие межличностной чувствительности, коммуникативной и профессиональной компетентности.

Важнейшей задачей реализации управленческой деятельности в современных условиях становится необходимость развития лидерских качеств в руководителе, которое определено как процесс развития мотивов и стремления к лидерству, становление лидерской Я-концепции, развитие межличностной чувствительности, коммуникативной и профессиональной компетентности.

Профессионально-психологический тренинг, как считает О.В. Евтихов, вполне может способствовать развитию лидерских качеств, повышению стремления к лидерству [Евтихов, 2012, с. 5].

При разработке концепции развития лидерских качеств руководителя коммерческих структур были приняты в качестве отправной точки следующие теоретические положения:

1) лидерство является социальным феноменом, следовательно, освоение лидерских моделей поведения необходимо осуществлять в процессе межличностного и внутригруппового взаимодействия;

2) развитие лидерских качеств может происходить в ситуации успешно реализуемого лидерского поведения;

3) комплексное развитие лидерских качеств руководителя должно осуществляться в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности и внутригруппового взаимодействия, связанных с выполнением лидерских функций организационного лидера;

4) эффективным средством развития лидерских качеств является профессионально-психологический тренинг.

Основное содержание практической работы по развитию лидерских качеств включает в себя систему последовательно выстроенных, но относительно самостоятельных занятий и социально-психологических мероприятий, объединенных в

комплексную программу, в основу которой легли теоретические положения о разработке и проведении психологического тренинга.

Комплексная программа тренинга состоит из трех этапов-модулей.

1. Личностный модуль направлен на формирование у участников мотивации и стремления к лидерству, лидерского мировоззрения и лидерской Я-концепции, повышение уровня моральной нормативности и социализации,

2. Организационно-лидерский модуль направлен на развитие межличностной чувствительности и коммуникативной компетентности, способности учитывать в деятельности как интересы группы, так и отдельных ее членов.

3. Профессионально-управленческий модуль предназначен для формирования и развития компетентности участников в вопросах руководства и профессионального взаимодействия, способности быстро и правильно ориентироваться в ситуации и принимать соответствующие управленческие решения, управлять мотивацией подчиненных, направлять их на решение поставленных задач и т. п.

Интервал времени между занятиями составляет 2–3 дня, а между основными модулями – 1–2 недели.

В программе тренинга представлены следующие содержательные блоки работы: блок формирования индивидуальной и групповой работоспособности; информационный блок; блок развития личностных и социальных качеств; блок развития профессионально-управленческих качеств; блок модификации и отработки лидерского поведения в моделируемых ситуациях; блок завершения занятий и сопровождения в межмодульный и посттренинговый периоды направлен на сохранение полученных в тренинге изменений, закрепление и перенос участниками в профессиональную деятельность приобретенных ими навыков.

В тренинге используются следующие методы: психогимнастические упражнения, основанные на методах ролевых игр, деловые игры, групповая дискуссия, домашние задания для самостоятельной работы.

Для экспериментального подтверждения и обоснования эффективности и результативности социально-психологического тренинга был подобран инструментарий психодиагностического исследования изменений в личностной динамике формировавшихся лидерских качеств у руководителей коммерческих структур.

Исследование проводилось на базе тренингового центра ООО «СНАП-Сибирь», Красноярск. В исследовании принимали участие 100 руководителей коммерческих структур Красноярска, из них 50 руководителей составляют контрольную группу, 50 – экспериментальную.

В качестве психодиагностических методик в исследовании применялись: тест «Определение уровня лидерского потенциала» (Е. Жариков и Е. Крушельницкий); методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС)); методика оценки уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского); тест «Оценка самоконтроля в общении» М. Шнайдера; тест «Я – Лидер» (А.Н. Лутошкин).

На констатирующем этапе были получены следующие данные:

- лидерские качества руководителя (волевые качества, настойчивость инициативность и независимость, психическая устойчивость, самокритичность, требовательность, выносливость) выражены на среднем уровне у большинства руководителей (60 % руководителей экспериментальной группы и 65 % руководителей контрольной группы);

- потенциал коммуникативных и организаторских склонностей руководителей не отличается высокой устойчивостью (средний показатель выявлен у 75 % руководителей экспериментальной группы и 85 % руководителей контрольной группы);

- большинство руководителей (55 % руководителей экспериментальной и 50 % руководителей контрольной групп) характеризуются средним уровнем коммуникабельности;

- у преобладающего количества (70 %) руководителей выражен средний уровень коммуникативного контроля, что отражает их непосредственность в общении, искренность и доверчивость по отношению к другим;

- руководители высоко оценивают собственные лидерские качества: «осознание цели (знаю, чего хочу)», «влияние на окружающих»; на слабом уровне руководители считают проявление следующих качеств: «умение управлять собой» и «наличие творческого подхода».

После проведения формирующего этапа исследования, направленного на реализацию социально-психологического тренинга по развитию лидерских качеств руководителей коммерческих структур, было проведено повторное экспериментальное исследование. После проведения развития лидерских качеств руководителей экспериментальной группы произошли следующие изменения:

- улучшились показатели организаторских и коммуникативных способностей, на контрольном этапе отсутствуют руководители, имеющие низкий и ниже среднего уровни общительности, что свидетельствует об изменении их уровня общительности и развитии способности легко вступать в контакты с окружающими, возрастает доля руководителей с уровнем общительности выше среднего (с 10 до 30 %) и высоким уровнем;

- в экспериментальной группе увеличился показатель высокого уровня лидерского потенциала на 35 %, высокий уровень выраженности лидерских качеств имеют 65 % руководителей, на контрольном этапе исследования низкий уровень лидерского потенциала отсутствует;

- руководители имеют более высокие показатели оценки самоконтроля в общении: постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций;

- в структуре лидерской Я-концепции произошло статистически значимое увеличение выраженности следующих качеств: «умение управлять собой», «наличие творческого подхода», «организаторские способности»;

- повысился уровень развития лидерских способностей.

Достоверность различий между результатами первого и второго срезов лидерских качеств была подтверждена с помощью критерия Фишера (ф).

После проведения тренинга у руководителей экспериментальной группы улучшились показатели организаторских и коммуникативных способностей, повысился уровень общительности руководителей, произошло увеличение выраженности следующих качеств: «умение управлять собой», «наличие творческого подхода», «организаторские способности».

Результаты проведенного экспериментального исследования подтвердили возможность развития лидерских качеств у руководителей коммерческих структур с помощью социально-психологического тренинга, направленного:

– на развитие у участников мотивации и стремления к лидерству, лидерского мировоззрения и лидерской Я-концепции;

– развитие межличностной чувствительности и коммуникативной компетентности, способности учитывать в деятельности как интересы группы, так и отдельных ее членов;

– развитие компетентности участников в вопросах руководства и профессионального взаимодействия, способности быстро и правильно ориентироваться в ситуации и принимать соответствующие управленческие решения.

Выводы проведенного исследования не претендуют на исчерпывающее решение данной проблемы, предлагается только один из путей ее решения.

## Библиографический список

1. Балунов М.С. Педагогическое стимулирование лидерства у курсантов военного экономического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2010. 126 с.
2. Володина О.А. Руководитель, организатор, лидер // Автоматика, связь, информатика. 2011. № 2. С. 17–18.
3. Гвоздева Н.И. Руководитель-лидер: необходимость и направления его формирования // Психология и экономика. 2008. Т. 1, № 1–2. С. 146–150.
4. Глухенькая Н.М., Сац Е.А., Глухенький А.Н. Стили и подходы к формированию лидерских качеств будущего руководителя // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2013. № 56–2. С. 68–70.
5. Евтихов О.В. Социально-психологическая модель развития лидерского потенциала руководителя // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 4 (51). С. 3–6.
6. Кодин В.Н. Лидерские качества и билль о правах личности // Элитариум: Центр дистанционного образования [Электронный ресурс]. URL: [http://www.elitarium.ru/2011/12/09/liderskie\\_kachestva\\_lichnost.html](http://www.elitarium.ru/2011/12/09/liderskie_kachestva_lichnost.html) (дата обращения: 13.03.2013).
7. Селезнева Н.Т., Измалкина А.А. Конструирование руководителем социально-педагогического взаимодействия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 109–112.
8. David A. Zilz, B. Woodward, Thomas S. Thielke, Rita R. Shane Leadership skills for a high-performance // Am J Health-Syst Pharm. Vol. 61. Dec. 1. 2004. P. 2562–2574.

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОЦИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕМЬИ

### THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S CAPACITY FOR SELF-REGULATION IN FAMILY SOCIAL SPACE

О.М. Вербианова

O.M. Verbianova

*Способность к саморегуляции. Внутренняя, внешняя сторона саморегуляции. Ребенок дошкольного возраста. Полная (неполная) семья. Сиблинги. Сиблинговая позиция. Гендерные особенности саморегуляции.*

В статье раскрывается влияние структуры семьи на особенности развития саморегуляции детей дошкольного возраста. Установлено, что позитивное влияние на развитие саморегуляции оказывают: 1) полнота семьи; 2) наличие сиблинга одного пола; 3) наличие старшего сиблинга; 4) участие в воспитании ребенка дедушек и бабушек. Негативное влияние на развитие способности к саморегуляции ребенка дошкольного возраста оказывают: 1) неполная семья; 2) совместное проживание с одним прауродителем (бабушкой) и 3) наличие старшей сестры в семье.

*The capacity for self-regulation, internal, external side of self-regulation, a child of preschool age, complete (incomplete) family, siblings, sibling position, gender characteristics of self-regulation.*

The article reveals the influence of family structure on the peculiarities of the development of preschool children's self-regulation. It was found that the following factors have a positive influence on the development of self-regulation 1) the completeness of the family; 2) the presence of a sibling of the same sex; 3) the presence of an elder sibling; 4) the participation of grandparents in child upbringing. The following factors have a negative influence on the development of preschool children's capacity for self-regulation: 1) a single parent family; 2) cohabitation with one grandparent (grandmother) and 3) the presence of an elder sister in the family.

**Т**енденции современного образования в значительной мере ориентированы на усиление личностного аспекта в развитии ребенка, его самостоятельности, а значит, саморегуляции. Проблема изучения способностей к саморегуляции становится все более актуальной в контексте решения таких прикладных вопросов, как развитие форм социального поведения, организации самостоятельной деятельности детей.

О.А. Конопкин выделяет особый феномен «общая способность к саморегуляции». Это понятие отражает такое проявление осознанной саморегуляции, когда установление человеком действенных отношений с окружающим предметным и социальным миром происходит на основе самостоятельного овладения разнообразными формами деятельности и социальных отношений. По мнению автора, вовне способность к саморегуляции проявляется в успеш-

ном овладении новыми (в том числе более сложными) видами и формами деятельности. При этом саморегуляция проявляется в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости в достижении принятой цели [Конопкин, 2008].

«Внутренняя» же, субъективная сторона саморегуляции характеризуется осознанностью, пониманием оснований осуществляемой деятельности в целом, ее важнейших структурных моментов – цели, условий, применяемых способов действий, необходимых коррекций, оценки результатов и др. [Конопкин, 2008, с. 28].

Нередко отмечается, что именно низкий уровень саморегуляции, ее конкретные дефекты лежат в основе неуспеваемости, различных трудностей в осуществлении деятельности, делинквентного поведения [Первитская, 2014]. От степени совершенства процессов саморегуляции зависят успешность, надежность, продук-



тивность, конечный исход любого акта произвольной активности [Моросанова, 2010, с. 58].

В психологической литературе представлены сведения о проявлениях саморегуляции детей дошкольного возраста и способах её формирования [Чернокова, 2014; Blair, Diamond, 2008; Florez, 2011]. Успешность развития саморегуляции у детей определяется, прежде всего, целенаправленным и организованным процессом воспитания. В этом случае процесс воспитания должен основываться на понимании механизмов развития саморегуляции и учете факторов, стихийного и целенаправленного влияния [Груздева, 2013, с. 58, 62].

Очевидно, что для детей дошкольного возраста семья выступает основополагающей жизненной средой и важнейшим фактором, определяющим развитие личностных качеств и способностей ребенка. К сожалению, неоднородность качественных (социодемографических) и количественных (структурный состав) характеристик семьи затрудняет расшифровку механизмов развития не только саморегуляции, но и других психических функций. Сегодня хорошо известна специфика развития ребенка в условиях неполной семьи, различного стиля воспитания и родительского отношения, в условиях семей, воспитывающих одного или более детей [Груздева, 2013; Лисина, 2009; Тищенко, Иванкова, 2005]. Кроме того, при определении влияния семьи на развитие ребенка необходимо учитывать гендерную составляющую. Вышеперечисленное подчеркивает многогранность изучения вопроса о влиянии семьи на развитие саморегуляции ребенка. Сведения о том, как происходит развитие саморегуляции детей, воспитывающихся в семьях, имеющих отличия по своему составу, помогут оптимизировать и корректировать процесс развития столь значимой функции. Таким образом, цель данного исследования – изучить влияние структуры семьи на развитие способности к саморегуляции детей старшего дошкольного возраста.

По психологическому содержанию показатель саморегуляции может быть интерпретирован как показатель возможностей индивида устойчиво осуществлять принятую програм-

му деятельности. Общий потенциал саморегуляции складывается из содержательно-смысловой устойчивости личности и ее деятельностных возможностей [Моросанова, 2010]. Вышесказанное определило выбор диагностических методик. С целью изучения саморегуляции детей дошкольного возраста использовалась методика Л.А. Венгера «Графический диктант» [Особенности..., 1989], где анализировались проявления саморегуляции ребенка в самостоятельной деятельности. Уровень саморегуляции оценивался на основе анализа таких параметров, как: принятие цели, условий и правил реализации действий, анализ содержания действий, реализация действий, осуществление контроля действий со стороны ребенка. С целью определения достоверности различий изучаемых сведений использовались автоматизированные способы расчета непараметрического U-критерия Манна – Уитни.

Изучаемая выборка составила 95 детей старшего дошкольного возраста (6,0–7,3 лет), у которых выявлялся уровень развития способности к саморегуляции. Фактический материал анализировался в различно структурированных группах детей, исходя из частных задач определенных этапов исследования.

На первом этапе эмпирического исследования изучалось влияние такой характеристики, как полнота семьи. Результаты изучения уровня сформированности способности к саморегуляции у детей из неполных семей имеют более низкие показатели (табл. 1). Нельзя не сказать о том, что в группе детей, воспитывающихся в неполных семьях, есть дети с высокими показателями развития способности к саморегуляции. Здесь можно предположить, что определенную роль в развитии саморегуляции играет не только полнота семьи, но и стиль (тип) воспитания, которому следует мать. Так, в работе О.Н. Жалниной и О.М. Вербиановой было показано, что тип материнского воспитания влияет на развитие саморегуляции детей [Жалнина, Вербианова, 2013, с. 277].

Анализ сформированности способности к саморегуляции у детей в неполных семьях позволил выявить некоторые качественные отличия. Наиболее трудным для детей из непол-

ных семей оказалось принятие условий (правил действий), что характеризует несовершенство содержательно-смысловой стороны саморегуляции. Будучи внутренней составляющей саморегуляции по сути, деформация развития этой сферы проявлялась в характерных внешних признаках поведения. Перед началом выполнения задания дети молчали, задумывались, проявляли явную робость. Дети из полных семей чаще переспрашивали, уточняли правила, условия как до начала выполнения задания, так и по ходу его. Дефицит развития содержательно-смысловой стороны саморегуляции можно объяснить спецификой социальной адаптации ребенка. Так, для детей из неполной семьи характерными признаками социализации являются редуцированный круг общения, ощущение не-

полноценности, что порождает такой поведенческий признак, как робость общения со взрослыми [Городецкая, 2005].

Деятельная сторона саморегуляции была менее деформированной. Если дети принимали условия, то выполнение задания не вызывало затруднений, хотя и возникали ошибки из-за невнимательности, которая для детей этого возраста достаточно типична.

Гендерный анализ полученных сведений (см. табл. 1) показал, что способность к саморегуляции более развита у девочек. Причем различия обнаружались при проявлении и смысловой, и деятельной стороны саморегуляции. Хорошо известно, что психофизиологические особенности девочек обеспечивают более высокий темп развития на ранних этапах [Кабаева, 2007].

Таблица 1

Уровень развития способности к саморегуляции	Распределение детей дошкольного возраста (%) по уровню развития саморегуляции в группах по следующим признакам					
	полнота семьи		гендерный признак		проживание с прародителями	
	Полная семья	Неполная семья	Девочки	Мальчики	Совместное проживание	Раздельное проживание
Высокий	44,7	39,7	64	43	48	44
Средний	31	33	22	34,6	32	32,6
Низкий	24,3	27,3	14	22,4	20	23,4
Достоверность различий (U-критерий Манна – Уитни)	Различия достоверны (p≤0,05)		Различия достоверны (p≤0,01)		Различия достоверны (p≤0,05)	

Как известно, семью составляют три поколения, поэтому на втором этапе исследования представлялось интересным изучить «вклад» дедушек и бабушек в развитие саморегуляции детей. Следует подчеркнуть, что роль прародителей особенно велика в воспитании детей дошкольного возраста. С целью унификации анализа полученных сведений изучались семьи, воспитывающие только одного ребенка дошкольного возраста. Анализ результатов показал, что совместное проживание семьи с прародителями оказывает позитивное влияние на развитие саморегуляции детей (табл. 2).

Углубленный анализ показал, что совместное проживание с двумя прародителями (с бабушкой и дедушкой) благотворно сказывается на развитии саморегуляции детей как в полных, так и не-

полных семьях (см. табл. 2). Очевидно, что расширение круга общения и типов взаимодействия требует от ребенка усвоения разнообразных форм поведения, которые возможны на основе развития способности к саморегуляции. Самым негативным с точки зрения развития у детей способности к саморегуляции является фактор совместного проживания с бабушкой. Можно предположить, что гиперопека со стороны бабушки (особенно в неполных семьях), а также соперничество бабушки с матерью за любовь ребенка приводит к снижению саморегуляции ребенка.

Хорошо известно, что братья и сестры (сиблинги), не только напрямую влияют на развитие личности ребенка, но и само их присутствие неизбежно изменяет характер родительского отношения к детям [Маленова, Лешевская, 2014].

Таблица 2

Уровень развития способности к саморегуляции	Распределение детей дошкольного возраста (%) по уровню развития саморегуляции в группах по следующим признакам					
	Совместное проживание с двумя прародителями		Раздельное проживание с прародителями		Совместное проживание с одним прародителем (бабушкой)	
	Полная семья	Неполная семья	Полная семья	Неполная семья	Полная семья	Неполная семья
Высокий	53,2	41,7	49,7	43	37,8	24,3
Средний	33,8	34,6	30,6	34	34	43
Низкий	13	23,7	19,7	23	28,2	32,7
Достоверность различий (U-критерий Манна – Уитни)	Различия достоверны (p<0,05)		Различия достоверны (p<0,05)		Различия достоверны (p<0,01)	

Результаты показали, что, независимо от первенства рождения, наличие сиблинга обеспечивает более высокий уровень саморегуляции (табл. 3). По-видимому, взаимодействие, обмен опытом, неизбежное соперничество сиблингов стимулируют развитие произвольного поведения на основе кумулятивного механизма. Тем не ме-

нее наличие старшего сиблинга более благоприятно для развития саморегуляции детей, чем наличие младшего сиблинга. Кроме того, было обнаружено, что дети, имеющие однополых сиблингов, демонстрируют более высокие показатели развития саморегуляции, чем дети, имеющие сиблинга иного пола (см. табл. 3).

Таблица 3

Уровень развития способности к саморегуляции	Распределение детей дошкольного возраста (%) по уровню развития саморегуляции в группах по следующим признакам					
	Наличие (отсутствие) сиблингов		Первенство рождения		Пол сиблинга	
	Единственный ребенок	Наличие сиблингов	Родился первым	Родился вторым	Однополые сиблинги	Разнополые сиблинги
Высокий	37,9	45	52	56	68	39,3
Средний	30,6	32,6	23,6	28	17	28
Низкий	31,5	22,4	24,4	16	12	32,7
Достоверность различий (U-критерий Манна – Уитни)	Различия достоверны (p<0,01)		Различия достоверны (p<0,05)		Различия достоверны (p<0,01)	

Интересным представляется получение сведений о влиянии таких факторов, как сиблинговая позиция и гендерная дифференциация сиблингов. Наиболее низкие показатели саморегуляции у детей оказались в группе мальчиков, которые имеют старшую сестру. Возможным объяснением здесь может быть гиперопека младшего брата со стороны сестры (как «репетиция» инстинктивного материнского поведения), которая блокирует развитие саморегуляции у мальчика. Для девочек наличие старшего брата или сестры позитивно сказывается на развитии саморегуляции. Данный факт можно объяснить тем, что девочки достаточно рано стремятся привлечь внимание окружающих родственников к своей пер-

соне и быстрее отрабатывают формы поведения, соответствующие социально-нормированным ожиданиям (табл. 4).

Таким образом, положительно на развитие способности к саморегуляции ребенка дошкольного возраста влияют такие структурные составляющие семьи, как: 1) полнота семьи; 2) наличие сиблинга одного пола; 3) наличие старшего сиблинга; 4) участие в воспитании ребенка дедушек и бабушек. Неблагоприятно на развитие способности к саморегуляции ребенка дошкольного возраста влияют: 1) неполная семья, особенно при совместном проживании с одним прародителем (бабушкой), и 2) наличие старшей сестры в семье, особенно для мальчиков.

Таблица 4

Уровень развития способности к саморегуляции	Распределение детей дошкольного возраста (%) по уровню развития саморегуляции в группах по следующим признакам							
	Наличие старшего сиблинга у мальчика		Наличие младшего сиблинга у мальчика		Наличие старшего сиблинга у девочки		Наличие младшего сиблинга у девочки	
	Наличие брата	Наличие сестры	Наличие брата	Наличие сестры	Наличие брата	Наличие сестры	Наличие брата	Наличие сестры
Высокий	59	31,7	41,1	39,2	52	56	45,4	43,4
Средний	31,8	40	37	33,4	32,1	30	37,2	32,2
Низкий	9,2	28,3	21,9	27,4	15,9	14	17,4	24,4
Достоверность различий (U-критерий Манна – Уитни)	Различия достоверны ( $p \leq 0,01$ )		Различия не достоверны		Различия не достоверны		Различия не достоверны	

Сведения, полученные в данном исследовании, помогут достаточно быстро осуществить педагогическое прогнозирование развития саморегуляции на основе анализа состава семьи, в которой воспитывается ребенок, и тем самым своевременно определить меры по обеспечению развития саморегуляции детей дошкольного возраста.

### Библиографический список

1. Городецкая Ю.В. Психологические проблемы детей в ситуации развода родителей // Семья и семейная терапия. 2005. № 2. С. 33–39.
2. Груздева О.В. Методология и направления развития соматически больных детей дошкольного возраста в процессе становления их характера. 2-е изд., испр. и доп. Красноярск, 2013.
3. Жалнина О.В., Вербианова О.М. Влияние семейного воспитания на развитие способности к саморегуляции детей старшего дошкольного возраста // Развитие способностей ребенка: теория, практика, перспективы: матер. Всерос. науч.-практич. конф. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 274–278.
4. Кабаева В.М. Особенности физиологического созревания и психического развития мальчиков и девочек. Различия в обучении и воспитании. М.: МГПУ, 2007.
5. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.
6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.
7. Маленова А.Ю., Лешевская А.В. Сиблинговая позиция и возраст ребенка как факторы материнского отношения // Вестник Омского университета. Сер.: Психология. 2014. № 2. С. 48–57.
8. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010.
9. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Элькониной, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1989.
10. Первитская А.М. Эмоционально-волевая регуляция как средство преодоления проблемных ситуаций у девочек-подростков (сравнительный анализ девочек-подростков с «нормальным» и делинквентным поведением) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С.137–144.
11. Тищенко Ю.В., Иванкова М.В. Влияние семейных отношений на формирование самосознания ребенка // Психолог в детском саду. 2005. № 2. С. 99–111.
12. Чернокова Т.Е. Особенности процессов саморегуляции познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2012. № 4. С. 62–67.
13. Blair C., Diamond A. Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure // Development and Psychopathology. 2008. № 20. С. 899–911.
14. Florez I.R. Developing Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. URL: [https://www.naeyc.org/files/yc/file/201107/Self-Regulation\\_Florez\\_Online\\_July\\_2011.pdf](https://www.naeyc.org/files/yc/file/201107/Self-Regulation_Florez_Online_July_2011.pdf)

## ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ В ДОО

### THE PECULIARITIES OF READINESS OF CHILDREN OF SHORT STAY GROUPS IN A PRESCHOOL FOR SCHOOL LEARNING

С.М. Колкова, М.С. Кокоурова

S.M. Kolkova, M.S. Kokourova

*Дошкольное образование, готовность к школе, группа кратковременного пребывания, группа полного дня, психология развития, педагогика, мотив учения, самооценка, обучение, дети дошкольного возраста.*

В статье освещается проблема готовности детей к школе, различий между детьми, посещающими группы кратковременного пребывания и группы полного дня в ДОО. Приведены данные исследования различных составляющих готовности к школе детей из различных групп и их сравнительный анализ. Сделаны выводы о различиях и сходствах между данными группами. Подчеркивается важность своевременного заострения внимания на особенностях готовности к школе детей, посещающих группу кратковременного пребывания.

*Pre-school education, readiness for school, a short stay group, a full time group, developmental psychology, pedagogics, motives for learning, self-assessment, learning, pre-school children.*

The article highlights the problem of children's readiness for school, the differences between the children who attend short stay groups and full day groups in a preschool. The authors show the data of the study of various components of readiness of children from different groups for school and their comparative analysis. There are the conclusions about the differences and similarities between these groups. The authors emphasize the importance of timely focusing on the features of readiness of children attending a short stay group for school.

**А**ктуальность изучения психологической готовности детей, посещающих группу кратковременного пребывания для подготовки к школе связана с произошедшими за последнее время серьезными преобразованиями: введены новые программы, изменилась сама структура преподавания, все более высокие требования предъявляются к детям, идущим в первый класс [Дмитриевская, 2014].

В связи с изменением социальных условий дети имеют разный уровень готовности к школе. Проблемы с нехваткой мест для всех желающих попасть в детский сад существуют в любом российском городе. Родители вынуждены отдавать дошкольников в группы кратковременного пребывания, чтобы в какой-то мере подготовить ребёнка к школе [Мануйлов, 2015, с. 12–18]. В связи с этим цель исследования: определить, существуют ли различия в уровне личностной, эмоционально-волевой, интеллектуальной и

социально-психологической готовности детей, которые посещали группу кратковременного пребывания для подготовки к школе по сравнению с детьми, находящимися в широком социальном окружении – в детском саду [Венгер Л.А., Венгер А.Л., 1994; Гуткина, 2002].

Экспериментальная выборка составила 40 детей 6–7 лет: 20 детей, посещающих группу полного дня (11 мальчиков и 9 девочек), и 20 детей, посещающих группу кратковременного пребывания для подготовки к школе (8 мальчиков и 12 девочек).

Наиболее важным показателем личностной готовности к школьному обучению является сформированность её мотивационного компонента; для выявления доминирующих мотивов была проведена методика «Мотивы учения» (разработка М.Р. Гинзбурга).

Для детей, посещающих группу полного дня, характерны следующие мотивы: учебный

мотив – 65 %, социальный – 15 %, позиционный – 10 %, игровой – 5 %, внешний – 5 %, а для детей, посещающих группу кратковременного пребывания: учебный мотив – 40 %, социальный – 15 %, позиционный – 10 %, игровой – 20 %, внешний – 10 %.

Следующей содержательной характеристикой личностной готовности является самооценка, данные методики «Кто я?». По результатам низкий уровень самооценки 5 % имеют дети, посещающие группу кратковременного пребывания, средний – 30 %, высокий – 60 %, очень высокий – 5 %, в группе полного дня у детей средний уровень самооценки – 15 %; высокий – 70 %, очень высокий – 5 %. Согласно возрастной норме самооценка дошкольника высокая.

Для исследования эмоционально-волевой готовности проведена методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконина).

Высокий уровень эмоционально-волевой готовности имеют 55 % детей в группе полного дня и 45 % в группе кратковременного пребывания, выше среднего – 40 % в той и другой группах, средней – 5 и 10 % соответственно, и ниже среднего – 5 % в группе кратковременного пребывания.

Для получения более точных данных была проведена методика «Домик» (И.В. Дубровиной). По результатам высокий уровень сформированности 75 % имеют дети группы полного дня и 65 % группы кратковременного пребывания, средний уровень – 25 и 35 % соответственно.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению предполагает наличие у ребенка кругозора и запаса знаний, сформированность начальных умений учебной деятельности, аналитическое мышление, логическое запоминание, развитие мелкой моторики и сенсомоторной координации, умение выделять учебную задачу и переводить её в самостоятельную цель деятельности. Эти содержательные характеристики интеллектуальной готовности были исследованы с помощью методики «Оценка психосоциальной зрелости по тестовой беседе» и ориентационного теста школьной зрелости Керна – Йирасека.

По методике «Оценка» высокий уровень интеллектуальной готовности у 80 % детей группы полного дня и 65 % группы кратковременного пребывания, средний – 15 и 20 % соответствен-

но, низкий – 5 % в группе полного дня и 15 % в группе кратковременного пребывания.

Результаты теста Керна – Йирасека свидетельствуют, что высокий уровень сформированности имеют 70 % детей группы полного дня и 60 % группы кратковременного пребывания, низкий уровень – 5 и 15 % соответственно, средний уровень – 25 %.

Социально-психологическая готовность к школе предполагает развитие у ребенка таких качеств, которые способствовали лучшему взаимодействию с учителем и со сверстниками: особенностями восприятия действия другого, соответствие действий ребенка социальным нормам, соотношение своих интересов с интересами партнера, способность взять на себя роль школьника, способность подчиняться инструкциям взрослого. Анализ результатов проведения методик «Зеркало» и «Раскраска» позволил распределить детей на пять типов: дошкольный, предшкольный, учебный, псевдоучебный, коммуникативный.

По результатам проведенного исследования по методике «Зеркало» в группе полного дня 60 % детей относятся к учебному типу, по 15 % к коммуникативному и предшкольному типам и по 5 % к дошкольному и псевдошкольному типам; в группе кратковременного пребывания 55 % детей относятся к учебному типу, 15 % к коммуникативному типу и по 10 % к предшкольному, дошкольному и псевдошкольному типам.

По итогам «Раскраски» 75 % детей группы полного дня и 45 % детей группы кратковременного пребывания относятся к учебному типу, к предшкольному – 15 и 5 % соответственно, к коммуникативному – 5 и 15 %, к дошкольному – 5 и 30 %, к псевдоучебному – 5 % детей группы кратковременного пребывания.

Для решения вопроса о наличии достоверных различий между группами применим «хи-квадрат» Пирсона.

Рассмотрим гипотезу  $H_0$  об отсутствии достоверных различий по уровню готовности к школе детей в группе полного дня и в группе кратковременного пребывания и  $H_1$  о наличии достоверных различий между группами. Уровень значимости примем равным  $0,05$ .

Проведем вычисления  $\chi^2_{эмт}$  с использованием формулы:

$$\chi^2_{эмн} = \sum_{i=1}^k \frac{(n_{эмн} - n_{теор})^2}{n_{теор}}$$

Личностная готовность детей к обучению в школе:

$$\chi^2_{крит} (p = 0,05; v = 1) = 3,841.$$

Значение  $\chi^2_{эмн} = 4,44$  попало в «область значимости различий», значит, с надежностью 0,95 можно говорить о наличии достоверных различий эмпирических распределений признака «личностная готовность к школьному обучению». Наблюдаемые различия между готовностью детей к школе не случайны, и группы можно считать значимо отличающимися.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению:

$$\chi^2_{крит} (p = 0,05; v = 1) = 3,841.$$

Значение  $\chi^2_{эмн} = 2,06$  попало в «область незначимости различий», значит, с надежностью 0,95 можно говорить об отсутствии достоверных различий эмпирических распределений признака «интеллектуальная готовность к школьному обучению». Наблюдаемые различия между готовностью детей к школе случайны, и группы можно считать значимо не отличающимися.

Эмоционально-волевая готовность к обучению в школе:

$$\chi^2_{крит} (p = 0,05; v = 1) = 3,841.$$

Значение  $\chi^2_{эмн} = 1,013$  попало в «область незначимости различий», значит, с надежностью 0,95 можно говорить об отсутствии достоверных различий эмпирических распределений признака «эмоционально-волевая готовность к школьному обучению». Наблюдаемые различия между готовностью детьми к школе случайны, и группы можно считать значимо не отличающимися.

Социально-психологическая готовность к школьному обучению:

$$\chi^2_{крит} (p = 0,05; v = 1) = 3,841.$$

Значение  $\chi^2_{эмн} = 4,32$  попало в «область значимости различий», значит, с надежностью 0,95 можно говорить о наличии достоверных различий эмпирических распределений признака

«социально-психологическая готовность к школьному обучению». Наблюдаемые различия между готовностью детьми к школе не случайны, и группы можно считать значимо отличающимися.

Итак, дети, посещающие группу кратковременного пребывания, больше ориентированы на игру, недостаточно готовы действовать совместно, согласовывать свои действия, нуждаются в одобрении, непосредственны, восприятие школы не четко, поверхностно. Дети, посещающие дошкольное учреждение, позитивно относятся к школе, учителям, любознательны, умеют подчиняться нормам и правилам. Интеллектуальное развитие детей соответствует возрасту.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей, посещающих группу кратковременного пребывания, в сравнении с детьми, посещающими дошкольное учреждение, менее развиты такие компоненты, как личностная и социально-психологическая готовность к школьному обучению, а интеллектуальная готовность и эмоционально-волевая готовность принципиальных различий не имеют.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности обратить внимание педагогов групп краткосрочного пребывания на особенности готовности к школе детей, их посещающих. На основании полученных данных специалистами психологической службы могут быть разработаны рекомендации для воспитателей групп кратковременного пребывания.

## Библиографический список

1. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе?: учебное пособие. М.: Знание, 1994. 140 с.
2. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. Психологические параметры. 3-е изд., перераб. М.: МГППУ, 2002. 68 с.
3. Дмитриевская О.О. Особенности групп кратковременного пребывания. URL: <http://www.kindergenii.ru/metodiki2/gruppi-kratkogo-dny.htm>
4. Мануйлов Ю.С. Среда в вопросах и ответах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1.

## ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ГНОЗИСА И ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФУНКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ И ДЕТСКОМ ДОМЕ

### THE FEATURES OF VISUAL GNOSIS AND VISUAL-SPATIAL FUNCTIONS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS BROUGHT UP IN FOSTER FAMILIES AND ORPHANAGES

В.А. Медюшко

V.A. Medyushko

*Высшие психические функции, онтогенез, младший школьный возраст, полная семья, замещающая семья, детский дом, группы риска.*

В статье анализируется влияние социокультурных факторов, а именно проживание в условиях детского дома, родной и замещающей семьи на развитие зрительно-пространственных функций. Наблюдается неравномерность в сформированности высших психических функций у всех исследуемых младших школьников.

*Higher mental functions, ontogenesis, primary school age, two-parent family, foster family, orphanage, risk groups.*

The paper analyses the influence of sociocultural factors, such as living in the conditions of an orphanage, a family of origin and a foster family on the development of visual gnosis and visual-spatial functions. There is unevenness in the formation of higher mental functions observed in all examined primary school pupils.

**В** настоящее время широко используется процесс деинституализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Количество таких детей за последние 5 лет постепенно сокращается. Тем не менее многие дети в силу различных причин вынуждены оставаться в интернатных учреждениях. Это может быть связано с наличием у ребенка инвалидности, братьев или сестер.

Согласно современным исследованиям отечественных и зарубежных ученых, проживание в школах-интернатах негативно влияет на умственное развитие детей. Ребенок, проживающий вне семьи, с изначально нормальным интеллектом к определенному возрасту будет иметь проблемы в когнитивном развитии [Персиянцева, 2013]. При переходе воспитанника детского дома в замещающую семью сохраняются особенности его высших психических функций, влияющие на дальнейшее развитие ребенка. К тому же с началом школьного обу-

чения несформированность высших психических функций становится особенно явной, в то же время в этот период еще имеется значительный коррекционный потенциал, который необходимо использовать в работе специалистов. Поэтому немаловажно знать особенности развития детей, воспитывающихся в разных условиях, для того чтобы иметь возможность организовать целенаправленную коррекционно-развивающую поддержку.

Для исследования состояния зрительного гнозиса и зрительно-пространственных функций младших школьников, проживающих в разных социальных условиях, применялись методы нейропсихологического обследования, разработанные А.Р. Лурия и модифицированные в лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова [Лурия, 1969; Ахутина, Иншакова, 2012]. При этом все параметры, связанные с качеством и продуктивностью выполнения, оценивались по прин-



ципу «чем лучше, тем выше балл», а все виды ошибок учитывались с отрицательным знаком [Фотекова, 2004].

Статистическая обработка данных выполнялась с помощью пакета программ SPSS for Windows 17 с применением описательной статистики, однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, апостериорного критерия Бонферрони.

В исследовании принимали участие 3 группы детей, младшего школьного возраста, воспитывающихся в разных социальных условиях: 70 – в кровной семье, 70 – в детском доме, 70 – в замещающей семье. Всего было обследовано 210 детей. В выборку не включались школьники, имеющие медицинские заключения об ано-

малиях в развитии и неврологических заболеваниях.

Начало младшего школьного возраста характеризуется активным периодом развития функций, связанных с переработкой зрительной информации. Возрастает продуктивность узнавания перечеркнутых и наложенных изображений, улучшается узнавание недорисованных, сокращается количество как перцептивно-близких, так и перцептивно-далеких ошибок [Фотекова, 2007]. Для выявления способности к обработке зрительной информации в нашем исследовании использовались пробы на опознание наложенных, перечеркнутых и незаконченных изображений.

Таблица 1

#### Среднегрупповые показатели зрительного восприятия (по результатам ANOVA)

Показатели	Кровная семья	Замещающая семья	Детский дом	F	Sig.
Перечеркнутые изображения (№ =6)	4,60	4,57	3,81	13,76	0,0001
Недорисованные изображения (№ =6)	3,11	2,12	2,98	16,07	0,0001
Наложённые изображения (№=3)	2,54	2,41	2,15	3,37	0,034
Вербально-перцептивные ошибки	1,25	1,08	1,67	5,96	0,003
Перцептивно-далекие ошибки	0,37	0,90	0,85	7,55	0,0001

Наибольшие трудности у детей из всех групп при выполнении пробы на изучение зрительного гнозиса проявляются при восстановлении целого изображения по незаконченному рисунку (табл. 1). Хуже всего недорисованные изображения узнают школьники, воспитывающиеся в замещающей семье. Среди таких детей не встретилось ни одного справившегося с опознанием

всех шести рисунков. Полученные низкие показатели в опознании незаконченных предложений школьниками из замещающих семей указывают на слабость правополушарных функций [Ахутина, Пылаева, 2003]. Это также подтверждается большим количеством перцептивно-далеких ошибок, допущенных детьми из замещающей семьи при выполнении пробы ( $F=16,07$ ;  $p<0,0001$ ).

Таблица 2

#### Сравнительный анализ выполнения пробы на узнавание изображений младшими школьниками

Перечеркнутые изображения		Недорисованные изображения		Наложённые изображения	
Кровная семья	Детский дом	Кровная семья	Детский дом	Кровная семья	Детский дом
4,60**	3,81	3,11	2,98	2,54*	2,15
Кровная семья	Замещающая семья	Кровная семья	Замещающая семья	Кровная семья	Замещающая семья
4,60	4,57	3,11**	2,12	2,54	2,41
Детский дом	Замещающая семья	Детский дом	Замещающая семья	Детский дом	Замещающая семья
3,81	4,57**	2,98**	2,12	2,15	2,41

Как видно из табл. 2, для воспитанников детского дома наибольшие трудности вызвало узнавание перечеркнутых изображений по сравнению со школьниками из кровной и замещающей семьей ( $F=13,76$ ;  $p<0,0001$ ). При выполнении заданий на узнавание изображений воспитанники детского дома допускали больше вербально-перцептивных ошибок, чем их сверстники из семей ( $F=5,96$ ;  $p<0,001$ ). Примерно около половины таких детей (48 %) называли правильно 4 предложенных изображения из возможных 6, к тому же ни один ребенок из детского дома не смог узнать все изображения в данной пробе. Выявленные трудности в узнавании зашумленных рисунков указывают на слабость функций левого полушария [Ахутина, Пылаева, 2003].

Высокую продуктивность в узнавании изображений во всех пробах показали младшие школьники, воспитывающиеся в родной семье. Успешнее всего такие дети справились с опознанием наложенных и перечеркнутых изображений ( $F=13,76$ ;  $p<0,0001$ ;  $F=3,37$ ;  $p<0,05$ ). Школьники из кровной семьи меньше всего допускали перцептивно-далекие ошибки по сравнению

с ровесниками из детского дома ( $p<0,05$ ) и замещающей семьи ( $p<0,0001$ ). Способность к узнаванию перечеркнутых и наложенных изображений, проявлению вербально-перцептивных ошибок в большей мере обусловлено левополушарными функциями. Узнавание незавершенных изображений и присутствие перцептивно-далеких ошибок определяется правополушарными функциями [Ахутина, Пылаева, 2003].

Таким образом, функции зрительного гнозиса исследуемых детей имеют некоторые различия. Школьники, воспитывающиеся в семейных условиях, в большей мере демонстрируют сформированные левополушарные возможности и некоторую слабость правого полушария. Для детей же из детского дома характерна обратная направленность.

Пространственная организация движений оказалась успешнее у школьников, воспитывающихся в семейных условиях. При выполнении пробы Хэда в продуктивности первой попытки отмечаются статистически значимые различия в пользу детей из замещающей и кровной семьи по сравнению с воспитанниками интернатных учреждений ( $F=20,87$ ;  $p<0,0001$ ).

Таблица 3

## Среднегрупповые показатели в пробе Хэда

Показатели	Кровная семья	Замещающая семья	Детский дом	F	Sig.
Продуктивность, Хэд	5,80	6,45	4,51	20,87	0,0001

Школьники, проживающие в детском доме (55 %), чаще всего правильно выполняли четыре-пять заданий из предложенных девяти, при этом сверстники из кровных (42 %) и замещающих (53 %) семей в большинстве случаев верно реализовывали семь-восемь задан-

ных проб. Анализ допущенных ошибок при выполнении пробы Хэда не выявил статистически значимых различий. Каждая исследуемая группа допускала приблизительно одинаковое количество как пространственных, так и соматотопических ошибок.

Таблица 4

## Сравнительный анализ выполнения пробы Хэда и пробы Кооса младшими школьниками

Продуктивность в пробе Хэда		Продуктивность в пробе Кооса	
Кровная семья	Детский дом	Кровная семья	Детский дом
5,80**	4,51	2,47**	1,68
Кровная семья	Замещающая семья	Кровная семья	Замещающая семья
5,80	6,45	2,47**	1,02
Детский дом	Замещающая семья	Детский дом	Замещающая семья
4,51	6,45**	1,68~	1,02

В табл. 5 отмечается, что успешность складывания фигур из кубиков Кооса выше у младших школьников из кровной семьи ( $F=25,33$ ;  $p<0,0001$ ). Такие дети лучше воспроизводят все фигуры из кубиков, допуская при этом меньшее количество ошибок. Труднее всего данная проба далась школьникам, воспитываемым в заме-

щающей семье, что проявилось в низких показателях при выполнении и частом предоставлении помощи по типу введения образца с начерченными границами фигур. Дети, проживающие в детском доме, при выполнении пробы показали высокие значения в нарушении границ предлагаемого образца.

Таблица 5

**Среднегрупповые показатели складывания кубиков Кооса**

Показатели	Кровная семья	Замещающая семья	Детский дом	F	Sig.
Продуктивность, кубики Кооса	2,47	1,02	1,68	25,33	0,0001
Выход за границы	0,65	0,77	1,34	8,36	0,0001

Рисунок трехмерного стола позволил оценить состояние зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций младших школьников, воспитываемых в разных условиях (табл. 6). Самостоятельный рисунок стола успешнее выполнялся младшими школьниками из кровной семьи и детского дома ( $F=6,82$ ;

$p<0,0001$ ). Дети, проживающие в замещающей семье, рисовали плоскостное изображение стола без грубых искажений пропорций (32 %) и не полностью стереометрическое изображение (45 %). Необходимо отметить, что проекционные представления в младшем школьном возрасте еще в полной мере не сформированы [Фотекова, 2007].

Таблица 6

**Особенности выполнения рисунка (копирования) трехмерного объекта младшими школьниками**

Показатели	Кровная семья	Замещающая семья	Детский дом	F	Sig.
Самостоятельный рисунок стола	1,42	0,82	1,52	6,82	0,0001
Координатные ошибки при рисовании стола	0,44	0,75	0,72	9,95	0,0001
Копирование стола	3,02	2,55	2,62	3,66	0,027
Координатные ошибки при копировании	0,47	0,62	0,74	5,70	0,004
Количество инертных столов	0,21	0,60	1,15	37,05	0,0001

Копирование трехмерного объекта для всех групп школьников оказалось проще. Дети выполняли срисовывание стола приблизительно одинаково, допуская топологические, метрические и проекционные ошибки. При этом следует отметить различия на уровне тенденции в полученных результатах по копированию стола, среди школьников из замещающей и кровной семьей в пользу последних ( $F=3,66$ ;  $p<0,05$ ). Такие дети чаще рисуют стереометрическое изображение стола с негрубыми проекционными и метрическими ошибками. Для ровесников, воспитываемых в детском доме, характерно неполное стереометрическое изображение стола с крышкой-прямоугольником ( $p<0,001$ ).

Младшие школьники, проживающие в детском доме, при выполнении пробы на изображение трехмерного объекта неоднократно демонстрировали инертное воспроизведение допущенных ранее ошибок ( $F=37,05$ ;  $p<0,0001$ ). Такая неточность может свидетельствовать о дефиците функций программирования и контроля.

Низкие показатели состояния зрительно-пространственной памяти продемонстрировали школьники, проживающие в замещающей семье. В ходе выполнения пробы на запоминание невербализируемых фигур таким детям не удалось качественно воспроизвести предложенный образец.

Таблица 7

**Среднегрупповые показатели зрительно-пространственной памяти**

Показатели	Кровная семья	Замещающая семья	Детский дом	F	Sig.
Продуктивность 1 воспроизведения	2,20	0,80	1,40	36,56	0,0001
Продуктивность 2 воспроизведения	2,82	1,65	2,32	14,17	0,0001
Продуктивность 3 воспроизведения	3,00	1,89	3,07	27,02	0,0001
Продуктивность отсроченного воспроизведения	3,15	2,32	3,02	12,60	0,0001

В большинстве случаев (52 %) допускались дизметрические и координатные ошибки, которые показывают некоторую правополушарную слабость. Школьники, воспитывающиеся в кровной семье и детском доме успешнее воспроизводили предложенные фигуры, при этом также отмечаются неединичные ошибки (табл. 7). Допущенные ошибки характеризуются специфичностью. Так, дети из родной семьи нарушали порядок следования фигур и не следовали наклону фигур. Для сверстников из детского дома характерно больше ошибок, связанных с улучшением гештальта фигур, их упрощением, «обтаиванием» деталей фигур, а также часто встречаются контаминации и сочетание нескольких пе-

речисленных ошибок в одной фигуре. Подобные ошибки воспитанников детских домов указывают на дефицит левополушарных функций.

Следует отметить, что недостаточность развития зрительно-пространственной памяти у детей из замещающей семьи можно объяснить «обкрадыванием» невербальных функций за счет быстрого развития в этом возрасте речевых функций. С другой стороны, высокие показатели в данной пробе у детей из детского дома могут проявляться из-за дефицита речевых возможностей, которые имеются в интернатных учреждениях, и сохранных правополушарных функций, формирующихся на ранних этапах онтогенеза.

Таблица 8

**Понимание логико-грамматических конструкций младшими школьниками**

Показатели	Кровная семья	Замещающая семья	Детский дом	F	Sig.
Понимание пассивных и активных конструкций	3,88	3,66	3,34	17,27	0,0001
Понимание предложных конструкций	3,44	3,31	2,76	13,77	0,0001

Понимание логико-грамматических конструкций является ключевым фактором осмысления условий математических задач [Коногорская, 2014]. Состояние символических, левополушарных, квазипространственных функций у младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, значительно хуже сформировано, чем у детей из кровных и замещающих семей. Воспитанники детских домов медленнее узнавали предложенные конструкции, кроме того, допускали большее количество ошибок при воспроизведении предложений.

Таким образом, в состоянии зрительного гнозиса и зрительно-пространственных функ-

ций младших школьников, воспитывающихся в разных социальных условиях, наблюдается неравномерность. Выполнение пробы на изучение функций зрительного гнозиса обнаружило более успешную сформированность левополушарных функций и слабость правого полушария школьников, проживающих в семейных условиях. Для сверстников из детского дома свойственна противоположная тенденция. Зрительно-пространственные функции успешнее сформированы у детей, воспитывающихся в кровной семье. Состояние пространственных функций у школьников из замещающих семей и детского дома равное. При этом дети из замещающих

семей успешнее выполняли пробы Хэда, узнавали предложные, активные и пассивные логико-грамматические конструкции. Младшие школьники, оказались продуктивнее по показателям зрительно-пространственной памяти, а также успешнее воспроизводили фигуры из кубиков. Необходимо отметить, что в каждом случае проявляется непропорциональность в развитии зрительного гнозиса и зрительно-пространственных функций, которую следует учитывать при обучении младших школьников.

### Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. М.: Академия, 2003. 64 с.
2. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: В. Секачев, 2012. 132 с.
3. Коногорская С.А. Программа поэтапного развития пространственного мышления младших школьников // Вестник КГПУ. 2014. № 2 (28). С. 161–166.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 2-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1969. № 1. 504 с.
5. Персиянцева С.В. Специфика развития когнитивной сферы детей начальной школы, воспитывающихся в семье и вне семьи // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 3 (23). С. 476–484.
6. Фотекова Т.А. Возрастные, половые и индивидуально-типологические особенности высших психических функций в норме. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2007. 168 с.
7. Фотекова Т.А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2004. 162 с.

# КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ НАДЕЖНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ В СЕМЬЯХ С ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ И ЗДОРОВЫМИ ДЕТЬМИ

## THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF SECURE ATTACHMENT BETWEEN PARENTS AND CHILDREN IN FAMILIES WITH RRI CHILDREN AND HEALTHY CHILDREN

О.А. Ширяева

O.A. Shiryaeva

*Часто болеющие дети, привязанность, детско-родительские отношения, условия воспитания, функциональный стиль воспитания, дисфункциональный стиль воспитания, надежный тип привязанности, амбивалентный тип привязанности, индивидуальная теория личности, интегральная психологическая структура родительства, компоненты родительства.*

В статье рассматривается модель работы психолога с семьями с часто болеющими и здоровыми детьми. Проблемным полем выступают детско-родительские отношения. Особенно подчеркивается психосоматический аспект в семьях с часто болеющими детьми, которые в случае переживания дефицита важнейших психологических и эмоциональных потребностей способны демонстрировать болезнь как симптом. Семья на ранних этапах жизни является единственной, а позднее одной из наиболее важных социальных групп для индивида, поэтому необходима комплексная коррекция взаимоотношений как в детско-родительской, так и в супружеской подсистемах.

*RRI children, attachment, parent-child relationship, conditions of parenting, functional parenting style, dysfunctional parenting style, reliable attachment type, ambivalent attachment type, individual personality theory, integral psychological structure of parenthood, the components of parenthood.*

The article describes the model of a psychologist's work with families with RRI children and healthy children. Parent-child relationship is a problematic field. The author especially emphasizes the psychosomatic aspect in families with RRI children, who in case of a shortage of the most important psychological and emotional needs, are able to demonstrate their illness as a symptom. In the early stages of life family is the only and later one of the most important social groups for an individual, so a complex correction of relationship in child-parent and matrimonial subsystems is necessary.

**Р**азвитие личности получает начало в семье. «Интроецированные в детстве отношения со значимыми людьми становятся своего рода матрицей всей системы отношений взрослых субъектов в целом» [Аликин, Лукьянченко, 2012, с. 229]. «Семья является первичным и необходимым условием формирования эмоционально стабильной, жизнеспособной, творчески ориентированной личности, поскольку базовые структуры психики человека формируются преимущественно на довербальном этапе, в пренатальный и постнатальный периоды, когда ребенок находится в

полной зависимости от родителей и требует условий, соответствующих его базовым потребностям. Ребенок в условиях адекватно функционирующей семьи оптимально удовлетворяет витальные потребности, высокоадаптивен. Родительская поддержка особенно важна для него в раннем возрасте, поскольку ее дефицит становится причиной выраженного нарушения психического и физического созревания, дезадаптации, психосоматических расстройств, дезинтеграции привязанности как важнейшего фактора психического развития» [Галигузова, 2008, с. 17].

«В норме дети должны болеть остро и быстро. И у ребенка дошкольного возраста болезнь не должна вызывать потерю его позитивного психоэмоционального состояния, так как в этом возрасте основной страх у ребенка не в том, что от заболевания могут быть какие-либо осложнения и последствия, а в том, что болезнь может разлучить его с родителями» [Ковалевский, 1997, с. 15]. И если во время заболевания ребенок получает необходимую поддержку от родителей, то он в норме выздоравливает быстро и не фиксирует свое внимание на перенесенном заболевании.

Однако «...часто наблюдается совсем другая картина – ребенок заболевает вновь и вновь, не может выздороветь окончательно, его заболевание перетекает в хроническую форму. И семья вынуждена приспосабливаться к состоянию здоровья ребенка, что может сильно изменить общее течение жизни каждого из членов семьи» [Иванов, 2003, с. 33]. Причины можно описать как состояние хронического стресса, на фоне которого возникают психосоматические заболевания. «Обычно ребенок рождается в семью, в сложившиеся отношения, а не семья образуется вокруг ребенка. Ребенку приходится с момента рождения адаптироваться к этому миру и людям, окружающим его. Процесс адаптации сам по себе является стрессогенным, но развивающаяся детская психика приспособлена к этому уровню стресса. Но если адаптация происходит при определенных отягощающих условиях, то уровень стресса и тревоги у ребенка при взаимодействии с окружающим миром значительно возрастает и может перейти в хроническую форму» [Смирнова, 2003, с. 27].

Главные потребности ребенка, помимо физического комфорта и безопасности, – это потребности в эмоциональной безопасности, защите, стабильности, внимании, принятии и любви. И часто реакцией на неудовлетворение этих потребностей является болезнь как один из способов выживания в психотравмирующих условиях.

С целью сбора эмпирического материала по теме диссертационного исследования «Влияние типов привязанности часто болеющих де-

тей раннего возраста к родителям на особенности общения со сверстниками в младшем дошкольном возрасте» на первом этапе нами проводилось диагностическое обследование, направленное на выявление типов привязанности к каждому из родителей. Участниками стали здоровые и часто болеющие дети в возрасте 3–4 лет из полных семей в количестве 120 человек и соответственно 240 родителей в возрасте 25–35 лет.

Разработанный диагностический кейс для проведения исследования включал: для родителей – анкету «Оценка детско-родительского эмоционального взаимодействия» (Е.И. Захаровой), для детей – опросник по исследованию детско-родительских отношений А.И. Захарова и проективные методики «День рождения» (М.Н. Панфиловой), «Почта» (модификация теста Е. Антони, Е. Бине). Результаты диагностического обследования и проведенный их сравнительный анализ позволяют сделать следующие выводы.

В группе здоровых детей 62 % надежно привязаны к матери и соответственно амбивалентный тип привязанности развит в отношении отца, 8 % детей надежно привязаны к отцу и амбивалентно привязаны к матери, 30 % детей надежно привязаны к обоим родителям.

Анализ диагностических данных по методике для родителей «Оценка детско-родительского эмоционального взаимодействия» (Е.И. Захаровой) позволила сделать выводы о том, для что для 66 % родителей часто болеющих детей (49 % матерей и 15 % отцов) характерен условно обозначенный нами функциональный стиль воспитания, а для 36 % родителей часто болеющих детей (34 % отцов, 2 % матерей) – дисфункциональный стиль воспитания. Для 69 % родителей здоровых детей (45 % матерей, 24 % отцов) характерен функциональный стиль воспитания, а для 31 % родителей здоровых детей (21 % отцов, 10 % матерей) – дисфункциональный стиль воспитания.

Выявленное посредством диагностического исследования проблемное поле позволило разработать программу коррекционно-развивающей деятельности психолога, взаимодействующего с семьей. Существует несколько

теоретических концепций к «воспитанию» родителей.

Учебно-теоретическая концепция (Б.Ф. Скиннер). Воспитание родителей состоит в их обучении быстрым техникам поведения. Поведение родителей меняется по мере осмысления ими своих и детских поступков, их мотивов. Родители учат разбираться в реакциях ребенка и формировать их раздражители.

Концепция чувственной коммуникации (Томас Гордон) базируется на феноменологической теории личности К. Роджерса и практике клиенто-центрированной терапии, целью которой является создание условий для самовыражения личности. Это достигается сглаживанием разницы между «Я-идельным» и «Я-реальным» при определенных психологических обстоятельствах. Если каждому человеку свойственны две главные потребности: позитивного отношения других и самоуважения, то условием здорового развития ребенка является отсутствие противоречия между представлением о том, как к нему относятся другие «Я-идеальное» и действительным уровнем любви «Я-реальным». Т. Гордон считал, что родители должны дифференцировать проблемы родителя и ребенка, обучать детей самостоятельному решению проблем, постепенно перенося всю ответственность за поиск их решения на самого ребенка.

Групповая терапия (Х. Джинот). В основе заложено стремление научить родителей переориентации своих установок в зависимости от потребностей ребенка. Целью групповой терапии является достижение позитивных изменений в структуре личности родителей (для людей с эмоциональными нарушениями, не умеющими справляться с проблемами отношений детей и родителей).

Транзактный анализ Э. Берна. Личность каждого индивидуума определяется факторами, которые можно назвать состояниями «Я». Это способ восприятия действительности, анализа получаемой информации и реагирования индивидуума на действительность. Человек может это делать по-разному: по-детски, по-взрослому, по-родительски. «Ребенок» в личности – это спон-

танность, творчество, интуиция. «Взрослый» в личности действует последовательно, следует законам логики. Состояние «Родителя» содержит установки и поведение, перенятые извне, в первую очередь от родителей. Основная задача воспитания родителей – научить членов семьи взаимным компромиссам и умению их использовать в других социальных сферах. Для этого они должны овладеть терминологией транзактного анализа при рассмотрении своего поведения и взаимоотношений в семье, научиться определять характер потребностей и запросов ребенка и устанавливать с ним адекватные коммуникации» [Овчарова, 2006, с. 339–341].

В качестве концептуальной основы нами была выбрана индивидуальная теория личности Альфреда Адлера, предполагающая необходимость сознательного и целенаправленного изменения поведения родителей, которое определяется ведущим принципом взаимоуважения членов семьи. Чувство единения, возникающее при этом, делает человека способным к сотрудничеству с другими людьми, то есть формирует социальный характер. Согласно теории А. Адлера, семейная атмосфера, установки, ценности и взаимоотношения в семье являются главным фактором развития личности. «Основные понятия адлеровского воспитания родителей – это “равенство”, “сотрудничество” и “естественные результаты”. Родителей необходимо научить уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность личности ребенка с самого раннего детства, помочь в достижении понимания детей, войти в их образ мышления, научиться разбираться в мотивах их поступков, совершенствовать свои методы развития личности» [Овчарова, 2006, с. 338]. В данной концепции по сравнению с другими представлен наиболее широкий охват ключевых моментов развития ребенка: не только работа по обучению родителей эффективному взаимодействию с детьми и их пониманию, но и с семейными ценностями и правилами, имеющими источник в индивидуальных взглядах родителей.

Совершенствование воспитательных методов родителей предваряет диагностическая и



коррекционная работа с их личностью, в данном случае речь идет о восприятии их не только в роли родителей, но и супругов, принятии своеобразия совокупности их психологических черт, воплощенных в индивидуальности. Целесообразным представляется провести первоначальную работу по преодолению внутренней дисгармонии, дефицитов в развитии личности взрослого, в межличностных отношениях с окружающими, а на последующем этапе формировать представления об эффективном воспитательном взаимодействии с ребенком, развивать педагогическую культуру родителей, необходимые навыки и умения.

*Цель программы* – развитие компонентов интегральной психологической структуры родительства.

Здесь речь идет о совокупности ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувствах, отношениях и позициях, родительской ответственности и стиле семейного воспитания. Каждый компонент содержит эмоциональные, когнитивные и поведенческие составляющие. Связь компонентов родительства осуществляется через взаимообусловленность составляющих их когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов, которые являются психологическими формами проявления родительства.

*Когнитивный компонент* – это осознание родителями родственной связи с детьми, представление о себе как о родителе, представление об идеальном родителе, образ супруга(и) как родителя общего ребенка, знание родительских функций, образ ребенка.

*Эмоциональный компонент* – это субъективное ощущение человека себя как родителя, родительские чувства, отношение к ребенку, отношение к супругу как к родителю общего ребенка.

*Поведенческий компонент* – это умения, навыки и деятельность родителя по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, взаимоотношения с супругом(ой) как с родителем общего ребенка, стиль семейного воспитания.

### *Задачи программы*

1. Исследование особенностей взаимоотношений в супружеской паре, представляющих источник психологического здоровья семьи и благополучной атмосферы для развития личности ребенка, и коррекция дефицитов межличностного взаимодействия супругов.

2. Развитие осознанного отношения к родителю, выражающееся в достижении понимания своих функций и восприятии данной социальной роли на когнитивном и эмоциональном уровнях.

3. Формирование педагогической культуры родителей, повышение уровня компетентности в области интерпретации поведения ребенка и выбора конструктивных методов воспитания.

### *Направления работы*

1. **«Супружеская диада: гармония взаимоотношений».** Ориентировано на сохранение психологического здоровья семьи как одного из основополагающих факторов развития личности ребенка и условий ощущения ребенком протекции, уверенности, понимания и благоприятной психологической атмосферы.

2. **«Счастливое родительство».** Содержание данного направления предполагает работу с родителями в области адекватного восприятия, осознания и принятия своей социальной роли родителя, движущих сил своих действий и родительского поведения.

3. **«В мире детства».** Целью является формирование способности родителей к определению и выбору эффективных воспитательных методов.

### *Критерии эффективности*

1. Повышение уровня родительской компетентности, выраженной в активном и конструктивном взаимодействии с ребенком: родитель меньше применяет санкций в отношении него, ребенок «слышит» просьбы взрослого и адекватно реагирует на них.

2. Уменьшение негативных тенденций, конфликтности во взаимоотношениях членов семьи ввиду согласования ролей и функций и, как следствие, установление благоприятного для психического развития ребенка семейного микроклимата.

3. Ослабление негативной гаммы эмоций родителей: чувств вины, страха, тревоги, агрессии.

4. Позитивный характер эмоциональных реакций и поведенческих проявлений ребенка как результат восприятия родителем субъектности ребенка, понимания его актуальных потребностей и учета психологических особенностей возраста.

5. Улучшение соматического статуса ребенка: меньший процент заболеваемости в течение года, устойчивая сопротивляемость организма, ребенок активен, бодр, эмоционально позитивен благодаря заботе взрослого, своевременной реакции взрослого на его сигналы о потребностях в протекции, заботе, в участии родителя в повседневной его жизни.

6. Ребенок демонстрирует поведение надежной привязанности в отношении родителя: следует за ним, тревожится, когда чувствует себя небезопасно в незнакомой обстановке, обращается за помощью ко взрослому и принимает ее, позитивно эмоционально реагирует на появление объектов привязанности, мамы или папы, проявляет поведение, сцепленное с полом.

7. Родитель воспринимает и осознает свою социальную роль, испытывает положительные эмоции при реализации своих функций, представленной заботой о ребенке, созданием условий для полезного досуга и активным вовлечением в развивающую деятельность.

Понятие «концепция» определяется как способ понимания, трактовки каких-либо явлений и предполагает стратегию действий. В данном случае разработанная на концептуальной основе программа может быть представлена как универсальная модель работы психолога с семьей по проблемам детско-родительских отношений и привязанности, являющихся одними из важнейших факторов развития личности ребенка: программа освещает основные влияния на психику ребенка, в результате чего формируются в его сознании картина окружающей действительности и паттерны взаимодей-

ствия с другими людьми. Для того чтобы семейная атмосфера стала благоприятной для воспитания ребенка, психологу необходимо: проработать такие компоненты, как семейные ценности и установки, складывающиеся из взглядов, позиций каждого из супругов, которые, возможно, могут вступать в противоречия, и следует их сбалансировать (уровень супружеской подсистемы); исследовать родительскую позицию супругов, степень ее принятия и понимания своих родительских задач (уровень родительской подсистемы); предоставить родителям информацию об эффективных способах взаимодействия с ребенком и обучить практическим навыкам их применения (уровень детской подсистемы). Таким образом, комплексная работа на базовых трех уровнях семейной системы поможет преодолеть возникновение дисфункций и будет благоприятствовать нормальному развитию ребенка и его успешной социализации.

## Библиографический список

1. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. Нормативная динамика родительского отношения в современном обществе: возрастной и гендерный аспекты // Вестник КГПУ. 2012. № 4.
2. Галигузова Л.Н. Как развивается малыш в раннем возрасте. М.: Детская психология для родителей, 2008. 187 с.
3. Иванов В.И. Смысл болезни в контексте семейных взаимоотношений // Вестник МГУ. 2003. № 1. С. 31–38.
4. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. Красноярск, 1997. 122 с.
5. Овчарова Р.В. Основные концепции воспитания родителей. URL: <http://bookucheba.com/psihologiya-semeynaya/osnovnyie-kontseptsii>
6. Смирнова Е.О. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // Вопросы психологии. 2003. № 1. 317 с.

## МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОННОТАЦИИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО И РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА)

### MANIPULATIVE POTENTIAL OF INTERNATIONAL WORDS' CONNOTATION (ON THE BASIS OF MEDIA AND ADVERTISEMENT DISCOURSE)

Н.В. Бизюков

N.V. Bizyukov

*Манипуляция, массовая аудитория, дискурс, сема, прагматическое значение, интернационализм, коннотация, амбициозный, когнитивный диссонанс.*

В статье рассматривается явление языковой манипуляции в публицистическом и рекламном дискурсе. Автор приводит примеры когнитивного диссонанса как результата игнорирования расхождения коннотативных сем англицизма «ambitious» и его русскоязычного аналога «амбициозный» и указывает на пагубные для массовой аудитории последствия применения данного приема манипуляции.

*Manipulation, mass market, discourse, seme, pragmatic meaning, an international word, connotation, ambitious, cognitive dissonance.*

The article deals with the phenomenon of language manipulation in media and advertisement discourse. The author gives the examples of cognitive dissonance as a result of ignoring of the difference of the connotative semes of the English word «ambitious» and its Russian equivalent and shows the negative aftermath of using this manipulative method for mass market.

Одна из основных функций языка – воздействия – тесно связана с манипуляцией, но провести грань между ними можно лишь условно. Особенно это касается политики, в которой хотя и считается, что «...уважающий себя, свое дело и окружающих политический деятель должен быть искренним» [Чудинов, 2003, с. 121–129], но в борьбе за власть, как на войне, все средства хороши. Победу в этой войне определяет информационная инициатива, порождающая способность влиять на умы и настроения в обществе.

«Неотъемлемой частью манипулирования является оперирование «заумными» словами (...)» [Бизюков, 2015, с. 184]. Манипуляторам обязательно говорить конкретно и по делу, их речи достаточно состоять из плана выражения без плана содержания, являть собой «... плетение словес...» [Норман, 1994, с. 55], завораживающее в силу непонятности [Васильев, 2013, с. 35]. На отсутствие реального жизненного контекста насла-

ивается метод Геббельса, и речи «ни о чем» приобретают «... от бесчисленного повторения... магическую силу» [Там же, с. 3]. Конечный результат такой манипулятивной деятельности – практически неограниченное производство псевдоинформации в СМИ и некритичное ее потребление массовой аудиторией [Там же, с. 5].

Человек, подвергающийся постоянной манипуляции, может прийти рано или поздно до перехода количества в качество: манипуляция начинает работать сама на себя; в результате человек совершает автосуггестивные действия, убеждая себя в правильности незаметно, постепенно и устойчиво навязываемой ему позиции.

Одним из весьма действенных приемов речевой манипуляции является намеренное введение адресата в заблуждение при помощи речевых ошибок. Речевая ошибка, становясь достоянием массового носителя языка, из разряда неправильного переходит в норму [http://www.rg.ru/2012/07/11/krongauz.html]. Это не страшно,

если речь идет об орфографии (шопот, шёпот), постановке ударения (Эксперт, экспЕрт) или смене рода (черный или черное кофе). Данное явление – если не требование, то результат эпохи, поскольку русский язык, как все живые языки, непрерывно меняется. Напротив, в случае резкой смены значения слов, бросающегося в глаза значительного отхода от изначальной семантики или прагматики может наблюдаться когнитивный диссонанс, сбивающий массовую аудиторию с толку и порождающий сперва неправильную речь, а после и мышление. Главное для манипулятора – выработать у аудитории готовность, далее – привычку воспринимать, говорить и рассуждать таким образом, чтобы логическое мышление если не отключалось, то отходило бы на второй план.

Язык беспрерывно подвергается изменениям естественного характера, когда постепенно меняются фонетические либо грамматические нормы. Одновременно над языком постоянно проводятся и (искусственные по существу) изощренные опыты – так называемые «игры в слова» [Васильев, 2013]. Одним из наиболее благодатных полей для такой языковой «модернизации» является публицистический дискурс.

Неосторожное употребление слов в речи имеет далеко идущие последствия. На опасность подобных действий указывает сосредоточенная в пословицах народная мудрость: *слово не воробей: вылетит – не поймаешь, слово не стрела, а сердце сквозит, в многословии – не без пустословия*. Очевидно, что некорректное, намеренно недобросовестное или недальновидное оперирование словами представляет собой оружие, применение которого может быть неоправданным, а последствия – тяжелыми. Ввиду ограниченного объема статьи мы рассмотрим только один случай некорректного применения слов: игнорирование межъязыкового расхождения коннотации интернационализмов с последующим изменением семантики.

На уроках иностранных языков и курсах по переводу обязательно уделяется внимание лексическим единицам, имеющим при схожем или одинаковом произношении разные значения

(формальным интернационализмам, межъязыковым лексическим омонимам, ложным друзьям переводчика). Любые словесные операции с ЛЕ данного типа должны тщательно продумываться во избежание языковой некогерентности и следующих из нее отрицательных последствий, как то: дискредитация говорящего, нарушение смысловой целостности высказывания, начало ненужной семантической эволюции заимствованного в русский язык слова с готовым четким определенным набором сем.

Примером ЛЕ, некогерентно употребляемом в русском языке, является прилагательное «амбициозный» и производные от него.

Амбициозный — *гонористый, заносчивый, притязательный, гордый, высокомерный, претенциозный, кичливый, самолюбивый, спесивый, чванливый, чванный, честолюбивый, с гонором, важный, надменный, напыщенный* [<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/5166>].

Согласно словарной дефиниции прагматическое значение данного слова характеризуется пейоративными семами, не позволяющими употреблять слово в положительно маркированном контексте, что подтверждается нижеследующим дискурсивным фрагментом.

*Нигде, ни в одном звене нашей социальной и производственной системы нельзя допустить девальвации понятия перестройки. Надо видеть и незамедлительно реагировать, когда под ее флагом выступают приспособленчество, личные амбиции, корыстный расчет, когда конкретная работа по перестройке подменяется звонкой фразой, словоблудием* [<http://viktr.narod.ru/select/perest/dockady.htm>].

Как видно из речи М.С. Горбачева, слово «амбиции» окрашено прагматически отрицательно, что вполне соответствует словарному толкованию значения: все «амбициозное» по сути является гонористым, чванливым и напыщенным.

Тем не менее в публицистическом дискурсе возможны случаи самой неожиданной семантической эволюции слов. Примером, идущим вразрез с вышеупомянутым тезисом на тему «амбициозности» и иллюстрирующим смысло-

вое искажение слов, является следующий дискурсивный фрагмент.

*Глава края особо подчеркнул, что для развития региона крайне важно, чтобы выпускники вузов оставались работать на его территории. «Как вы уже знаете, президент страны определил развитие Сибири как национальный приоритет России на весь XXI век. Поэтому впереди нас ждут масштабные задачи, которые невозможно будет выполнить без высококвалифицированных специалистов. Таких, как вы. Учитесь, изобретайте, экспериментируйте и приходите работать. В Красноярском крае есть все условия для реализации самых амбициозных планов современной молодежи...»* [<http://news.mail.ru/inregions/siberian/24/politics/16676023/?frommail=1>].

При обращении к общему смыслу цитируемого дискурса и словарному значению выделенной ЛЕ ясно: подобные планы явно имеют в данном отрывке не пейоративные семы и молодежь учат явно «не тому», что представляет собой по природе всё «амбициозное». Возникает когнитивный диссонанс – слово в контексте не согласуется прагматически и, как следствие, семантически – с горизонтальным контекстом. Вывод очевиден – ошибается либо Большая Российская энциклопедия, либо автор ПД, некорректно оперирующий интернационализмами.

С другой стороны, если обратиться к толкованию английского слова *ambitious*, то его прагматическая составляющая не характеризуется семами негативности смысла, скорее наоборот:

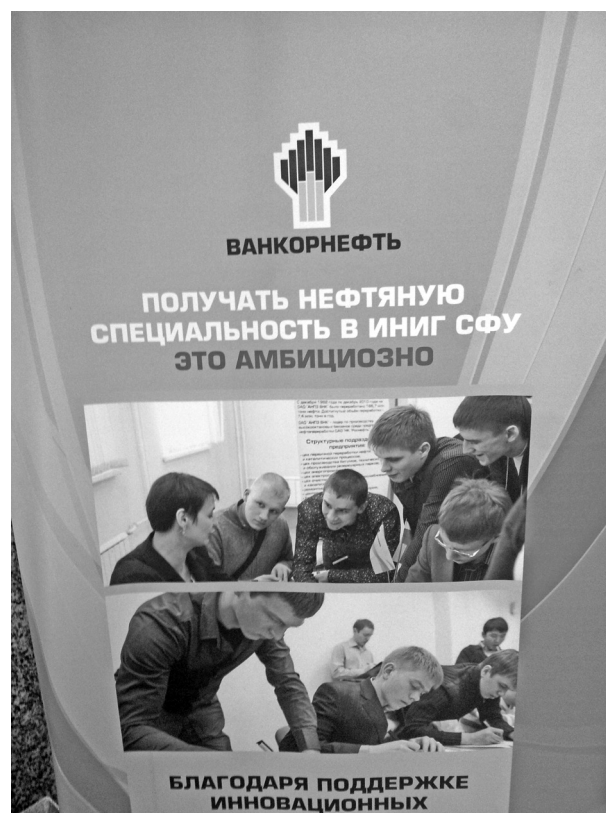
*Ambitious – 1) full of ambition; 2) showing or needing ambition.*

*Ambition – strong desire (to be or do smth); a particular desire of this kind* [Oxford..., 1987, p. 26].

С этой позиции «амбициозный» план – это хорошо. Однако не следует забывать, что интернациональные слова, обозначая одно и то же в плане денотации, вовсе не обязательно передают идентичную прагматическую окраску.

Подобным образом выглядит вроде бы красивый, но сформулированный неверно с точки зрения семантики и прагматики русского языка лозунг компании Ванкорнефть на универси-

тетском стенде Сибирского федерального университета: «Получать нефтяную специальность в ИНИГ СФУ – это амбициозно».



С одной стороны, «амбициозные» планы и «амбициозность» обучения в ИНИГ СФУ зародились в результате неправильного применения языкового материала для адекватного выражения смысла дискурса и слогана соответственно, в результате чего лингвистически некомпетентные народные массы приучаются к неправильному использованию слов в речи и в результате сбиваются с толку; профессионалы же сталкиваются с явлением лингвистического когнитивного диссонанса.

С другой стороны, подбор соответствующего языкового материала сделан намеренно, с целью обучить молодежь тем качествам, которые коррелируют с «амбициозностью» и всеми вытекающими из нее нужными некоему заказчику деловыми (возможно, и душевными) качествами.

На вопрос, что же такое амбициозные планы и амбициозность обучения: проявление языковой некогерентности и нарушение нормативной дистрибуции ЛЕ, намеренно навязываемая

семантическая эволюция конкретной ЛЕ или же нечто принципиально новое, «инновационное» в языке, – однозначный ответ дать затруднительно. Очевидно, что для политиков и рекламодателей важно путем высказываний вызвать ответную реакцию массовой аудитории и тем самым побудить народ к желаемым действиям. Однако последние необходимо четко осознавать, а это невозможно без ясного и адекватного понимания того, какие поступки совершать и как они называются. Вероятно, наиболее развернутый комментарий по поднятой проблеме могут дать те, кто намеренно и хладнокровно порождает расхождение между действиями и точными их названиями, то есть манипулирует. Делать нечто и побуждать к совершению этого «нечто», которое на самом деле называется по-иному, верный признак манипуляции.

Единственным и эффективным, на наш взгляд, способом борьбы с манипуляцией является сочетание максимально объективных знаний вертикального контекста и языковой компетентности, что позволит распознавать манипуляцию и не поддаваться ее влиянию. Борьба с данным явлением в целом и стремиться к его искоренению бесполезно, поскольку, во-первых, оно – неизбежный модус поведения и необходимый атрибут любой власти так же, как и средства массовой информации, без которых осуществление манипулятивных операций заведомо невозможно, в лучшем случае малоэффективно [Васильев, 2013, с. 58], во-вторых, «желание манипулировать неизбежно» [Синельникова, 2003, с. 189].

## Библиографический список

1. Бизюков Н.В. Манипулятивный потенциал слова-мифогена «Модернизация» (на материале публицистического дискурса) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31).
2. Васильев А.Д. Игры в слова: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 53, 51, 58.
3. Норман Б.Ю. Лексические фантомы с точки зрения лингвистики и культурологи // Язык и культура. Киев, 1994. С. 55–56.
4. Синельникова Л.Н. Языковые симулякры как материализованная энтропия, или В мире заблуждений // Структура представленная знание про свит, суспильство, людины=у: у пошуках нових змистив. Луганьск, 2003. Т. 1. С. 189, 216–217.
5. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). 2-е изд. Екатеринбург, 2003.
6. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby with A.P. Cowie A.C. Gimson. Oxford University press, 27th impression, 1987.
7. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/5166>
8. URL: <http://news.mail.ru/inregions/siberian/24/politics/16676023/?frommail=1>
9. URL: <http://viktr.narod.ru/select/perest/dockady.htm>
10. URL: <http://www.rg.ru/2012/07/11/krongauz.html>

## ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВЛАСТЬ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КРАСНОЯРЦЕВ<sup>1</sup>

### THE VERBALIZATION OF THE CONCEPT «POWER» IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF KRASNOYARSK CITIZENS

А.Д. Васильев

A.D. Vasilyev

*Национальная ментальность, концепт, власть, ассоциативный эксперимент.*

Слово является центральной и уникальной единицей языка, поскольку способно аккумулировать информацию весьма значительного культурного объема, а потому выражает и отображает национальную ментальность. Её сущность может быть прояснена с помощью ассоциативного эксперимента.

*National mentality, concept, power, associative experiment.*

The word is a central and unique language unit, since it is able to accumulate information of a very considerable cultural scope, and therefore expresses and reflects the national mentality. Its essence can be clarified by means of an associative experiment.

**М**есто лингвистики среди других наук совершенно уникально. Её объяснительные потенции для разностороннего познания человека и социума вытекают из самой сущности языка: его взаимной связи с мышлением и его социальной природы (особенно это относится к словарному составу).

Двуединство этих важнейших положений было представлено еще в трудах А.А. Потебни. Ср.: «Язык есть необходимое условие мысли отдельного лица, даже в полном уединении, потому что понятие образуется только посредством слова, а без понятия невозможно истинное мышление» [Потебня, 1976, с. 57] – и: «Язык развивается только в обществе, и не только потому, что человек есть всегда часть целого, к которому принадлежит <...>, не только вследствие необходимости взаимного понимания как условия возможности общественных предприятий, но и потому, что человек понимает самого себя, только испытавши на других людях понятность своих слов» [Там же, с. 57–58] (см. также [Васильев, 2010]).

Кроме того, неоднократно говорилось о специфических чертах такой единицы языка, как слово, которое, выполняя присущую лишь ему уникальную номинативную функцию, зачастую способно аккумулировать в себе весьма значительную информацию о самом человеке, его внутреннем и внешнем мире, причем в очень емкой форме: «Слово всегда глубинно и перспективно, а не плоско» [Лосев, 1991, с. 62]. – «Слова и формы как аббревиатуры <...> высказывания, мировоззрения...» [Бахтин, 1986б, с. 316]. – «Слово – тот же текст, только обработанный, скомпрессированный и включенный в язык» [Руделев, 1995, с. 3]. – «Слова суть вспыхивающие в сознании монограммы бытия» [Булгаков, 1953, с. 30] и т. п.

К цитированным логично примыкают позиции, декларирующие особого рода символичность слова; например: «Слова суть символы» [Булгаков, 1953, с. 26]. – «Слово только потому есть орган мысли и неперемное условие всего позднейшего развития понимания мира и себя, что первоначально есть символ...» [Потебня, 1976, с. 196]. – «В каждом слове, кроме понятия,

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта РГНФ № 14-14-24004 «Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке».

заклучены еще образ и символ» [Колесов, 1999, с. 222] и др. При этом следует учитывать, что любой символ может быть истолкован разными его наблюдателями по-разному, включая и микро-либо макрогруппы адресатов. Это хорошо заметно уже на примерах графической символики, ср. хотя бы множественность интерпретаций пентаграммы, свастики, колоратем и т. п. Не меньшими (если не большими) интерпретативными потенциями, конечно же, обладают и слова.

Кроме того, следует учитывать, что все явления психического мира находятся в сложно переплетенных между собой отношениях. Поэтому слово способно вызывать обильные и нередко устойчивые ассоциации: «... События, о которых теперь напомним нам слово *школа*, тождественны с теми, которые были и прежде предметом нашей мысли...» [Потебня, 1976, с. 106]. – «Естественное мышление есть мышление ассоционное» [Каптерев, 1890, с. 92]. – «При словах *школа* и *математика* у некоторых школьников даже дома малодушно опускаются плечи <...>, а понятие *бухгалтерский отчет* подавляет и без всякого реального созерцания бумаг» [Бессер-Зигмунд, 1997, с. 8].

Однако не только воспринимаемое, но и порождаемое в процессе речевой коммуникации слово, в свою очередь, вовсе не свободно от ассоциаций. План содержания и план выражения зачастую не могут быть четко разграничены, но сливаются воедино, потому далеко не всегда удается строго дифференцировать собственно лексическое значение – и его коннотацию. Поэтому экспрессивный момент играет чрезвычайно важную роль, ведь «абсолютно нейтральное высказывание невозможно» [Бахтин, 1986а, с. 278], ибо в нем передается неизбежно субъективное оценочное отношение адресанта к предмету высказывания.

Немаловажен и вопрос о том, каковы могут быть источники информации, лежащие в основе коммуникативного акта индивидуума, даже если он (акт) выражается в одиночном, внешне якобы изолированном от речевого потока слове. Иначе говоря, выступает ли в качестве такого источника собственный житейский опыт ком-

муниканта или же сведения о каком-либо предмете заимствованы из авторитетного либо представляющегося коммуниканту авторитетным источника (например, СМИ). Впрочем, кажется, во многих, если не в большинстве случаев четко определить это чрезвычайно затруднительно, особенно в бытовом микродиалоге.

Тем не менее, бесспорно, что практически любой носитель языка способен, участвуя в речекommunikативном процессе, функционировать как своеобразный, почти стихийный эксперт, даже для минимально кратких словесных реакций анализируя доступные ему ресурсы языка и извлекая из них максимально адекватные ответные реплики. Конечно, «интерпретация значений слов – это интерпретация определенных форм поведения людей и их деятельности» [Дорошевский, 1973, с. 66].

Явления индивидуального и общественного сознания и определяемого им поведения изучаются в разных аспектах представителями различных гуманитарных наук. При этом в качестве базовых применяются такие термины, как «национальный характер», «этнический стереотип» и проч. Однако очевидно, что в качестве ключевого выступает термин «национальная ментальность» – это «миросозерцание в категориях и формах родного языка, в процессе познания соединяющее интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [Колесов, 2004, с. 15]. В данной дефиниции справедливо указывается на кардинально важную роль языка в сложении и выражении этнически окрашенного мировосприятия.

С понятием национальной ментальности прочно сопряжено понятие «языковая картина мира». Она также в значительной степени стереотипизирована, хотя, конечно, применительно к каждому из говорящих субъектов не лишена определенной индивидуализированности. Отсюда вытекают известные положения о языковой личности (Ю.Н. Караулов и др.).

Справедливо при этом, что «подлинно активный глобальный и целостный образ мира может создать только коллективный субъект в процессе всестороннего постижения внешнего



мира, созидавая общую картину мира, в которой снимаются все нюансы индивидуального мировосприятия» [Васильева, 2005, с. 18].

Кроме того, языковая картина мира конкретного этноса может быть (и оказывается) дополнительно расцвеченной в силу региональных различий между группами носителей одного и того же языка. Это, в свою очередь, позволяет говорить о более или менее выраженном региональном компоненте семантики слова – той семантики, которая бытует в обыденном языковом сознании.

Исходя из вышесказанного, невозможно переоценить важность ассоциативного эксперимента, который выступает как один из способов «овнешнения языкового сознания» [Тарасов, 2000, с. 45]. Это чрезвычайно значимо и для диагностирования состояний и настроений социума.

В нашем исследовании для накопления фактического материала применен свободный ассоциативный эксперимент [ЭАСПС]. Его сущность состоит в том, что информантам предлагается слово-стимул, требующее немедленного ответа в виде слова-реакции. Причем лексико-грамматическая принадлежность последнего совершенно не обязательно должна строго соотноситься с той же категорией стимула: первостепенно важным является лишь наличие общих семантических компонентов (или, по крайней мере, тех, которые считает таковыми информант). Именно это обстоятельство и позволяет установить объективную роль понятий, представленных словами-стимулами в языковой картине мира, выраженную в субъективно отображенных респондентами словах-реакциях.

В качестве базового был избран концепт «власть». Насколько известно, он неизменно актуален для любого социума, а следовательно, это один из константных фрагментов национальной ментальности, в том числе и в её региональном воплощении. Именно смысловая связь с исходным концептом объединяет в некие группы и даже макрогруппы, казалось бы, внешне совершенно разные слова.

Исходим из положения: «Концепт есть то, что не подлежит изменениям в семантике сло-

весного знака, что, напротив, диктует говорящим на данном языке, определяя их выбор, направляет мысли, создавая потенциальные возможности языка-речи» [Колесов, 1992, с. 34–36]. Следовательно, концепт является своеобразной базой, на которой надстраиваются его вариативные вербальные воплощения.

В целях большей детализации исходные стимулы и, соответственно, полученные реакции были дифференцированы нами на две группы. В первую из них включены те стимулы, которые могут быть отнесены к ядру поля «власть»: *власть, государство, демократия, закон, народ, правительство, президент*, во вторую – те, которые можно считать находящимися на периферии этого поля: *авторитет, бюрократия, выборы, карьерист, кремль, начальник, политик, правление, чиновники*.

Предварительные итоги наблюдений показывают следующее (далее представляем лишь наиболее симптоматичные реакции).

Первая группа.

Среди 75 реакций на стимул *власть* на первом месте по частотности находится реакция *деньги* (7); сюда же тематически примыкают *имущих* (2) и *достаток* (1). Столь же частотна лексема *народ* (2) в разных падежных формах: *народ* (4), *народу* (2), *народа* (2), над *народом* (1), *народы* (1). Довольно распространены ассоциации с функциями и атрибутами власти, иногда выраженные метафорически: *сила* (5), *наручники* (1), *твердость* (1), *кулак* (1). Немалое число реакций имеет негативно-оценочный характер: *зло* (1), *злоба* (1), *грязь* (1), *самодурство* (1), *портит людей* (1), *не работать* (1). Другие ответы нейтральны: *правление* (2), *политика* (2), *государство* (2), *президент* (2), *премьер-министр* (1), *закон* (1), *царь* (2). Интересно, что данный стимул в некоторых случаях вызвал персонифицированные реакции: *Путин* (4) и *Цезарь* (1). Есть также ответы *Советам* (1) и *Советов* (1).

Из 72 реакций на стимул *государство* значителен удельный вес таких, которые можно считать нейтральными в оценочном отношении: *Россия* (11), *РФ* (2), *России* (1), *страна* (8), *территория* (2), *флаг* (2), *президент* (2), *власть* (2),

монархия (1), правительство (2), правитель (1), карта (1). Реакции «пафосного» характера довольно немногочисленны: *великое* (2), *отчизна* (1), *родное* (1), *Родина* (1). Есть ответы, которые указывают на размеры денотата: *большое* (2) – *маленькое* (1). Интересно, что среди названий конкретных государств, кроме РФ, указаны также *Италия* (1), *Греция* (1), *Америка* (1), а из имен государственных руководителей упомянут только *Путин* (1). К числу безоценочных реакций принадлежит также *мое* (2) и *наше* (1). Негативных реакций относительно немного: *кровавое* (1), *ворует* (1), *ложь* (1), *бардак* (1).

На стимул *демократия* получено 60 реакций, из которых лидируют *свобода* (7), *власть народа* (3), *власть* (3), *партия*; со значительным отрывом следуют *управление* (1), *государство* (1), *хунта* (1), *страна* (1), *кризис* (1), *общества* (1), *политика* (1), *коммунизм* (1), *либерал* (1), *либеральный* (1) – видимо, по ассоциации с ЛДПР; *право* (1), *народ* (1). К числу негативно-оценочных реакций можно отнести *ложь* (2), *раздор* (1), *сомнение* (1), *неэффективность* (1), *миф* (1), *толпа* (1), *беспорядок* (1), *коррупция* (1); вероятно, также и *мечта* (1) – то есть представление о денотате как о чем-то нереальном. Видимо, в качестве антонима проводится *монархия* (1). В качестве деятеля, воплощающего демократические стереотипы, назван *Путин* (1). Есть и ответы *американская* (1) и *немец* (1).

В числе реакций на стимул *закон* (всего 76) по частотности заметно выделяется *и порядок* (7) – видимо, из-за популярности телесериала «Закон и порядок». Чуть менее реакций *кодекс* (4), *конституция* (4), *конституций* (2), *власть* (3), *правосудие* (3), *суд* (3), *рамки* (2), *норма* (2), *полиция* (2), *право* (1), *иск* (1). В некоторых актуализируются привычные синтагматические связи существительного *закон*: *нарушать* (2), *подчинение* (1), *надо выполнять* (1), *для всех один* (1), *федеральный* (1), *основной* (1), *соблюдение* (1). Ряд реакций, очевидно, вызван устойчивостью словосочетаний: *подлости* (3), *доблести* (1), *суров* (1), *жизни* (1). Есть ответы, связанные с разделами физики: *Ньютона* (1) и *Ома* (1). Негативно-оценочные реакции: *дышло* (2), *не*

*работает* (1), *коррупция* (1), *бессилие* (1) и, возможно, *молоток* (1).

Среди нейтральных реакций на стимул *правительство* (всего 73) следующие: *власть* (6), *РФ* (6), *России* (2), *государство* (4), *страна* (2), *страны* (1), *президент* (2), *руководство* (1), *чиновник* (1), *политика* (1), *США* (2), *органы* (1). При этом довольно частотны реакции, вызванные то ли неразличением функций исполнительной и законодательной ветвей власти, то ли их противопоставлением: *дума* (3) и *Госдума* (1), *законы* (2), *депутат* (1), *парламент* (1), причем фамилия *Путин* фигурирует несколько чаще, нежели *Медведев* (3–1). Обращает на себя внимание значительная доля негативно-оценочных реакций: *жулики* (2), *плохое* (2), *обман* (2), *ложь* (2), *коррупция* (2), *взятка* (1), *отстой* (1), *сомнительное* (1), *нелегитимно* (1), *снять* (1), *зло* (1), *не нужно* (1), *деньги* (1), *бред* (1), *хреновое* (1), *говно* (1). Лишь одну реакцию можно считать позитивной – *справедливость* (1). Интересно также присутствие ответов *США* (2), *коммунизм* (1), *коммунист* (1).

В группе реакций на стимул *президент* (всего 63) явным лидером оказывается *Путин* – 16, то есть почти 25 %. Любопытно, что здесь фигурируют также *Медведев* (2), *Обама* (2), *Линкольн* (2), *Буш* (1), *Горбачев* (1), *Ельцин* (1). Присутствуют и ответы, характеризующие высокий социальный статус и функции денотата: *главный* (1), *лидер* (1), *правитель* (1), *управляющий* (1), *главнокомандующий* (1) и даже *царь* (1). Явно по ассоциации возникли реакции *парламент* (1), *правительство* (1), *министр* (1), а также *штата* (1) и *клуба* (1). В качестве несогласованного определения выступают *страны* (6), *России* (6), *США* (1). Несколько особняком стоит реакция *сыр* (1) – вероятно, по ассоциации с названием марки сыра «President». К ответам характеризующего типа можно отнести *вор* (1), *дурак* (1) и *лысый* (1).

Согласно ст. 3 гл.1 действующей Конституции РФ, «единственным источником в Российской Федерации является ее многонациональный народ». Поэтому в данную группу был включен стимул *народ* (61 ответ). В ряде реакций определяющей чертой оказывается представление о некоем множестве: *люди* (10), *толпа* (8), *сообще-*

ство (1). В единственных случаях упоминается об этническом либо этатическом аспекте: *русский* (2), *России* (1), *страна* (2), *государство* (1), *русс* (1), *национальность* (1), *племя* (1), *национальный характер* (1). Атрибутивные характеристики различны: *сильный* (1), *одинаковый* (1), *большой* (1), *радушный* (1), *великий* (1). То же можно сказать о некоторых других реакциях: *демократия* (1), *дружба* (1), *сила* (1). Иногда доминирует представление о ментальных чертах: *бунтует* (1), *восстание* (1), *буйный* (1). Присутствует также ассоциация литературного происхождения: в «*Борисе Годунове*» (1) и негативно-оценочные реакции: *сброд* (1) и *быдло* (1).

Среди реакций на стимул *чиновники* (всего 70) к сдержанным в оценочном отношении принадлежат *власть* (1), *политики* (2), *государство* (1), *правительство* (1), *служащие* (1), *деловые* (1), *высокопоставленные* (1), *одинаковый* (1), *администрация* (1), *дума* (1), *Госдума* (1) и *парламент* (1). Вряд ли положительными можно считать ответы *бюрократия* (3), *налоги* (1), *бюрократы* (3), *деньги* (3), *чинуши* (2), *богатые* (1), *олигархи* (1).

Однако наиболее частотны негативные реакции: *коррупция* (6), *воры* (4), *козлы* (2), *взятка* (2), *взятчники* (2), *казнокрады* (1), *расхитители* (1), *воровство* (1), *вранье* (1), *чванство* (1), *бьяки* (1), *наглые* (1), *бездельники* (1), *зло* (1), *дуршегубы* (1), *хапуги* (1), *беспредел* (1).

Присутствуют и литературные ассоциации: *Чичиков* (1) и *гоголевские* (1).

Собственно позитивные реакции единичны: *хорошие* (1) и *люди* (1); сюда же можно отнести *живой* (1).

Из реакций на стимул *правление* (всего 65) наиболее частотна *власть* (10), с большим отрывом следуют *президент* (3) и *Путин* (3).

Значительно количество ответов, указывающих на представителей самодержавной формы правления: *император* (3), *царь* (3), *король* (2), *фараон* (1) – либо на главенствующую роль какого-нибудь деятеля: *вождь* (1), *лидер* (1), *начальник* (1), *тиран* (1).

Тематически близки *абсолютизм* (1) и *деспотизм* (1).

Подгруппа объектов правления: *государство* (3), *страна* (2), *державка* (1), *поселок* (1), *колхоз* (4), *хозяйство* (1), *мир* (2).

Единичны упоминания законодательной власти: *парламентское* (1), *Госдума* (1), *депутат* (1), *судьи* (1).

Кроме фамилии Путин, названы также *Романовы* (1) и *Петр I* (2) [ЭАСПС].

Среди реакций на стимул *политик* (всего 63) тоже можно выделить некоторые подгруппы.

К первой из них отнесем те ответы, которые тематически связаны с представлениями о сфере деятельности политика и его возможных должностных функциях и полномочиях: *депутат* (5), *власть* (2), *деятель* (1), *чиновник* (1), *член* (1), *клерк* (1), *высокий человек* (1), *профессия* (1), *государство* (1), *во главе* (1), *партии* (1), *правление* (1).

Ко второй – позитивные характеристики лица: *ум* (1), *мудрый* (1), *образованный* (1), а также, возможно, *большой* (1) и *известный* (1).

Однако гораздо более многочисленными оказались реакции негативные: *лжец* (3), *лживый* (2), *лгун* (1), *вранье* (2), *врун* (1), *вор* (3), *взятчик* (1), *жулик* (1), *скользкий* (1), *нахлебник* (1), *туняедец* (1), *хитрость* (1), *вседозволенность* (1). Сюда же примыкают *неправ* (1), *деньги* (1) и, возможно, *тьма* (1).

Нейтрально-оценочных реакций мало: *костюм* (1), *мужчина* (1) и *человек* (1). Труднее объяснить ответы *еврей* (1) и *лысина* (1).

Из имен собственных: *Путин* (3), *Жириновский* (3), *Сильвио Берлускони* (1), а также искусственное образование *МедвеПут* (1). Фамилия *Соловьев* (1), вероятно, принадлежит телеведущему [ЭАСПС].

Реакции, полученные на стимул *начальник* (всего 65), могут быть дифференцированы на подгруппы по семантическим и тематическим признакам.

Близкие по лексическим значениям варианты: *босс* (8), *шеф* (4), *руководитель* (2), *директор* (1), *главный* (1), *старший* (1); сюда примыкает определение по функции *руководит* (1). Как антонимичные к стимулу можно рассматривать реакции *рабочий* (1) и *секретарь* (1).

Реакции следующей подгруппы могут быть объединены по признакам «конкретная должность» – «сфера деятельности»: *цеха* (2), *в цехе* (1), *отдела* (1), *отдел* (1), *организации* (1); *гиперонимичное работа* (1).

Ряд ответов тематически ориентирует денотат на принадлежность его к правоохранительным органам: *полиция* (1), *милиции* (1), *колонии* (1).

Наиболее вероятные качества именуемого представлены так: *злой* (6), *добрый* (3), *строгий* (1), *плохой* (1), *хитрый* (1). Соответственно вызываемые им эмоции описаны как *боюсь* (1) и *страх* (1).

Оценки личностных свойств выглядят следующим образом: *дурак* (1), *чайник* (1), *хрен* (1), *зануда* (1), *тиран* (1), *урод* (1), сюда примыкает также *агрессия* (1).

Из имен собственных фигурируют *Борис* (1), *Сталин* (1), *Гарри Поттер* (1).

Отметим также реакции гендерного характера *муж* (1) и *мужчина* (1), а также *родина* (1), *деньги* (1), *закон* (1).

Около 45 % реакций из числа полученных на стимул *Кремль* (61) связаны с названием города, где находится это сооружение: *Москва* (21), *в Москве* (2), *Московский* (2), *столица* (1), *Казанский* (1), *РФ* (1), *город* (1); ср. также микротопонимические «привязки»: *площадь* (2), *Красная площадь* (1), *мавзолей* (1). Присутствуют также упоминания архитектурных аспектов: *здание* (2), *стены* (1), *замок* (1), *дворец* (1) и *звезда* (1). Интересны и краткие характеристики – от эстетической *классный* (1) и колористической *красный* (1) до нейтрально-лаконичной *стоит* (1). Имеются, конечно, и реакции, ассоциативно соотносящие Кремль с политической сферой деятельности: *Ленин* (2), *Путин* (2), *Путин с Медведевым* (1), *правительство* (2), *правитель* (1), *президент* (1) и даже *король* (1). По-видимому, обо всей совокупности руководящих персонажей один из респондентов высказался так: *ну их* (1), а у другого возникла ассоциация кондитерского плана *пирожное* (1).

На стимул *карьерист* получено 60 реакций. Среди них *деньги* (4) – и *большие деньги* (1), *успех* (3) – и *успешность* (1), *карьера* (2), *работа* (2),

*рост* (1), *лестница* (1). Профессиональные сферы применения усилий денотата – *чиновник* (1), *менеджер* (1), *дипломат* (1), *на службе* (1), *юрист* (1), *начальник* (2), а также почему-то *бизнесмен* (2), *бизнес* (1), *предприниматель* (1), *богатый* (1) – хотя в этих случаях более точно говорить в первую очередь не о служебном росте, а личном материальном обогащении.

Персональные качества карьериста определяются как *хороший* (1), *холодный* (1), *сила* (1), *честолюбивый* (1), *самоуверенность* (1), *не дремлет* (1), *работник* (1), *трудолюбивый* (1), *целеустремление* (1). Но также: *хам* (1), *раб* (1), *зануда* (1), *мошенник* (1), *хапуга* (1), *козел* (1), *наглый* (1), *по головам* (1), *пройдоха* (1), *хитрожопый* (1). Есть и обобщающие оценки: *плохо* (2) и *это плохо* (1).

Из 70 реакций, полученных на стимул *гражданин*, 40 % – это, по существу, самоидентификации респондентов по этатическому признаку: *Россия* (17) и *РФ* (11). Далее следуют: *государство* (4), *страны* (3), *страна* (3), *мира* (3).

Некоторые реакции можно рассматривать как варианты вокатива: *товарищ* (3), *начальник* (4), *форма* (1) и простая квалификация – *образование* (1).

На стимул *выборы* получено всего 66 реакций, среди которых на первом месте по частоте находится *президента* (14), за ней со значительным отрывом – *депутата* (8), далее – *кандидаты* (5), *политика* (3), *в Думу* (2), *нервы* (1), *есть* (1), *мэр* (1), *мэрия* (1), *избрание* (1), *урна* (1), *прошли* (1), *голосовать* (1), *информация* (1), *губернатора* (1), *избрать* (1), *выбор* (1), *голосование* (1), *РФ* (1). В качестве реакций использованы две фамилии: *Путин* (2) и *Карлова* (1); последняя – фамилия бывшего ректора КГПУ. Всего одна реакция не связана со сферой политической деятельности – *профессии* (1).

В числе реакций, отягощенных коннотацией (причем во всех случаях негативно оценочной), следующие: *обман* (2), *ложь* (2), *бестолку* (1), *призрак* (1), *вранье* (1), *несчастье* (1), *покупки* (1), *муки* (1), *херня* (1).

Одна из реакций явно воспроизводит строку, ранее присутствовавшую в избирательных бюллетенях, – *против всех* (1).

Стимул *бюрократия* получил всего 64 реакции. Из них сравнительно немного таких, которые можно было бы квалифицировать как нейтральные (среди них, впрочем, есть и устойчиво приобретающие коннотации при условии их употребления в определенных контекстах): *политика* (5), *чиновник* (4), *администрация* (2), *власть* (2), *социализм* (1), *бумага* (2), *партия* (1), *руководство* (1), *выборы* (1), *демократия* (1), *цель* (1), *советский* (1), *руководителя* (1), *страны* (1), *уклад* (1), *стагнация* (1), *деньги* (2).

Ряд ответов определяет масштабы актуализации денотата: *повсюду* (2), *в стране* (2), *всегда* (1), *кругом* (1), *бессмертна* (1), *непобедима* (1), *страны* (1).

Можно выделить группу реакций резко негативного характера, в которую входят и эмоциональные реплики: *коррупция* (2), *волокига* (2), *взятка* (1), *воры* (1), *бесправие* (1), *обман* (1), *несправедливость* (1), *проволочка* (1), *воровство* (1), *и свиньи* (1), *ненавижу* (1), *неприятие* (1), *зло* (1), *замучила* (1), *пренебрежение* (1), *бред* (1). Ассоциативна реакция *Маяковский* (1) – видимо, имелось в виду стихотворение «Прозаседавшиеся».

Подведем некоторые предварительные итоги исследования. Очевидно, что концепт «власть» выступает одним из актуальных фрагментов языковой картины мира красноярцев. Вербализация различных его аспектов посредством разных лексем наглядно демонстрирует вариативность его восприятия. При этом, однако, представляется возможным назвать некоторые довольно распространенные ассоциации. Во-первых, это ассоциации оценочного характера, ярко проявляющегося при использовании в качестве реакций коннотативно окрашенных лексем, зачастую выражающих негативное отношение речедееателей к реалиям, номинации которых выступили в роли стимулов. В первой из условно выделенных групп (ядерной) это *демократия*, *правительство*; во второй (периферийной) – *чиновник*, *политик*, *карьерист*, *бюрократия*. Причем в каждой из этих групп весьма частотна в качестве реакции фамилия *Путин*, которая, таким образом, может рассматри-

ваться как некий вербальный символ концепта «власть». Во-вторых, довольно широким является в некоторых случаях диапазон реакций.

## Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986а. С. 250–296.
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986б. С. 297–325.
3. Бессер-Зигмунд К. Магические слова. СПб., 1997.
4. Булгаков С.Н. Философия имени. Paris, 1953.
5. Васильев А.Д. Манипулятивная эвфемизация как атрибут дискурса СМИ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 150–161.
6. Васильева С.П. Русская топонимия Приенисейской Сибири: картина мира. Красноярск, 2005.
7. Дорошевский В. Элементы лексикологии и семиотики. М., 1973.
8. Каптерев П.Ф. Из истории души. Очерки по истории ума. СПб., 1890.
9. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». СПб., 1999.
10. Колесов В.В. Концепт культуры: образ, понятие, символ // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. 1992. Сер. 2, вып. 3 (№ 16).
11. Колесов В.В. Язык и ментальность. СПб., 2004.
12. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991. С. 23–192.
13. Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976. С. 35–220.
14. Руделев В.Г. Слово // Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм. Харьков, 1991. Вып. 1, ч. 1. С. 70–72.
15. Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры // Язык как средство трансляции культуры. М., 2000. С. 45–53.
16. Электронный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири (ЭАСПС). URL: <http://react.ftn24.ru/>

## «ВЕРА», «НАДЕЖДА», «ЛЮБОВЬ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СИБИРЯКОВ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ<sup>1</sup>

### «FAITH», «HOPE», «LOVE» IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF THE SIBERIAN RESIDENTS OF THE YENISEI AREA OF SIBERIA

С.П. Васильева

S.P. Vasilyeva

*Ассоциативный эксперимент, стимул, реакция-ассоциация, ассоциативное поле, языковое сознание, вера, надежда, любовь, религиозное содержание, светское содержание.*

Изучение языкового сознания жителей Приенисейской Сибири в аксиологическом аспекте проводится на базе Электронного ассоциативного словаря Приенисейской Сибири, созданного в результате ассоциативного эксперимента на данной территории. Цель статьи: выявить этнокультурное содержание (религиозное и светское) понятий вера, надежда, любовь в русском языковом сознании жителей Приенисейской Сибири. Аксиологический (ценностный) аспект понятий *вера, надежда, любовь* рассматривается в разных сферах: религии, культурологии, литературе, лингвистике. В современном языкознании для выявления структур и содержания языкового сознания успешно используется методика ассоциативного эксперимента. В данной работе проанализированы ассоциативные поля Религия, Вера, Надежда, Любовь. Выявлено, что религиозное содержание языкового сознания сибиряков представлено, прежде всего, понятием *вера*. Понятие *надежда* имеет в основном светское содержание, понятие *любовь* в ассоциативном поле (АП) Религия практически не представлено.

*Associative experiment, stimulus, response-association, associative field, linguistic consciousness, faith, hope, love, religious content, secular content.*

The study of the linguistic consciousness of the residents of the Yenisei area of Siberia in the axiological aspect is based on the Electronic associative dictionary of the Yenisei area of Siberia created as a result of the associative experiment in this territory. The purpose of the article is to reveal the ethnocultural content (both religious and secular) of the concepts *faith, hope and love* in the Russian linguistic consciousness of the residents of the Yenisei area of Siberia. The axiological (value) aspect of the concepts *faith, hope, love* is considered in different fields such as religion, cultural studies, literature, linguistics. In modern linguistics to identify the structures and content of linguistic consciousness the methodology of the associative experiment is successfully used. In this article we analyzed the associative fields Religion, Faith, Hope, Love. It is revealed that the religious content of the linguistic consciousness of Siberians is presented, first of all, by the concept *faith*. The concept *hope* is mainly secular in content, the concept *love* is almost not included in the associative field (AF) Religion.

**В**ера, надежда, любовь, наряду с другими человеческими ценностями, такими как *добро, милосердие, совесть, воля, труд*, являются базовой основой духовности и нравственности современного человека. Эти понятия являются также основными христианскими ценностями: Вера, Надежда. Любовь и София – христианские великомученицы, пострадавшие за веру («греч. Πίστις, Ἐλπίς, Ἀγάπη, Σοφία; лат. Fides, Spes, Caritas et Sapientia († ок. 120 или ок. 137 г. н. э.),

мученицы (пам. 30 сент.), пострадали в Риме при императоре Адриане») [Православная энциклопедия]. Имена святых были заимствованы в русский язык через церковные книги и калькированы.

Русское общество, пережив длительный период атеизма, а затем возвращения к основам веры, не утратило этих ценностей, однако возникает вопрос, насколько в их содержании современный человек наделяет данные ценности христианским, а насколько светским содержанием.

<sup>1</sup> Статья выполнена при поддержке проекта РФНФ № 14-14-24004 «Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке».

Цель данной статьи – выявить этнокультурное содержание (религиозное и светское) понятий *вера, надежда, любовь* в русском языковом сознании жителей Приенисейской Сибири.

В современном языкознании для выявления структур и содержания языкового сознания успешно используется методика ассоциативного эксперимента. Теоретическое обоснование и процедура исследований языкового сознания методом ассоциативного эксперимента описаны в работах А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Н.В. Уфимцевой, А.А. Залевской, Е.Ф.Тарасова, Ю.Н. Караулова, В.А. Пищальниковой, Е.И. Горошко и др. Данное исследование проводилось на основе материалов Электронного ассоциативного словаря Приенисейской Сибири [ЭАСПС, 2013], созданного на базе списка стимулов и анкет лаборатории этнопсихолингвистики Новосибирского государственного университета (НГУ, 2008) и включающего около 1 000 ассоциативных полей.

Аксиологический (ценностный) аспект понятий *вера, надежда, любовь* разрабатывается в разных сферах. В христианстве это основные символы веры:

«Нам надо, грешным, взывать:

«Господи, благослови»,

Чтоб никогда, никогда не терять

Веры, Надежды, Любви» (Песня «Вера, Надежда, Любовь»).

В культурологии: «Любовь – мудрость – свойство культуры, придающее ей свет, целостность, гармонию, создающее нити – потоки, включающее в себя всех людей... Вера – надежда – следующая энергия, формирующая культуру, в которой она поддерживает стремление и надежду на лучшее, помогает достичь их и в целом формирует светоносность культуры, которая всегда должна возвышать и облагораживать человека» [Ромах, 2006].

*Вера, надежда, любовь* – вечные темы в литературе и, конечно же, объект внимания в лингвистике. В данном случае особо отмечается психолингвистика, так как именно инструменты психолингвистики являются в нашей работе главными: «...психолингвистика является

первичной (базовой), а культурология небазовой (вторичной) дисциплиной, хотя целью обеих и является изучение этнического (обыденного) поведения и сознания» [Сорокин, 2006, с. 8].

Исследователи не без оснований полагают, что в ассоциациях испытуемые фиксируют имеющиеся в их сознании образы реальной действительности, материальные и идеальные: «...совокупность ассоциаций считается такой моделью сознания, которая представляет собой набор правил оперирования культурными знаниями. В результате «этой работы» у носителя определенной культуры формируются представления о фрагменте образа мира, системе аксиологических образцов и ценностных ориентиров. По ней можно судить о ментальном климате, характерном для данного момента развития общества в широком социально-психологическом контексте и о возможной динамике развития и изменения этого общества» [Горошко, 2001].

В современной психолингвистике, в частности в работах И.Г. Овчинниковой, Ю.Н. Караулова и др. [Овчинникова, 1994; Караулов, 1999], ассоциативное поле трактуется как прообраз текста, языковой способности. Мы находим продуктивную идею видения ассоциативного поля как текста. Устанавливая смысловые связи между стимулом и ассоциациями, можно увидеть в них не просто список, а ценностные установки и векторы деятельности сознания. При этом в работе остается важной принятая система стратегий ассоциирования в ассоциативном поле, при которой, как правило, выделяются ядро на основе частотности реакций и периферия. Она может быть так же важна, как ядро, а при исследовании регионального сознания – даже более. С.М. Карпенко замечено, что «...узловые ассоциативные связи слов, представленные в ассоциативных словарях и полученные в результате психолингвистических экспериментов, позволяют не только выявить семантические и грамматические отношения между стимулом и реакциями, прагматическую обусловленность реакций стимулами, но и моделировать фрагменты знаний о тех или иных реалиях действительности, называе-

мых данным словом, представленных в коллективном языковом сознании» [Карпенко, 2000].

Описание ассоциативного поля неизбежно требует решения вопроса о выявлении отношения «стимул – ассоциация». История этого вопроса насчитывает с десятков вариантов классификации реакций, она подробно описана Е.И. Горошко в монографии «Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента» [Горошко, 2001]. При описании реакций-ассоциаций могут выделяться фонетические, грамматические, логические, ассоциации по значению и т. д. Однако, по мнению А.А. Залевской, все эти параметры можно рассматривать как зависимые переменные, а в качестве основных классификационных оснований выступали законы группировки ассоциаций по смежности, контрасту и сходству. И.Г. Овчинникова предлагает выделять три типа ассоциативных пар: синтагматические (родная – земля, положить – книга, деревня – далекая), парадигматические (вода – земля, дело – работа, бежать – ноги), тематические (глаз – зрение, гость – стол, газета – завтрак). Стимул и реакция ассоциативной пары рассматриваются ею как фрагмент более крупной номинации с позиций детерминации порождаемых на их основе предложений. Очень важно учитывать, что ассоциативное значение слова отражает его коммуникативный потенциал – то, что обуславливает способность слова участвовать в общении в качестве элемента высказывания, но не менее важно видеть в ассоциациях фиксацию этнокультурного содержания [Овчинникова, 1994].

Поскольку символы *вера*, *надежда*, *любовь* появились в русской культуре как имена святых, включенных в русское сознание через агиографию (жития), целесообразно рассмотреть ассоциативное поле (АП) **Религия** для выявления степени представленности в нем понятий *вера*, *надежда*, *любовь*. Ассоциативное поле **Религия** состоит из 74 ассоциаций (частота указана по мере убывания): вера 16, христианство 7, Бог 6, церковь 5, ислам 4, атеизм 3, христианская 3, православие 2, жизни 2, дар 1, Библия 1, буддизм 1, богатый 1, дух 1, наука 1, слушать 1,

христианство 1, святое 1, не очень 1, власть 1, запрет 1, выбор 1, зло 1, надежда 1, давка 1, исповедь 1, политика 1, опиум 1, отстой 1, бизнес 1, у церковь 1, много 1, изучать 1, мусульманская 1, нет реакции 1.

Ядро по количеству частотных реакций-ассоциаций включает реакции до 3 единиц, следовательно, ядро АП **Религия** представлено ассоциациями: *вера*, *христианство*, *Бог*, *церковь*. Ассоциация *надежда* единична и находится на периферии поля. Ассоциация *любовь* отсутствует в поле **Религия**. Исходя из количества ассоциаций в АП **Религия**, приходим к выводу, что религиозная сфера языкового сознания сибиряков представлена, прежде всего, понятием *вера*; *надежда* «удалена» в сознании от *веры* (в религиозном значении этого слова). Из чего можно сделать вывод о том, что для сибиряка представления о религии базируются на самых общих рационалистических представлениях о религии и вере, исключающих глубокие личные переживания.

При сравнении с Русским ассоциативным словарем под ред. Ю.Н. Караулова [РАС] отмечаем почти полное совпадение ядерной зоны АП **Религия**: вера 7, опиум 5, христианская 5, христианство 5, церковь 3 // Бог 2, древняя 2, духовность 2, народа 2, поп 2. Причем в ядерную зону включено прецедентное советское идеологическое *опиум* («религия – опиум для народа»), а реакция *Бог* перемещается в околоядерную зону (граница отмечена //) [РАС]. Эти данные свидетельствуют об устойчивом глубинном ментальном уровне представлений русских о религии.

Обратимся к структуре и содержанию ассоциативных полей **Вера**, **Надежда**, **Любовь** в Электронном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири [ЭАСПС, 2013]. Поскольку среди стимулов ЭАСПС нет стимулов *вера*, *надежда*, рассмотрим АП от *реакции к стимулу* и АП однокорневых глаголов *верить*, *надеяться*, мотивируя это обращение тем, что исследуемые понятия – имена существительные – являются синтаксическими дериватами однокорневых глаголов.



Ассоциативное поле **Вера** (от реакции к стимулу) содержит 54 единицы: религия 16, икона 13, Бог 9, надеяться 4, религиозный 4, оптимизм 3 // приходится 1, душа 1, родной 1, крест 1, любовь 1 (граница ядра и периферии отмечена знаком//).

В ядерной зоне АП **Вера**, кроме главных символов религиозной веры – *икона, Бог*, отмечаем наличие таких позитивных составляющих для человеческого сознания понятий, как: *надеяться, оптимизм*. А вот стимул *любовь* представлен единично и находится на периферии поля. Отмечаем также, что количество стимулов, вызвавших у испытуемых реакцию *вера*, довольно велико (54) и в процентном отношении среди них ассоциаций религиозного содержания в АП **Вера** (от реакции к стимулу)  $\approx 83\%$ .

Ассоциативное поле **Верить** (от стимула к реакции) представлено 67 единицами: в чудо 6, (б)Бог 4, в (б)Бога 4, словам 3, надежда 3, чудо 3 // в любовь 2, в будущее 2, доверие 2, НЛО 2, в лучшее 2, правда 2, в себя 2 // маме 1, отцу 1, помнить 1, надеяться 1, доверять 1, наивность 1, ———1, человек 1, будущее 1, чистый 1, врать 1, в друга 1, чуду 1, Кому-либо 1, и ждать 1, всем 1, людям 1, мне 1, в мечту 1, одна душа 1, крест 1, ждать 1, дружба 1, всему 1, конверт 1, разочаровываться 1, не верить 1, в себя 1, честность 1, доверчивость 1.

В структуре АП **Верить** выделяются: ядерная зона (до 3 единиц), околядерная (2 единицы) и периферийная. Ядерная зона поля **Верить** в основном ориентирована на религиозное содержание (*Бог, в Бога, чудо, в чудо, надежда*), если считать, что *чудо* связано с религиозными представлениями, *надежда* – может иметь как религиозное, так и светское значение, ассоциация *словам* – светское. В процентном отношении ядерная зона представляет религиозное содержание  $\approx 83\%$ .

Околядерная зона полностью отражает светские устремления (*в любовь 2, в будущее 2, доверие 2, НЛО 2, в лучшее 2, правда 2, в себя 2*), НЛО можно рассматривать как трансцендентное и фантастическое. Периферия поля включает 30 в основном светских ассоциаций и представляет

интерес для выявления региональных особенностей языкового сознания. Для анализа нами применяется двухуровневая классификация. В плане речевой (языковой) способности информативна классификация периферии АП **Верить** через традиционное разделение ассоциаций на парадигматические и синтагматические. Дополнительно в нашем материале выделяются пропозициональные (прообраз высказывания, предложения) и дискурсивные (включенные в культурный контекст) реакции-ассоциации.

Парадигматические: а) по смежности: *надеяться, и ждать*; б) по сходству: *доверять*; в) по контрасту: *не верить, врать, разочаровываться*.

Синтагматические: (верить+объект): а) (кому, в кого) *маме, отцу, в друга, всем, людям, мне, в себя, Кому-либо*; б) (чему, во что) *чуду, в мечту, всему, будущее, дружба, честность, доверчивость, наивность*.

Пропозициональные: а) верить может: *человек, одна душа*.

Дискурсивные: *крест* (религиозный дискурс), *конверт* (светский дискурс).

Репрезентация этнокультурной специфики: *верить* – значит: *помнить, надеяться, доверять, и ждать*; если *не верить* – значит: *врать, разочаровываться*; *верить* можно (кому, в кого): *маме, отцу, в друга, всем, людям, мне, в себя, Кому-либо*; *верить* можно (чему, во что): *чуду, всему, в мечту, будущее, дружба*; *верить* может: *человек, одна душа*; *верить* может тот, кто *чистый*, кто воплощает: *честность, доверчивость, наивность*; *крест* ассоциируется с верой, *конверт* ассоциируется с ожиданием вестей.

Периферия поля **Верить** представлена религиозной семантикой  $\approx 7\%$ . В целом АП **Верить** содержит  $\approx 33\%$  реакций религиозного значения.

Ассоциативное поле **Надежда** (от реакции к стимулу). Всего стимулов к реакции *надежда* 18: *верить 3, надеяться 3, звезда 2, религия 1, перспективы 1, потерять 1, оптимизм 1, икра 1, сожаление 1, ждать 1, океан 1, весна 1, вечность 1*.

Ядерную зону составляют глаголы: *верить*, *надеяться*. Кроме того, что семантически эти глаголы можно объединить по смежности, отметим прецедентность «*надеяться и верить*»:

«...Куда твой долг велит – идти,  
Врагов не знать, преград не мерить,  
Любить, надеяться и – верить» (А. Майков).  
«Когда я перестану тебя ждать,  
любить, надеяться и верить,  
то я закрою плотно окна, двери  
и просто лягу умирать...» (М. Цветаева).

Околоядерная зона АП **Надежда**: ассоциация *звезда* на стимул «надежда» также является прецедентной. Всем известная песня А. Пахмутовой и Н. Добронравова «Надежда» начинается словами: «Светит незнакомая звезда...». Периферия АП **Надежда**: *религия, перспектива, потерять, оптимизм, икра, сожаление, ждать, океан, весна, вечность*. В данном случае уместно применить группировку ассоциаций по двум уровням – первый: парадигматические, синтагматические, пропозициональные; второй уровень – по смежности, контрасту и сходству: 1) парадигматические ассоциации а) по сходству: *оптимизм, ждать, океан*; б) по контрасту: *сожаление*; в) по смежности: *перспектива, весна, вечность, икра*; 2) синтагматические ассоциации: *потерять*; 3) пропозициональные: *религия*.

Этнокультурная интерпретация ассоциаций периферии АП **Надежда**: *надежду* дают *религия, оптимизм, перспектива, весна, икра* (как зарождение новой жизни?); *надежду* можно *потерять*; тогда наступает: *сожаление*; *надежда* может быть как *океан*; *надежда* может длиться долго: *вечность*.

Таким образом, ядерная и околоядерная зоны АП **Надежда** представляют стимулы *вера, надеяться, звезда* к реакции *надежда* – они носят прецедентный характер в русском языковом сознании. Религиозная семантика в АП **Надежда** (от реакции к стимулу) составляет ≈ 22 %.

Ассоциативное поле **Надеяться** (от стимула к реакции) включает 69 единиц: на лучшее 10, на себя 9, верить 8, ждать 8, вера 4, надежда 3, и верить 2, на чудо 2, на хорошее 2, всегда 1,

соревнования 1, ожидать 1, письмо 1, на что-то 1, не чудо 1, будущее 1, отчаяться 1, на успех 1, зря 1, на будущее 1, свадьба 1, разгильдяй 1, на мир 1, ждать 1, ждать чего-либо 1, не вредно 1, добро 1, мечтать 1, Алые паруса 1, на победу 1.

Ядерная зона АП **Надеяться** состоит из 6 единиц, включающих понятия *вера и надежда*, однако наиболее частотными оказываются ассоциации светской семантики: *на лучшее, на себя*; ассоциации *верить* и *ждать* создают параллелизм с ассоциациями *верить, надеяться, составляющими ядро ассоциативного поля Надежда*. Околоядерная зона АП **Надеяться**: 1) парадигматические ассоциации: *на чудо, на хорошее*; 2) синтагматические ассоциации: *и верить*. Периферия АП **Надеяться**: 1) парадигматические ассоциации: а) по смежности: *мечтать* б) по контрасту: *отчаяться*, в) по сходству: *ожидать, ждать, ждать чего-либо*; 2) синтагматические ассоциации: *на что-то, на будущее, на мир, на победу, на успех, всегда, зря, Алые паруса, свадьба, добро, письмо, будущее*; 3) пропозициональные: *не вредно, разгильдяй*; 4) дискурсивные: *соревнования*.

Религиозная семантика в АП **Надеяться** представлена ≈ 14 %.

В Ассоциативном поле **Любовь** (от стимула к реакции) 68 ассоциаций: чувство 6, зла 3, сердце 3, счастье 3, морковь 3, жена 2, глупость 2, чувства 2, девушка 2, и голуби 2, радость 2, временно 1, понимание 1, навек 1, доверие 1, обман 1, бесконечна 1, к растениям 1, осень 1, ничто 1, мужик 1, вера 1, к детям 1, первая 1, красивая 1, боль 1, секс 1, Артём 1, ненависть 1, семья 1, вакханалия 1, Паша 1, навсегда 1, верность 1, страдания 1, друзей 1, добро 1, цветы 1, брак 1, не картошка 1, все 1, страдание 1, жизнь 1, амур 1, крепкая 1, сон 1, вечная 1, к родине 1, нет реакции 1.

Ядро АП **Любовь** представлено реакциями светского содержания: *чувство(а), сердце, счастье, зла, морковь*. Если прочитать как текст, получим следующее: *любовь* – это *чувство*, которое размещается в *сердце*, это *счастье*, если она есть, но она может оказаться *зла*, если полюбишь не того человека (прецедентность:

«любовь зла, полюбишь и козла»), однако не все верят в любовь и говорят о ней иронично: «любовь-морковь» (рифма, прецедентность, кино «Любовь-морковь»). Околяядерная зона представлена также светскими реакциями: а) объект любви: *жена, девушка*; б) результат: *глупость, радость*; в) прецедентность: кино «Любовь и голуби». Периферия АП **Любовь**: 1) парадигматические реакции: а) по сходству: *жизнь, сон*, б) по смежности: *всё, вера, верность, доверие, понимание, брак, семья, добро, цветы, амур, секс*, в) по контрасту: *обман, ненависть, боль, ничто, вакханалия, страдания, осень*; 2) синтагматические: *бесконечна, красивая, первая, крепкая, вечная, друзей, к растениям, к родине, к детям, навсегда, навек, временно*; 3) пропозициональные: *мужик, Артём, Паша, не картошка* («любовь не картошка – не выбросишь за окошко» – прецедентная ассоциация). Ассоциация *вера* возникает на периферии поля **Любовь**.

Этнокультурное содержание периферии ассоциативного поля **Любовь**, воспринимаемое как культурный сценарий (текст), можно прочесть так: *любовь – это жизнь, похожая на сон, это всё: вера, верность, доверие, понимание, брак, семья, добро, цветы, амур, секс, любовь может быть: бесконечна, красивая, первая, крепкая, вечная, друзей, к растениям, к родине, к детям, навсегда, навек, временно; любовь для женщины персонифицирована – это мужик, Артём, Паша, но надо помнить: любовь не картошка* (не выбросишь за окошко), однако кое-кто считает, что *любовь ничто* и она может быть как: *обман, ненависть, боль, вакханалия, страдания, осень*.

Религиозная семантика в АП **Любовь** представлена ≈ 1,5 %.

#### Выводы

Религиозное содержание языкового сознания сибиряков представлено, прежде всего, понятием *вера*. Понятие *надежда* имеет в основном светское содержание, понятие *любовь* в ассоциативном поле (АП) **Религия** практически не представлено. При сравнении с Русским ассоциативным словарем под ред. Ю.Н. Караулова [РАС]

отмечается почти полное совпадение ядерной зоны АП **Религия** с данными ЭАСПС. Это может быть свидетельством устойчивости глубинного ментального уровня представлений русских.

В ядерной зоне АП **Вера**, кроме главных символов религиозной веры – *икона, Бог*, отмечаем наличие таких позитивных составляющих для человеческого сознания понятий, как *надеяться; любовь* находится на периферии поля. Стимулов религиозного содержания в АП **Вера** (от реакции к стимулу) ≈ 83 %. Исследуемая триада в виде варианта: «*вера – надеяться – любовь*» – присутствует в поле. Несколько иная структура АП **Верить**: в нем ядерная зона в основном ориентирована на религиозное содержание и составляет ≈ 83 %. Околяядерная зона полностью отражает светские устремления. Периферия поля **Верить** представлена религиозной семантикой ≈ 7 %. В целом АП **Верить** содержит ≈ 33 % реакций религиозного значения.

Религиозная семантика в АП **Надежда** составляет ≈ 22 %. Ядерная зона АП **Надежда** представлена стимулами *вера, надеяться*.

Религиозная семантика в АП **Надеяться** представлена ≈ 14 %. Ядерная зона АП **Надеяться** включает ассоциации *вера и надежда*, однако наиболее частотными оказываются ассоциации светской семантики: *на лучшее, на себя*; ассоциации *верить и ждать* создают параллелизм с ассоциациями *верить, надеяться*, составляющими ядро ассоциативного поля **Надежда**.

Религиозная семантика в АП **Любовь** представлена всего ≈ 1,5 %.

Исходя из полученных данных, можно заключить, что в языковом сознании сибиряка Приенисейской Сибири из триады *вера, надежда, любовь* религиозным смыслом наделено понятие *вера*, в большей степени с ним связано понятие *надежда* и в наименьшей степени – понятие *любовь*, которое носит светский характер.

#### Библиографический список

1. Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. М., 2001. URL: <http://www.textology.ru/razdel.aspx?ID=38> (дата обращения: 06.05.2015).

2. Горошко Е.И. Языковое сознание (ассоциативная парадигма): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2001. URL: <http://www.dissercat.com/content/yazykovoe-soznanie-assotsiativnaya-paradigma>
3. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: ИРЯ РАН, 1999. 180 с.
4. Карпенко С.М. Ассоциативные связи слова в узусе и поэтическом тексте: На материале творчества Н.С. Гумилева. Томск, 2000 // Научная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: [dissercat http://www.dissercat.com/content/assotsiativnye-svyazi-slova-v-uzuse-i-poeticheskom-tekste-na-materiale-tvorchestva-n-s-gumil#ixzz3a1CUNVw7](http://www.dissercat.com/content/assotsiativnye-svyazi-slova-v-uzuse-i-poeticheskom-tekste-na-materiale-tvorchestva-n-s-gumil#ixzz3a1CUNVw7) (дата обращения: 12.05.2015).
5. Овчинникова И.Г. Ассоциация и высказывание: Структура и семантика. Пермь, 1994. 124 с.
6. Православная энциклопедия. URL: [http://www.pravenc.ru/text/150377.html#part\\_2](http://www.pravenc.ru/text/150377.html#part_2)
7. Ромах О.В. Культурология как стратегия формирования ценностей культуры // Аналитика культурологи. 2006. № 2 (6). URL: <http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/1739>
8. Русский ассоциативный словарь (РАС) / под ред. Ю.Н. Караулова. URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 05.05.2015).
9. Сорокин Ю.А. Культурология и психолингвистика: цели и методы // Вопросы психолингвистики. 2006. № 3. С. 8.
10. Электронный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири (ЭАСПС). URL: <http://react.ftn24.ru/>

# ДЕМОНСТРАТИВНОСТЬ ЛИЧНОГО ИМЕНИ: МОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ<sup>1</sup>

## THE DEMONSTRATIVENESS OF PERSONAL NAMES: TRENDS

О.В. Врублевская

O.V. Vrublevskaya

*Мода, антропонимия, демонстративность, редкое имя, необычное имя, модное имя, модные тенденции, славянское имя, каноническое имя, заимствованное имя, двойное имя.*

Проводится анализ российской антропонимии в горизонтальном и вертикальном измерении с точки зрения такого признака модного объекта, как демонстративность. Обозначаются модные тенденции именования: возвращение древних славянских имен и забытых канонических имен, наречение двойным именем и др. Выявляется проблема, требующая решения на законодательном уровне.

*Trend, anthroponymy, demonstrativeness, a rare name, an unusual name, a name in trend, trends, a Slavic name, a canonical name, a borrowed name, a double name.*

The article analyses Russian anthroponymy in horizontal and vertical dimensions from the point of view of demonstrativeness which is a sign of a trendy thing. The trends in naming are identified, namely the return of ancient Slavic names and forgotten canonical names, using double names and so on. The problem, that demands a legislative solution, is brought to light.

**И**мена собственные живо реагируют на общественные изменения и чрезвычайно подвержены влиянию моды. Однако с точки зрения моды они практически не исследованы. Есть лишь отдельные упоминания о моде на имена (Щетинин, 1968, Суперанская, 1973, 2007, Подольская, 1978, 1988), о моде в антропонимии (Бондалетов, 1983, Суперанская, Суслова, 1985, 1991, Никонов, 1988, Данилова, 2004), отдельные публикации волгоградских исследователей о моде на некоторые группы рекламных имен (Крюкова, 2004, 2007, 2014, Врублевская, 2014).

И.В. Крюкова [2014] в статье «Научные подходы к исследованию модного имени» предлагает методику определения признаков модного объекта (современность, универсальность, демонстративность) у имени собственного. Данная методика основывается на теоретической модели моды, предложенной социологом А.Б. Гофманом [1994]. Как отмечает И.В. Крюкова, «исследование демонстративности, проявляющейся в экспрессивной демонстрации своего Я, предполагает анализ редких экзотических имен в двух

измерениях (по горизонтали и по вертикали), что позволяет говорить не столько о моде на какие-либо конкретные имена, сколько о формировании модных тенденций» [Крюкова, 2014]. Исследование имен «по горизонтали» – это рассмотрение имен в пространстве (т. е. по различным регионам) в определенный короткий промежуток времени. Исследование имен «по вертикали» – это анализ имен во времени, сопоставление результатов нескольких синхронных срезов, что «позволяет проследить как устойчивость некоторых имен, так и смену модного антропонимического стандарта» [Крюкова, 2014].

В данной статье личные имена рассматриваются с точки зрения такого признака модного объекта, как демонстративность, основываясь на отмеченной выше методике. Цель исследования – определить признаки демонстративности для языкового (в данном случае ономастического) объекта и выявить группы имен, обладающих демонстративностью. Изучение имен собственных с позиции демонстративности как признака модного объекта приобретает особую ак-

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-34-01008.

туальность в наше время смены социальных стереотипов, изменения системы ценностей и многих сторон коммуникации.

Материалом исследования послужили списки редких имен разных регионов РФ, размещенные на сайтах отделов ЗАГС, а также результаты статистического анализа имен за прошлые десятилетия, полученные В.Д. Бондалетовым, В.А. Никоновым, А.В. Суперанской, А.В. Сусловой и др. Анализ показал, что редкие имена составляют 70–80 % от всех имен (это в среднем одна тысяча), используемых в год для наречения новорожденных в одном регионе. В данном случае к редким относим имена, используемые в определенном регионе для наречения 1–3 новорожденных в год.

Исследуя личные имена «по вертикали», необходимо отметить, что в истории российского имени с этой точки зрения интерес представляет первое десятилетие постреволюционного периода (1917–1920-е), когда 20 января (2 февраля) 1918 г. Совет Народных Комиссаров РСФСР опубликовал декрет о свободе совести, церковных и религиозных обществах, по которому вводился свободный выбор имени и объявлялась законной гражданская регистрация рождений вместо церковного крещения.

Отказ от церковных имен способствовал стремительному возникновению огромного количества новых и, что представляет для нас интерес, демонстративных имен. В.Д. Бондалетов [1983, с. 127–162], В.А. Никонов [1988, с. 30–51], А.В. Суперанская [1991, с. 62–92] и др. выделяют как минимум пять тенденций имяобразования того периода.

1. Подлинно новые имена (которых ранее не существовало):

а) имена, образованные от идеологически значимых слов с добавлением суффиксов и окончаний привычных женских имен – *ина, ийа*, например, *Октябрина, Майя*;

б) имена-сокращения идеологического характера, образованные из первых букв нескольких слов, например, *Кэм* (коммунизм, электрификация, механизация), либо из первых слогов: *Владлен* (Владимир Ленин), *Вилиана* (Влади-

мир Ильич Ленин + суффикс -ана), *Ревмира* (революция мировая), *Пятвчет* (пятилетку в четыре года);

в) имена, слитые из двух слов, например, определения и определяемого, *Новомир, Краснослов*; или даже двухсловные имена: *Белая ночь, Артиллерийская Академия*.

К удачным В.А. Никонов относит перевернутое имя *Нинель* (обратное прочтение фамилии Ленин). Вопреки искусственности имя получило распространение, по-видимому, благодаря благозвучности и звуковому совпадению с хорошо знакомым именем *Нина*.

2. Имена, образованные от нарицательных слов: *Авангард, Герой, Прогресс, Индустрия, Идея, Идиллия, Новелла; Трактор, Портфель, Шестеренка, Баррикада*, также названия профессий: *Доктор, Юрист*.

3. Имена, заимствованные у других народов, где они привычны, давно вошли в обиход, но, отсутствуя в православных святцах, не могли стать именами русских. Например, женские – *Аза, Альбина, Венера, Диана, Жанна, Изольда, Лейла, Элеонора, Эльвира, Эмилия* и т. п.; реже мужские – *Август, Альберт, Арнольд, Артур, Роберт*. Перенимали их преимущественно через литературу, печать, кино. «Экзотичные» черты (этимологическая таинственность, резкоиноязычные фонетические звуковые признаки) привлекали необычностью в противовес привычному.

4. Имена, которые являются производными формами от канонических имен: *Алина, Алиса, Рита, Нелли, Витя* и др. Многие подобные «имена-обломки» пришли готовыми из-за границы: *Ада, Адель, Ида, Инга, Ирма* взамен *Аделаида, Ингеборг, Ирмгард*.

5. Воскрешенные дохристианские имена: *Рюрик* (скандинавское, принесено варягами), славянские *Злата, Лада, Милана, Рогнеда*.

Ни одного из имен всех этих групп не было в святцах [Никонов, 1988, с. 33]. Таким образом, получается, что состав именинника 1920-х гг. пополнился значительным пластом демонстративных имен. Как отмечает В.Д. Бондалетов со ссылкой на «Словарь русских личных имен» Н.А. Петровского, подобного рода имен «в це-

лом по стране набиралась огромная масса – более трех тысяч» [Бондалетов, 1983, с. 131]. Однако большинство из этих имен остались одноязычными, только немногие получили некоторое распространение, и то временное, а к следующим поколениям перешли немногие: *Владлен, Спартак, Артур, Жорес, Эдуард, Алла, Альбина, Жанна, Инга, Карина, Лилия, Майя, Нелли, Нинель, Октябрина, Рита, Роза, Светлана, Элеонора, Эльвира, Эмилия*.

Борьба новых имен и имен из святцев привела к смешению состава именика, и в дальнейшем, используя имя для наречения ребенка, родители не всегда знали, является это имя церковным или нет.

В 1960–1970-х в разряде редких числятся и церковные имена, и имена-нововведения из 1920-х: *Александра, Анастасия, Елизавета; Жанна, Инга, Лилия, Алина* и др.

Редкие имена 1980-х демонстрируют интерес к заимствованным западным именам: *Стелла, Эмилия, Эльза; Артур, Альберт, Эдуард* и др.

В 1990-е гг. в категорию редких женских имен попали: *Егория (Георгия), Евгения, Антонина, Тамара* и др. В категории редких мужских оказались: *Глеб, Константин* и др. Можно сделать вывод, что в этот период начинают возвращаться забытые имена из святцев.

В 2000–2010-е гг. наблюдается еще одна тенденция – возвращение древних славянских языческих (дохристианских) имен: *Забава, Мирослава, Милослава, Богдана, Злата, Любава, Ростислав, Ярополк* и др.

От редких имен следует отличать необычные имена. Редкие имена – имена из существующего именика, но забытые, давно не употребляемые, поэтому воспринимаемые как новые, свежие по отношению к предыдущему антропонимическому стандарту. Это выделяет их из других имен и придает им привлекательность. Необычные имена – это часто результат творческой деятельности родителей, желающих особо выделить своего ребенка. Как отмечает А.Б. Гофман, говоря о моде как о социальном феномене, в стремлении выделиться за-

ключается третья внутренняя ценность моды – демонстративность, которая, в отличие от универсальности и современности, «не ограничена пространственными и временными рамками, а имеет корни в биологических аспектах человеческого существования» [Гофман, 1994, с. 21]. К таким именам можно отнести антропонимизированные топонимы, например, имена мальчиков *Урал, Севастополь*, девочек *Россия, Индия* и под., онимизированные апеллятивы, например, мужские имена *Дар, Принц, Воля, Ветер* и др., а также сложные имена типа *Принцесса Даниэлла, Мирослав-Первый, Николай-Никита-Нил, Каспер Ненаглядный* и под.

Далее нами были рассмотрены редкие и необычные имена «по горизонтали» на основе данных отделов ЗАГС российских регионов за 2014 г. Анализ показывает, что мода на редкие имена неоднородна, в отдельных регионах прослеживаются свои модные тенденции.

В Москве в 2014 г. зарегистрированы такие имена, как *Рассвет, Луна*. Жители других регионов России тоже нередко выбирают для своих детей демонстративные имена. К примеру, в январе 2014 года в Центральном районе Сочи родители назвали свою дочь, родившуюся в новогоднюю ночь, *Олимпиадой* в честь Олимпиады 2014 г.

Среди редких имён, которыми были названы малыши в г. Иваново в 2014 г., можно отметить следующие женские демонстративные имена: *Сюзанна, Тереза, Эрика, Стефания, Элина, Эльвира*; мужские имена: *Феликс, Эмиль*. В данном регионе наблюдается возвращение забытых имен из святцев (христианских имен), а также использование заимствованных западных имен.

Маленьким астраханцам в 2014 г. давали такие редкие имена, как *Светозар, Яромир, Лазарь* и *Матфей*. В разряд редких женских попали имена *Ждана, Ярославна, Медя, Анисья, Мелисса, Виринея*. Самыми необычными и редкими женскими именами в Челябинской области в 2014 г. стали *Миланья, Прасковья*. Редкие мужские имена, зарегистрированные отделами ЗАГС Челябинской области, – *Ярополк, Остап, Златомир, Антип*. Представленные данные говорят о

том, что в этих регионах популярны славянские языческие (дохристианские имена) и забытые имена из святцев.

В Брянске среди необычных имён 2014 г. сотрудники городских отделов ЗАГС выделили *Демида, Гордея, Серафима и Ричарда*. Также в 2014 г. в Брянске появились девочки с именами *Мишель, Ясмينا, Аделия, Стефания и Николетта*. Таким образом, в данном регионе отмечаются и забытые имена из святцев, и славянские имена, и заимствованные.

Новорожденных пермяков в 2014 г. называли *Захарам, Серафимами, Платонами, Никанорами, Германами*. Для девочек в г. Пермь выбирали имена *Марфа, Лукерья*. Пермьки отдадут предпочтение забытым христианским именам.

В Воронеже в 2014 г. зарегистрированы такие женские имена, как *Любава, Ярославна, Иванна, Бажена, Анисья, Ефросинья, Павла, Валенсия, Веста*, а также *Сандра, Джулия, Джесика, Эрика, Ада-Виктория, Нина-Виктория*. Среди мужских имен встретились *Доброслав, Мирослав, Любомир, Ждан, Фрол, Лазарь, Емельян, Лукьян, Макарий, Мефодий*, а также *Лео, Стефан, Лукас, Даниель, Иосиф-Михаил*. Кроме того, регистрируют детей с именами *Лола, Соня, Рита, Виола, Лёля, Надя; Макс, Володя*. В Воронеже прослеживаются разнообразные тенденции: от славянских имен, забытых имен из святцев до заимствованных имен, двойного именованья и использования сокращенных разговорных форм имен в качестве паспортных.

В число редких имен, которыми жители Кемерово называли своих детей в 2014 г., попали следующие женские имена: *Любава, Милада, Радослава, Милолика, Светодара, Веселина; Клеопатра, Агрофена, Аполлинария, Матрёна*; и мужские *Ратибор, Добрыня, Тихомир, Буян; Еремей, Фаддей, Евсей, Харитон, Лаврентий, Мартын, Устин, Северьян*. Представленные данные показывают нарастающую тенденцию к наречению детей забытыми славянскими именами и забытыми христианскими именами.

Как уже отмечалось, демонстративность в антропонимии связана с выбором редких имен. Поскольку редких имен всегда больше, чем

частых, то изменения в этой части именника обычно заметнее. Редкое имя поражает своей необычностью, бросается в глаза. Соответственно, имена, обладающие признаком демонстративности, привлекают внимание общественности, комментируются в средствах массовой информации. Самым шумевшим является случай, когда отделы ЗАГС г. Москвы отказались выдавать свидетельство о рождении и регистрировать ребенка, названного родителями БОЧ рВФ 260 тысяч 602, что означает – Биологический Объект Человек рода Ворониных-Фроловых, родившийся 26 июня 2002 года. Основная проблема – это отсутствие закона, который запрещал бы давать подобные имена. Назначенная судом лингвистическая экспертиза постановила, что «сочетание букв и цифр БОЧ рВФ 260602 именем не является <...> аббревиатура типа БОЧ рВФ 260602 может быть характеристикой биокрибернетического устройства, или робота, или племенного животного (ИПГ)».

А осенью 2014 г. супружеская пара пермяков назвала сына *Люцифером*, что тоже вызвало общественный резонанс. Работники отдела ЗАГС, выдавшего свидетельство о рождении, беседовали с родителями, пытались объяснить, что ребенку может быть некомфортно с таким именем, но родители настояли на своем. «К тому же запретить регистрировать ребенка с таким именем у нас нет никаких законных оснований», – подчеркнула начальник отдела ЗАГС Т. Тужилина [В Перми...].

В настоящий момент Государственной Думой РФ подготовлены поправки к закону «Об актах гражданского состояния», запрещающие давать детям «странные» имена. Подобные запреты уже действуют в некоторых странах, в частности в Германии и Швеции. В Дании, Исландии существует единый список разрешенных имен. Такую систему приняли и в Новой Зеландии после многочисленных попыток родителей дать имена *Правосудие, Король, Люцифер, Мессия, Христос, Автобусная остановка № 16*, знак звездочка (\*) и под. [Российским родителям...].

Анализ данных о редких и необычных именах, присваиваемых в различных регионах и в



разные периоды, позволил выделить следующие модные тенденции в имянаречении, соотносимые с таким качеством модного объекта, как демонстративность:

1) возвращение древних славянских (дохристианских) имен: *Милена, Любава, Злата, Рада, Станислава; Борислав, Всеслав, Доброслав, Мирослав, Ратмир* и др.;

2) возвращение забытых имен из святцев (христианских имен): *Ариадна, Глафира, Евдокия, Прасковья, Клавдия; Гаврил, Наум, Кузьма, Савва, Мартын* и др.;

3) использование заимствованных имен: *Аида, Марика, Эрика, Сандра, Изаура; Эмиль, Ричард, Януш* и др.;

4) образование личных имен от нарицательных существительных: *Ёлка, Ромашка, Фея, Радость, Богиня, Принцесса, Царица, Сила, Рассвет, Джаз, Граф, Князь, Космос* и под. (Однако если в начале XX в. причины создания имен от нарицательных существительных были идеологические, то в начале XXI в. главным мотивом именованья стало стремление выделиться. К аналогичным выводам приходит В.П. Антонов при исследовании аббревиатурных антропонимов [Антонов, 2013].);

5) наречение двойным именем, а именно удвоение имени: *Полина-Полина, Саша-Александр; Софья-Мария, Алла-Виктория, Анна-Елизавета, Александр-Георгий, Максим-Иван, Дмитрий-Михаил; сочетание личного имени и нарицательного существительного: Алёна-Цветочек, София-Солнышко, Принцесса Анжелика, Ангел Мария, Дмитрий-Аметист, Матвей-Радуга, Лука-Счастье, Еремей Покровитель* и под.;

6) наречение краткими (домашними) формами имен в качестве паспортных: *Мила, Соня, Маруся, Вика, Анюта, Ариша, Лера, Ляля, Стас, Макс, Женик, Рудик; а также разговорными формами: Лизавета, Катерина (вместо Елизавета, Екатерина).*

Таким образом, демонстративность имени заключается в его необычности по форме (как правило, звуковой оболочки), по структуре (т. е. модели образования), по восприятию (т. е. но-

визне и свежести по отношению к предыдущему стандарту). А признаком демонстративности обладают личные имена с необычной фонетической оболочкой (например, иноязычные имена с непривычным для русского слуха сочетанием звуков), имена, образованные по несвойственным антропонимии моделям (антропонимизированные топонимы, антропонимизированные апеллятивы, сложные имена: двойные имена, имена-словосочетания и под.), краткие формы имен в качестве официальных, а также забытые дохристианские и христианские имена. Перспективным представляется анализ языковых рефлексивов на редкие и необычные имена, что позволит выделить дополнительные критерии демонстративности личных имен.

### Список сокращений

1. ИПГ – Информационный портал Гарант. URL: [www.garant.ru](http://www.garant.ru)

### Библиографический список

1. Антонов В.П. Лингвопрагматический потенциал аббревиатурных антропонимов современной эпохи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 189–194.
2. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
3. В Перми супружеская пара назвала сына Люцифером. URL: <http://itar-tass.com/obschestvo/1509438>
4. Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. М.: Наука, 1994. 160 с.
5. Крюкова И.В. Научные подходы к исследованию модного имени. URL: <http://azbuka.in.ua/wp-content/uploads/2014/09/Kryukova-I.-V.pdf>
6. Никонов В.А. Ищем имя. М.: Сов. Россия, 1988. 128 с.
7. Российским родителям хотят запретить давать детям странные имена. URL: <https://deti.mail.ru/news/rossijskim-roditelyam-hotyat-zapretit-davat-detyam/>
8. Суперанская А.В., Суслова А.В. О русских именах. Изд. 2-е, испр. и доп. Л.: Лениздат, 1991. 220 с.

# ВИДОВЫЕ ОМОНИМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

## ASPECTUAL HOMONYMS IN MODERN RUSSIAN AND THEIR REFLECTION IN LEXICOGRAPHIC LITERATURE

Е.Ю. Демчук

E.Yu. Demchuk

*Аналогическая суффиксация, видовые омонимы, собственно грамматические видовые омонимы, лексико-грамматические видовые омонимы.*

Статья посвящена исследованию видовых омонимов типа *облетать*<sup>НСВ</sup> – *облетать*<sup>СВ</sup> в современном русском языке и их отражению в лексикографической литературе.

*Analogical suffixation, aspectual homonyms, actually grammatical aspectual homonyms, lexical and grammatical aspectual homonyms.*

The article deals with the research of aspectual homonyms, for example *облетать* (obletat) <sup>НСВ</sup> – *облетать* (obletat) <sup>СВ</sup> (fly all over imperfective verb) – fence, enclose (perfective verb) in modern Russian and their reflection in lexicographic literature.

**В** современном русском языке существует особый языковой материал, который практически не был объектом специального исследования. Речь идет о видовых омонимах типа *приносить*<sup>НСВ</sup> – *приносить*<sup>СВ</sup>, *облетать*<sup>НСВ</sup> – *облетать*<sup>СВ</sup>. Впервые понятие «видовые омонимы» было введено в монографии Г.И. Пановой [Панова, 1996, с. 290].

Видовые омонимы – это глаголы НСВ и СВ, тождественные в плане выражения и тождественные или нетождественные в плане содержания, образованные разными способами видовой деривации: глаголы СВ образованы традиционным префиксальным способом (*при+носить*, *об+летать*), глаголы НСВ – особой аналогической суффиксацией (*лететь* – *летать* и *облететь* – *облетать*) [Панова, 2014, с. 48]. Об аналогическом образовании глаголов НСВ типа *приносить*, *облетать*<sup>НСВ</sup> пишут и другие исследователи [Янко-Триницкая, 1953; Исаченко, 2003; Бондарко, Буланин, 1967].

В современном русском языке существует два типа видовых омонимов: собственно грамматические видовые омонимы – лексически тождественные (по крайней мере, в одном значе-

нии) типа *облетать*<sup>НСВ</sup> – *облетать*<sup>СВ</sup> и лексико-грамматические – 43 пары лексически нетождественных глаголов типа *заходить*<sup>НСВ</sup> (в дом) – *заходить*<sup>СВ</sup> (из угла в угол), о которых традиционно говорится в лингвистической литературе (см. о таких глаголах: [Зализняк, Шмелев, 2000, с. 92]).

Собственно грамматические видовые омонимы, в отличие от лексико-грамматических, представлены весьма немногочисленным языковым материалом. В «Словаре современного русского литературного языка. Т. 1–17» (БАС) зафиксировано 10 пар таких глаголов: 1) *довозить*<sup>НСВ</sup> и *довозить*<sup>СВ</sup>; 2) *навозить*<sup>НСВ</sup> и *навозить*<sup>СВ</sup>; 3) *свозить*<sup>НСВ</sup> и *свозить*<sup>СВ</sup>; 4) *перевозить*<sup>НСВ</sup> и *перевозить*<sup>СВ</sup>; 5) *облетать*<sup>НСВ</sup> и *облетать*<sup>СВ</sup>; 6) *доносить*<sup>НСВ</sup> и *доносить*<sup>СВ</sup>; 7) *наносить*<sup>НСВ</sup> и *наносить*<sup>СВ</sup>; 8) *переносить*<sup>НСВ</sup> и *переносить*<sup>СВ</sup>; 9) *сносить*<sup>НСВ</sup> и *сносить*<sup>СВ</sup>; 10) *обходить*<sup>НСВ</sup> и *обходить*<sup>СВ</sup> [Гайнуллина, 2013, с. 5]. Видовую омонимию данных глаголов проиллюстрируем следующими примерами<sup>1</sup>, см.:

Юнец *облетал*<sup>НСВ</sup> очередную опушку и спрашивал: «Здесь?» (Владимир Маканин). –

<sup>1</sup> Иллюстративный материал отобран из Национального корпуса русского языка.

Мой проводник Ато-Тамаса между тем **облетал**<sup>СВ</sup> селения и собрал именем Менелика дурго, т. е. хлеб, живность и ячмень для мулов. (Л.К. Артамонов).

В настоящее время актуальны исследования в области современной лексикографии (см., например: [Емельянова, 2014]). Соответственно, цель нашей работы – проследить отражение собственно грамматических видовых омонимов в лексикографической литературе. Данный языковой материал рассматривался в шести словарях: «Словарь современного русского литературного языка. Т. 1–17» (БАС), «Словарь русского языка, в 4 т.» (МАС), «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова, «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (СОШ), «Толковый слово-образовательный словарь русского языка» И.А. Ширшова, «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.В. Дмитриева.

Рассмотрим отражение собственно грамматических видовых омонимов в БАС на примере глаголов **облетать**<sup>НСВ</sup> – **облетать**<sup>СВ</sup>, см.:

**Облетать**<sup>1</sup>, аю, аешь, *несов.*<sup>2</sup>; **облететь**, лечу, летíšшь, *прич.* облётанный, ая, ое, *сов.*; *перех.* Летя, побывать во многих местах, повсюду. [Муха] облетела все комнаты и еще раз убедилась, что она совершенно одна<sup>3</sup>. Мам.-Сиб. Алэн. сказки.

**Облетать**<sup>2</sup>. См. 1. Облётывать.

**Облётывать**, аю, аешь, *несов.*; **облетать**, аю, аешь, *прич.* облётанный, ая, ое, *сов.*; *перех.* 1. *Сов.* Летая, побывать во многих местах, повсюду. Наши полярники облетали всю Арктику.

Заметим, что в словарных статьях БАС дефиниция парных глаголов дается при имперфективе (в данном случае при глаголе **облетать**<sup>НСВ</sup>), а значение **облетать**<sup>СВ</sup> представлено отсылочным способом. Аналогично отражены еще три омонимичные пары глаголов **доносить**<sup>НСВ</sup> – **доносить**<sup>СВ</sup>, **наносить**<sup>НСВ</sup> – **наносить**<sup>СВ</sup>, **переносить**<sup>НСВ</sup> – **переносить**<sup>СВ</sup>. Таким образом,

по данным БАС, четыре омонимичных перфектива **облетать**<sup>СВ</sup>, **доносить**<sup>СВ</sup>, **наносить**<sup>СВ</sup>, **переносить**<sup>СВ</sup> имеют по два парных имперфектива. С одной стороны, это парный омонимичный имперфектив, а с другой – имперфектив, образованный при помощи суффикса *-ива-/-ыва-*, при котором и дается толкование, см.: 1) **облетать**<sup>НСВ</sup> ← **облетать**<sup>СВ</sup> → **облетывать**; 2) **доносить**<sup>НСВ</sup> ← **доносить**<sup>СВ</sup> → **донашивать**; 3) **наносить**<sup>НСВ</sup> ← **наносить**<sup>СВ</sup> → **нанашивать**; 4) **переносить**<sup>НСВ</sup> ← **переносить**<sup>СВ</sup> → **перенашивать**.

В словарных статьях шести других пар (**довозить**<sup>НСВ</sup> – **довозить**<sup>СВ</sup>, **навозить**<sup>НСВ</sup> – **навозить**<sup>СВ</sup>, **свозить**<sup>НСВ</sup> – **свозить**<sup>СВ</sup>, **перевозить**<sup>НСВ</sup> – **перевозить**<sup>СВ</sup>, **сносить**<sup>НСВ</sup> – **сносить**<sup>СВ</sup>, **обходиться**<sup>НСВ</sup> – **обходиться**<sup>СВ</sup>) видовых омонимов дефиниции значений приводятся непосредственно при самих омонимичных глаголах типа **свозить**<sup>НСВ</sup> и **свозить**<sup>СВ</sup> (потому что **свозить**<sup>СВ</sup> не имеет суффиксального имперфектива **сваживать**). См.:

**Свозить**<sup>1</sup>, вожу́, вóзишь, *несов.*; **свезти́**, везу́, везёшь, *прош.* свёз, везла́, лó, *прич. страд. прош.* свезённый, ая, ое, зён, á, ó, *сов.*; *перех.* Везя, доставлять, привозить в одно место (многих, большое количество кого-, чего-либо). К Неве, Фонтанке и к другим каналам свозят грязный снег. Вишнев. Ленинград, 19 марта 1942.

**Свозить**<sup>2</sup>, вожу́, вóзишь, *прич. страд. прош.* свóженный, ая, ое, *сов.*, *перех.* Свезти в одно место (все или большое количество чего-либо). На вагонах кое-где стояли не своженные еще на гумна обносы снопов. Замойск. Лапти.

В МАС представлено также 10 пар собственно грамматических видовых омонимов. Однако, в отличие от БАС, в МАС толкование значений дается при глаголе СВ типа **облететь**, а к нему приводится видовая пара НСВ типа **облетать**<sup>1</sup>, и отдельно дается перфектив типа **облетать**<sup>2</sup>. См. отражение видовых омонимов на примере тех же глаголов **облетать**<sup>НСВ</sup> – **облетать**<sup>СВ</sup>:

**Облетать**<sup>1</sup>, -аю, -аешь. *Несов.* к облететь.

**Облететь**, -лечу́, -летíšшь; *сов.*, *перех.* (*несов.* облетать<sup>1</sup>). 1. *также без доп.* Пролететь вокруг кого-, чего-л. **Облететь** вокруг дерева. || Летая, побывать всюду, во многих местах. [Муха]

<sup>2</sup> Подчеркнуто нами.

<sup>3</sup> Важно отметить, что толкование лексического значения глагола **облетать**<sup>НСВ</sup> дается с ориентацией на семантику СВ «летя, побывать в...». В иллюстративном примере дана также словоформа СВ облетела.

облетела все комнаты и еще раз убедилась, что она совершенно одна. Мамин-Сибиряк, Аленушкины сказки <...>

**Облетать**<sup>2</sup>, -áю, -áешь; прич. страд. прош. облётанный, -тан, -а, -о; сов., перех. **1.** Летая, побывать всюду, во многих местах. *Облетать всю страну* <...>

Заметим, что значение «летая, побывать всюду, во многих местах» у глагола *облетать*<sup>CB</sup> представлено как его первое значение, а у глагола *облетать*<sup>HCБ</sup> оно отражается на уровне смыслового оттенка.

Аналогичным способом представлены все 10 пар собственно грамматических видовых омонимов в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова.

В СОШ найдено лишь 5 пар собственно грамматических видовых омонимов: *доносить*<sup>HCБ</sup> – *доносить*<sup>CB</sup>, *наносить*<sup>HCБ</sup> – *наносить*<sup>CB</sup>, *переносить*<sup>HCБ</sup> – *переносить*<sup>CB</sup>, *облетать*<sup>HCБ</sup> – *облетать*<sup>CB</sup>, *обходить*<sup>HCБ</sup> – *обходить*<sup>CB</sup>. Данный языковой материал представлен в СОШ аналогичным образом – как в МАС и в словаре под редакцией С.А. Кузнецова, см.:

**Облетать**<sup>1</sup> см. облететь<sup>2</sup>.

**Облететь**, -лечу́, -лету́шь; сов. <...> **2.** Летая, побывать во многих местах. *О. на самолёте всю страну.*

**Облетать**<sup>2</sup>, -áю, -áешь; -ётанный; сов., что. То же, что облететь (во 2 знач.). *О. на самолёте всё побережье.*

Глаголы *довозить*<sup>HCБ</sup>, *навозить*<sup>HCБ</sup> и *перевозить*<sup>HCБ</sup> представлены в СОШ как imperfektiva tantum. Пары *свозить*<sup>HCБ</sup> – *свозить*<sup>CB</sup> и *сносить*<sup>HCБ</sup> – *сносить*<sup>CB</sup> здесь выступают как лексико-грамматические омонимы, так как у них отмечаются только разные значения, а тождественные значения не фиксируются.

В «Толковом словообразовательном словаре русского языка» И.А. Ширшова представлено лишь три пары собственно грамматических видовых омонимов: *доносить*<sup>HCБ</sup> – *доносить*<sup>CB</sup>, *наносить*<sup>HCБ</sup> – *наносить*<sup>CB</sup>, *переносить*<sup>HCБ</sup> – *переносить*<sup>CB</sup>. При этом каждая пара зафиксирована в одной словарной статье с указанием способа образования: глаголы СВ образованы префик-

сальным способом, а глаголы НСВ – суффиксальным. См. словарную статью пары *наносить*<sup>HCБ</sup> – *наносить*<sup>CB</sup>:

**Наносить**. **1.** несов. [нанес(ти)]<sup>1</sup> → *наносить*. Несов. к нанести. **2.** сов. [носить → *наносить*]. Носить (в 1 знач.; см. нести в 1 знач.) в несколько приемов в каком-л. количестве. *Н. воды в кадку.*

По нашему мнению, значение «носить... в несколько приемов в каком-либо количестве», приписываемое глаголу *наносить*<sup>CB</sup>, относится в большей степени к глаголу *наносить*<sup>HCБ</sup>, так как в нём не содержится указания на завершённость действия-движения. Семантику *наносить*<sup>CB</sup> мы бы определили следующим образом: «принести, доставить в несколько приемов в каком-либо количестве». Эта дефиниция отражает практическое тождество глагола *наносить*<sup>CB</sup> с перфективом *нанести*, см.:

**Нанести**, сов., что и чего [нес(ти)]<sup>1</sup> → *нанести*. **1.** Неся (в 1 знач.), доставить в каком-л. количестве. *Гости нанесли подарков. ...*

Различие между *наносить*<sup>CB</sup> и *нанести* заключается лишь в том, что в первом глаголе более ярко представлена сема расчлененности завершённого действия-движения, на что указывает имеющееся в дефиниции сочетание *в несколько приемов*. А практическое тождество глаголов *наносить*<sup>CB</sup> и *нанести* свидетельствует и о тождестве глаголов *наносить*<sup>CB</sup> и *наносить*<sup>HCБ</sup>, позволяя рассматривать их как собственно грамматические видовые омонимы.

Пять глаголов (*довозить*, *навозить*, *перевозить*, *облетать* и *обходить*) даны в словаре И.А. Ширшова как imperfektiva tantum. У оставшихся двух пар глаголов (*свозить*<sup>HCБ</sup> – *свозить*<sup>CB</sup>, *сносить*<sup>HCБ</sup> – *сносить*<sup>CB</sup>) здесь, как и в СОШ, отмечаются только нетождественные значения.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.В. Дмитриева представлено только две пары собственно грамматических видовых омонимов: *облетать*<sup>HCБ</sup> – *облетать*<sup>CB</sup>, *переносить*<sup>HCБ</sup> – *переносить*<sup>CB</sup>. Причем каждая пара, как и в словаре И.А. Ширшова, зафиксирована в одной словарной статье, при этом толкование лексического значения, весьма нестандартного

по форме, ориентировано в этом словаре на имперфектив. Рассмотрим словарную статью пары *облетать*<sup>НСВ</sup> – *облетать*<sup>СВ</sup>, см.:

**Облетать** глаг., нсв., св., употр. сравн. часто. <...>

1. Если какой-либо летательный аппарат, птица и т. п. облетают что-либо или вокруг чего-либо, значит, они совершают полёт по кругу над чем-либо или вокруг чего-либо.

*Самолёты пожарной охраны в жаркую погоду регулярно облетают лесные массивы. | св. Космический корабль дважды облетел Землю. | Ворона облетала весь лес в поисках птенцов. ...*

Итак, собственно грамматические видовые омонимы типа *облетать*<sup>НСВ</sup> – *облетать*<sup>СВ</sup> представляют достаточно уникальный и немногочисленный языковой материал, который практически не был объектом специального исследования. Видовые омонимы появляются в результате разного способа образования: перфективация – *облетать*<sup>СВ</sup> и аналогическая суффиксация – *облетать*<sup>НСВ</sup> (как в *летать*).

В проанализированных нами шести словарях представлено разное количество собственно грамматических видовых омонимов. В БАС, МАС и в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова зафиксировано 10 пар, в СОШ – 5. В «Толковом словообразовательном словаре русского языка» И.А. Ширшова представлено лишь 3 пары собственно грамматических видовых омонимов, а в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.В. Дмитриева – 2, при этом в том и другом словаре имперфектив и перфектив зафиксированы в одной словарной статье.

## Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
2. Бондарко А.В., Буланин Л.Л. Русский глагол. Л., 1967. 192 с.

3. Гайнуллина Е.Ю. Видовые омонимы и их образование в современном русском языке // Материалы 51-й Международной студенческой конференции «Студент и научно-технический прогресс»: Языкознание. Новосибирск, 2013. С. 5–6.
4. Емельянова О.Н. Официально-деловая лексика в толковых словарях современного русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 115–119.
5. Зализняк А.А., Шмелев Д.Н. Введение в русскую аспектологию. М., 2000. 226 с.
6. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология. I–II. М., 2003. 577 с.
7. Панова Г.И. Морфологические категории в современном русском языке: аспекты формального выражения глагольного вида и рода существительных. СПб.; Абакан, 1996. 164 с.
8. Панова Г.И. Особенности образования приставочных глаголов движения и видовые омонимы // Русский язык в школе. 2014. № 10. С. 46–54.
9. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М.; Л., 1948–1965.
10. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1981–1984.
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М., 2007. 944 с.
12. Толковый словарь русского языка: ок. 7 000 слов. ст.: свыше 35 000 значений: более 70 000 иллюстрат. примеров / под ред. Д.В. Дмитриева. М.: Астрель: АСТ, 2003. 1578 с.
13. Ширшов И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка. М.: АСТ, 2004. 1024 с.
14. Янко-Триницкая Н.А. Особенности префиксации глаголов движения // Ученые записки Моск. гор. пед. ин-та им. А.М. Потемкина. М., 1953. Т. 22, вып. 2. С. 41–57.

# ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИЗАЦИИ АРТЕФАКТОВ В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ<sup>1</sup>

## THE PECULIARITIES OF ARTEFACTS' CATEGORIZATION IN RUSSIAN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

Е.В. Дзюба

E.V. Dzyuba

*Когнитивная лингвистика, языковая категоризация, виды и структура категорий, научная и наивная картины мира.*

В статье рассматриваются различия научной и наивной категоризации артефактов в русском языковом сознании, обусловленные спецификой существенных признаков, лежащих в основе формирования категорий. На примере анализа категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА показана методика описания структуры семантических категорий, члены которых распределяются по уровням в зависимости от степени типичности. Перечисляются объективные и субъективные факторы языковой категоризации. Подчеркивается значение изучения языковых категорий для лексикографической практики.

*Cognitive linguistics, linguistic categorization, the types and structure of the categories, the scientific and naive worldviews.*

The differences of the scientific and naive categorization of the artefacts in Russian linguistic consciousness, conditioned by the specificity of the essential features, which are fundamental for the formation of the categories, are considered in the article. The method of the description of the semantic categories' structures, whose members are grouped according to the degree of typicality, is shown by the example of the analysis of the category HOUSEHOLD APPLIANCES. The objective and subjective factors of linguistic categorization are presented. The significance of the linguistic categories' study for the lexicographic practice is emphasized.

**И**зучение языковой категоризации – одна из актуальных проблем отечественной и зарубежной лингвокогнитологии (см. работы Э. Рош и ее коллег [1973; 1975а; 1975б], Дж. Лакоффа [1987], А. Вежбицкой [1996], Н.Н. Болдырева [2014], О.О. Борискиной [2011], О.О. Борискиной и А.А. Кретьева [2003], Е.С. Кубряковой [2004], Т.Г. Скребцовой [2011] и др.).

Определение сущности процесса категоризации, влияние особенностей человеческого сознания на формирование категорий – эти и некоторые другие вопросы на данном этапе развития науки вряд ли можно считать дискуссионными. Однако нельзя назвать полностью решенными следующие вопросы: о структуре категорий и их составляющих, о взаимоотношениях единиц категорий, о возможности конечного описания существенных признаков катего-

рий, о значении достижений теории категорий для лексикографической практики и т. п. Данное исследование предлагает вариант решения некоторых из указанных вопросов.

Под языковой категоризацией понимается членение онтологического пространства на классификационные рубрики (категории), нередко осуществляемое под влиянием языка, носителем которого является субъект познания. Систематизация знаний далеко не всегда происходит на научной основе. Очевидно, что наивное и экспертное знание могут существенным образом отличаться. Различие *научной (физической) и наивной (языковой) картин мира* можно продемонстрировать на примере анализа структуры семантической категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА сферы «Артефакты».

<sup>1</sup> Публикация осуществлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-54-00010 «а(ф)» Категоризация действительности в русском языковом сознании 2015 г.

Следует отметить, что собственно физической классификации бытовой техники в том виде, в каком она представляется носителю обыденного сознания (не физику-специалисту), не существует, так как сама по себе категория БЫТОВАЯ ТЕХНИКА в физической картине мира не выделяется. Физика сосредоточивает внимание не на готовых функционирующих объектах, не на предметах техники вообще, но на конкретных физических явлениях, которые используются для создания разного рода приборов и устройств. Эти приборы и устройства, в свою очередь, оказываются элементами (деталлями) определенного предмета техники, предназначенного для удовлетворения хозяйственных или иных нужд человека. Тем не менее физическую классификацию предметов бытовой техники можно представить, взяв за точку отсчета то физическое явление, которое лежит в основе действия бытового прибора.

Сложность рассмотрения физической классификации заключается в том, что отдельно взятый предмет бытовой техники может функционировать за счет действия разных физических явлений и, таким образом, с точки зрения физики относиться к разным категориям. Например, обыватели, как правило, не задумываются над различием физического устройства ламповых (кинескопных), плазменных, жидкокристаллических телевизоров, их больше интересуют цена, качество цвета и изображения, иные функциональные характеристики, но не особенности физического устройства телевизора. Однако принцип действия каждого из названных видов телевизоров основан на разных физических явлениях: ламповые телевизоры (с кинескопами) функционируют благодаря работе вакуумного полупроводника [Дмитриева, Прокофьев, с. 237]; плазменные телевизоры работают на основе действия плазмы, представляющей собой высокотемпературный газ [Светцов, 2003]; при функционировании жидкокристаллического экрана оказываются задействованными жидкие кристаллы, пропускающие лучи света (изображение). Таким образом, каждый из названных телевизоров будет относиться

к отдельной классификационной рубрике научной (физической) категоризации мира. Этот пример подтверждает идею о наличии существенной разницы в научной и наивной категоризации объектов вещественного мира.

В основе актуальной для данного исследования физической классификации бытовых приборов лежит один признак – *физическое явление*, обуславливающее основной принцип действия прибора или устройства. На этом основании выделяются: 1) приборы, превращающие энергию электромагнитного поля в световую энергию (все виды электрических светильников и ламп, в т. ч. ламповые телевизоры), в тепловую энергию (все нагревательные приборы) или в звуковые сигналы (аудиотехника); 2) приборы, основанные на действии электромагнитного поля на проводник с током (приборы с электродвигателем: стиральная машина, пылесос, кухонный комбайн, миксер и под.); 3) устройства, которые позволяют передавать тепловую энергию от тел менее нагретых телам более нагретым (холодильник, морозильная камера, кондиционер); 4) устройства, предназначенные для передачи информации посредством электромагнитных волн (мобильный телефон, телевизор, навигатор, телевизионные антенны и т. п.).

Безусловно, если рассматривать группы бытовых приборов с наивной точки зрения, то вряд ли холодильник, чайник и миксер (т. е. то, что обыватель называет кухонной техникой) будут отнесены к разным категориям.

Определение специфики категоризации БЫТОВОЙ ТЕХНИКИ в *наивной картине мира* осуществлялось посредством проведения ассоциативного эксперимента, в котором участвовало 600 человек в возрасте от 17 до 63 лет. (Задание анкеты формулировалось следующим образом: *Какие предметы Вы представляете, когда слышите выражение БЫТОВАЯ ТЕХНИКА? Запишите первые десять предметов, которые приходят Вам на ум.*)

Данный эксперимент имел целью определение членства и структуры категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА. При обработке данных все указанные информантами образцы распределялись по

пяти группам в зависимости от степени типичности: от сверхтипичных, которые встречаются более чем в 80 % ответных листах, до сверхнетипичных, представленных менее чем в 5 % анкет. Статистическая обработка данных показала, что к лучшим образцам категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА в сознании носителей русского языка относятся холодильник, стиральная машина, микроволновая печь, пылесос, утюг, газовая / электрическая плита, телевизор, электрочайник, мультиварка, пароварка, посудомоечная машина, фен, компьютер.

Вероятно, именно данные предметы являются электроприборами первой необходимости, обеспечивающими основные потребности человека в питании, в уходе за собой, в интеллектуальном и эмоциональном развитии. Такое распределение предметов бытовой техники соотносится с известной теорией Абрахама Маслоу о существовании иерархии человеческих потребностей, которые предполагают стремление человека удовлетворить сначала примитивные (физиологические) потребности, а затем потребности более высокого уровня (познавательные, эстетические и др.) [10].

Показательно, что все лучшие образцы категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА являются электрическими приборами (исключение – газовая плита). Среди лучших образцов категории нет, по результатам опроса, механических приборов (ручных кофемолок, механических соковыжималок, мясорубок), что объясняется современным уровнем развития науки и техники и, вероятно, стремительным темпом течения повседневной жизни: с помощью техники современная хозяйка одновременно может стирать белье, мыть посуду, варить обед (в мультиварке) и отдыхать за просмотром телевизора или даже работать практически с эффектом присутствия на рабочем месте благодаря наличию электронных средств связи.

К худшим образцам изучаемой категории, по результатам опроса, относятся электрообогреватель, морозильная камера, швейная машина, музыкальный центр, электробритва, планшет, кофемолка, вытяжка, игровая приставка, стационар-

ный телефон, термопот, фритюрница, хлебопечка и мн. др. Принадлежность этих образцов к сверхнетипичным (худшим) может быть обусловлена **субъективными** и **объективными факторами**. К **субъективным** относятся следующие: **стереотипное восприятие** прибора как части более типичного образца (например, морозильная камера чаще воспринимается как часть холодильника, а не отдельный прибор); **индивидуальный опыт** носителя языка, заключающийся в традиционных для человека особенностях быта и досуга, а также профессиональной принадлежности (газонокосилка чаще является типичным образцом категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА для сельского жителя, нежели для горожанина; для многих жителей большого города актуальна хлебопечка, которая вряд ли в скором времени заменит печь в русской деревне или тандыр в аулах Азербайджана, Казахстана, Узбекистана и других азиатских стран); **гендерная принадлежность** носителя языка, которая влияет на актуализацию тех или иных бытовых приборов как типичных образцов категории (очевидно, что электробритва отмечается мужчинами, а фен и щипцы для завивки – женщинами; швейную машину также чаще упоминают женщины); **ассоциативное и образное мышление**, обуславливающее связь категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА со «смежными» категориями: ПОСУДА, МЕБЕЛЬ, КУХОННЫЕ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ и АКССЕСУАРЫ, а также ОГАРНИЗАЦИОННАЯ ТЕХНИКА и даже АВТОМОБИЛЬНАЯ ТЕХНИКА (иными словами, все те приборы, которые в сознании человека связаны с повседневной жизнью, называются им БЫТОВАЯ ТЕХНИКА). К **объективным факторам** отнесения указанных образцов к сверхнетипичным (худшим) относится **ситуативность** (нередко климатические и иные внешние условия обуславливают актуальность тех или иных бытовых приборов); **интенсивное развитие науки и техники**, что обуславливает востребованность одних приборов и утрату других.

Распределение образцов категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА в соответствии со степенями типичности от лучших к худшим, от ядра к крайней периферии (т. е. структура категории) отражено на рис.



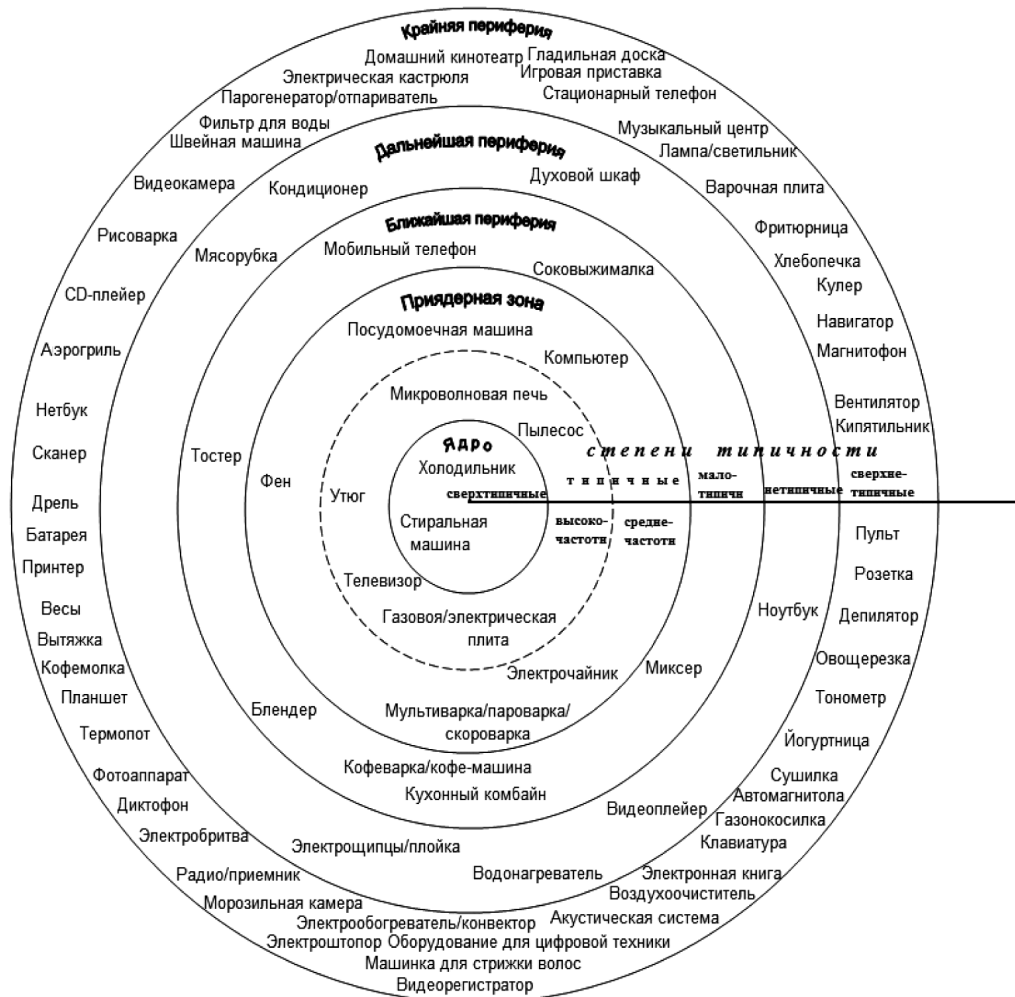


Рис. Структура категории **БЫТОВАЯ ТЕХНИКА** в языковой картине мира

Проведенное исследование позволяет отметить некоторые специфические черты категории **БЫТОВАЯ ТЕХНИКА**. Эта категория является **собирательной**, так как обобщает разные по конструктивному решению, функциональному назначению и сфере применения приборы. В силу того что сама процедура обобщения предметов в группу является сугубо ментальной, то это **абстрактная** категория, но **имеющая соотношение с предметным (вещественным) миром** (в отличие, например, от категорий **ИНТЕЛЛЕКТ**, **ДУХОВНОСТЬ**, **НРАВСТВЕННОСТЬ** и под.). Это, в свою очередь, обуславливает в большей степени **онтологическую природу** категории (в меньшей степени – психологическую), так как формирование и само существование данной категории во многом предопределено достижениями науки, в частности физики и инженерии, одних из самых объектив-

ных областей научного знания. Это определяет и специфику объективных факторов формирования категории, которые подчеркивают зависимость структуры и членства категории **БЫТОВАЯ ТЕХНИКА** от уровня развития науки и техники. Так, практически никто из респондентов не отметил среди предметов бытовой техники механические устройства, что обусловлено высоким уровнем развития электроники в современном мире. Хотя очевидно, что на нашей планете немало таких регионов, где электротехнические устройства вряд ли используются вообще. Трудно себе представить, чтобы юрта эскимоса или бунгало представителя какого-нибудь африканского племени были оснащены кондиционером, электрокофеваркой или ультрабуком.

Однако нельзя полностью отрицать и **психологическую природу** категории **БЫТОВАЯ ТЕХНИКА**, на формирование которой влияют и субъ-

ективные факторы: место жительства, особенности национального быта, профессиональная принадлежность, индивидуальный жизненный опыт, гендерная принадлежность, психологические особенности субъекта категоризации.

Категория БЫТОВАЯ ТЕХНИКА в сознании носителей русской лингвокультуры является *категорией с размытыми, нечеткими границами*. Во-первых, многие предметы, мыслимые как члены данной категории, ассоциативно связаны с членами иных категорий. Во-вторых, нередко один и тот же прибор бытовой техники может относиться к разным категориям. Так, компьютер является членом не только категорий ОРГ-ТЕХНИКА и БЫТОВАЯ ТЕХНИКА. Если учесть, что в настоящее время компьютеризированы практически все приборы и машины, то это устройство может быть отнесено и к категории ТРАНСПОРТ (автомобиль, самолет и т. д.), и к категории МЕДИЦИНСКАЯ ТЕХНИКА (например, рентгеновская) и т. д.

Особенности структуры (членства) категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА в научной и наивной картинах мира определяются набором существенных признаков категории. Для научной (физической) картины мира первостепенно физическое явление или процесс, лежащие в основе функционирования прибора. Для носителя обыденного сознания актуальна сфера использования прибора, что обуславливает развитую субкатегоризацию (разделение на технику для дома (бытовую), офисную технику (для учебы, работы), кухонную, для ванной комнаты, музыкальную и даже спортивную). Не менее важны для обывателя функция и целевое назначение прибора (техника для осуществления коммуникации, для красоты и здоровья, для развлечения, для воспроизведения звука, для занятий спортом и т. п.). Актуальны внешние параметры прибора (в частности, размер) и специфика функционирования или использования прибора (приборы с CD-носителями, приборы с USB-входом, вспомогательная техника, т. е. функционирующая только в сочетании с другими, вероятно, основными приборами (сканер, принтер и под.)). Показательно, что

для носителей языка в осмыслении бытовой техники важен и хронологический признак, в соответствии с которым техника подразделяется на устаревшую, устаревающую и новейшую (усовершенствованную). Для некоторых участников проведенного опроса оказался важным формальный признак – наименование прибора бытовой техники, что позволило им выделить отдельную группу машин (швейная, стиральная, посудомоечная).

Итак, в данной статье на примере изучения категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА были определены отличительные черты научной и наивной категоризации, выявлены существенные признаки формирования категории, графически представлена модель структуры данной категории в русском языковом сознании. Значение исследований, направленных на рассмотрение семантических категорий, актуально прежде всего для лексикографической практики, в частности для составления идеографических словарей. Результаты изучения именно категории БЫТОВАЯ ТЕХНИКА могут быть востребованы маркетологами и мерчендайзерами, которые с опорой на знание особенностей наивной категоризации могут увеличить объем реализации соответствующей продукции.

## Библиографический список

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. 236 с.
2. Борискина О.О. Криптоклассы английского языка: монография. Воронеж: Истоки, 2011. 333 с.
3. Борискина О.О., Кретов А.А. Теория языковой категоризации: Национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса. Воронеж: ВГУ, 2003. 211 с.
4. Вежбицка А. Прототипы и инварианты // Язык. Культура. Познание: пер. с англ. М.: Русские словари, 1996. С. 201–231.
5. Дмитриева В.Ф., Прокофьев В.Л. Основы физики: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Высш. шк., 2001. 527 с.

6. Кубрякова Е.С. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с. (Языки. Семиотика. Культура).
7. Светцов В.И. Вакуумная и плазменная электроника: учеб. пособие. Иваново: Ивановск. гос. хим.-технол. ун-т, 2003. 172 с.
8. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: курс лекций. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. 256 с.
9. Lakoff G. Women Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 614 p.
10. Maslow A.H. Motivation and Personality. New York: Harpaer & Row, 1954.
11. Rosch E. Human categorization // Advances in cross-cultural psychology. L., 1975a. P. 23–57.
12. Rosch E. Natural categories // Cognitive psychology. 1973. V. 4. P. 328–350.
13. Rosch E., Mervis C.B. Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories // Cognitive Psychology. 1975b. V. 7. №. 4. P. 573–605.

# ЗООНИМЫ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

## ZOONYMS IN DIACHRONIC TEXT

Е.М. Дорогайкина

E.M. Dorogaikina

*Диакронический текст, старофранцузский период, номинации, зоонимы, жанры, фаблио, стилистическая маркированность.*

В статье рассматриваются стилистические особенности в наименованиях животных в жанре фаблио, их этимологические и символические значения в диакроническом тексте. Комплексное изучение зоонимов в диакроническом аспекте позволяет показать взаимосвязь смысла и формы называемого предмета и названия.

*Diachronic text, the Old French period, nominations, zoonyms, genres, fabliau, stylistic marks.*

The article describes the stylistic features in the names of animals in the genre of fabliau. Their etymological and symbolical meanings in diachronic text are considered. The complex study of zoonyms in the diachronic aspect allows showing the interrelation of the sense and the form of a named subject and its name.

Цель статьи – рассмотреть зоопоэтические номинации в диакроническом тексте на материале одного из репрезентативных жанров Средневековья – фаблио. В качестве языкового материала анализируются старофранцузские тексты указанного выше жанра.

Вслед за Т.Г. Игнатъевой, старофранцузский текст мы рассматриваем как текстотип эпохи, то есть письменный литературно-художественный текст как образец речетворчества данной исторической эпохи, воссоздающий в языковой форме архитипические концепты социального бытия человека. Старофранцузский текст имеет характерологическую специфику, отличающую его от текстов других эпох, следующих за эпохой Средневековья, в более поздней временной перспективе. Одной из характерологических особенностей старофранцузского текста является его ярко выраженная жанровая обусловленность [Игнатьева, 2013а, с. 191–194].

Изучение жанра фаблио в старофранцузском периоде имеет давнюю традицию. Среди отечественных ученых фаблио изучали: А.Н. Веселовский, С.Г. Вышеславцева, В.А. Дынник, В.М. Жирмунский, А.Д. Михайлов, Д.Е. Михальчи, А.А. Смирнов, М.Н. Черневич, И.О. Шайтанов, А.Л. Штейн, И.Г. Эренбург, М.А. Яхонтова. Среди зарубежных ученых можно назвать работы Э.

де Барбазана, Ж. Бедье, Н. Ван Ден Боогаарда, Э. Бомгартнер, Р. Брюсеган, А. Гайард, П. Зюмтора, А. Омона, П. Нюкрога и др. Наиболее разработанными являются вопросы социологии жанра, его формы, сделаны общие выводы о его функционировании, имеются значимые литературоведческие работы.

Фаблио – смесь анекдота и каламбура с интересным и неожиданным поворотом сюжета. Фаблио отличает тематическое разнообразие. Значительную группу образуют рассказы, разоблачающие жадность, лицемерие церковников, в другой группе с большой симпатией и сочувствием показана жизнь простых людей, полная лишений, прославляются их ум, смекалка. В фаблио широко отображена жизнь Франции XII–XIII вв.: быт и нравы города, жизнь рыцарского замка и деревни.

Корпус наших примеров составляет 1 000 номинаций, взятых из литературы разных жанров старофранцузского периода XI–XIII вв. («Роман о Лисе», лэ, фаблио). Рассмотрению подлежат номинации, представленные знаменательными словами: именами собственными и нарицательными существительными, репрезентирующими животных. Нами было исследовано 19 фаблио, которые составили более 300 страниц текста. В пяти из них номинируются животные.

Это такие фаблю, как «Завещание осла» («Le Testament d'âne»), «Кречет» («L'Epervier»), «Тытут» («Estula»), «О Бурёнке, поповской короле» («Brunain, la vache du Prêtre»), «Куропатки» («Les Perdrix»), «О священнике и волке» («Le prêtre et le loup»). Трудность и специфика нашего исследования заключается в том, что зоопоэтические номинации в данном жанре встречаются довольно редко. Очевидно, это объясняется тем, что мы исследуем ранний начальный этап формирования фаблио как жанра на французском письменном-литературном языке, ассоциативные связи с образами животных были развиты в недостаточной мере. Авторы предпочитали обличать пороки общества «прямым текстом», без метафорического переосмысления.

Обратимся к анализу отобранного материала. В ходе исследования мы используем методику структурно-грамматического анализа Т.Г. Игнатъевой, в соответствии с которой весь корпус примеров был разделен на однословные, двухсловные и многословные номинации. Критериями при анализе языкового материала нами определены: состав номинации (количество знаменательных слов и их морфологическая форма), местоположение элементов относительно друг друга, характер смысловых и синтаксических отношений между элементами, лексико-семантическое наполнение номинаций. Рассмотрению подлежат номинации, представленные знаменательными словами [Игнатьева, 2013б, с. 14].

Методом сплошной выборки проанализирован корпус языкового материала, состоящий из 43 номинаций, репрезентирующих в текстах фаблио животных. На первом этапе анализа все примеры, номинирующие животных, были разделены на однословные (29 примеров), двухсловные (9 примеров) и многословные (5 примеров).

Объектом анализа в данной статье являются однословные номинации как наиболее частотные. Лексико-семантический анализ показывает, что среди зоонимов встречаются имена нарицательные: *li asnes, un âne, li chiens, les pertrix, li chat, un leu (li leu, le leu), une mule, la vache*, имена собственные: *Blere (Blerain), Brunain, Estula*.

Отмечаем, что имена нарицательные встречаются как в прямом, так и в косвенном падеже в функции подлежащего. Маркировка номинаций флексией в функции подлежащего -s составляет не более 30 % примеров, что подтверждает тезис ученых о том, что склонение существительных в данный период было нерегулярным [Скрелина, Становая, 2005, с. 120–165].

Отмечаем также, что в 70 % случаев употреблен определенный артикль, при этом встречается специфическая старофранцузская форма артикля *li* для прямого падежа, которая исчезла в более поздние века.

С точки зрения культурологической семантики большой интерес представляет символика зоонимов. Так, зооним «волк» символизировал прожорливость и сексуальность, мужское насилие и садизм. Огромный и ужасный волк был одновременно хищником, которому дали волю, символом дьявола и ереси, также волк обозначал людей упрямых, непреклонных в своем грехе [Орёл, 2008, с. 95–97].

Примечательно, что в современном языке старая форма данной номинации «*leu*», произошедшая от латинского *lupus* (волк), сохранилась во фразеологическом выражении *À la queue leu leu*, которое означает «идти гуськом», «идти друг за другом» [Dictionnaire..., 1998, с. 1039, 1547].

Имеют место многочисленные орфографические варианты при написании номинации: *leus, lou, lo, le, lu los, lus, lox* [Шишмарев, 1955, с. 155]. Как правило, волки бегут один за другим, вытягиваясь в длинную цепочку. Форма «*leu*» употребляется в косвенном падеже, что соответствует общей языковой тенденции, которая заключается в том, что в языке выживают формы именно косвенного падежа как наиболее частого, немаркированного в своем употреблении.

В нашем случае в сюжете фаблио «*Du prestre et du leu*» («О священнике и волке») волк находится в яме вместе с нечестным священником. Очевидно, в этом заключается комичность фаблио, поскольку происки и того и другого похожи и разоблачены, наказаны и жестоко отомщены.

Интерес представляют зоонимы, выраженные именами собственными. Согласно класси-

фикации А.В. Суперанской, группу имен собственных можно отнести к индивидуальным зоонимам. Животное может получить звучную, орфографически значимую, часто территориально или социально обусловленную кличку [Суперанская, 1973, с. 178]. В нашем материале имена собственные встречаются при именовании коров в фаблио «Brunain, la vache du Prêtre» («О Буренке, поповской корове»). Это номинации *Blere* (*Blerain*) и *Brunain*, в переводе обозначающие цвета и оттенки: *blere* – бледный, *brun* – коричневый. Цвет имел огромное значение в жизни средневекового человека, воспринимался как материальная оболочка, как субстанция, покрывающая тело, символ или ритуал. Зачастую от него напрямую зависели настроение, эмоции и даже физическое самочувствие людей. Рассматривая те или иные аспекты, специалисты не игнорируют глубинный, исторический и культурный опыт человека, которому свойственно постоянное стремление называть предметы и явления, которые его окружают [Пастуро, 2013, с. 140, 142, 148].

В данном фаблио интересным представляется стилистическое употребление номинаций зоонимов со значением цвета. Обыгрывая имена в форме цвета, автор фаблио Ж. Бодель выражает основную идею фаблио. *Brun* означает темный, блестящий коричневый, темно-коричневый, *brunée* – сумерки, *brunet* – брюнет, *brunie* и его вариант *broigne*, *broïne* – слово, которое обозначало одежду, кожаную или с металлическими пластинами, то есть броню, иногда что-то расшитое золотом. Номинации *Blerain* или *Blere* восходят к оттенкам белого. Мы находим такие слова, как *blariau*, *blaire*, *blâri* (с белыми пятнами) и *blaireau* – барсук, а также множество производных, обозначающих голубой или бледный, раненый (существовал такой глагол *bletiare* со значением «делать раненым»): *bleu*, *blef*, *blou*, *blef*, *bleve* и другие [Шишмарев, 1955, с. 31–32, 36].

В номинации *Blerain* репрезентируется идея слабости, бледности, неблагополучия и богохульства. В номинации *Brunain* – идея упитанности, благополучия, силы и брони.

Как видим, имена коров в данном фаблио метафоричны, антитеза зоонимов выражает основную идею произведения. Бледная и слабая корова *Blere* небогатого виллана, которого священник хитростью собирает сделать еще беднее, приводит за собой более сильную корову *Brunain*, тем самым «слабость» удваивает благополучие виллана, побеждает жадность священника.

Интересным с этой точки зрения символического значения является фаблио «О соколе» («Кречет», «L'Épervier»), в котором мы видим косвенную несобственную номинацию в названии фаблио. Непрямой, косвенной, несобственной номинацией мы называем, вслед за В.Г. Гакком, метафорическое наименование зоонимов [Гак, 1977, с. 109–122].

Номинация *l'Épervier* употребляется с определенным артиклем, что в данном случае является важным элементом заглавия и выполняет конкретизирующую функцию в заглавии. Артикль традиционно связывается с актуализацией имени существительного, т. е. с введением имени в речь, в текст, где выявляются категориальные свойства имени, его значения и смыслы [Скредина, Становая, 2005, с. 138]. При минимальных языковых средствах заглавие является максимально информативным и эмоционально нагруженным. Номинативная функция в заглавии очень важна, т. к. может быть связана с процессом узнавания, указывает на жанровую принадлежность, типизирует текст. Номинативы, представленные в заглавиях, отображают важнейшие компоненты концептуально-тематической основы текста, т. е. заголовок совмещает в себе процесс номинации, предикации и коммуникации [Викулова, 2001, с. 143–154].

В данном фаблио зооним *l'Épervier* употреблен только в заглавии, в тексте фаблио он не встречается ни разу, и только прочитав все фаблио, мы можем понять, что данный зооним соотносится с одним из героев, символизируя хитрого и коварного человека. Это так называемая имплицитная ассоциация отличает данное фаблио от эксплицитных, имеющих место в других произведениях.

Все имена собственные имеют стилистическую маркированность, связанную с символической значимостью употребленных в тексте зоонимов.

### Библиографический список

1. Викулова Л.Г. Волшебная французская литературная сказка конца XVII – конца XVIII века: Прагмалингвистический аспект. Иркутск: ИГЛУ, 2001. 286 с.
2. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология (На материале французского и русского языков). М.: Междунар. отношения, 1997, 264 с.
3. Игнатьева Т.Г. Литературный портрет в старофранцузском художественном тексте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013а. № 2 (24).
4. Игнатьева Т.Г. Номинация персонажей в старофранцузском художественном тексте: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013б. 184 с.
5. Орёл В.Е. Культура, символы и животный мир. М., 2008. 584 с.
6. Пастуро М. Символическая история европейского Средневековья / пер. с фр. Е. Решетниковой. СПб.: Александрия, 2013. 448 с.
7. Скрелина Л.М., Становая Л.А. История французского языка: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 2005. 436 с.
8. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М., 1973. 368 с.
9. Шишмарев В.Ф. Словарь старофранцузского языка к книге для чтения по истории французского языка. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955. 275 с.
10. Dictionnaire de la langue Française Larousse Lexis. Larousse 17, dir. Jean Dubois. Paris: Cédex 06, 1998, 2109 p.
11. Dufournet J. Fabliaux du Moyen Âge. Présentation, traduction inédite, notes, bibliographie, chronologie et index. Paris: Flammarion, 1998.

# РЕФЛЕКСИВНАЯ КОНСТРУКЦИЯ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНОЙ ГРАММАТИКИ

## THE REFLEXIVE CONSTRUCTION WITH A SPATIAL MEANING IN THE ENGLISH LANGUAGE FROM THE POINT OF VIEW OF COGNITIVE GRAMMAR

Т.Б. Исаева

T.B. Isaeva

*Когнитивная модель, субъективация, наблюдатель, реципиент, перспектива, траектория, сфера действия предикации, фокус эмпатии, концептосфера, основание и профиль.*

Несмотря на длительное и довольно тщательное изучение такого языкового феномена, как рефлексивная конструкция в английском языке, нельзя сказать, что в настоящее время существует полная картина функционирования возвратной конструкции в целом и в чем заключается функция возвратного местоимения в ней в частности. Когнитивная теория языкового употребления, оперирующая такими базовыми понятиями, как когнитивная модель (концепт, образ), концептуальная система (фрейм) и концептосфера, интерпретация языкового значения с точки зрения наблюдателя позволяют пролить свет на данную языковую проблему.

*Cognitive model, subjectivation, viewer, recipient, perspective, trajectory, sphere of predication action, empathy focus, sphere of concepts, base and profile.*

Despite quite a long and thorough research of such a linguistic phenomenon as the reflexive construction in the English language, one cannot say that there is a full picture of functioning of the reflexive construction in general and what specific function the reflexive pronoun has in it in particular. The cognitive theory of the language use, dealing with such basic notions as cognitive model (concept), system of concepts (frame), sphere of concepts, interpretation of the language meaning from the perspective of the viewer clarifies this particular language problem.

**К**огнитивная лингвистика, вводящая и использующая понятия «когнитивная модель» и «когнитивное картирование» [Солсо, 1996], помогает создать и понять общую систему восприятия ситуации, порождения мысли и в конечном результате – высказывания. Данный процесс кодируется в модель переработки информации. Модель переработки информации предполагает, что процесс познания можно разложить на ряд этапов, каждый из которых представляет собой гипотетическую единицу, включающую набор уникальных операций, выполняемых над входной информацией. Реакцией на любое описываемое событие является результат серии таких этапов и операций, как например, восприятие, кодирование

информации, воспроизведение информации из памяти, формирование понятий, суждение и, как следствие, формирование высказывания. Грамматическое оформление высказывания напрямую связано с ментальной деятельностью и психическим восприятием ситуации человеком. Учитывая вышесказанное, в статье сделана попытка определить и пояснить семантические и структурные различия рефлексивных конструкций с пространственным значением, что и является целью работы.

Представители данной области лингвистики, такие как Рош [Rosch, 1977], Филлмор [Fillmore, 1986], Лангакер [Langacker, 1996], Регьер [Regier, 1996], пытаются решить проблему семантико-грамматической конвенциализа-



ции, представляющей собой негласное коллективное соглашение говорящих выражать свои мысли определённым образом. Исходный набор параметров ситуаций и соответствующих им семантических признаков оказывается одним и тем же, но при этом высказывание может быть представлено по-разному, с вычленением одних признаков и затушёвыванием других, например:

1. He had got himself into a mess.
2. He had got into a mess by himself.
3. He had got him into a mess.

В примере 1 смысловую нагрузку несёт предикат, тогда как в примере 2 рефлексивное местоимение *himself* меняет восприятие ситуации в целом, подчёркивая определённое воздействие субъекта на самого себя без чьего-либо вмешательства извне. На наш взгляд, в примерах 2 и 3 мы имеем дело с «субъективацией». Как указывает Лангакер, «субъективация представляет собой тип семантического изменения, который отражается на процессе «грамматикализации», в связи с чем грамматические элементы строятся исходя из лексических источников» [Langacker, 1996, p. 324]. В примере 3, очевидно, говорящий, являющийся и наблюдателем, описывает ситуацию как бы со стороны. Данное утверждение связывает когнитивную семантику и когнитивную грамматику. Как только элемент становится грамматикализованным, он «начинает скорее двигаться вдоль этого континуума, чем “прыгать” с одного отдельного компонента на другой, и претерпевает скорее изменение значения, чем теряет это значение» [Там же]. «Фундаментальным значением когнитивной семантики является то, что предикация не присуща концептуальному содержанию отдельно, а обязательно объединяет определённый способ истолкования и изображения этого содержания» [Langacker, 1996, p. 4]. Кроме того, выделяя аспекты образности для выражения семантического содержания грамматической конструкции, Лангакер [Langacker, 1991; 1996] ввел такие понятия, как:

а) основание и профиль (область и подструктура) (*base and profile*), где основание – семанти-

ческое содержание, а профиль – предикация высказывания;

б) сфера действия предикации (*landmark – Lm*), то есть с какой точки зрения рассматривается объект;

в) относительная выпуклость подструктур предикации (*relativity – R*), обозначающая, что одна и та же ситуация может быть истолкована по-разному;

г) перспектива (*perspective – P*) – направленность от начальной точки отсчёта;

д) траектория (*trajectory – Tr*) – направление движения к объекту предикации;

е) наблюдатель (*viewer – V*) – реципиент (*recipient*).

Рассматривая рефлексивную конструкцию с обозначенных позиций, можно увидеть, что спрофилированная интерактивность вовлекает отдельные области – концептосферы. Производитель действия входит в «референтную ситуацию, к которой принадлежит данный концепт» [Добрынина, 2012, с. 259]. В рефлексивной конструкции мы сталкиваемся с ситуацией, когда один и тот же участник выполняет более чем одну роль, в частности, субъект в состоянии воздействовать на себя в такой же степени, как и другое физическое лицо. Конструкции, которые включают данный тип отношений, традиционно называются рефлексивными, особенно когда одно и то же физическое лицо выполняет роли, обычно кодируемые подлежащим предложения и прямым дополнением. Обычную рефлексивную конструкцию, не имеющую пространственного значения, соответственно можно изобразить следующим образом:

I (*V*, *Lm*, *Tr*) saw *myself* (*Tr*).

Как видно из схемы-предложения, объект предикации *Tr* в конечном счёте оказывается в одном семантическом поле с субъектом-подлежащим предложения *Lm* – точкой отсчёта.

В предложении с рефлексивной конструкцией пространственного значения после предлога использовано личное местоимение:

Wynand and Dominique (*Lm*, *Tr*) – (*V*) had no feeling of the fifty seven floors *below them* (*Tr*) [Rand, 1971, p. 403].

Очевидно, в данном предложении наблюдатель – рассказчик вынесен за рамки личного пространства подлежащих Wynand and Dominique, что обуславливает использование личного местоимения *them* после предлога в рефлексивной конструкции.

Однако в предложении:

...he (V, Tr) – (Lm) obeyed like a Spartan, imposing on himself (Tr) the kind of discipline he demanded of his own subjects in the gang [Rand, 1971, p. 403]

точка зрения наблюдателя V не совпадает с Lm – точкой зрения денотата подлежащего, то есть вводится двойная перспектива видения ситуации с позиции другого наблюдателя V1, вынесенного за поле действия первого наблюдателя V, и фокус эмпатии направлен на субъекта действия – подлежащее. Двойная перспектива видения ситуации объясняет факт использования возвратного местоимения *himself* после предлога *on* с пространственным значением на лексико-грамматическом уровне. В любом высказывании позиция наблюдателя=интерпретатора играет главенствующую роль, включая его знания и опыт. «Всякое высказывание, будучи знаком, предполагает определенную интерпретацию, отталкивающуюся от опыта, которым располагает интерпретатор (=наблюдатель) вообще, и от опыта языковых знаков в частности. Можно с достаточным основанием утверждать, что языковая деятельность как вид когнитивного взаимодействия представляет собой кругообразный интерпретативный процесс, в ходе которого человек стремится оптимальным образом использовать ориентирующие воздействия ниши (среды) с целью максимальной адаптации к ней» [Кравченко, 2001, с. 177–178].

Таким образом, говорящий, который всегда является наблюдателем, не всегда описывает ситуацию со своей точки зрения. Он может одновременно описывать её с позиции денотата подлежащего, создавая две оси – ось наблюдения и ось говорения. С помощью рефлексивного местоимения говорящий вводит второго наблюдателя. Присутствие одного или двух наблюдателей соответственно находит отражение в грамматической организации структуры. Позиция наблюдателя и перспектива видения ситуации наблюдателем в целом определяет грамматическую категорию рефлексивного маркера в возвратной конструкции.

### Библиографический список

1. Кравченко А.В. Знак, значение, знание // Очерк когнитивной философии языка. Иркутск, 2001.
2. Добрынина К.С. Манифестация концепта в словарях и тексте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19). С. 259.
3. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. Тривола, 1996.
4. Fillmore C.J. «U» – semantics, second round. Bologna, 1986.
5. Langacker R.W. Concept, Image, Symbol. The Cognitive Basis of Grammar. Berlin, 1991.
6. Langacker R.W. Foundations of Cognitive Grammar. Stanford: Stanford University Press, 1996.
7. Rand A. The Fountainhead. New York: Penguin Books, 1971.
8. Regier T. The Human Semantic Potential // Spatial Language and Constrained Connectionism. Massachusetts: MIT, 1996.
9. Rosh E. Human Categorization // Studies in cross-cultural psychology. New-York, London, 1977.

## БИБЛЕЙСКИЕ ПРЕЦЕДЕНТЫ В РОМАНЕ ДЖ. БАРНСА «ИСТОРИЯ МИРА В 10 ½ ГЛАВАХ»

### BIBLICAL PRECEDENT PHENOMENA IN THE NOVEL BY J. BARNES «HISTORY OF THE WORLD IN 10 ½ CHAPTERS»

Н.В. Колесова

N.V. Kolesova

*Прецедентный феномен, прецедентный текст, интертекстуальные связи, библейский текст, аллюзии, сюжет и композиция произведения.*

В статье рассматриваются вопросы влияния библейского текста на современный литературный текст. Анализируются сюжетно-композиционный уровень текста-реципиента и особенности словоупотребления. Функционирование прецедентных феноменов в тексте изучено с точки зрения интерпретации известных событий и создания дополнительного смысла, а также оказания воздействия на читателя.

*Precedent phenomena, precedent text, intertextual links, biblical text, allusions, plot and composition of a text.*

The article discusses the ways the biblical text influences the modern text by J. Barnes. It offers the analysis of the plot and the composition of a recipient text as well as the peculiarities of word usage. The use of precedent phenomena in the text is presented through the interpretation of some well-known biblical facts, additional connotations and possible influence on a reader.

**В** настоящее время феномен прецедентности получил широкое освящение в современной научной литературе [Сорокин, Михалева, 1993; Захаренко и др., 1997; Костомаров, Бурвикова, 1996; Гудков, 1999; Красных, 1997; Слышкин, 2000]. Разработана детальная классификация прецедентных феноменов [Гудков, 1999; Гришаева, 2004а; 2004б], изучены способы введения их в контекст литературного произведения [Бирюкова, 2005; Качаев, 2007; Колесова, 2012]. Исследователи преимущественно обращают внимание на культурную, языковую или социальную сторону изучаемого явления [Гришаева, Попова, Титов, 2004; Качаев, 2007; Федорова, 2008; Битнер, Тихонова, 2014; Васильев, 2014].

Всестороннее внимание лингвистов можно объяснить сложной и многогранной структурой современного текста, в нем взаимосвязаны и взаимодействуют разнообразные элементы других текстов, представленные в виде цитат, аллюзий, прецедентных феноменов.

Безусловно, к наиболее продуктивно используемым и значимым прецедентным тек-

стам принадлежит Библия. Будучи основой христианской культуры, Библия хорошо известна грамотному и образованному читателю, она представлена в культурной памяти носителя языка и легко воспроизводится в необходимой ситуации. Кроме того, Библия является источником многочисленных сюжетов, идей и образов. Не случайно библейские мотивы находят отражение в творчестве многих писателей.

Целью данной статьи является анализ прецедентных феноменов библейского происхождения на материале романа Дж. Барнса «История мира в 10 ½ главах». В этом романе известный английский писатель Дж. Барнс изложил собственное видение определенных исторических событий и закономерностей. Текст романа характеризуется наличием многоаспектных связей с Библией, что позволяет говорить о высокой степени его прецедентной плотности.

Данная тема представляется достаточно актуальной, поскольку связана с изучением интертекстуальных связей художественного текста и направлена на анализ смысла литературного произведения. Присутствие элемен-

тов другого текста в произведении современного писателя позволяет рассмотреть процесс передачи, сохранения и поддержания культурных ценностей.

В данной статье, вслед за современными лингвистами, понятие прецедентного текста будет рассматриваться как использование общеизвестных ситуаций, имен, высказываний, оценок с целью сохранения и передачи знания [Сорокин, 1987, с. 144–145].

Анализ языкового материала показывает, что библейские мотивы, символы и образы являются центральными в романе Дж. Барнса, они оказывают существенное влияние на смысл текста и идиостиль писателя, позволяют поднять серьезные проблемы, выразить философские размышления автора. Характерно, что библейский миф репрезентирован в романе не только на уровне сюжета и композиции, но и на уровне словоупотребления.

Обращение к библейскому мифу обусловлено, прежде всего, тематикой произведения – это история бытия, поиски смысла существования, интерпретация знаковых исторических событий, переданных от лица человека и насекомых. В основу первого рассказа «The Stowaway» положен библейский сюжет о Ноевом ковчеге, Всемирном потопе и первых людях, созданных Богом. Библейский миф здесь является основообразующим, он закладывает фундамент для философского осмысления известных событий.

Изложение ситуации Всемирного потопы, например, осуществляется в романе с опорой на Библию для репрезентации нового, актуального для автора содержания. Известная библейская притча показана с новой стороны, в соответствии с теми моральными принципами, которые актуальны для произведения и автора.

Сопоставление сюжетных линий осуществляется на протяжении всего романа. Следует отметить, что автор не воспроизводит библейский сюжет полностью, он заставляет читателя переосмыслить знакомую информацию.

Повествование в первой главе романа ведется от лица древесного червя, которому, по

авторскому замыслу, отведена роль наблюдателя за происходящими событиями. Он критически осмысливает и оценивает поведение людей, высказывает собственные комментарии и размышления, наполняет исходный текст новым содержанием:

«If rained for forty days and forty nights? Well, naturally it didn't – that would have been no more than a routine English summer. No, **it rained for about a year and a half**, by my reckoning. And **the waters were upon the earth for a hundred and fifty days!** Bump that up to about four years. And so on. Your species has always been hopeless about dates [Barnes, 2005, p. 5].

Рассказчик оспаривает общеизвестный библейский факт о том, что Всемирному потопу предшествовал дождь, который шел сорок дней и сорок ночей, он иронично замечает, что в таком случае это было бы самое обычное английское лето. По мнению повествователя, дождь лил около полутора лет. Древесный червь критикует человеческую расу за неспособность справляться с цифрами.

В данном примере автор прибегает к использованию квазицитации, т. е. к воспроизведению части текста или всего текста в дискурсе в умышленно измененном виде, и использует прецедентные высказывания для создания подтекста. Они передают скептическое отношение к ситуации и в то же время помогают раскрыть и охарактеризовать личность самого говорящего.

Характерно, что в романе автор неоднократно трансформирует библейские образы, меняя их структуру и содержание. Сопоставление сюжетов исходного и данного текстов, параллельное сопоставление сюжетных линий проявляется на протяжении всего текста и обеспечивает новую интерпретацию известного библейского сюжета:

«**Varadi's elder brothers blamed poor navigation**; they said Varadi had spent far too much time **fraternizing with beasts**; they even hinted that God might have been punishing him for some obscure offence committed when he was **a child of eighty-five**» [Barnes, 2005, p. 6].

Согласно исходному тексту, у Ноя было три сына Сим (Шим), Хам и Иафет (Яфет). Но рассказчик утверждает, что был и четвертый сын, Варади, которого обвиняли в плохих навигационных способностях и заигрывании с животными. Аллюзия на Библию прослеживается также в упоминании факта долгожительства первых людей. Бог наказал Варади за какое-то нарушение, когда тот был ребенком восьмидесяти пяти лет.

Прецедентная ситуация в данном случае репрезентирует доминантный личностный смысл, переданный автором. Представленное от лица древесного червя повествование вызывает у аудитории критическое осмысление, заставляет по-новому оценить действия первых людей и их отношения с животными. Поскольку цитируемые библейские факты хорошо известны широкому кругу лиц и обладают свойством повторяемости в разных текстах, то при их узнавании читателем возникает некий диалог с автором, появляется элемент языковой игры.

Трансформация прецедентных высказываний, направленная на создание новизны, придания стандартной речевой формуле экспрессивных характеристик, наблюдается в следующем примере:

«We weren't in any way to blame (you don't really believe that story **about the serpent**, do you? – it was **just Adam's black propaganda**), and yet the consequences for us were equally severe...» [Barnes, 2005, p. 12].

Излагая историю о змее-искусителе, рассказчик сомневается в ее истинности, указывая, что это лишь пропаганда Адама, использованная в его личных целях. Подобное толкование текста источника характерно для многих глав романа, что заставляет читателя переосмыслить известные факты, актуализируя в очередной раз многогранность и амбивалентность библейских текстов.

В текст произведения органично включены библейские имена, их использование подготовлено темой, сюжетом, комментариями персонажей.

В романе прецедентные имена в основном употребляются в прямом библейском значении

и во многих случаях используются в номинативной функции, служат для названия событий, персонажей. Например:

«**The Creator** would not have instructed the beasts of the earth...» [Там же, p. 81].

«This vile creature has given over its body to **the Devil** and thereby put itself beyond the protection and shelter of **the Lord**» [Barnes, 2005, p. 86].

«...under pain of condemnation, anathema, and excommunication from **the Holy Church** and **the Dominion of God**» [Там же, p. 74].

«If He'd plumped for the gorilla, I doubt there'd have been half so much disobedience – probably no need to have had **the Flood** in the first place» [Там же, p. 12].

Данные аллюзии на Создателя, Дьявола, Святую церковь, Владычество Бога, Всемирный потоп содержат в своей семантике элементы пресуппозиции, их значение воспринимается как известное большинством читателей. Употреблением данных имен автор эксплицирует в тексте лишь часть информации об их носителях. Основная же информация, закрепленная в культурной памяти носителя языка, представлена имплицитно, является инвариантной частью восприятия прецедентного текста.

Данные прецедентные имена актуализируются через многочисленные повторы, они проходят через ткань всего произведения и образуют доминантную аллюзию, благодаря которой достигаются связность и единство всех глав романа.

Прецедентные имена библейского происхождения играют важную роль в смысловой и эстетической организации текста, они позволяют провести параллель между описываемыми событиями и известными библейскими мотивами:

«No, there is only one explanation of the refusal of the accused to appear before you, and that is a blind and most willful disobedience, a hateful silence, a guilt that blazes as **the burning bush which did appear unto Moses, a bush which blazed but was not consumed**, even as their guilt continues to blaze with every hour that they obstinately refuse to appear» [Там же, p. 85].

Библейская история повествует о том, как Моисей услышал голос Бога, исходящий из горящего куста дерева; при этом дерево не было охвачено пламенем. При помощи данного прецедентного выражения прокурор сравнивает ослепляющую подсудимых вину с горящим кустом в библейской истории. Так он пытается объяснить суду, что подсудимые виновны и поэтому побоялись появиться в суде. Известное прецедентное имя, актуализированное в данной ситуации, не только существенно обогащает художественный текст, но и придает ему правдоподобность и особый колорит.

Еще один аспект употребления прецедентных имен библейского происхождения связан с их использованием в качестве культурного знака для наименования определенного места или ситуации:

«And now, when the Bishop and his retinue had departed, bearing off the Bishop in a state of imbecility, the terrified petitioners did examine the Bishop's throne and discover in the leg that had tumbled down **like the walls of Jericho** a vile and unnatural infestation of woodworm...» [Barnes, 2005, p. 77].

В тексте представлена аллюзия на Иерихон – древний город в Палестине, стены которого, согласно библейской легенде, рухнули от звуков израильских труб, и город был предан проклятию за свое нечестие.

В приведенном примере один из героев произведения, прокурор, сравнивает падение стен Иерихона с падением стула епископа. Однако ситуация, на которую ссылается литературный герой, не имеет ничего общего с известной библейской ситуацией. Таким образом Джулиан Барнс говорит, что люди склонны изменять реальные истории и представлять их в выгодном для них свете. Так и здесь прокурор смело изменяет реальное значение этой библейской истории с целью выиграть процесс. Тем самым автор помогает читателю понять характер своего персонажа, его стремление исказить факты ради собственной выгоды.

Функциональный аспект употребления прецедентных имен отражает особенности их

использования в речевой ситуации. Прецедентные имена, как свидетельствуют примеры, могут характеризовать не только человека, обладающего набором дифференциальных признаков, но и ситуацию, а также репрезентируют культурно значимый текст.

Проведенный анализ подтверждает, что прецедентные имена, ситуации, темы, прямые отсылки к тексту Библии отличаются высокой частотностью употребления в романе «История мира в 10 ½ главах». Их использование направлено на организацию связности художественного текста, формирование его целостности, выстраивание нарративной линии. Таким образом, можно заключить, что Библия является центральным компонентом изучаемого текста. Рассмотренные культурно-исторические пласты объединяют авторский текст и библейский в единое культурно-историческое пространство, где прецедентные феномены выступают точкой пересечения пространства текста-источника и текста-реципиента.

Использование прецедентных феноменов в тексте Дж. Барнса обеспечивает его адекватное восприятие реципиентом. На основании анализа можно сделать вывод, что интертекстуальность становится ведущим композиционным принципом данного произведения.

## Библиографический список

1. Бирюкова Н.С. О типах прецедентных феноменов. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-tipah-pretседentnyh-fenomenov>
2. Битнер М.А., Тихонова М.Д. Роль среды в процессе формирования прецедентных феноменов в языковом сознании билингва // *Общетеоретические и частные вопросы языкознания*. 2014. С. 3–6.
3. Васильев А.Д. Некоторые прецедентные топонимы в языковом сознании красноярцев // *Вестник КГПУ*. 2014. № 3. С. 164–167.
4. Гришаева Л.И. Прецедентные феномены как культурные скрепы (к типологии прецедентных феноменов) // *Феномен прецедентности и преемственность культур*. 2004а. С. 72–97.

5. Гришаева Л.И., Попова М.К., Титов В.Т. Феномен прецедентности и преемственность культур: монография / Воронежский гос. ун-т. Воронеж, 2004б. Т. 8. 311 с.
6. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации. М.: МГУ, 1999. 360 с.
7. Захаренко И.В., Красных, В.В., Гудков, Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация. 1997. №. 1. С. 22–112.
8. Качаев Д.А. Социокультурный и интертекстуальный компоненты в газетных заголовках (на материале российской прессы 2000–2006 гг.). // Ростов н/Д, 2007. 32 с.
9. Колесова Н.В. Цитация как способ включения интертекстуальных элементов в художественный текст // Язык и социальная действительность. 2012. С. 188–191.
10. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Прецедентный текст как редуцированный дискурс // Язык как творчество. 1996. С. 297–302.
11. Красных В.В. и др. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник МГУ. 1997. Т. 9. С. 62–75.
12. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. Т. 128. С. 21.
13. Сорокин Ю.А., Михалева И.М. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. 1993. С. 98–117.
14. Сорокин Ю.А. Что такое прецедентный текст? // Семантика целого текста. 1987. С. 144–145.
15. Федорова Л.Ю. Прецедентные феномены культуры в сознании современной студенческой молодежи: опыт социокультурного анализа. URL: [http://www.philibb.msu.ru/rusphil/books/jsk\\_](http://www.philibb.msu.ru/rusphil/books/jsk_)
16. Barnes J. A History of the World in 10 ½ Chapters. UK.: Picador, 2005. 307 p.

# ВНУТРЕННЯЯ ЖИЗНЬ ВЛАСТИТЕЛЯ И ЕГО ПОДДАННЫХ В КОНСТРУКЦИЯХ С ИМЕННЫМИ ПРИЧАСТИЯМИ: К АНАЛИЗУ ОЦЕНОЧНО-КАУЗАТИВНЫХ СМЫСЛОВ ТЕКСТОВ ПОВЕСТЕЙ СМУТНОГО ВРЕМЕНИ

## THE INNER LIFE OF THE RULER AND HIS SUBJECTS IN THE STRUCTURES WITH NOMINAL PARTICIPLES: CONCERNING THE ANALYSIS OF EVALUATIVE-CAUSATIVE MEANINGS OF THE TALE TEXTS OF THE TIME OF TROUBLE

Т.В. Михайлова

T.V. Mikhailova

*Древнерусские тексты, Смутное время, оценка и каузация в тексте, именные причастия, выражение внутренней жизни.*

В работе анализируются древнерусские тексты Смутного времени (XVI–XVII вв.). Рассмотрены конструкции глагол + именное причастие. Обсуждаются способы выражения отношения автора к внутренней жизни героя повествования.

Выясняется, что чувства героев, которые описаны древнерусскими книжниками, связываются ими с праведными / неправедными мыслительными процессами в человеке. Сложные конструкции с именными причастиями, будучи многоаспектными в отражении действительности, используются для передачи сложнейших оценочно-каузативных смыслов в контекстах.

*Old Russian texts, the Time of Trouble, evaluation and causation in the text, nominal participles in the text, the expression of the inner life.*

This paper analyses the Old Russian texts of the Time of Trouble (XVI–XVII century). The author examined the structures verb + nominal participle and describes the ways to express the author's attitude to the inner life of the character of the narrative.

It appears that the feelings of the characters, which are described by the Old Russian scribes, are associated with righteous / unrighteous mental processes in the human mind by them. Complex structures with nominal participles, being multidimensional in the reflexion of reality, are used to transfer the most complex evaluative-causative meanings in contexts.

Повести Смутного времени не только отражают историю русского царства начала XVII в., но и описывают «историю» души русских властителей и их подданных в период всяческих «смут» и «нестроений». Интерес к человеку в данный период объясняется мировоззренческими сдвигами в древнерусском обществе. К религиозно-символическому способу познания мира и отражению его в слове постепенно добавляется антропоцентрический литературный метод, для которого характерным является «постижение мира... не только через Благодать (духовно), но и с помощью «естественного разума»» [Ужанков, 2009, с. 87].

Статья посвящена описанию полипредикативных высказываний с именными причастиями, отображающими внутренний мир человека вообще и древнерусского властителя в частности.

Авторское начало ярко проявилось в повестях Смутного времени. Именно в них в начале XVII в. авторы заговорили о противоречиях в человеческом характере. Появляется личностная оценка событий и исторических деятелей. Мысль об открытии человеческого характера в текстах начала XVII в. впервые высказана О.А. Державиной в статье «Анализ образов повести XVII в. о царевиче Дмитрие Угличском» [Державина, 1946]. Затем эти



идеи получили развитие в работах Д.С. Лихачёва (ср.: [Лихачёв, 1969]).

Понимание уникальности человека в ряду природных объектов, созданных Творцом, пришло в древнерусское сознание вместе с христианством, т. е. намного раньше анализируемого периода. Ответственность рода перед Высшими силами сменяется ответственностью отдельного человека: «...христианство... совершило переворот в восприятии и понимании человеком самого себя, своей природы, сущности, своего места в мире и обществе. Прежде всего, конечно, человек был выделен из окружающей среды как высшее творение Бога, созданное по его “образу и подобию”» [Древнерусская..., 1995, с. 128].

Божественный небесный масштаб видения жизни, «панорамное зрение», по словам Д.С. Лихачёва (Д.С. Лихачёв, 1987), сказался на видении человеком себя самого. «Появился взгляд “со стороны”, вернее, с недостижимой небесной выси... Этот взгляд с небесных высот был одновременно и взглядом из недр человека – внутренним оком... Внутренние очи, по «Изборнику» 1076 г., – это очи “разума и сердца”» [Древнерусская..., 1995, с. 129].

В культурных текстах Древней Руси проявляются идеи внимательного наблюдения над «внутренним» человеком и «наставления» души на правильный путь. Речь идёт о наблюдении над внутренней жизнью властителя православного царства и его подданных, ибо благоденствие страны зависит от наличия благодати в душе царя и в душах его подданных.

Причины падения многих царств такие же, как и причины появления Смуты в русском государстве, – отступления от законов православия и Высшей Правды. Ясное понимание причин несчастий и бед целой страны – это уже помощь в обретении Истины государством, вернее, в возвращении на праведный путь всего православного царства. Необходимостью выявления причин Смуты можно объяснить насыщенность текстов сложными синтаксическими конструкциями каузативной семантики [Всеволодова, Яценко, 1988; Евтюхин, 1997].

Древнерусские книжники наблюдают внешние признаки властителя и его подданных, отображающие движения их мыслей и чувств, их душев-

ные устремления, ведь в представлениях о природе власти того времени от качества духовной жизни царя зависело благополучие и процветание государства.

Причинные смыслы, эксплицированные в древнерусских текстах потестарной семантики, коррелируют с оценочной категорией, которая конструируется на основании различных точек зрения (например, автора-христианина, автора, оправдывающего предательство (в текстах говорится о «перебежчиках»), участников событий, находящихся в разных станах) [Платонов, 1888; Ульяновский, 2006, с. 107–153, с. 215–277; Михайлова, Михайлов, 2011, с. 89–93].

Весь этот комплекс смыслов может быть эксплицирован с помощью различных глагольных форм, в том числе и именных причастий настоящего и прошедшего времени. Об особенностях функционирования глагольных форм древнерусского литературного языка анализируемого периода см. [Колесов, 1989, с. 239–259].

Именные причастия, по А.А. Потебне, «второстепенные сказуемые» [Потебня, 1958, с. 185–232], легко выражают предикативные характеристики субъекта, сопутствующие «главному» сказуемому. В зоне внимания создателей текстов находятся мир земной и мир Высший, мир «внешний».

Полипредикативное высказывание, с нашей точки зрения, представляет собой описание двух и более ситуаций, связанных между собой различным образом, см. об этом [Ляпон, 1986; Шмелёва, 1995]. Семантический подход к изучению предложения, осложнённого конструкциями с именными причастиями, предполагает рассматривать данное предложение как полипропозитивное и потому полипредикативное. В данном тексте анализируются каузативно-оценочные смыслы полипредикативных высказываний, в которых пропозиции выражены *verbum finitum* и кратким именным причастием настоящего и прошедшего времени в препозиции и постпозиции по отношению к личному глаголу.

В работах, посвящённых изучению древнерусского глагола, отмечается, что «при определённом лексическом значении (чаще всего при выражении психического или умственного процесса)

деепричастие совершенного вида... может обозначать возникшее до действия глагола психическое состояние или умственное решение как причину основного действия, выраженного глаголом» [Никифоров, 1952, с. 275]. В тех контекстах, в которых древнерусскому книжнику было важно описать внутреннее состояние своего героя, использование именных причастий в каузативном значении наиболее частотно.

По православным представлениям, внимательное наблюдение за внутренним состоянием человека, за тем, что происходит в его уме, какие «страсти» он испытывает, является очень важным в деле спасения души. Ум и чувства есть принадлежности души. «Ум принадлежит душе не как что-либо другое, отличное от неё, но как чистейшая часть её самой» [Св. Иоанн Дамаскин, 1992, с. 50]. Ум выполняет в душе ту же функцию, что и глаза в теле. Наделённая умом и разумом и сотворённая свободной, душа обладает «способностью хотения и действия» [Св. Иоанн Дамаскин, 1992, с. 50]. Для благочестивого человека важно в правильном направлении устремить свой ум и свои желания. Для благого правителя – это ещё более важно, т. к. он отвечает не только за спасение своей души, но и за души своих подданных [Вальденберг, 1916, с. 224–332]. Многие чувства и «страсти» в человеческой душе являются причиной совершения неблагих действий, а греховные помыслы и желания в душе властителей приводят к смутным временам в государстве.

Таким образом, каузативная категория – одна из важнейших семантических категорий, отразившаяся в языке анализируемых памятников начала XVII в. Кроме того, каузативная категория почти всегда объединяется с одной из модусных категорий – оценочностью, т. к. выявление причинно-следственных связей и оценка феноменов и явлений, внутри которых эти связи устанавливаются, производится одним лицом – субъектом речи, что позволяет при анализе текста говорить о синтетической семантической категории – оценочно-каузативной.

Оценочно-каузативная категория в текстах Смутного времени репрезентирована набором моделей полипропозитивных высказываний.

### Модель «чувство/ мысленный мир»

Представлены две ситуации, одна из которых – описание чувств субъекта, а другая – возникшие вследствие этого у субъекта мысли и «помыслы». Наиболее распространённым вариантом функционирования данной модели в повестях Смутного времени является вариант, в котором чувство есть причина ментального действия.

Причиной зарождения благой мысли является праведное чувство, а лукавая мысль, напротив, вызвана греховными чувствами. Экспликация обеих семантических частей высказывания может быть представлена и в форме личного глагола, и в форме именного причастия. Важным является соединение двух форм в одном оценочном высказывании, позволяющее показать временные и каузативные отношения между двумя языковыми ситуациями. При этом некоторая тенденция в описании присутствия эмоции в душе субъекта с помощью конструкции с именным причастием, а ментальное действие – с помощью *verbum finitum* имеет место. Конструируя положительно-оценочный контекст, автор «Иного сказания» от лица своего героя говорит: «и нынѣ я, **приспѣвъ въ мужество**, и зъ Божією помощію **помышляю итти** на престолъ прародителей своихъ на Московское государство» [ИС, 1991, стлб. 23]. Конструкция с именным причастием «*приспѣвъ въ мужество*» предшествует мысли идти на престол и выражает условие для ментального действия.

Рассмотрим контекст с отрицательной оценочностью. Ярость, как правило, в православном учении воспринимается как греховное чувство. В ярости человек поддаётся гневным помыслам, помрачению ума и совершает неконтролируемые несправедливые действия. Например: «Онъ же на сего **разжень бывъ яростію**, **ятъ вѣру клеветущимъ**, **утвердивъ въ мысли** своей истинно быти се, наученья лукаваго **не позна** и, яко левъ на пути нѣгдѣ срѣтъ, **порази** брата си напоеніемъ смертнымъ купно зъ женою и съ сыномъ» [ВИТ, 1891, стлб. 286]. Конструкция «*разжень бывъ яростію*» выражает причину совершения неблагих действий, в том числе и ментальных, царём Иваном Васильевичем по отношению к двоюродному брату Ивану Андреевичу Стариц-

кому – «*ятъ вѣру клеветущимъ*», «*наученья лукаваго не позна*».

По мнению древнерусских книжников, причиной зарождения преступных замыслов часто служат страх и его различные виды: «Треклятый же Гришка Отрепьевъ **наипаче страхомъ и великимъ трепетомъ объять бысть и, отчаявся надежи своя, нача помышляти въ Литву бѣжати**» [ИС, 1891, стлб. 34].

Ниже можно видеть, что нежелание и «нехотение» Бориса, предшествуя началу незаконного «помышления», является и причиной этого ментального процесса: «И начать же **помышляти** лукавый той рабъ, каковы ему исторгнути корень бо-гоизбранный царскій; **всячески поучаяся предати смерти** сего тезоименитого благочестиваго царевича, не хотя оставити наследника отеческому ихъ престолу, по немъ желая царства собѣ получитьи» [ИС, 1891, стлб. 6–7].

Иногда книжник различает начало размышления по поводу исполнения своего желания и принятие определённого плана действий (ср. *помысл* и *удумал мысль* в следующем примере), при этом в основе всех этих неправедных процессов лежит «лукавство» сердца субъекта, т. е. некое постоянное качество души: «И добръ **царство устро-я въ лукавомъ своемъ сердце и помысле**, какъ бы ему желаемое вскоре получить, **и удумаль мысль** со единомысленники своими...» [СЦФИ, 1891, стлб. 790].

Древнерусские авторы фокусируют внимание на сердце описываемого персонажа, понимая, что именно от его качеств зависит природа желания. «Лукавое» сердце Бориса стало местом, где может разгореться непотребное желание, которое, в свою очередь, породило мысли о способах получения желаемого: «*И паки той Борисъ нача въ сердце своемъ безпрестаннымъ желаніемъ желати и яко неугасимымъ огнемъ горѣти къ державству Московского государства и всея великія Росіи по вся дни и нощи неусыпно помышляя, како и коимъ начинаніемъ начати на царскій престолъ и восхитити и свое желаніе получитьи безъ срамоты*» [ИС, 1891, стлб. 10]. По мнению Авраамия Палицына, желание Бориса походить на благого греческого правителя связано с его «лукавством».

Другой контекст связан с описанием жизни благого царя: «Благочестивый же царь Оеодоръ... **паче же попечения о жизни міра сего не имѣя, ни царскою властію своею гордяся**, но токмо **промышляя о душевномъ спасеніи, како бы ему безстрастно и мирно животь свой скончати и душа своя чиста Богу представити**» [ПКШ, 1891, стлб. 852–853].

Стремление к чистоте является причиной отсутствия у Феодора греховных чувств и причиной «промышления» о спасении. При описании необычного поведения царя автор использует как аргумент именные причастия со значениями, противопоставленными по признаку «устремлённость к небесному / земному»: «...и государь царь кроткой и милостивой избывая мірской суеты и доукки, **понеже бо земнаго не помышляя, но небеснаго желая...**» [СЦФИ, 1891, стлб. 762].

Мысль о важности поиска путей соединения с Богом пронизывает тексты о сущности царского служения: «Всѣ мы, **того ищучи, въ томъ и погиб-ли**: аще бы того не искали, всѣ бы отъ Бога не отпали и душами и тѣломъ не пали и не пропали» [НППЦ, 1891, стлб. 216]. Христианину ясна опасность существования в душе человека греховных «страстей»: тщеславия, желания земных почестей, лукавства, гордости, помрачения ума, сосредоточения на земном, гнева.

Тёмные чувства прокладывают дорогу темным мыслям и намерениям в уме человека. Ум, как послушный слуга, выполняет то, чего жаждет душа. И наоборот, светлые, благие чувства и состояния – любовь, кротость, смирение, мир сердечный и тишина – порождают и соответствующие помыслы и намерения. Не эмоциональная составляющая внутреннего мира человека является истинной причиной появления определённых замыслов и намерений. Греховные страсти или добродетельные чувства подталкивают человека к тем или иным мыслям, но выбор совершает душа. В рассмотренных высказываниях можно видеть нейтрализацию семантических признаков у ментальных и эмоциональных предикатов в одно значение «движение, устремление к небесному или к земному».

Сложные конструкции с именными причастиями востребованы для передачи оценочно-

каузативных смыслов в контекстах, в которых проявляется масштабная, «панорамная» точка зрения древнерусских авторов.

## Библиографический список

1. Вальденберг В.Е. Древнерусские учения о пределах царской власти: очерки русской политической литературы от Владимира Святого до конца XVII в. Пг.: Типография А. Бенке, 1916. 463 с.
2. Временник Ивана Тимофеева // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному времени / Русская историческая библиотека. Спб.: Типогр. И.Н. Скороходова, 1891. Т. XIII, стлб. 261–472 (ВИТ).
3. Всеволодова М.В., Яценко Т.А. Принципы существования отношений в современном русском языке. М.: Русский язык, 1988. 207 с.
4. Державина О.А. Анализ образов повести XVII века о Дмитрие Угличском // Уч. записки МГПИ. М., 1946. Т. 7: Труды кафедры русской литературы, вып. I.
5. Древнерусская литература: изображение природы и человека: кол. монография / под ред. А.С. Дёмина. М.: Наследие, 1995. 335 с.
6. Евтюхин В.Б. Категория обусловленности в современном русском языке и вопросы теории синтаксических категорий. Спб.: Изд-во СПбГУ, 1997. 198 с.
7. Колесов В.В. Древнерусский литературный язык. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 295 с.
8. Лихачев Д.С. Семнадцатый век в русской литературе // XVII век в мировом литературном развитии. М.: Наука, 1969. С. 229–328.
9. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст: к типологии внутритекстовых отношений. М.: Наука, 1986. 199 с.
10. Михайлова Т.В., Михайлов А.В. Аргументация права на верховную власть в русском политическом дискурсе XV–XVII вв. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 2: Гуманитарные и естественные науки. 2011. № 3 (17).
11. Никифоров С.Д. Глагол, его категории и формы в русской письменности второй половины XVI века. М.: Изд-во АН СССР, 1952. 342 с.
12. Новая повесть о преславномъ Россійскомъ царствѣ и великомъ государствѣ московскомъ // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному времени / Русская историческая библиотека. Спб.: Типогр. И.Н. Скороходова, 1891. Т. XIII, стлб. 187–218 (НППЦ).
13. Платонов С.Ф. Древнерусские сказания и повести о Смутном времени как исторический источник. Спб., 1888.
14. Повѣсти князя Семёна Ивановича Шаховского // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному времени / Русская историческая библиотека. Спб.: Типогр. И.Н. Скороходова, 1891. Т. XIII, стлб. 837–876 (ПКШ).
15. Потенба А.А. Из записок по русской грамматике: в 4 т. М.: Учпедгиз, 1958. Т. 1–2. 535 с.
16. Прохоров Г.М. Памятники переводной и русской литературы XIV–XV вв. Л.: Наука, 1987. 293 с.
17. Св. Иоанн Дамаскин. Точное изложение православной веры. М.: Центр по изучению религии, 1992. 167 с.
18. Сказаніе о царствѣ Феодора Иоанновича // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному времени / Русская историческая библиотека. Спб.: Типогр. И.Н. Скороходова, 1891. Т. XIII, стлб. 755–836 (СЦФИ).
19. Сказание об осаде Троице-Сергиева монастыря Авраамия Палицына... // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному времени / Русская историческая библиотека. Спб.: Типогр. И.Н. Скороходова, 1891. Т. XIII, стлб. 473–524 (САП).
20. Такъ называемое Иное Сказаніе // Памятники древней русской письменности, относящиеся к Смутному времени / Русская историческая библиотека. Спб.: Типогр. И.Н. Скороходова, 1891. Т. XIII, стлб. 1–144 (ИС).
21. Ужанков А.Н. Специфика развития русской литературы XI – первой трети XVIII в. Стадии и формации. М.: Языки славянской культуры, 2009. 257 с.
22. Ульяновский В. Смутное время. М.: Европа, 2006. 456 с.
23. Шмелева Т.В. Субъективные аспекты русского высказывания: дис. в виде науч. доклада ... д-ра филол. наук. М.: МГУ, 1995. 35 с.

# ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАДИОПРОГРАММЫ<sup>1</sup>

## DIALOGICAL INTERACTION OF PARTICIPANTS OF A CULTURAL AND EDUCATIONAL RADIO SHOW

Н.Г. Нестерова

N.G. Nesterova

*Культурно-просветительская программа, диалог, тип коммуниканта, коммуникативная тактика, ведущий, гость студии, слушатель, адресат, взаимодействие, воздействие.*

В статье исследуется влияние культурно-просветительского характера радиопрограммы на коммуникативное поведение её участников. Ведущий авторской радиопрограммы, гость в студии и слушательская аудитория рассматриваются как разные типы коммуникантов, исполняющие свою роль в рамках культурно-просветительской стратегии программы. Диалогическое взаимодействие участников коммуникации обеспечивает повышение общей культуры адресата, эстетическое и интеллектуальное развитие, формирование нравственных ценностей и познавательной активности.

*A cultural and educational radio show, a dialog, a type of communicant, communicative tactic, a radio presenter, a guest-in-studio, a listener, an addressee, interaction, impact.*

The article studies how cultural and educational character of a radio show determines the communicative behavior of its participants. A radio presenter, a guest-in-studio and listenership are considered as different types of communicants, while each performs their communicative role in the frame of cultural and educational strategy of the show. A dialogical interaction of the participants of communication ensures the improving of the addressee's general culture, their aesthetic and intellectual development, as well as the formation of moral values and cognitive activity.

**А**ктуальность изучения диалогического взаимодействия участников культурно-просветительских радиопрограмм объясняется рядом факторов: коммуникативная природа радиодискурса усматривается в его диалогичности, обусловленной ориентированностью на определенный тип адресата; коммуникативная организация диалога в радиодискурсе и особенности взаимодействия разных типов коммуникантов пока не получили обстоятельного описания; культууроформирующие возможности российского разговорного радио с позиций лингвопрагматики не изучены. При этом в научных исследованиях по теории журналистики [Барабаш, 2006; Гегелова, 2012; Сладкомедова, 2010] убедительно продемонстрирован потенциал культурно-просветительских программ в плане позитивного воздействия на адресата.

В данной публикации к анализу привлечён материал программы «Дифирамб» (радиостанция «Эхо Москвы»). Авторская программа Ксении Лариной проходит в жанре беседы с элементами интервью. Для текстовых примеров в данной статье используется запись беседы с актрисой Малого драматического театра в Санкт-Петербурге Елизаветой Боярской (13.10.2013).

Культурно-просветительская стратегия программы становится определяющим фактором в выстраивании гармоничного диалога. Это отличает «Дифирамб» от многих других разговорных программ на радио, например от политических ток-шоу, основу диалогического взаимодействия большинство из которых составляет конфликтное поведение участников.

Анализ коммуникативной организации программы даёт возможность выявить особенно-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Культуроформирующие функции радиодискурса с позиции лингвистики»), проект № 14-34-01022.

сти разных типов коммуникантов и характер их диалогического взаимодействия. Культуроформирующее воздействие программы определяется, как показывает материал, специальным выбором коммуникативных тактик в конкретных прагматических условиях.

**Первый тип коммуниканта** (постоянный коммуникант) представляет К. Ларина. Отличительной чертой коммуникативного поведения ведущей является то, что она выступает как представитель культурного сообщества. К. Ларина – не только журналист с опытом работы в печатных СМИ и на радио, она также имеет профессиональное отношение к театру: окончила ГИТИС им. Луначарского, работала актрисой в Александринском театре и театре «Сатирикон».

Ведущая определяет стратегический и тактический план программы в целом, по своему усмотрению приглашает гостей, «режиссирует» диалог, контролирует взаимосвязь между микротемами. Представляя участника программы, ведущая задаёт тональность беседы, используя **тактику неофициального общения**: *У микрофона Ксения Ларина, мы начинаем нашу программу. Я сегодня с большой радостью представляю вам нашу гостью, это актриса Лиза... Елизавета Боярская. Здравствуйте, Лиза.*

Основу коммуникативного поведения ведущей составляет **тактика кооперации**, основанная на доброжелательной тональности, на отсутствии безапелляционности в отношении к приглашённому в студию гостю. Приветствуя радиослушателей, К. Ларина жёстко устанавливает правила их участия в беседе, подчёркивая целеустановку программы на неконфликтное взаимодействие и корректность: *Если вы хотите Елизавете задать вопрос или что-нибудь хорошее ей сказать, то милости просим. Если плохое, то я вас буду отключать отовсюду. Только хорошее.*

Образ ведущей К. Лариной соотносится с психологическим и коммуникативным типом, названным в специальной литературе *мобильным собеседником* [Гойхман, Надеина, 2003, с. 189]. Она непринуждённо ведёт беседу, активна, ког-

да представляет гостью, и уходит в тень, когда Е. Боярская рассказывает о себе, о своей личной жизни и работе.

В начале диалога К. Ларина доминирует. Её развёрнутые реплики мотивированы **тактикой презентации гостя** и необходимостью задать тон передачи. Речь ведущей насыщена эмотивно-оценочными единицами, посредством которых создаётся позитивный образ актрисы: *Я хочу сразу сказать про Лизу, что это потрясающая артистка; Вы человек успешный, востребованный и в кино, и везде; так преданно служите.* В приведённых репликах, а также в других фрагментах анализируемого текста, где обсуждаются профессиональные вопросы, в числе самых частотных используются глаголы *работать, служить* и их дериваты: *работа* (в том числе в значении *роль*), *служение*.

В качестве принципиально значимых факторов, влияющих на создание образа ведущей, отметим её профессионализм и ответственность, что проявляется в специальной подготовке к встрече с приглашённым в программу участником и в реализации **тактики опоры на факты**. Об этом свидетельствуют, в частности, вопросы об истории семьи, о муже актрисы, о благотворительной деятельности их семьи и коллег по работе в театре, а также утвердительные реплики, содержащие известные ведущей факты и начинающиеся конструкциями *я знаю, я помню, я видела*. К. ЛАРИНА: *Лиза, но все-таки у вас невероятно мощная история семьи. Сейчас смотрю – там родословная, за каждым (за мамой, за папой) стоит какое количество интереснейших людей; Я знаю, что вы вместе с Максимом еще занимаетесь, участвуете в благотворительных акциях. Я так понимаю, что это не мода для вас?;* К. ЛАРИНА: *Я знаю, что Максим давно принимал участие в этом, не слишком это афишировал. Я помню, что была совершенно поражена, когда увидела его в больнице, он... Е. БОЯРСКАЯ: Да, доктор-клоун. К. ЛАРИНА: Доктор-клоун, да.*

Своё мнение о значимости гостя ведущая обосновывает, опираясь на осведомлённость о профессиональной деятельности Л. Боярской:

Я сужу всегда актеров по работе в театре. Я видела Гонерилью в «Короле Лире», я видела «Жизнь и судьба». Я видела Роксану в спектакле репризом, да, «Сирано де Бержерак», где Лиза вместе с Сергеем Безруковым работала. Но, к сожалению, не видела последнюю работу, «Коварство и любовь», «Три сестры», но знаю, что этими работами Елизавета очень дорожит, в театре.

**Второй тип коммуниканта** – гость программы («переменный» коммуникант). Все вопросы беседы направлены на раскрытие его личности, а через раскрытие личности приглашённого гостя осуществляется культуроформирующее воздействие на адресата. Гостями программы становятся представители различных творческих профессий, авторитетные в своей области искусства и культуры и заслужившие признание россиян благодаря профессионализму и личным достоинствам.

Диалог организован так, что личностные качества Елизаветы Боярской проявляются посредством **тактики самораскрытия**, к чему приводит её ведущая: *Е. БОЯРСКАЯ: Я очень люблю Москву, я уже приняла этот город, здесь моя семья, здесь теперь мой дом тоже, но по духу я, конечно, петербурженка, с этим ничего не сделать; Я так рада, что это было такое осознанное какое-то, осознанные 5 лет серьезно, глубокого погружения в профессию, в материал, которым мы занимались.*

В ответах Е. Боярской акцент делается на приоритете профессиональных качеств, на профессиональной и личной ответственности: *Я все равно бы хотела, чтобы относились ко мне по моим ролям; я всегда очень дотошна в том, особенно в интервью, в письменных /.../ я могу до 4 часов утра сидеть, исправлять, потому что мне важно, чтобы было так, как я говорю, моим языком /.../ я ответственна за то, что я говорю и за то, что потом народ читает.*

В диалоге с ведущей и с аудиторией актриса использует **тактику открытости**: она самокритична, особенно в той части беседы, где речь идёт о начале творческого пути. Это выражается лексико-грамматическими конструкциями с со-

ответствующей семантикой: *к стыду своему, не знала; инфантильная девочка; никогда с этим не сталкивались; были абсолютно зелёные, как листики, молодые ребята; таких молодых и совершенно ещё бесхребетных.*

В программе неоднократно прозвучали высказывания Е. Боярской о любви к детям, о желании иметь много детей: *Да, я хочу много детей. Если Бог даст /.../ Мне кажется, что это наша обязанность. Тем более, мне кажется, что мы с Максимом действительно неплохая пара, и мне кажется, что будут хорошие детишки просто; Я хочу, чтобы у меня был ребенок образованным. Потому что это здорово, это интересно – быть образованным человеком.*

**Тактика положительного оценивания**, свойственная речи актрисы, обуславливает насыщенность диалога эмоционально-экспрессивными единицами с положительной оценкой: *судьбоносный звонок; роль действительно фантастическая; материал очень интересный; репетиции доставляют невероятное наслаждение; каждый день мчусь в театр; это такое счастье – заниматься таким материалом; очень интересно; очень здорово; это было культурным потрясением; несколько любимых работ; невероятно счастливый отрезок моей жизни.* В рассказе о вхождении в характерную роль речь актрисы приобретает экспрессию, свойственную её героине (Леди Макбет): *А потом как мы загорланили эти каторжные песни, как мы... ух, там все выиграло!*

Личность актрисы раскрывается через использование **тактики рефлексии**. Говоря о театре, актриса раскрывается как человек с глубоким внутренним миром: *Театр, конечно, наполняет. Кино в основном забирает, а театр наполняет. И бесконечное познание внутри себя, внутри своих партнеров, внутри пространства, в котором мы существуем, внутри литературы; Я помню, даже со Львом Абрамовичем своими впечатлениями делилась, говорю: «Я никогда не думала, что во мне это тоже есть».*

Её размышления о русском человеке, понимание сущности русской женщины также до-

казывают проникновение в глубь характера героини, раскрывают большую внутреннюю работу в ходе создания образа: *с одной стороны, сочетание в русском человеке интеллигентности, поэтичности, вдохновения и полёта, и доброты, и в то же время этого животного, утробного такого негатива и первобытности; И вот это противоборство бесконечное – что победит? Конечно, это очень интересно и очень, действительно, по-русски.*

Одним из характерных для речи Е. Боярской является приём градации, которая обеспечивается усилительными языковыми единицами **такой** и **тем более**: *такое редко предлагают, и тем более сразу же такой материал, заглавная роль, и тем более – такой режиссер. Я просто каждый день мчусь в театр, в ТЮЗ, потому что это такое счастье – заниматься таким материалом.*

Композиционно диалог между ведущей и гостьей студии строится на основе **тактики политематичности**, которую определяет ведущая с целью более полного раскрытия образа актрисы. Культуроформирующая функция программы осуществляется через микротемы «театральный педагог», «коллеги», «профессиональная и личная ответственность», «история семьи», «благодарность», воздействующий потенциал которых связан с обсуждением русских традиций, вопросов нравственности.

Главная этическая линия программы реализуется в микротеме «театральный педагог». Высказывания Л. Боярской о Л.А. Додине, в которых раскрывается роль Учителя, очень эмоциональны, позитивно-оценочно окрашены: *талантливый режиссер, очень сильно повезло; просто дико повезло в жизни; и я дико благодарна; научил такому отношению к работе; репетировать – это так интересно; ничего более интересного, чем репетиция; Когда работаешь с таким режиссером, то любой материал становится такой бездонной чашей; Это что-то такое невероятное. У него своя среда, свой микрокосмос, который он вокруг себя создаёт; Ну, во-первых, конечно, Лев Абрамович меня подготовил к такой трагичной роли.*

История семьи – вторая этическая линия беседы: *Вот для меня лично важно, что у нас верующая семья. И я верующая, папа верующий. Тем более что такая история, что прадедушка мой был священником. И моя прабабушка... все четверо сыновей ушли на фронт /.../ бабушка каждый-каждый день молилась с утра до ночи, отмаливала своих четырёх сыновей, и все вернулись. Это редкий случай. У нас кто-то пережил блокаду. Но вся семья осталась в целости, потому что молитвами бабушки, и, может быть, наверное, и дедушка, который смотрел сверху и помогал, чтобы все вернулись. Из семьи идут и истоки патриотизма: Всегда любила праздник 9 Мая, для меня это что-то очень особенное значило и сейчас значит.*

Третья этическая линия связана с темой благотворительности, которая является важной частью жизни Е. Боярской, её мужа – актёра Максима Матвеева, коллег по театру. *Ксюша (Ксения Раппопорт), она занимается очень тяжело больными детьми; Я вместе с Ксенией тоже в попечительском совете «Центр здоровой молодежи», это центр реабилитации наркозависимых; Мы к ним приходим, артисты, – это их вдохновляет; Кто-то из-за нас /.../ в итоге выходит из этой зависимости; Это какая-то очень новая история, очень правильная – социальный театр так называемый. Им Женя Миронов дал в «Театре Нации» сделать спектакль. И там двое ребят-реабилитантов играют, они рассказывают свои истории, но это сделано в форме спектакля.*

Коммуникативная ситуация строится ведущей с ориентацией на целевую аудиторию – слушателя (**третий тип коммуниканта**), который воспринимает и определённым образом реагирует на происходящее в эфире. Именно на массового адресата нацелено культурно-просветительское содержание программы. Ведущей используются **тактики прямого обращения** к слушателям и **удержания их внимания**. **К. ЛАРИНА: Дорогие друзья! Я напомню средства связи, СМС, наверное, прежде всего: +79859704545; Елизавета Боярская. Мы сейчас слушаем новости,**



потом **возвращаемся** в программу и **продолжим наш разговор**.

В диалогических репликах ведущей часть информации подчёркнуто обращена к слушателю: **Я хочу напомнить тем, кто не знает, может быть, что Максим Матвеев – замечательный артист, артист Московского художественного театра, муж Лизы. Сравнительно недавно стали родителями молодыми. Очень красивая пара, и, естественно, этим пользуются активно журналисты всяких жёлтых изданий.**

Для положительного эффекта программы очень важна **тактика доверия адресату**. В этом контексте представляются интересными замечания актрисы о театральном зрителе: **У нас своя публика ходит в театр, тоже кто попало не пойдёт, потому что знает, что тяжелоатом смотреть наши спектакли, потому что их нужно слушать, уметь слушать спектакль, а не только смотреть на то, что происходит на сцене, визуальные эффекты.** Думается, что такое отношение к зрителю закономерно проецируется и на радиослушателя, в котором гостя студии также видит особенного коммуниканта.

Благодаря интерактивным возможностям современной радиокommunikации [Стрельникова, 2007], эксплицированное участие радиослушателя реализуется посредством телефонных звонков и электронных посланий, которые размещаются на сайте программы.

Культурно-прагматический потенциал программы «Дифирамб» очень объёмен. Так, в анализируемом выпуске программы прозвучали названия спектаклей, которые являются частью российской театральной культуры: «Жизнь и судьба», «Братья и сёстры», «Король Лир», «Вишневый сад», «Медея», «Леди Макбет нашего уезда», «Калигула», «В ожидании годов»; названия фильмов и телесериалов: «Адмирал», «Я вернусь», «Вы не оставите меня», «Петр Первый. Завещание», «Пять невест», «Долгий путь домой», «Охотники за головами»; названия театров: *Малый драматический театр, Театр имени Маяковского, Московский художественный театр, «Театр Нации»*; имена российских и зарубежных актёров: кроме упомянутых в цитируе-

мых высказываниях, это *Гундарева, Балугев, Кирстен Данст, Джек Николсон*; имена театральных и кинорежиссёров: *Гинкас Кама Миронович, Алла Сурикова, Юрий Бутусов*.

На основании проведённого анализа можно заключить, что воздействующий эффект культурно-просветительской программы связан с активизацией познавательной деятельности адресата и побуждением его к саморазвитию [Нестерова, Арсеньева, 2014]. Результатом диалогического взаимодействия ведущей и гостя, то есть применяемых ими коммуникативных тактик, становится реализация различных культуроформирующих функций программы: информативной, интеллектуальной, эстетической, этической, познавательной. Будучи направленными на массового адресата, они способствуют расширению кругозора аудитории, развитию интеллектуальных способностей, формированию эстетического вкуса и нравственных ценностей россиян.

## 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. Гегелова Н.С. Культурно-просветительская миссия телевидения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2012. 30 с.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник / под ред. проф. О.Я. Гойхмана. М.: ИНФРА-М, 2003. 272 с.
4. Нестерова Н.Г., Арсеньева Т.Е. Языковая реализация тактики привлечения внимания адресата к просветительской программе о русском языке // Вестник КГПУ. 2014. № 2. С. 199–204.
5. Сладкомедова Ю.Ю. Культурно-просветительские программы на государственном радио: структурно-функциональные и жанрово-тематические особенности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 24 с.
6. Стрельникова Е.А. Интерактивное вещание на региональном радио (на примере Оренбургской области): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 26 с.

# ВАРИАТИВНОСТЬ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

## THE VARIATION OF VERB FORMS IN THE FRENCH LANGUAGE: DIACHRONIC ASPECT

Т.В. Тюрина

T.V. Tyurina

*Французский язык, историческая грамматика, глагол, вариативность, вариант, диахрония, факторы развития языка.*

В статье анализируется роль явления вариативности глагольных инфинитивов в процессе становления и развития грамматической системы французского языка. Считая единицей вариативности вариант, автор рассматривает различные типы вариантов инфинитивов, развившихся под влиянием как языковых, так и неязыковых факторов. Анализируя вариативность в диахроническом аспекте, автор показывает, что данное явление действует наиболее интенсивно в период становления языка. Напротив, в период процесса кодификации языка вариативность снижается, вариативные формы дифференцируются, получая статус нормативных или находящихся за пределами нормы (региональных и просторечных единиц).

*The French language, historic grammar, verb, variation, variant, diachrony, language evolution factors.*

The article analyses the role of the phenomenon of variation of verb infinitives in the process of formation and development of the French language grammar system. Determining the variant as a unit of variation, the author considers different types of infinitive variants that have developed due to linguistic and non-linguistic factors. Analyzing variation in the diachronic aspect, the author shows that this phenomenon operates most intensively during the formation of the language. On the contrary, during the process of codification of the language, the level of variation is lower; variants forms differentiate becoming standard or not standard (regional or colloquial units).

**В**ариативность глагольных форм играет важную роль в процессе формирования и становления грамматической системы французского языка. Согласно определению Г.В. Степанова, вариативность представляет «все виды дифференциации, возникающие под воздействием внешних факторов (временных, пространственных, социальных)» [Степанов, 1976, с. 29]. Исследования по исторической грамматике и теории языка (К.С. Горбачевич, Л.К. Граудина, Г.В. Степанов, Л.М. Скрелина, Е.И. Шендельс) показывают, что вариативность является фактором подвижности и изменчивости языка в синхронии и диахронии, которая реализуется как способность единиц речи к взаимной субституции. Единицей вариативности является вариант – речевая единица, которая выступает в качестве субститута, или синонима.

Как и синонимы, варианты характеризуются семантической и грамматической тождественностью, однако различаются стилистически. Примером может служить форма 1 л. ед. ч. глагола *être* «быть», где нормативному варианту *je suis* «я есть» соответствуют просторечные формы: *ch'sui*, *cch'hui*, *chui* (Bauche, 1928, p. 126), а также региональные: эльзасская форма *jsu* (ALL, 1958, carte 1269) и валлонская *so*, *son* (ALW, 1958, carte 93).

Вариативность находит свое проявление на уровне синхронии и диахронии. На уровне синхронии вариативность проявляется как взаимодействие синонимичных форм, различающихся стилистически. Так, в уже приведенном примере вариант *je suis* является нормативным и нейтральным, другие формы имеют стилистическую окраску: просторечную *ch'sui*, *cch'hui*, *chui* или региональную *jsu*, *so*, *son*. На уровне

диахронии варианты проявляются не как взаимодействие, но как борьба форм, в результате которой одни варианты остаются, другие исчезают [Скрелина, Становая, 2001].

Рассмотрим явление вариативности на примере морфологических форм, которые, по словам Л.М. Скрелиной, представляют случаи «абсолютной синонимии морфем при одной и той же лексеме» [Скрелина, 1987, с. 62].

Для диахронического рассмотрения морфологических вариантов во французском языке имеет особое значение период IX–XIII века, поскольку именно в это время происходит процесс перехода от латинской грамматической системы к системе французского языка. Мы наблюдаем одновременное функционирование систем двух типов: разрушающейся латинской и находящейся в процессе становления французской.

На морфологическом уровне процесс становления грамматической системы французского языка проявляется через сосуществование и конкуренцию латинских и французских форм. Конечным этапом состояния вариативности является закрепление в норме одного из вариантов. Другой вариант либо исчезает, либо вытесняется на периферию языковой системы. Именно вариативность позволяет осуществить постепенный и плавный процесс развития и смены форм. Примером могут служить неопределенные формы глаголов, которые демонстрируют сосуществование, конкуренцию, отбор и закрепление одного из вариантов в норме.

Напомним, что в латинском языке существовала стройная система четырех спряжений глагола, в которой тип спряжения определялся по конечному гласному основы: глаголы на *-āre* относились к I спряжению (*cantāre* «петь»), глаголы на *-ēre* – ко II спряжению (*habēre* «иметь»), глаголы на *-ĕre* – к III спряжению (*dicĕre* «говорить» или *facĕre* «делать»), глаголы на *-īre* – к IV спряжению (*finīre* «заканчивать»).

Начиная с позднелатинского периода под действием закона фонетических изменений и закона аналогии в латинской системе глагольных форм наблюдаются постепенные изменения. В дальнейшем в старофранцузский

период (IX–XIV вв.) фонетические процессы вызвали не только изменение латинских форм, но и их разрушение.

Одним из фонетических явлений, наблюдающихся в старофранцузский период, стал процесс редукции гласных, вызвавший переход открытого долгого *ā* глаголов I группы в закрытое *e* или *ie*. Таким образом появились глаголы на *-er / -ier*, например *cantare > chanter*. Однако из латинских глаголов на *-āre* развивались также формы на *-ier* или на *-ir*, например *aidier* (< *lat. adiutāre* «помогать»). По свидетельству В.Ф. Шишмарёва, такие варианты характерны для Севера и Северо-Востока Франции, где переход конечного *-ier* в *-ir* осуществлялся за счет сохранения ударения на *i*, что можно увидеть в рифмах: *aidier / sentir, querir / acompagner* [Шишмарёв, 1952, с. 146].

Другим фонетическим явлением, повлиявшим на развитие глагольных форм, стала дифтонгизация. Так, из латинских глаголов II и III групп развились формы на *-oir*, например *avoir* (< *lat. habēre* «иметь»).

В ряде случаев можно наблюдать действие на глагольную форму как редукции, так и дифтонгизации, приводящих к образованию вариативных форм: из уже упоминавшегося глагола *habēre* возникает не только форма *avoir*, но также *aver* и *aveir*, из *velle* «хотеть» – *vouler* и *vouloir*, из *ardēre* «гореть, пылать» – *ardre* и *ardoir* (Gente, p. 67); (Maupas, p. 245).

В результате действия фонетических изменений в системе глагола нарушилось противопоставление по конечной гласной основы, что повлекло за собой нарушение противопоставления типов спряжения. Глаголы стали перераспределяться по другим группам. К периоду XVII века, когда процесс конкуренции и отбора вариантных форм подошел к завершению, оформилась новая система спряжения, включающая три типа глаголов.

1. Большинство латинских глаголов I спряжения на *-āre* перешли в спряжение на *-er / -ier*, например *cantare > chanter* «петь».

2. Латинские глаголы IV спряжения стали основой для формирования форм регулярного

типа на *-ir / -eir* с инфиксом *-sc- / -iss-*, например *finīre > finir* «заканчивать».

3. Латинские глаголы IV группы без инфикса *-sc- / -iss-*, глаголы III и II групп в старофранцузском дали формы на *-ir, -eir, -re*, например *vedēre > ve(d)eir* «видеть».

Данная система нашла отражение и в современной грамматике французского языка: глаголы на *-er* и *-ir* составляют I и II спряжение, характеризующееся регулярностью и правильностью форм. Третья группа спряжения включает в себя глаголы, не соответствующие по модели первым двум группам. Глаголы III спряжения, отличающиеся сложностью и нерегулярностью форм, делятся на подгруппы.

В настоящее время также можно говорить о фонетической вариативности глагольных инфинитивов: так, для валлонского и пуатвинского диалектов под влиянием локальной тенденции к закрытости звука [e] / [i] характерны инфинитивы глаголов I группы на *-i*, например *menji* вместо *manger* «есть» (Aub-Buscher, 1962, p. 74, 77).

Говоря о вариативности форм в диахронии, следует также отметить изменения форм по аналогии.

Аналогические процессы способствовали тому, что первоначально в речи, затем в языке происходила перестройка глагольных форм по аналогии с наиболее простой и удобной моделью: так, простотой и регулярным характером отличались формы на *-er* и на *-ir*, поэтому ряд глаголов перестраивали своё спряжение по аналогии с этим распространенным типом. В.Ф. Шишмарёв фиксирует формы *fallir* и *frémir*, развившихся из латинских глаголов III спряжения *fallēre* «не исполнять», *fremēre* «шуметь» [Шишмарёв 1952, с. 149]. По аналогии с вариантами на *-ir* в старофранцузском языке стали оформляться заимствованные глаголы и новообразования: например, франкские формы на *-jan* (*warjan > garir* «спасать») и новообразования типа *rougir* «краснеть» [Там же].

Любопытный пример образования форм по аналогии демонстрирует латинский глагол III спряжения *claudēre* «запирать, замыкать, закрывать». В XI веке от *claudēre* возникла фор-

ма *clore* «запирать, заканчивать». Данный глагол вошел в состав III французского спряжения, образовав подгруппу вместе с такими глаголами, как *éclore* «вылупиться, лопаться, расцвести», *enclore* «огораживать, обнести оградой», *déclore* «разгораживать, снять ограду», а также юридический термин *forclore* «исключать». Однако в XVII веке от инфинитива *claudēre* появилась новая форма *clôturer* «обносить оградой, закрывать», образованная по аналогии с продуктивной моделью I спряжения. Глаголы *cloître* «запирать (в монастырь)» и *se cloître* «запираться, жить уединённо», имеющие с инфинитивом *clore* общий этимон, также образованы по аналогии с формами I спряжения. В современном языке варианты *clore* и *clôturer* используются равным образом, тем не менее можно наблюдать тенденцию использовать *clore* в официальном и письменном стиле речи, в то время как глагол *clôturer* фигурирует в устной норме французского языка.

Помимо фонетических и аналогических изменений, на процесс вариативности оказывали влияние грамматисты и письменная традиция. Деятельность грамматистов проявлялась на протяжении всего периода развития французского языка, однако наиболее интенсивно – в эпоху становления нормы и начала кодификации французского языка (XVI–XVII вв.) В данный период происходит осмысление существующих во французском языке явлений. Занимаясь определением нормативных, правильных и образцовых форм, теоретики языка не могли оставить без внимания вариативные формы. Считая ошибкой отход от латинских этимонов, грамматисты старались скорректировать узус и восстановить связь французского слова с исходной латинской словоформой.

Деятельность грамматистов привела к возникновению в языке латинизированных форм. Данные варианты, получившие название этимологических, противопоставлены формам аналогическим, сложившимся под влиянием узуса.

В XVI веке в грамматиках (Maupas, Ramée) фиксируются варианты инфинитивов. Рассмотрим аналогические и этимологические ва-

рианты соответственно: *courir / courre* (< *lat. currĕre* «бежать»), *mourir* (< *v. lat. morĭre\**) / *mourre* (< *lat. mori* «умирать»), *querir / querre* (< *lat. quaerere* «искать»), *naistre* (< *v. lat. nascĕre*) / *nasquir* (< *lat. nasci* «рождаться»), *secourir / secourre* (< *lat. succurĕre* «спасать»), *taire / taisir* (< *lat. tacĕre* «молчать»), *vaincre / vainquir* (< *lat. vincĕre* «побеждать»).

Сравнивая оба варианта, можно заметить, что этимологическая форма стремится сохранить связь с латинским этимологом, допуская лишь незначительные изменения формы. Аналогический вариант в значительной степени отходит от исходной латинской формы, представляя изменения, возникшие под влиянием устной традиции.

Поскольку П. Де ля Раме (Ramée) и Ш. Мопэ (Maupas), грамматисты XVI века, не дают никаких помет относительно употребления обоих вариантов, обе формы в узусе можно считать равноправными. Подтверждением их равноправного статуса могут служить и примеры использования вариантных форм в литературных произведениях.

Так, поэт XV века Франсуа Вийон в «Большом завещании» использует оба варианта глагола «спасать»: этимологический *sequeure* и аналогический *secourir*: *Franc, si Dieu me sequeure <...>* (Villon, p. 69), а также *Mais tout franc cœur doit par Notre Seigneur / Sans empirer, un pauvre secourir* (Villon, 1965, p. 89).

Однако можно наблюдать, что постепенно этимологические варианты становятся менее частотными, чем варианты аналогические. Так, в произведении XVI века «Гептамерон» Маргариты Наваррской глагол *mourir* «умирать» мы встречаем только в аналогической форме: *<...> le pauvre gentil homme en vint a mourir* (Нерт., 1943, p. 69).

В то же время тексты с развитой региональной традицией демонстрируют приверженность формам этимологическим. Так, в сборнике пуатвинских текстов XVI века находим этимологические варианты *mourre* «умирать», *secourre* «спасать»: *Ne crains point quant o faudra mourre / Car le Bon De te peut secourre* (Gente, p. 75).

В результате борьбы аналогических и этимологических форм в современном французском языке закрепились варианты аналогические: *courir, mourir, quérir, naître, secourir, taire, vaincre*. Возникнув в узусе, данные формы соответствовали фонетическим и грамматическим особенностям языковой системы в большей степени, чем формы этимологические.

Этимологические формы во французском языке практически не сохранились. Однако некоторые варианты демонстрируют достаточную устойчивость, оставаясь на периферии языковой системы: в региональных формах, а также устойчивых идиоматических выражениях.

В региональных пуатвинских и валлонских формах вплоть до настоящего времени грамматисты отмечают: *kur* «бежать», *tĕze / taisir / taiser* «молчать», *querre* «искать» (Mauger, 1968, p. 208).

В идиоматических выражениях современного французского языка также сохранились этимологические формы с глаголом *courre*: *la chasse à courre* «псовая охота», *courre un cheval* «пустить коня во весь опор», *courre un lièvre* «травить зайца».

Итак, в силу того, что глагол составляет ядро языковой системы, его изучение остается важным в современной лингвистике как для исторической морфологии, так и для наиболее актуальных направлений теории языка: об анализе глагольной системы в теории психосистематики пишет Т.Г. Игнатьева [Игнатьева 2014, с. 20–28]. Рассмотрев инфинитивы, мы выявили вариативные формы в диахроническом аспекте. Явление вариативности на диахроническом уровне является отражением процесса развития языка, который наиболее активен в старофранцузский период. Вплоть до XVI века значительное количество вариантных форм имеют равноправный характер, поскольку могут использоваться в одном и том же тексте. В период становления нормы и кодификации французского языка вариативность снижается, вариативные формы дифференцируются, получая статус нормативных или региональных и просторечных единиц. Вариативность является фактором, позволяющим языковой системе меняться и развиваться.

## Список сокращений

1. v. lat. – vulgare latin – латинский язык позднего периода.
2. lat. – latin – латинский язык.

## Список справочных материалов и сокращений к ним

1. ALL – Gardette, P. Atlas linguistique et ethnographique du Lyonnais. V 3. Lyon: CNRS, 1956. 1320 cartes.
2. ALW – Remacle L. Atlas de la Wallonie. T. 2. Aspects morphologiques. Liège: Vaillant – Carmanne, 1958. 12 cartes, 12 notices.
3. Aub-Buscher – Aub-Buscher G. Le parler rural de Ranrupt (Bas-Rhin). Essai de dialectologie vosgienne. P.: Kliecksieck, 1962. 268 p.
4. Bauche – Bauche H. Le langage populaire. P.: Payot, 1928. 256 p.
5. Gente – La Gente poitevinerie. Recueil de textes en poitou poitevin du XVI s. 202 p.
6. Hept. – Marguerite de Navarre. L'Heptaméron. P.: Garnier, 1943. 516 p.
7. Mauger – Mauger G. Grammaire pratique du français d'aujourd'hui: langue parlée, langue écrite. P.: Hachette, 1968. 420 p.
8. Maupas – Maupas Ch. Grammaire et syntaxe française contenant règles bien exactes et certaines de la prononciation, orthographe, construction et usage de nostre langue, en faveur des estrangers qui en sont désireux. 2-e éd. P.: Bacot, 1625. 365 p.
9. Ramée – Ramée P. de la (Petrus Ramus). Grammaire de P. de la Ramée lecteur du Roy en

L'Université de Paris revue et enrichie en plusieurs endroits. P. : D. du Val, 1587. 320 p.

10. Villon – Villon F. Œuvre poétique. P.: Garnier, Flammarion, 1965. 190 p.

## Список словарей

1. Большой французско-русский словарь АБВУ Lingvo / гл. ред. М.Н. Сизых. М.: АБИ ПРЕСС, 2010. 930 с.
2. Dubois J., Mitterand H., Dauzat A. Dictionnaire étymologique et historique du français. P.: Larousse, 1993. 822 p.

## Библиографический список

1. Игнатъева Т.Г. Психосистематика как новое направление в языкознании // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 1 (27).
2. Скрелина Л.М. Грамматическая синонимия. Л.: Изд-во ЛГПИ, 1987. 84 с.
3. Скрелина Л.М., Становая Л.А. История французского языка: учебник. М.: Высшая школа, 2001. 463 с.
4. Скрелина Л.М., Становая Л.А. Теоретическая грамматика французского языка: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. 386 с.
5. Степанов Г.В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. М.: Наука, 1976. 223 с.
6. Шишмарёв В.Ф. Историческая морфология французского языка. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. 268 с.
7. Grevisse A., Goosse A. Le bon usage: grammaire française. 15-e éd. Bruxelles: De Boeck, P.: Duculot, 2011. 1666 p.

## ПРОБЛЕМА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ВЛАСТИ: ФИЛОСОФСКО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### THE PROBLEM OF CONCEPTUALIZATION OF POWER: PHILOSOPHICAL AND PHENOMENOLOGICAL ASPECTS

А.Г. Китариогло

A.G. Kitarioglo

*Власть, господство (die Herrschaft), подчинение, управление, властные отношения, Ницше, Фуко.*

В статье обсуждаются пути концептуализации феномена власти. Сущность властных отношений трудноуловима и не сводится ни к политическим, ни к социально-экономическим проявлениям. С точки зрения задач междисциплинарного исследования наиболее плодотворными представляются феноменологический и герменевтический подходы, обладающие максимальным интегративным потенциалом и позволяющие выработать некоторое общенаучное понятие. В современной культурно-исторической ситуации первоочередного внимания заслуживает диалектика экзистенциальных и институциональных аспектов власти.

*Power, domination (die Herrschaft), obedience, rule, power relations, Nietzsche, Foucault.*

The article discusses the ways of conceptualization of the phenomenon of power. The essence of power relations is elusive and can not be reduced to political or socio-economic manifestations. From the perspective of the interdisciplinary study phenomenological and hermeneutical approaches, that have maximum integrative potential and allowing us to develop a scientific concept, are the most fruitful. In today's cultural and historical situation the dialectic of existential and institutional aspects of power needs a priority attention.

**В** современной философской науке не ослабевает интерес к осмыслению феномена власти и властных отношений. Практически каждое столетие человечество испытывает на себе воздействие катаклизмов различной природы: от климатических аномалий до религиозного экстремизма и терроризма. Личность, история, культура снова и снова становятся ареной конфликта между двумя идеалами, основополагающими ценностями нашего бытия – между свободой и безопасностью (защищенностью). Начало XXI века в этом смысле не является исключением.

Людам свойственно стремиться к благу, которое в различных сферах бытия имеет различные наименования и проявления, но тем не менее некоторую общую ценностно-этическую сущность: в экономике – это процветание, высокий уровень производства и потребления, в политике и в сфере межкультурной коммуникации – мирное сосуществование различных течений, вер, идеологических установок, в экологии и природопользовании – приемлемые для жизни

климатические условия... И в любой из этих сфер достижение идеала обеспечивается слаженным взаимодействием множества сил, гармонизацией их векторов, синергией. Любое такое взаимодействие подразумевает существование иерархических, властных отношений, которые являются субстратом передачи волевого импульса от одного субъекта этих отношений к другому. Однако построение общей картины этих отношений представляет собой трудную методологическую и мировоззренческую проблему.

В данной статье предпринимается попытка обозначить ключевые, прежде всего лингвистические элементы философского осмысления сущности власти, властных отношений. Гипотеза исследования заключается в том, что с точки зрения задач междисциплинарного синтеза сегодня наибольшим потенциалом обладают феноменология и герменевтика.

Как известно, сам язык является средством познания и полем реализации герменевтики, задает горизонты (и, увы, границы) понимания.

Поэтому вполне методологически обоснованно, приступая к определению смысла какого-либо понятия, начинать с лингвистического анализа слова. Посредством внутриязыкового сравнительного анализа, этимологию и синонимичку, равно как через межъязыковой поиск соответствий, можно получить спектр составляющих

слово лексических значений, даже с учетом особенностей его узуса.

В таблице [АВВУУ Lingvo x5] приведены слова, обозначающие власть в пяти основных (на наш взгляд, достаточно репрезентативных с точки зрения вклада в мировую сокровищницу философской мысли) языках.

Язык	«Власть»	Семантическое и этимологическое гнездо
Греческий	αρχή	начало, принцип, мн.ч. – власти
	ἐξουσία	дословно – «из сущности»
Латинский	auctoritas	суждение, мнение, авторитет или социально признаваемое знание
	dominium	обладание, владение
	imperium	повеление, командование
	potestas	сила, мощь, господство, должность
Русский	власть	от – волость (область), владеть [Фасмер, 1986, с. 344]
Английский	power	сила, мощь, энергия; от лат. potestas
	authority	мнение, авторитет; от англ. author (автор), от лат. auctoritas
Немецкий	Macht	сила, мощь; от нем. глаг. machen (делать)
	Gewalt	сила; от нем. глаг. walten (господствовать, управлять)

Дискурс греческого языка предлагает онтологическое и энергичное осмысление слова «власть». Семантическое гнездо первого греческого слова (αρχή) содержит значение «начало», из чего можно заключить, что власть в греческой культуре мыслится в неразрывной связке с её источником, субъектом, имеет созначение первичности и фундаментальности.

Второе слово, обозначающее власть в греческом дискурсе (ἐξουσία), – состоит из приставки «εξ» = «эк» со значением источника «из, с, от» и существительного «ουσία» со значением: 1) вещь; 2) суть; сущность. Слово «ἐξουσία» придает понятию «власть» значение деятельности, производимой сущностью, субъектом, и в этом смысле может быть названо «энергичным», так как, например, в дискурсе византийской религиозной философии энергия есть инобытие сущности. Павел Александрович Флоренский, яркий представитель этого направления русской философской школы, исходя из паламитского понимания сущности и энергии, считал, что у бытия (любой сущности) есть сторона внутренняя, к которой оно обращено к себе самому, а есть сторона внешняя, направленная к другому бытию, к тому, что не есть оно.

Эти две стороны – одно и то же бытие, хотя и по различным направлениям. Одна сторона служит самоутверждению бытия, другая – его обнаружению, явлению, раскрытию (можно как угодно назвать эту жизнь, связующую одно бытие с другим бытием). «По терминологии древней, эти две стороны бытия называются сущностью или существом, ουσία, и деятельностью или энергией, ἐνέργεια. Усвоенное неоплатонизмом, святоотеческой письменностью, средневековым богословием Восточной Церкви и в значительной мере усвоенное современной наукой (имею в виду преимущественно термин энергия – в физическом и натурфилософском словоупотреблении), эта терминология, по видимому, наиболее соответствует потребностям философской мысли» [Флоренский, 2000, с. 255]. Таким образом, энергия есть способ общения сущностей. А если это общение имеет свойства управления и иерархичности, то энергия (так понимаемая) становится проявлением, субстратом властных отношений.

Дискурсы слова «власть» латинского, русского, английского и немецкого языков дают более разветвлённый спектр смысловых оттенков, хотя акцент уже явно смещён с онтологии и



генеалогии власти (что демонстрирует грекоязычный дискурс) в сторону рассмотрения её феноменологической и утилитарной составляющих. Здесь прослеживаются такие общие черты: 1) связь власти со своим субъектом, с тем, через кого она актуализируется, чьё мнение и суждение влияет на это действие (*auctoritas, authority*); 2) её конституирующий признак-действие, а именно владение, управление (*dominium, imperium, власть, Gewalt*); 3) её конституирующий признак-состояние – потенция, сила и возможность такого действия (*potestas, power, Macht*).

Понятийное ядро концепта «власть», как свидетельствует анализ статей из толковых и терминологических словарей, непременно содержит следующие составляющие: источник, первооснова, начало, «господство (доминирование), право, контроль (способность контролировать), сила, влияние, принуждение, авторитет» [Шейгал, 2001].

Понятие «власть» принадлежит к сфере нашего осмысленного конструирования социальности, что накладывает на него определённую специфику: оно не может быть таким же однозначным, как любое конкретно-вещественное сущностное (собственное или нарицательное).

«Кратологические понятия, или “властные термины” (*power terms*), как их иногда обозначают в англоязычной литературе, различаются между собой по совокупности обязательных смысловых элементов (определяющих свойств). Их специфика наглядно проявляется в ситуациях, когда мы пытаемся отделить один класс феноменов от других» [Ледяев, 2000, с. 98]. Для прояснения специфики понятия «власть» и его отличий от других «властных терминов» могут использоваться следующие вопросы: власть – это потенциал, его реализация или и то и другое? Атрибут, отношение или действие? В чем проявляется результат власти? Существует ли власть в природном мире, или же она возникает в отношениях между людьми? Может ли власть осуществляться ненамеренно? Всегда ли у власти есть конкретные субъект и объект? Означает ли власть конфликт, оппозицию, сопротивление,

асимметрию? Если мы стремимся к четкости в объяснении социальных явлений, то, используя термин «власть» («влияние», «господство», «контроль», «принуждение» и т. д.), мы должны учитывать ответы на эти и некоторые другие вопросы, составляющие ядро концептуального анализа власти.

Все эти понятия необходимо рассматривать в терминах потенциальной или актуализированной причинно-следственной связи. В этом случае они обозначают разновидности каузальных отношений, предполагающих, в свою очередь, что основными структурными элементами властного отношения являются агент-субъект и агент-объект власти. Первый выступает причиной (возможного) изменения действий, состояния или свойств другого агента (объекта). При отсутствии каузальной связи, очевидно, никакие отношения между актёрами не могут считаться «властными».

Феномен властных отношений, а именно его мы имеем в виду, когда употребляем понятие «власть», имплицитно предполагает наличие как минимум двух участников. Эти отношения определяются наличием между этими участниками подчинённости и иерархичности. Множественность создаёт онтологическую потенцию или актуализацию ситуации власти. Волевое понимание власти характерно для немецкой философской мысли. У Гегеля, Маркса, Фихте, Шопенгауэра, Ницше и Вебера власть рассматривается как потенциальная способность или возможность навязывания своей воли (субъекта власти) – объекту. Например, у Ницше – власть есть воля и способность к самоутверждению [Мордовцев, 2002]. У Маркса – это воля господствующего класса, у Вебера – способность и возможность проводить внутри общественных отношений волю субъекта, вопреки сопротивлению, посредством различных механизмов и техники.

Многие современные исследователи, использующие событийную модель осмысления социальной реальности, говорят о необходимости в этом контексте построить такой способ разума власти, который схватывал бы ее не институциональный, а экзистенциальный смысл

[Соловьева, 2010]. Для этого представляется продуктивным рассматривать власть в контексте и сквозь призму базовых экзистенциально значимых ситуаций: любовь, священное, совесть, справедливость, собственность, богатство. Что значит власть для тебя, для меня, для общества? Такое рассмотрение концепта «власть» является инновационным, так как исходит не из традиционной парадигмы сущего и сущности, политической или институциональной актуализации власти, а использует ключевое понятие современной онтологии – со-бытие. Власть несводима к событию, но обнаруживает себя через него.

Генезис властных отношений отличается разнобразием. Истоки их можно найти уже в детском коллективе [Петрищев, 2009, с. 8]. В дальнейшем же они складываются повсюду, где обнаруживаются полярность, границы, движение живого существа к своему естественному концу [Минеев, 2014, с. 95], конфликт между необходимостью следовать стереотипу и стремлением к индивидуальности [Минеев, 2002, с. 137].

Как пишет Мишель Фуко в статье «Субъект и власть», «понять власть, это значит, атаковать не столько те или иные институты власти, группы, элиту или класс, но скорее технику, формы власти... следует отказаться от использования методов научной или административной инквизиции, которые обнаруживают, кто есть кто, но не отвечают на вопрос, почему этот “кто”, стал тем, кого можно идентифицировать в качестве субъекта» [Фуко, 1999, с. 214]. В другой своей работе он говорит о власти как о всеобщем, «тотальном» принципе, имманентном этому миру как таковому. «Власть вездесуща потому, что она производит себя в каждое мгновение в любой точке или, скорее, – в любом отношении от одной точки к другой» [Фуко, 1996, с. 192]. Таким образом, в постструктуралистской концепции власти идея тотальности власти уходит с уровня контроля институций на уровень фундамента их образования.

Одной из важнейших общественных функций власти является диверсификация, обеспечение поливекторности безопасности и свободы членов общества. Так, в общине «обычно хо-

рошо поставлен неформальный общественный контроль, поэтому жители все знают друг о друге, что в значительной степени снижает криминальную обстановку» [Петрищев, Грасс, Петрищева, 2010, с. 63]. Власть можно рассматривать как прямое выражение единства адаптационных и организационно-конструкционных процессов: ведь низкий уровень развития организаторских склонностей сочетается с использованием неадаптивных стратегий [Барканова, Петрищев, 2013, с.153].

Следует отметить, что неполитический и неинституциональный, а как мы его назвали ранее, энергичный смысл власти был эксплицирован в православной (византийской) онтологии ещё до философии постмодернизма XX века. Имеем в виду творения архиепископа Фессалоникийского Григория Паламы (XIV в.), рассматривавшего триадологические и сотериологические вопросы общения нетварных и тварных субъектов и их волю. Потенциал православной онтологии весьма велик, но пока не реализован в современной отечественной философской мысли.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Феноменолого-герменевтический подход к исследованию сущности власти в полной мере отвечает императивам современного научно-философского познания, таким как понимание власти в качестве позитивного, творческого начала (в пику примитивному либерализму), укоренённость универсальной интуиции власти вне рамок политического сознания, надындивидуалистическая, трактовка властных отношений.

## Библиографический список

1. Барканова О.В., Петрищев В.И. Особенности социально-психологической адаптации подростков из семей мигрантов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 151–159.
2. Ледяев. В.Г. Власть: концептуальный анализ. // Полис. 2000. № 1. С. 97–107.
3. Минеев В.В. Реконструкция умирания: Опыт целостного философского осмысления проблематики «жизни и смерти». Красноярск: РИО КГПУ, 2002. 352 с.

4. Минеев В.В. Социальные аспекты смерти. М.: Директ-Медиа, 2014. 473 с.
5. Мордовцев А.Ю. Национальный правовой менталитет. Введение в проблему. Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ, 2002. 200 с.
6. Петрищев В.И., Грасс Т.П., Петрищева Г.П. Община и ее влияние на экономическую социализацию подростков в западных странах (на примере Великобритании, США и Новой Зеландии) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 62–67.
7. Петрищев В.И. Субкультура школьной молодежи в Великобритании, США и в Новой Зеландии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 3. С. 7–12.
8. Соловьева С.В. Феномены власти в бытии человека: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Самарский гос. ун-т. Самара, 2010. 18 с.
9. Фасмер М.Р. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Прогресс, 1986. Т. 1. С. 327, 344.
10. Флоренский П.А., священник. Мысль и язык // Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 2000. Т. 3 (1). 621 с.
11. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 448 с.
12. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. 478 с.
13. Шейгал Е.И. Власть как концепт и категория дискурса // URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/Article/scheig\\_vlast.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Article/scheig_vlast.php) (дата обращения: 12.01.2015).
14. АБВУУ Lingvo x5, Electronic Dictionary, Build: 15.0.511.0 (Русско-греческий, греческо-русский словарь. 2008, Сальнова А.В.; Латинско-русский словарь. 2005, Дворецкий И.Х. 200 тыс. слов и словосочетаний; Новый большой русско-английский словарь. 2004, Ермолович Д.И., Красавина Т.М. 110 тыс. слов и словосочетаний; Русско-немецкий словарь по общей лексике. 2005, Цвиллинг М. Я. 150 тыс. слов и словосочетаний).

# ЕДИНСТВО ВЕЧНОСТИ И ВРЕМЕНИ: ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ

## THE UNITY OF ETERNITY AND TIME: PHILOSOPHICAL ASPECTS

Л.В. Логунова

L.V. Logunova

*Вечность, время, темпоралистика, темпоральная структура.*

В статье обсуждаются задачи, стоящие перед современной философской темпоралистикой. Дальнейшее развитие научно-философской мысли требует интеграции категории «вечность» в темпоральную структуру бытия, в научную картину мира. Осуществляется приложение четырехуровневой концепции категорий, а также четырехчастной логико-онтологической схемы к исследованию проблематики вечности и времени.

*Eternity, time, temporalistics, temporal structure.*

The paper discusses the challenges which the modern philosophical temporalistics faces. The further development of scientific and philosophical thought requires the integration of the category «eternity» in the temporal structure of being, in the scientific picture of the world. The application of the four-level concept of the categories and the four-part logical-ontological scheme to the study of the problems of eternity and time is carried out.

Понятия вечности и времени, обладающие уникальным статусом как в философии, так и в конкретно-научном знании, с новой силой обнаруживают свою значимость, глубину, парадоксальность. Овладение временем является не только условием и средством самопознания, не только способом избавления от всепоглощающего потока энтропии [Пенроуз, 2007], но и сферой смысла, связывающего в единое целое прошлое, настоящее и будущее. Каждая эпоха отличается специфическим видением времени, уникальным опытом передачи знания от поколения к поколению [Шпенглер, 1998]. Современное общество остро нуждается в гармонизации временного и вечного, в восстановлении целостности бытия мира и человека. Ведь духовный кризис обусловлен утратой холистичности мировоззрения [Машевский, 2010, с. 140], и не случайно онтология становится всё более антропоцентричной [Штумпф, 2010, с. 148]. Не случайно важнейшей тенденцией обновления вузовской программы философского образования становится увеличение доли материала, посвященного этике [Викторук Е.Н., Викторук Е.А., 2010] и феноменологии [Глухих, 2014].

С начала двадцатого века проблема времени приобретает характер магистральной темы в науке,

философии, культуре. Однако полюс времени окончательно перетягивает на себя основные системные свойства и функции «структур вечного». Это приводит к подмене не только содержания понятия времени и его функции в философии науки и техники, но и к подмене содержания и системных функций категории вечности, что не может не оказывать отрицательного влияния на конструирование картины мира и истории [Время конца времен..., 2009]. Ощущается необходимость возвращения в научно-философскую мысль практически утраченной категории вечности, которая сегодня трактуется либо просто как нескончаемая длительность, бесконечное количественное приращение времени, либо как поэтическая метафора. Цель статьи заключается в том, чтобы обосновать один из возможных подходов к решению данной задачи.

В том что касается соотношения вечного и временного как характеристик объективной реальности, исследования носят в основном историко-философский характер. В современной науке (и не только в науке) вечность не является «работающей» категорией. Времени как категории (в силу многозначности его определений) обычно не противопоставляется ничего, за исключением случаев, когда время понимается как «конечное», «бренное», а вечность рисуется на этом фоне бесконечным

приращением времени. Однако такая трактовка не исчерпывает содержания даже традиционноматериалистических представлений, в рамках которых вечность материального мира означает его несотворенность и неуничтожимость, самодостаточность, его неизменность, несмотря ни на какие количественные и качественные различия любых конечных систем, любых областей.

Представления о времени и той или иной форме вневременности (сверхвременности), несомненно, складывались еще в доисторические времена. Глубокое осмысление феномен времени, причем часто именно в отношении к категории вечности, получает у Парменида, Гераклита, Платона, Аристотеля, Плотина. Новый поворот в осмыслении времени и вечности связан с распространением и укреплением христианского мировоззрения. В этой связи знаковыми именами остаются Ориген, Августин, Фома Аквинский. Для их эпохи характерно повышенное внимание к вечности, рассматриваемой, прежде всего (но не исключительно!), в качестве атрибута Абсолюта, совершенного существа. В Новое время категория вечности неуклонно отступает на задний план, вытесняется естественнонаучными представлениями о времени, о его длительности, необратимости и т. д. Понятию времени уделяют много внимания Галилей, Декарт, Паскаль, Гоббс, Локк, Беркли, Юм, Кант, Гегель... [Гайденко, 2006]. Что касается отечественной философской литературы, то, хотя проблема соотношения времени и вечности относится к числу специфически смысложизненных проблем, до недавних пор она не была предметом специальных разработок. Утрата вечностью субстанциональных качеств постепенно сужает поле применения этого понятия до уровня религиозной философии. Правда, вечность обретает вторую жизнь в сфере аксиологии.

Образ вечности как бесконечного времени представлен в работах, посвященных времени физической реальности. С другой стороны, большое значение приобретают работы по историческому времени и по восприятию времени, например, в контексте сознания собственной смертности [Минеев, 2014, с.150]. «...С помощью научных занятий стараемся мы заслониться от ужасающей реальности, **забыть** о неумолимом времени, о не-

избежности финала» [Минеев, 2013б, с. 29]. Время в истории чаще всего понимается как определенное время труда. Анализ работ показывает, что по-прежнему остается открытым вопрос об онтологическом статусе вечности, о ее соотношении с атрибутами материи (состав и сложность которых разными авторам определяется по-разному) и духа, о ее месте в системе категорий диалектики. С одной стороны, не отвечает научному мировоззрению метафизическое противопоставление вечности и времени (вечность вне времени). С другой – сегодня уже ни «физика», ни «гуманитария» не могут удовлетворить полное отождествление вечности с бесконечностью сменяющих друг друга временных интервалов. Концептуальный аппарат философии нуждается в предельно общей категории, уравнивающей, компенсирующей интеллектуальные и идеологические тенденции одностороннего эволюционизма, разрушительно-нигилизма, технократизма и биологизаторства, которые вносят вклад в формирование антинауки [Минеев, 2013а, с. 35]. Необходимо совершенствование категориального аппарата, которое позволило бы преодолеть дилеммы презентизма и этернализма, субъективизма и одностороннего объективизма, физикализма и спиритуализма, осаждающие современную философию времени. Для достижения поставленной цели необходимо, во-первых, решить исследовать различные пути, способы формы концептуализации времени и вечности, уделив первостепенное внимание представлениям о подлинном и неподлинном существовании, а также о длительности и вневременности; во-вторых, сопоставить содержание концептов вечности и времени в естественнонаучной картине мира с содержанием соответствующих темпоральных представлений, существующих в сфере гуманитарного знания; в-третьих, исследовать статус вечности в темпоральной структуре мира, в структуре прошлого, настоящего и будущего; в-четвертых, осуществить рефлексию над формами знания о времени и вечности на уровне рационального и чувственного.

Комплексное исследование показывает, что именно акцентирование количественной стороны описания объектов приводит к тому, что вечность, так или иначе, замещается понятием времени. При

этом в идее времени по-прежнему сохраняются обе характеристики состояния: топологические (качественные) свойства времени и метрические (количественные) свойства. Учитывая, что топологические свойства – это свойства временного порядка, то есть направления, а метрические свойства сводятся к свойству одновременности, которое фиксируется в результате процедуры измерения, время обретает, по меньшей мере, два свойства вечности: частично диахронизм (порождение) и синхронизм (одновременность). В естественнонаучной (изначально механистической) модели мира понятие времени рассматривается на уровне гносеологического понятия, относящегося, по большей мере, к сфере рассудочной деятельности. Узкое по объему понятие времени, акцентирующее метрические (пространственные) свойства, открывает дорогу его топологической интерпретации. При этом топологические свойства времени как числа движения поддерживают образ конвенционального, органического целого, которое предшествует любому дискретно организованному восприятию. Понятие же вечности помогает преодолеть «опространствливание времени», связано преимущественно с деятельностью разума (в контексте классической оппозиции разума и рассудка), открывает путь к постижению единства противоположностей, к восстановлению разорванной целостности мира и человека, прошлого и будущего, природного и ценностного.

Особенно плодотворным представляется приложение к исследованию проблематики времени и вечности четырехуровневой концепции категорий, разработанной А.Н. Книгиным [Книгин, 2002]. Если рассматривать время в качестве категории четвертого уровня, иными словами, принимая во внимание то, что замещающим понятием, фиксирующим свойства устойчивости и неизменности времени, является понятие числа, то тогда статус категории вечности отвечает третьему уровню, то есть идея вечности вносит вклад в формирование исторически сложившейся структуры мышления, хотя может быть и не представленной на уровне языка науки. С другой стороны, в процессе реконструирования картины мира хорошо зарекомендовала себя четырехчаст-

ная логико-онтологическая схема (существование / определяемость), положенная в основу концептуального аппарата, органично включающего категорию вечности и позволяющего исследовать темпоральную структуру бытия мира и человека. Вечность переосмысливается в качестве объективации прошлого, или объективной определенности вечности, раскрывающей истоки настоящего, в качестве актуализации настоящего и, наконец, в качестве проекции будущего. Вечность как состояние прошлого может интерпретироваться так же, как субъективная определенность вечности, раскрывающая значимость предыстории настоящего для исторического субъекта. Настоящее задается на уровне представления и восприятия. Вечность как проекцию будущего также необходимо трактовать сквозь призму диалектики объективного и субъективного. Напряженность между прошлым и настоящим обусловлена тем, что прошлое уже состоялось и не допускает свободы выбора, тогда как настоящее вариативно, непрерывно ставит человека перед необходимостью выбора и навязывает нам идею изменения прошлого, которую нельзя считать банальной иллюзией в силу ее мощности и значимости в жизни человека и общества. Причем и сами «части времени» (атрибуты) конституируются с привлечением категории вечности, правда, как правило, недостаточно проясненной, неотрефлексированной и, следовательно, не в полной мере «работающей».

Категория времени выражает смену одних явлений, событий, процессов другими, их последовательный характер, движение и развитие объектов. Категория вечности выражает несотворимость и неуничтожимость мира в целом, материи (или, с точки зрения религиозно мыслящих людей, духа) и ее атрибутов (движение, объективность), а также непреходящую сущность чего бы то ни было, с утратой которой уже нельзя говорить о существовании данного объекта. Категория вечности выражает и неуничтожимость самого времени. Вечность оказывается своеобразным атрибутом, существенным свойством, характеристикой времени: «время вечно», «вечное время», «вечность времени». В свою очередь, время определенным образом характеризует вечность. И отнюдь не толь-

ко в том поверхностном смысле, что вечность можно понимать как бесконечное и безначальное течение времени, но и в том смысле, что она выражает единство его атрибутов (модусов), единство прошлого, настоящего и будущего, так сказать, «вневременной исток» времени, что приобретает специфическую значимость с точки зрения решения задачи междисциплинарного синтеза. В частности, речь идет об одном из самых важных императивов современности – вписать мир ценностей в научную картину мира. Время и вечность являются диалектически взаимосвязанными категориями, которые следует рассматривать в неразрывном единстве. Ни один из известных смыслообразов времени (стрела, цепь, река, зеркало и другие), в той или иной степени, в той или иной форме выражающих единство времени и вечности, не может считаться универсальным. Различные философемы, теории, подходы дополняют друг друга. Особое внимание следует обратить на то обстоятельство, что в формировании представлений о времени и вечности существенную роль играют не только естественнонаучные знания и данные психологических наук (чему сегодня уделяется преимущественное внимание), но и этические проблемы, например проблема свободы выбора.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Категория вечности может быть эффективно функционирующей категорией, способствующей решению разнообразных теоретических проблем, которые предполагают интеграцию различных знаний, составляющих картину мира, прежде всего, очевидно, потому, что углубляет наши представления о времени (а тем самым и о духовных, и материальных объектах, которые категория времени характеризует), в определенной степени синтезирует онтологические, гносеологические и аксиологические аспекты. Конституирование понятия времени связано преимущественно с уровнем рассудочной деятельности, тогда как конституирование идеи вечности предполагает мобилизацию интеллектуального поиска на уровне разума. Обращение к категории вечности, особенно в современную эпоху, способствует восстановлению целостности картины мира, истории, человеческой личности, способствует развитию диалектического мышления.

## Библиографический список

1. Викторук Е.Н., Викторук Е.А. Этика в университете: соблазны и перспективы «пользовательского формата» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 162–166.
2. Время конца времен. Время и вечность в философской культуре: материалы заседания философского клуба, 7 февраля 2009 г. М.: Московско-Петербургский философский клуб, 2009. 176 с.
3. Гайденок П.П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 464 с.
4. Глухих Н.И. Феноменологический автопортрет магистранта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 203–207.
5. Книгин А.Н. Учение о категориях. Томск: ТГУ, 2002. 185 с.
6. Машевский Б.М. Холистическая парадигма целостности в творчестве Н.Ф. Федорова и ее ценность для современной науки: постановка проблемы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С.139–142.
7. Минеев В.В. Антинаука и современное образование: время переопределять понятия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013а. № 3. С. 31–38.
8. Минеев В.В. Будущее не проходит стороной: реформа образования в контексте глобальных процессов // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2013б. № 2 (24). С. 26–36.
9. Минеев В.В. Социальные аспекты смерти: Философско-антропологический анализ: монография. М.: Директ-Медиа, 2014. 473 с.
10. Пенроуз Р. Путь к реальности, или Законы, управляющие Вселенной. Полный путеводитель. М.: Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2007. 910 с.
11. Шпенглер О. Закат Европы: в 2 т. М.: Мысль, 1998. 1280 с.
12. Штумпф С.П. Религиозно-онтологическое измерение феномена духовности в отечественной философии XIX века // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С.148–152.

## КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКЕ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

### THE CONCEPT OF DEVELOPMENT IN MODERN PHYSICS: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

П.В. Полуян

P.V. Poluyan

*Космология, философская концепция развития, кризис в современной физике.*

В статье обсуждаются кризисные явления в современной физике. Модель Большого Взрыва, принятая в научной космологии XX века, основана на философском принципе развития и приводит к ряду проблем философского характера. Дальнейшее движение познания требует изменения фундаментальных понятий, используемых в науке.

*Cosmology, the philosophical concept of development, crisis in modern physics.*

The article discusses the crisis in modern physics. The model of Big Bang, adopted in scientific cosmology of the twentieth century, is based on the philosophical principle of development and leads to a number of philosophical problems. The further movement of knowledge requires a change in the fundamental concepts used in science.

**М**ожет ли философский принцип стать существенным элементом физической науки? Тут возможны, по крайней мере, два ответа. Ортодоксальный эмпирик отвергнет подобную конвергенцию, поскольку считает науку целиком выводимой из опыта, а философия полна априорными идеями, которые здесь неприемлемы. Толерантный физик скажет, что философские знания полезны для научного творчества. Историк науки вдобавок продемонстрирует, как априорные принципы успешно применялись: например, абсолютное время и абсолютное пространство, введенные Ньютоном. Кстати, главная работа основателя классической механики называлась «Математические начала натуральной философии», что говорит само за себя. К тому же любые «математические начала» – абстракции из мира идей, но тем не менее они с непостижимой эффективностью работают в опытной науке. Таким образом, следует солидаризоваться с положительным ответом на поставленный вопрос, поскольку «практика – критерий истины».

Действительно, даже в основании физики обнаруживаются некие философские аксиомы, например: демокритовская онтология – представление о глобальном мире, в котором нет

ничего, кроме атомов и пустоты, – вполне органична и для современной физической картины мира. Или, вспомним о том, как в XIX веке наука признала типично философское обобщение о «тепловой смерти Вселенной»: здесь статистический вывод о возрастании энтропии в замкнутых системах распространили на весь мир в его настоящем и будущем. Тем не менее понятен скептицизм эмпиристов: философия имеет много концепций и концептов, если их допустить в науку, можно утратить её предметность. Так что, судя по всему, речь должна идти о приемлемой мере философского участия в деле естествознания. Но что считать приемлемой мерой?

В XX веке в физике произошли существенные изменения, её современную форму стали именовать неклассической или даже постнеклассической наукой. Одна из особенностей этого состояния – явная философичность науки и претензия на формирование глобальной картины мира, выраженная в солидных монографиях, авторы которых – авторитетные ученые-физики. Создается впечатление, что прежняя наука, опирающаяся на эксперименты и обобщающая опыт, осталась только в прикладных областях, где создаются новые вещества и устройства – химия и



материаловедение, микроэлектроника и энергетика, прикладная механика и радиосвязь... В то же время фундаментальная физика обособилась в академических структурах и превратилась в своеобразную философию с мировоззренческими установками, или, даже больше того, в некое священное писание о том, «как устроена Вселенная и как она развивается во времени».

Можно предположить, что причиной подобного положения дел стало распространение в физике философских концепций, а главным ингредиентом здесь стал принцип развития, который лег в основу современных космологических теорий. Если наше предположение верно, встает конкретная задача: философский принцип развития – это вполне определенный концепт, историю и сущность которого можно проследить и исследовать. А признав правомерность использования в физике данного философского принципа, мы можем проанализировать место, которое он занял в общей системе теоретических представлений науки, и насколько органично они сочетаются с ним.

Общеизвестно, что на рубеже XIX и XX веков в физике сложилась кризисная ситуация, которая позднее привела к созданию неклассической науки. Одним из признаков кризиса было представление о завершенности физической картины мира, полностью охватываемой классической механикой, электродинамикой и термодинамикой. Некоторые ученые полагали, что фундаментальная наука закончена и речь может идти лишь о дальнейшей разработке тех или иных частных проблем. Например, Филипп Жолли, известный немецкий ученый, учитель Макса Планка, отговаривал последнего от занятий теоретической физикой, ссылаясь на то, что здесь уже все открыто. А знаменитый английский физик Дж. Дж. Томсон (лорд Кельвин) провозгласил ясность горизонтов физической науки, который омрачают только два «темных облачка» – расхождение теоретических расчетов с результатами экспериментов по измерению спектра «черного излучения» и неудачная попытка поймать «эфирный ветер». Позднее именно из этих нестыковок возникла неклассическая наука – квантовая механика и теория относительно-

сти. Так произошла революция в физике, выразившаяся в смене базовых представлений.

Сейчас история повторяется. Революционные изменения в физике считаются завершенными. Вновь широко распространилась идея об окончании физического познания: нобелевский лауреат Стивен Хокинг заявлял о близком завершении фундаментальной физики еще тридцать лет назад [Хокинг, 1982], что сразу же нашло живой отклик в научной среде, – даже в СССР физики-материалисты В.П. Гинзбург и А.С. Компанеев были солидарны с такими выводами, не боясь официальных догматов о «неисчерпаемости электрона». А накануне нового тысячелетия о завершении научного познания сообщил Джон Хорган, обозреватель из «Сайнтифик Америкен», в своей книге с примечательным названием «Конец науки». Хорган брал интервью у крупнейших ученых нашего времени и убедился, что мысль о конце науки для них представляется очевидной [Хорган, 2001]. Сходство гносеологических ситуаций выразилось также в примечательном совпадении: на ясном горизонте науки вновь обнаружены «два темных облачка» – это «темная материя» (наличие которой должно объяснить расхождение теоретических расчетов с наблюдаемыми на периферии галактик скоростями звезд) и «темная энергия» – фактор, вызывающий ускорение в расширении Метагалактики.

Однако здесь следует зафиксировать не только сходство, но и определенное различие мизансцен. Сто лет назад любое расхождение теоретических расчетов и экспериментальных наблюдений ученые стремились устранить в ходе совершенствования научного аппарата теорий и изменения принятых представлений (например, замена преобразований Галилея преобразованиями Лоренца). В отличие от этого в современной ситуации парадоксальным образом, вопреки известному принципу «оккамской бритвы», в область определения науки вводятся дополнительные сущности – «темная энергия» и «темная материя». Это указывает на явное ослабление в научной среде критического самоконтроля, поскольку за неимением реального решения проблем в качестве таковых выставляются неведомые причины.

Описание кризисных явлений дано в книге известного американского физика-теоретика Ли Смолина «Неприятности с физикой: взлет теории струн, упадок науки и что за этим следует» [Smolin, 2006]. В этой книге показано, как гипотетические построения, выраженные в математической форме, догматизируются и превращаются в оковы, сдерживающие свободное познание. В условиях, когда теоретическая наука не может быть напрямую проверена экспериментом, косвенным критерием становится индекс цитирования, то есть одобрение коллег. В силу этого научные школы превращаются в конкурирующие клубы, поддерживающие только «своих». Дело осложнено и повышенным финансированием, которым в XX веке физики были снабжены в избытке, благодаря участию в гонке вооружений. Денежный поток породил когорту меркантильных научных бюрократов и корпорацию идеологов науки, занятых апологетикой и рекламой. Всё это, в свою очередь, стало причиной распространения порочной практики, когда, с одной стороны, пропагандируются фантастические гипотезы, а с другой – продвигаются нарочитые проекты, удобные для растраты бюджетных и внебюджетных средств. Эти явления вполне правомерно характеризуются современными исследователями как антинаука [Минеев, 2013, с. 31–38]. Однако, помимо внешних социокультурных факторов, современный кризис в науке вызван и внутренними причинами: в идейной структуре физики, в действующих парадигмах, исследовательских программах и теоретических установках существуют особенности, обуславливающие негатив.

К концу XIX века физика завоевала бесспорное мировоззренческое господство, поскольку её познавательная установка оказалась эффективнее конкурирующей – религиозной. Действительно, религиозная онтология декларировала акт творения всего материального мира неким Высшим Разумом, а этот тезис логически породил цепь вопросов. Кто такой Бог? Зачем Бог сотворил мир? Как он это сделал? Когда? Продолжается ли божественное вмешательство? Ответы на эти вопросы в рамках различных рели-

гиозных систем отличались друг от друга, были явно умозрительны и фантастичны. В отличие от этого классическая наука изначально снимала все вопросы об акте творения, поскольку провозглашала вечность мира и его законов. Такая методологическая позиция устраняла неясности и давала научному мировоззрению явные преимущества в глазах общественного мнения. Эта явная победа научного мировоззрения и стала причиной самодовольства ученых, уверовавших во всемогущество науки и ожидавших в конце XIX века завершения классической картины мира.

Однако в XX веке положение изменилось. Общая теория относительности – теория гравитации – позволила написать уравнения, охватывающие все тяготеющие массы вселенной. Оказалось, что у этих уравнений имеются нестационарные решения, иными словами, вселенная неустойчива. Обнаружилось, что такой вывод хорошо согласовывается с наблюдениями астрономов, зафиксировавших смещение спектральных линий галактик в красную сторону, что свидетельствует об удалении звездных островов друг от друга. Так появилось представление о «Большом Взрыве» (Big Bang, автор названия Фред Хойл), в ходе которого началось формирование Вселенной и разбегание галактик. А когда радиоастрономы открыли так называемое «реликтовое излучение», равномерно приходящее со всех сторон и, судя по всему, появившееся именно в момент такого взрыва, данная модель стала считаться доказанной. Формирование таких научных представлений поставило науку в неловкое положение: получается, акт творения был, но Вселенную сотворил не Бог, а какой-то Big Bang! Хуже того, Бог, по религиозным представлениям, – это Высший Разум, всемогущий и всемогущий, поэтому он мог из ничего сотворить гармонично устроенный материальный мир. Но Big Bang по определению хаотичен: как же лишенный цели процесс может привести к формированию удивительно целесообразной Вселенной? Как получилось, что значения физических констант так подобраны, будто специально создают возможность для возникновения и существования сложных саморегулируемых

процессов, высшим из которых является разумная жизнь?

Констатируем: наука утратила свои мировоззренческие преимущества, оказалась в ситуации, когда необходимо отвечать на глобальные вопросы метафизического характера. Сами современные физики отмечают: «С созданием общей теории относительности некоторые философские и религиозные (точнее, богословские) проблемы стали предметом изучения физики. Среди них следует назвать вопросы конечности или бесконечности мира, его начала и конца, эволюции и многие другие...» [Владимиров, 2012, с. 24]. А философы подчеркивают, что наука выросла из общего для всей человеческой культуры корня – из мифа [Кудашов, 2013, с. 18].

Если религиозная онтология свои ответы обосновывала ссылками на божественное откровение, наука предлагает абстрактные формулы, основанные на множестве произвольных допущений и догадок (ведь что ни говори, но никто не наблюдал Большой Взрыв воочию). На этом пути наука неизбежно вынуждена заниматься математическими спекуляциями и натурфилософскими построениями [Полуян, 1986, с. 119–124]. И не случайно некоторые физики называли космологию «научной фантастикой» [Бриллюэн, 1972, с. 28]. Можно сказать и сильнее: современная космология занялась, по сути, мифологическим моделированием Вселенной, где в роли устаревших слонов и черепах выступают релятивистские уравнения и стандартная теория элементарных частиц.

Почему же так получилось? На наш взгляд, основная методологическая проблема, с которой столкнулась современная наука, – это формирование картины мира, где необходимо теоретическое применение философских концепций, в первую очередь принципа развития. Эта необходимость сняла запреты, которые негласно существовали в эмпирической науке, и физики, вооруженные математикой, стали осваивать открывшийся интеллектуальный простор. В результате творческая энергия физиков уходит на продуцирование все новых и новых математизированных натурфилософских гипотез. Впрочем, возмож-

ность такой практики была отмечена еще в начале XX века. Эрнст Кассирер одобрительно цитировал Освальда: «Если каждая входящая в формулу величина измерима сама по себе, то дело идет о длительной формуле или о законе природы... если же, наоборот, в формулу входят величины, которые не измеримы, то мы имеем перед собой гипотезу в математическом одеянии: в плоде уже есть червь», отмечая, что в математическом изложении представлены, по сути, художественные образы [Кассирер, 2006, с. 166].

Классическая наука, провозглашавшая вечность материального мира, одновременно утверждала и вечность физических законов, присутствующих этому миру. Однако неклассическая физика привела к картине нестабильного мира. Физики вынуждены строить правдоподобные модели, описывающие процесс развития этой эволюционирующей Вселенной, но опираются при этом на догмат о вечном характере законов физики. Почему же в физической картине мира нет генезиса фундаментальных законов? Потому что особенности действующей методологии физической науки не могут этого допустить. Более того, по общему мнению, законы физики в их современном понимании инвариантны относительно смены направления времени, иными словами, в них игнорируется различие прошлого и будущего. Между тем направленность изменений в ходе эволюции Вселенной бесспорна, что закреплено в метафорическом выражении «космологическая стрела времени». Таким образом, надо переосмыслить действующую методологию и главенствующую парадигму так, чтобы в них появилось адекватное отражение направленного развития как процесса, развертываемого во времени. Но если этого не случилось до сих пор, значит, в теоретических подходах современной физики, в её методах и установках есть что-то мешающее. То – что нуждается в устранении.

Итак, кризисные явления в современной физике, по-видимому, свидетельствуют о необходимости неких радикальных преобразований. Мы говорим о реформе системы основных понятий, способной поставить на место старого понимания физической реальности, новое – с су-

щественно иной онтологией, адекватно отражающей развитие и направленность времени [Полуян, 2009, с. 45–46]. В современной философской литературе уже поставлен вопрос о переходе неклассической науки в постнеклассическую стадию, связанную с отражением саморазвивающихся систем. В.С. Степин отмечает: «В онтологической составляющей философских оснований науки начинает доминировать “категориальная матрица”, обеспечивающая понимание и познание развивающихся объектов». По мнению авторитетного российского философа, в физике переход к постнеклассической рациональности еще только начинается и сопровождается конкуренцией между старыми и новыми методами исследования [Степин, 2000, с. 630–631].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. В физике наличествуют явления, свидетельствующие о кризисе науки. Физика использует философские принципы для интерпретации данных, в первую очередь принцип развития, но делает это без должного переосмысления основных понятий. На современном этапе мы имеем дело не только с кризисными явлениями, но и с конкуренцией различных методов и установок, различающихся в своем отношении к пониманию принципа развития. По нашему мнению, важными причинами, тормозящими движение науки, явились практикуемая в физике методология и особенности общепринятой онтологии, где представления о развитии принимаются на уровне феноменов – как поверхностные признаки явлений. В заключение приведем высказывание знаменитого современного физика Роджера Пенроуза: «Вполне возможно, что XXI век принесет еще более удивительные открытия, чем те, которыми нас порадовал XX век. Но чтобы это произошло, необходимы глубокие новые идеи, которые направят нас по существенно иному пути, нежели тот, которым мы идем сейчас» [Пенроуз, 2007, с. 863].

## Библиографический список

1. Бриллюэн Л. Новый взгляд на теорию относительности. М.: Мир, 1972. 143 с.
2. Владимиров Ю.С. Между физикой и метафизикой. М.: URSS, 2012. Кн. 4: Вслед за Лейбницем и Махом. 271 с.
3. Кассирер Э. Познание и действительность. М.: Гнозис, 2006. 400 с.
4. Кудашов В.И. Разум и вера в творении духовности культуры // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1. С. 13–18.
5. Минеев В.В. Антинаука и современное образование: время переопределять понятия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 31–38.
6. Пенроуз Р. Путь к реальности, или Законы, управляющие Вселенной. Полный путеводитель. М.; Ижевск: Институт компьютерных исследований, НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2007. 910 с.
7. Полуян П.В. В поисках неклассической онтологии // Наука. Философия. Общество. V Российский философский конгресс: матер. Новосибирск, 2009. Т. I. С. 45–46.
8. Полуян П.В. Современные формы натурфилософии // Сборник материалов VI Всесоюзной школы молодых ученых-философов «Специфика философского знания и общественная практика» (Тбилиси, сентябрь 1986 г.), М.: АН СССР, Институт философии, 1986. Вып. V. С. 119–124.
9. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
10. Хокинг С. Виден ли конец теоретической физики? // Природа. 1982. № 5.
11. Хорган Д. Конец науки: Взгляд на ограниченность знания на закате Века Науки. СПб.: Амфора / Эврика, 2001. 479 с.
12. Smolin Lee. The trouble with physics: the rise of string theory, the fall of a science, and what comes next. Houghton Mifflin. Boston, 2006.

# ТРАНСФОРМАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ: ПАРАДОКСАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР И ВАЖНЕЙШИЕ ТЕНДЕНЦИИ

## THE TRANSFORMATION OF GENDER BELIEFS: PARADOXALITY AND MAIN TRENDS

О.А. Гендина

O.A. Gendina

*Гендерные представления, гендерные стереотипы, патриархат, женственность, мужественность, семья.*

Статья посвящена проблеме изменений гендерных представлений, прежде всего, в сфере морали. В статье раскрывается понятие гендерной морали, а также констатируется, что ее эволюция, с одной стороны, отражает перемены, происходящие в реальных гендерных отношениях полов под влиянием социокультурных факторов, а с другой – оказывает все большее воздействие на гендерно-половое поведение мужчин и женщин.

*Gender beliefs, gender stereotypes, patriarchy, femininity, masculinity, family.*

This article deals with the problem of changes in gender beliefs, first of all, in the area of morality. It explains the concept of gender morality and shows that the evolution of gender morality, on the one hand, reflects the changes occurring in the real gender relations between sexes under the influence of socio-cultural factors, and, on the other hand, has an increasing impact on gender-sexual behavior of men and women.

Объективный процесс развития производительных сил общества в условиях научно-технического прогресса направляет эволюцию гендерных отношений от господствующего на протяжении тысячелетий патриархата [Селиванова, 2006, с. 5] к биархату – новой культуре, которая «предполагает равное главенство обоих полов, свободное проявление мужского и женского бытия, их творческого потенциала в семье, общественной жизни, политике, экономике, искусстве и т. д.» [Азарова, с. 218]. В нравственном аспекте этот процесс находит отражение в постепенном преодолении так называемой “двойной морали”, в том, что общественное сознание все больше начинает признавать равенство женщин с мужчинами в трудовой, общественно-политической жизни, в семейных отношениях, сексуальном поведении. Двойная мораль изживается с большим трудом, так как влиянию гендерных стереотипов подвержены не только многие мужчины, но и немалая часть женщин.

Процесс изменения гендерных представлений носит парадоксальный характер, поскольку на место прежним стереотипам быстро приходят новые, что не столько влечет за собой реше-

ние старых проблем, сколько порождает новые коллизии, новые формы нетерпимости и насилия (фактическая пропаганда гомосексуализма в угоду так называемой политкорректности, крайние формы проявления религиозного фанатизма как реакция на попытки навязать новые ценности и т. д.).

Цель данной статьи заключается в том, чтобы обобщить важнейшие тенденции неоднозначного, внутренне противоречивого процесса трансформации гендерных представлений, а также тенденции в научно-теоретическом осмыслении этого процесса, учитывая то, что и сама критическая научно-философская рефлексия является идеологическим феноменом, элементом механизма конструирования социальной реальности [Фуко, 1996].

Стремительная трансформация моральных установок, доходящая порой до аномии, – верный признак кризиса соответствующей социальной подсистемы или же данной определенной модели общества. При этом можно наблюдать все возможное многообразие вариантов поведения: от строгого следования отживающей традиции и до отрицания любых стереотипов и образцов.

Поскольку речь идет о трансформации гендерной морали, следует прежде всего различать

«пол» и «гендер». В противном случае нравственные аспекты взаимоотношений мужчины и женщины будут трактоваться слишком узко, сводясь, как это нередко бывает, только к оценкам различных сторон и проявлений их физической близости. Понятие «пол», как известно, выражает анатомическо-физиологические признаки мужчины и женщины, а термин «гендер» характеризует формы социальной жизнедеятельности представителей «сильной» и «прекрасной» половин человечества, а также выражает те социальные и культурные роли и функции, которые они призваны выполнять согласно нормативным установкам и представлениям данного конкретного общества [Юсупова, 2001, с. 70–95]. Соответственно, гендерная мораль охватывает гораздо более широкий круг человеческих взаимоотношений, включая половую мораль, при этом никак не сводясь только к ней. Чрезвычайно важно и то, что образы отношений между полами имеют мощную символическую составляющую, не исчерпывающуюся собственно социологическим содержанием [Минеев, 2000, с. 54]. Кроме того, гендерно-ролевая ориентация слишком глубоко укоренена в основаниях морали, этики. А значение этики в технологическую эру отнюдь не снижается [Викторук Е.Н., Викторук Е.А., 2013, с. 164]. Нравственная практика как элемент культурного и социального творчества внешне демонстрирует противоречивые тенденции относительно гендерных установок: с одной стороны, приверженность к традиционным патриархальным устоям, которой противостоят как яркий, радикальный феминизм, так и усредненный унисекс, андрогинность, также можно выделить и пограничные варианты. Для отечественной культуры, известной своим поиском духовности [Штумпф, 2010, с. 152], подобные явления особенно болезненны.

Демократизация современного общества, обусловленная развитием производительных сил и прогрессом культуры, образования, несомненно способствует и демократизации взаимоотношений полов на основе равенства, социального партнерства. Важную роль она играет и в либерализации половой морали, в росте толерантности общественного сознания по отношению к добрачным сексуальным связям, к гражданским бракам, к сознательному безбрачию мужчин и женщин, к меньшинствам с нетрадиционным сексуальным

поведением. Подобные изменения в массовом моральном сознании находят отражение в изменении правового сознания и закрепляются в законодательстве разных стран (например, легитимизация браков гомосексуалистов и лесбиянок, усыновление и удочерение детей подобными семьями). Вне всякого сомнения, подобные процессы можно характеризовать как следствие общей демократизации общества, роста свобод граждан независимо от их пола. Однако, к сожалению, наблюдаются и явные перекосы, имеющие, очевидно, политическую и идеологическую подоплеку.

В ряде развитых стран, под эгидой борьбы «за права человека», за подлинное равенство мужчин и женщин развернута кампания наступления на общечеловеческие принципы традиционной гендерно-половой морали, против естественных семейно-брачных отношений, основанных на гетеросексуальных связях родителей и их доминирующего воспитательного влияния на собственных детей, отношениях, являющихся необходимым условием воспроизводства человеческого рода, его существования и преемственности поколений в развитии человечества. Речь идет о широкомасштабных кампаниях гомо и радикально-феминистической направленности, которые ориентируются в первую очередь на пропаганду своих идей среди подрастающего поколения (тема сексуального многообразия общества, однополых отношений активно поднимается на обязательных для посещения уроках полового воспитания в европейских детских садах и школах, а также в сюжетах обновленных сказок). Согласно новому подходу, ребенок со временем сам должен определить со своей гендерной принадлежностью, однако взросление в обстановке повсеместного культивирования, намеренного насаждения определенных идей легко может привести к искаженной поло-ролевой самоидентификации и сопутствующим психологическим проблемам.

В современных условиях специфика моральных установок, в том числе гендерных, задается особенностями социальных групп (подгрупп), в рамках которых они существуют, а группы могут выделяться по территориальной, расовой, государственной, культурной, религиозной, профессиональной или другой принадлежности. Если довести идею дифференциации морали до абсолю-

та, своя мораль окажется у каждого элемента социума – отдельно взятого человека. Эта и другие тенденции (к упрощению, деформализации морали) приводят некоторых к представлению о гуманизации, не просто как отказе от предрассудков и предвзятостей, но и как возможности действовать «без комплексов», гранича с моральной вседозволенностью.

Применительно к гендерной морали такой подход оборачивается на практике различными моделями поведения [Стебунова, 2012, с. 14]. С одной стороны, сознательный отказ от тех элементов традиционной морали и моделей поведения, которые в данном конкретном случае причиняют вред отношениям людей, мешают взаимно проявить гуманность, то есть в данном контексте являются именно «предрассудками».

С другой стороны, чрезмерное культивирование физических и материальных потребностей не только снижает интерес к духовным ценностям, но и ведет к неспособности их воспринимать и производить. В этих условиях весь спектр межличностных отношений низводится к следующим возможным проявлениям: к удовлетворению физических потребностей (половому инстинкту) без углубления в этико-интеллектуальную составляющую отношений, к формальному подтверждению статуса отношений («мы в браке», «мы встречаемся») без принятия на себя моральной ответственности за другого (например, супруга или детей), попытке извлечения односторонней эгоистической выгоды, использования партнера.

Не все изменения проходят в строго эгалитарном направлении, некоторые из них носят весьма неоднозначный характер. Отчасти это может быть обусловлено невероятно динамичным темпом преобразований. За несколько десятков лет в гендерной сфере (описываемой через понятия семейной жизни, интимности, гендерных аспектов профессионально-трудовой деятельности) произошли гораздо более значительные трансформации, чем за последнее тысячелетие.

При формировании отношений между партнерами все большее значение имеет обоюдное желание счастья, любви, возможное при наличии не только чувств, но и общих ценностных ориентацией, а также совпадении характеров. В последние годы отмечается все больший рост числа внебрач-

ных союзов, которые практикуются в нескольких формах. Одним из вариантов может быть «пробный» брак, когда пары хотят лучше узнать друг друга, удостовериться в своей психологической и сексуальной совместимости и только потом, возможно, официально скрепить брак. Распространяются союзы, иногда называемые «гостевым браком», которые, основываясь в большей степени на романтически-сексуальном влечении, могут подразумевать как раздельное проживание, так и совместное с временным или частичным совместным ведением хозяйства, но при этом пары не имеют долговременных совместных планов. Также гражданский брак может существовать в форме совместной семейной жизни (иногда с воспитанием детей), ведением общего домохозяйства. Последний вариант, к слову, имеет серьезный минус, перечеркивающий возможные достоинства – дети в таком «браке» оказываются незащищенными юридически, да и каждому из партнеров в случае чего будет сложнее обосновать свои права (имущественные, материальные, родительские и другие). И все же современные гендерные практики достаточно гибкие, поэтому любая из существующих форм неофициальных отношений, может привести или не привести к заключению брака. Эта сфера явно становится аренной индивидуального и группового социального творчества (насколько положительного или негативного – должно уточняться особо).

Возможности для самореализации женщин теперь не ограничиваются только приватной (семейной) сферой. Через профессиональную деятельность, творческую или общественную практику женщины реализовывают себя в публичной сфере, ранее доступной лишь мужчинам. Оплачиваемая работа вне дома обеспечивает им финансовую независимость, что, наряду с расширением мужской роли в решении бытовых задач, работе по дому, воспитании детей, является условием и следствием возможности перехода к эгалитарной модели отношений.

Однако на пути к гармонии между полами встают некоторые сложности: по вектору «карьера – семья/материнство» все чаще встает вопрос не альтернативного выбора одного из двух, а возможности наиболее гармоничного совмещения, так как современных молодых женщин инте-

ресуют оба эти аспекта и для ощущения себя по-настоящему успешной и счастливой требуется реализация в обеих сферах.

Современный этап развития гендерных отношений отличается многовариантностью форм и типов, в которых они реализуются на практике, а также неоднозначное общественное отношение к ним – не существует единственной нормативной модели, провозглашенной политически и полностью разделяемой обществом. Это переходный этап, этап активного поиска новых гендерных ценностей и практических возможностей, сопровождающийся появлением различных отклонений и мутаций. И наиболее важным сейчас представляется то, чтобы в основе неоспоримо необходимых обществу новаций в гендерной сфере все же лежала здоровая традиция. И здесь важно иметь в виду процесс изменения научных представлений о гендере и поле [Демиденко, 2010, с. 80], оказывающий громадное влияние на массовое сознание, на трансформацию обычаев, морали, моды. Как показывает В.В. Минеев, прежде научные представления со временем могут стать антинаучными, поскольку вступают вразрез с общими тенденциями научного и социального прогресса [Минеев, 2013, с. 36].

Таким образом, важнейшими тенденциями трансформации гендерных представлений можно считать, во-первых, внутреннее рассогласование элементов гендерной идентичности; во-вторых, автономизацию и проблематизацию гендерной морали (которая, в частности, уже не может быть обоснована традиционными утилитарно-экономическими аргументами от места человека в производственном процессе или в семье); в-третьих, возрастающую напряженность в общественном сознании, обострение конфликта между традиционными и «нетрадиционными» ценностями; наконец, в-четвертых, неустойчивый характер развития, непредсказуемость (в настоящее время) направления дальнейшего развития гендерных представлений в общепланетарных масштабах.

## Библиографический список

1. Азарова Е.А. Влияние культуры на формирование и измерение моральных гендерных стереотипов // Российские женщины и европейская культура: матер. V конференции, посвя-

щенной истории женского движения. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001.

2. Викторук Е.Н., Викторук Е.А. Этика в университете: соблазны и перспективы «пользовательского формата» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 162–166.
3. Воронина О.А. Социально-философский анализ методологии, теории и практики гендерного равенства: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. М., 2004.
4. Демиденко А.А. Гендерная теория как предмет социально-философского исследования: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Новосибирск, 2010.
5. Минеев В.В. Антинаука и современное образование: время переопределять понятия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 31–38.
6. Минеев В.В. Личность и лесбийский миф как отрицание одиночества, времени и смерти // Личность, творчество и современность: сб. науч. тр. Красноярск: Сибирский юридический институт МВД России, 2000. Вып. 3. С. 45–56.
7. Ожигова М. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2006.
8. Селиванова О.С. Гендерные стереотипы как способ репрезентации патриархальной культуры: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Екатеринбург, 2006.
9. Стебунова Е.И. Феномен гендера: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Челябинск, 2012.
10. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996.
11. Штумпф С.П. Религиозно-онтологическое измерение феномена духовности в отечественной философии XIX века // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 148–152.
12. Юсупова М.В. Социально-философские основания конструирования гендерной идентичности: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Чебоксары, 2001.



## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАШКИРСКОГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОЧЕГО ФАКУЛЬТЕТА<sup>1</sup>: 30-е ГОДЫ XX ВЕКА

### THE EDUCATIONAL WORK OF BASHKIR MEDICAL WORKERS' FACULTY IN THE 30-ies OF THE XX CENTURY

А.И. Ерёмина

A.I. Eremina

*Башкирский медицинский рабочий факультет, профессиональное образование, история, педагогика, учебный план, общеобразовательные и специальные учебные дисциплины, методы, приёмы, знания, умения, навыки.*

В статье на основе архивных материалов раскрывается деятельность Башкирского медицинского рабочего факультета в 1930-х годах. Освещается его богатый позитивный опыт в подготовке будущих специалистов. Большое внимание уделено развитию материальной базы медрабфака. Изучены учебные планы, программы, методы и приёмы преподавания предметов. Рассмотрены цикл общеобразовательных и специальных учебных предметов, количество отведённых часов на их изучение, а также методика построения уроков. Раскрыты содержание, формы и технологии подготовки выпускников. Большое внимание уделено проведению практики, которая проходила в виде экскурсий в анатомические, физиологические лаборатории, музеи при научно-исследовательских институтах, а также технике правильного и красивого письма учащихся. Проведены анализ, сопоставление, сравнение анкетных материалов преподавателей и студентов.

*Bashkir medical workers' faculty, vocational education, history, pedagogy, curriculum, general and special educational disciplines, methods, educational techniques, knowledge, abilities, skills.*

The article examines the educational work of Bashkir medical workers' faculty in 1930s based on archival material. It illustrates its rich positive experience in future specialists' training. A big attention is paid to the development of the resource base of the faculty. Its curricula and syllabuses were examined, as well as teaching methods and techniques. The cycle of general and special educational disciplines, the number of teaching hours and the methodology of the lessons' organizing were viewed. The article discloses the content, forms and techniques of the graduates' training. A big attention is paid to the educational practice, which was organized as excursions to anatomy and physiological laboratories and museums in research institutes as well as to the techniques of the students' fine and correct handwriting formation. The author has conducted the analysis and compared teachers' and students' questionnaires' data.

**П**роблема совершенствования подготовки и переподготовки медицинских работников была и всегда будет актуальной. Тенденции, наблюдаемые в современном отечественном здравоохранении, являются ярким подтверждением вышесказанного тезиса. В связи с этим возникает вопрос, насколько педагогический опыт прошлого может способствовать модернизации современного медицинского образования. Совершенно не абсолютизируя опыт, накопленный в предыдущий, советский период, логично предположить, что он может быть до-

статочно полезен сегодня. Считаем, что целостное обобщение и систематизация, выявление значимого опыта развития системы образования позволят сформировать научную основу для объективной оценки её современного состояния и определения тенденций её совершенствования [Аминов, 2006в, с. 57].

Одними из значимых событий в развитии рассматриваемого образования были организация и функционирование Башкирского медицинского рабочего факультета. Необходимо отметить, что впервые мысль об организации ра-

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ РБ «Урал: история, экономика, культура» в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие системы профессионального образования в регионах России в XX–XXI веках (на примере Республики Башкортостан)», проект № 13-16-02006.

бочих факультетов была высказана в 1918 году на одном из совещаний СНК РСФСР (Совет Народных Комиссаров), где обсуждалась проблема развития высшего образования. Итогом этого совещания было обнародование декрета «О новых правилах приёма в высшие учебные заведения» (ГКП РБ. Уральский рабочий. 1921. 17 ноября. № 263. С. 1). По этим правилам все желающие учиться могли быть зачислены в вузы без вступительных экзаменов. Но, несмотря на такой шаг, острая проблема нехватки абитуриентов не была решена.

В связи с этим 11 сентября 1919 года Наркомпросом РСФСР было принято постановление «Об организации рабочих факультетов». Целью нового типа учебного заведения определялось, что «рабфак есть, прежде всего, органическая часть высшей школы, преследуя определённую цель подготовки рабочих к высшей школе, он не должен давать ни широкого общего образования – в этом его отличие от средней школы, ни законченного специального – в этом его отличие от техникумов» (ГКП РБ. Там же). Как видим, рабочие факультеты должны были стать связующим звеном между средней школой и высшим учебным заведением. После выхода постановления количество рабочих факультетов стало быстро расти. Если к концу 1920 года их было 14, то через год количество выросло до 84 [Паначин, 1975, с. 39].

Башкирский медицинский рабочий факультет был открыт в 1932 году. Его целью стала подготовка абитуриентов для поступления в медицинский институт. На рабфак принимались все граждане в возрасте от 18 до 30 лет, имеющие образование в объёме 7-летней школы. В учебном заведении функционировало 2 отделения: дневное и вечернее. Обучение на дневном отделении составляло 3, а на вечернем 4 года. Оно было бесплатным. При поступлении абитуриентам необходимо было сдать вступительные экзамены: русский и родной язык, математика, физика, естествознание, география, политграмота. Помимо знаний по предметам, учащиеся должны были пройти собеседование. На нём преподаватели старались определить

природные способности абитуриентов к овладению медицинскими знаниями. Так, например, считалось, что каждый поступающий должен: «любить науку, обладать усердием и способностями, если не понимать, то чувствовать сердцем бесконечную важность цели: овладеть знанием» (ЦГИА РБ. Ф. Р-945. Оп. 1. Д. 2. Л. 18).

Таким образом, при поступлении абитуриентов большое внимание уделялось их природным задаткам с целью дальнейшего их развития и совершенствования. После окончания учебного заведения студентам выдавались аттестаты с правом поступления в медицинский институт.

Медицинскому рабфаку было отведено несколько комнат под аудитории в здании медицинского института, расположенного по адресу: Фрунзе, 47 (ЦГИА РБ. Ф. Р-945. Оп. 1. Д. 22. Л. 20). Отведённые помещения не были предназначены для проведения учебных занятий. Требовался капитальный ремонт, и этих комнат было недостаточно для того, чтобы разместить все курсы, а также библиотеку, методические кабинеты. В связи с этим учебному заведению приходилось ютиться на арендных условиях в кабинетах других учебных заведений. Всё это усложняло и без того тяжёлое материальное положение учебного заведения. Преподаватели были вынуждены переносить учебные занятия или возмещать непроработанные часы за счёт дополнительных занятий. Часто приходилось перевозить мебель, учебно-методические и наглядные материалы, что приводило к их потерям или быстрому изнашиванию. Конечно, переезды мешали нормальной организации учебного процесса, но несмотря на это, работа учебного заведения продолжалась.

Учебный план медицинского рабочего факультета подразделялся на годовой (ориентировочный) и семестровый. Количество дисциплин колебалось от 13 до 18. Сюда входил весь общеобразовательный цикл предметов: русский, родной язык, литература, математика, физика, естествознание, иностранный язык, география, химия, биология, рисование. Поскольку рабфак целенаправленно готовил учащихся к поступлению в медицинский институт, некоторые об-

щеобразовательные предметы (русский, родной язык, литература, химия, биология и рисование) вошли в список специальных дисциплин. Они считались самыми важными, поэтому на их изучение предусматривалось наибольшее количество часов. Так, например, на дневном отделении на прохождение курса русского языка и литературы отводилось 752 и 799 часов, химию и биологию – 420 часов, а на рисование – 94 часа в год (ЦГИА РБ. Ф. Р.-945. Оп. 1. Д. 46. Л. 31–32).

Большое внимание в учебном плане отводилось на изучение рисования. Учащиеся проходили дисциплину на протяжении всего периода обучения. Так, на I курсе студенты осваивали элементарные навыки рисования (рисовали различные геометрические фигуры). Программа старших курсов была направлена на изучение строения тела человека и животных (лягушки, коровы, лошади). Урок проводился следующим образом, вначале преподаватель демонстрировал макет с определёнными частями тела, рассказывал об их важности, значении, затем студенты приступали к зарисовке этого макета по памяти. Таким образом, дисциплина не только давала определённые навыки в области рисования, но и способствовала развитию у слушателей хорошей профессиональной памяти.

Также учебный план предусматривал определённое количество часов на проведение практики, которая проходила в виде экскурсии. Студенты вместе с преподавателями посещали анатомические, физиологические лаборатории, музеи при научно-исследовательских институтах. Благодаря таким экскурсиям учащиеся могли увидеть и ознакомиться с настоящими органами человека или животных и многое другое.

Кроме зачётов и экзаменов, преподаватели постоянно проводили текущий учёт знаний учащихся: просматривали конспекты, устраивали устные опросы, контрольно-проверочные работы. Такой учёт позволял не только произвести проверку знаний и навыков по тому или иному предмету, но и вовремя выявить и предупредить ошибки студентов.

Помимо знаний, учащимся необходимо было овладеть техникой правильного и красивого письма. Для оттачивания письменных навыков отводились специальные занятия. На них студенты учились выводить различные буквы, делали специальные упражнения разного уровня сложности. Во время урока преподаватели следили за правильной посадкой студентов за столом, их осанкой, а также расположением ручки, тетради и т. д. Всё это, конечно, было важным в деле подготовки учащихся, так как позволяло развить мелкую моторику, привить учащимся ответственность, аккуратность, усидчивость. На уроках проводилось несколько типов письменных работ: списывание, диктант, сочинение. Целью проведения таких работ было «выработать у студентов правильные зрительные и рукодвигательные навыки» (ЦГИА РБ. Ф. Р.-945. Оп. 1. Д. 43. Л. 11–14). Для этого использовались все виды письменных работ. Так, например, сочинение проводилось описательное, повествовательное и в виде собственных рассуждений учащихся. Всего за учебный год студенты писали около 10 сочинений, причём для каждого курса был установлен определённый объём слов. Для младших курсов он не должен был превышать 250, а для старших – 500 слов (ЦГИА РБ. Ф. Р.-945. Оп. 1. Д. 43. Л. 11–14). На наш взгляд, проведение всех типов и видов письменных работ способствовало хорошему запоминанию учебного материала, развитию наблюдательности и умственных способностей учащихся [Аминов, 2006а, с. 102].

Занятия организовывались как групповые, так и индивидуальные. Для продуктивной учебной и познавательной деятельности учащихся преподаватели использовали на уроках большое количество разнообразных методов. Считалось, что «ни один метод не может быть признан основным и персональным» (ЦГИА РБ. Ф. Р.-945. Оп. 1. Д. 2. Л. 18).

Самым распространённым методом, который способствовал активизации работы студентов и выявлял их исследовательские возможности, являлся лабораторный метод. Он часто применялся на уроках в двух формах: ла-

бораторная работа с микроскопом и с книгой. Наряду с лабораторным методом использовались демонстративный, иллюстративный, эвристический, творческий. Так, например, при объяснении учебного материала преподаватели демонстрировали различные препараты, проводили опыты, чертили на доске таблицы, графики, схемы. Работа с доской была неотъемлемой частью в деле постановки учебного процесса. Поэтому на данный вид работы обращалось особое внимание. По мнению педагогов, «от того как записан материал на доске, зависит качество восприятия его студентами» (ЦГИА РБ. Ф. Р.-945. Оп. 1. Д. 2. Л. 18). В этом отношении они старались строго соблюдать все методические правила. Следуя предъявляемым требованиям, преподаватели должны были безупречно владеть учебным материалом, иметь хорошо поставленный речевой аппарат, разборчиво и красиво писать, уметь организовывать деятельность учащихся на занятиях и многое другое [Аминов, 2006б, с. 151].

Таким образом, применяя различные методы и приёмы на уроке, преподаватели старались разнообразить деятельность учащихся, прививать им любовь к предметам, что способствовало прочному усвоению их знаний, умений, навыков, а также развитию активности и самостоятельности.

В учебном заведении работал квалифицированный педагогический персонал. Многие преподаватели имели большой педагогический стаж (пятнадцать, двадцать, тридцать лет), например, директор медицинского рабфака Ф.Г. Газизов, преподаватели А.И. Баталова, Д.Я. Борисов, М.С. Игнатъева. Все были выпускниками высших учебных заведений: Петроградский институт иностранных языков, Башкирский медицинский и педагогический институты, Московский государственный университет (ЦГИА РБ. Ф. Р.-945. О. 1. Д. 22. Л. 49). Необходимо отметить большое стремление преподавателей к саморазвитию, самосовершенствованию, повышению квалификации. Они много читали, причём читали и познавали из разных областей знаний, для того чтобы можно было по-

делиться со слушателями не только знаниями но и своим жизненным опытом. Помимо учебной деятельности, они активно занимались научными изысканиями: писали научные работы, составляли учебники, разрабатывали методические пособия, принимали участие в различных конференциях. Как видим, преподаватели всегда находились в непрерывном развитии, постоянном поиске новых методов, приёмов, что является важным в деле профессионального мастерства.

При поступлении в учебное заведение абитуриенты заполняли анкеты, из которых можно было узнать об их возрасте, образовательном уровне, социальном происхождении, семейном положении. Из проанализированных анкет известно, что поступающие по социальному происхождению были детьми колхозников, служащих, рабочих, крестьян. Средний возраст поступающих в основном составлял от 18 до 20 лет (ЦГИА РБ. Ф. Р.-945. Оп. 1. Д. 3. Л. 19). Всем рабфаковцам на время обучения предоставлялось общежитие (расположенное по адресу Максима Горького, 10) и стипендия. Она выплачивалась только тем слушателям, которые хорошо учились и не пропускали учебных занятий без уважительных причин. Стипендия составляла 45 рублей в месяц. Помимо этого, для них организовывалось бесплатное питание, выдавались одежда, обувь, а также различные дополнительные денежные пособия. Необходимо отметить, что из общего бюджета рабочего факультета на материальную обеспеченность студентов, в отличие от других немаловажных расходов (учебных, административно-хозяйственных и т. д.), всегда выделялось наибольшее количество денежных средств. Подтверждением тому служит смета за 1932 год. По ней денежные выплаты студентам за год составляли около 20 тыс. рублей, тогда как на административно-хозяйственные расходы было выделено всего 7 тыс. рублей (ЦГИА РБ. Ф. Р.-945. Оп. 1. Д. 3. Л. 19). Приведённый факт лишней раз доказывает, что руководство учебного заведения старалось всячески помочь своим воспитанникам.

В 1936 году состоялся первый выпуск медицинского рабочего факультета. Всего было выпущено 68 человек. Среди них Амиров Талгат, Виноградова Серафима, Радионова Мария, Шефтер Тамара и многие другие (ЦГИА РБ. Ф. Р-945. Оп. 1. Д. 3. Л. 167). Благодаря хорошей подготовке всем абитуриентам удалось успешно сдать вступительные испытания и быть зачисленными на I курс медицинского института, где и продолжилось их обучение.

Таким образом, деятельность медицинского рабочего факультета имела огромное значение не только для Башкирии, но и для страны в целом. Рабочему факультету за весь период функционирования удалось подготовить более тысячи абитуриентов, полностью отвечающих задачам своего времени. Благодаря высокой и качественной образовательной подготовке выпускники получали возможность продолжить обучение не только на территории родного края, но и за его пределами. В 1939 году медицинский рабочий факультет был ликвидирован как самостоятельное учебное заведение и реорганизован в подготовительные курсы при медицинском институте, работа которых продолжается и по сей день (ЦГИА РБ. Ф. Р-945. О. 1. Д. 61. Л. 55).

### Список сокращений

1. ГКП РБ – Государственная книжная палата Республики Башкортостан (Архив печати).
2. ЦГИА РБ – Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан.

### Библиографический список

1. Аминов Т.М. Дореволюционная Уфа как центр профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. Уфа: Гилем, 2006а. С. 216.
1. Аминов Т.М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века до 1917 года. М.: Наука, 2006б. С. 347.
3. Аминов Т.М. Становление и развитие медицинского образования в Башкирии // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2006в. № 1. С. 57–58.
4. Аминов Т.М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2009. № 8. С. 31–44.
5. Веселов А.Н. Профессиональное и техническое образование в СССР. М., 1960. С. 435.
6. Магсумов Т.А. Становление истории профессионального образования как науки // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 5–2. С. 83–84.
7. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. М.: Педагогика, 1975. 224 с.
8. Сизых И.С. О вкладе системы образования в устойчивое общественное развитие // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2011. № 1. С. 108–110.
9. Соколова Л.Б. Психолого-педагогическое исследование: инновационные процессы. М.: Изд-во ЭКСМО, 2013. С. 348.

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА ПОДЪЯЗЫКА ГИДРОЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ В СТРАТИФИКАЦИОННОМ АСПЕКТЕ

## SPECIAL VOCABULARY OF HYDROPOWER INDUSTRY SUBLANGUAGE IN THE ASPECT OF STRATIFICATION

А.Э. Мезит

A.E. Mezit

*Подъязык, специальная лексика, типология специальной лексики, разряды специальной лексики, термин, профессионализм, предтермин, детермин, квазитермин, номен, эпоним.*

В статье рассматривается словарный состав подъязыка русской гидроэнергетической отрасли с позиций стратификационного терминоведения, выявляются и характеризуются разновидности терминологической лексики (термины, предтермины, детермины, квазитермины, номены, эпонимы), а также специальные наименования, функционирующие в нижнем регистре подъязыка (профессионализмы, депрофессионализмы, квазипрофессионализмы, профессиональные жаргонизмы). В процессе исследования делается вывод о том, что специальная лексика подъязыка гидроэнергетической отрасли находится на высокой стадии своего развития.

*Sublanguage, special vocabulary, special vocabulary typology, special vocabulary classes, term, professionalism, preterm, determ, quasiterm, nomen, eponym.*

The article discusses the vocabulary of the Russian hydropower industry sublanguage from the point of the stratificational terminology, reveals and characterizes the variety of terminological vocabulary (terms, preterms, determs, quasiterms, nomens, eponyms) as well as special names, operating in the sublanguage lowercase (professional slang, deprofessional slang, quasiprofessional slang, professional jargon). The author concludes that the special vocabulary of the hydropower industry sublanguage is on its high linguistic development stage.

**И**зучение лексики специальных подъязыков за 50 лет существования терминоведения как науки осуществлялось в разных аспектах: историческом, ономазиологическом, социолингвистическом, когнитивном, в свете теории поля и др. [Борхвальдт 2000; Фельде, 2013; Коровушкин, 2005; Мамаева, 2012; Казакова, 2013]. Несмотря на значительное число научных исследований в области терминоведения и теории LSP, некоторые вопросы остаются нерешенными: в частности, проблема неоднородности словарного состава конкретного подъязыка; лингвистического статуса специального слова; соотношения «специального» и жаргонного слова, специального и общеупотребительного слова и т. д.

Специальная лексика русской гидроэнергетической отрасли начала формироваться в конце XIX – первой половине XX вв. Наиболее активно терминологические группы складывались во второй половине XX в., когда и техническое осна-

щение отрасли, и ее научное сопровождение достигли расцвета.

В задачи данной статьи входят рассмотрение основных стратификационных разрядов специальной лексики гидроэнергетической отрасли и демонстрация ее лингвистической информативности. Специальная лексика этой значимой для экономики страны отрасли прежде не становилась объектом пристального внимания лингвистов.

Источниками настоящего исследования являются данные ГОСТов (СО 34.21.308-2005; ГОСТ 23956-80; ГОСТ 17398-72; ГОСТ Р 51238-98; СО 34.21.307-2005; ГОСТ 19431-84; ГОСТ 17.1.1.01-77; ГОСТ 17.2.1.03-84; ГОСТ Р 22.1.02-95); словарей (Англо-русский словарь по гидротехнике, 1983; Большой энциклопедический политехнический словарь. URL: [http://mirslovarei.com/bigencpol\\_a](http://mirslovarei.com/bigencpol_a); Технический словарь по плотинам, 1962; Политехнический словарь, 1989); отраслевого журна-

ла «Гидроэнергетика» за 2012–2014 гг., а также сведения, полученные в результате структурированных интервью и анкетирования сотрудников ОАО «Красноярская ГЭС», ОАО «Богучанская ГЭС», ОАО «Волжская ГЭС». В основу исследования легла картотека, насчитывающая около 1 000 специальных единиц, из них 280 зафиксировано в устной сфере профессиональной речи.

Под специальной лексикой гидроэнергетической отрасли мы понимаем совокупность наименований профессиональных понятий и / или представлений.

Специальная лексика русской гидроэнергетической отрасли отличается большим стратификационным разнообразием: термины (однословные, двухсловные, многословные), предтермины, детермины, квазитермины, номены, эпонимы (терминонимы), профессионализмы, депрофессионализмы, квазипрофессионализмы, профессиональные жаргонизмы. Эти разряды специальной лексики распределяются в пределах подъязыка по функционально-семиотическим областям, таким как терминосистема, терминология, профессиональное просторечие, профессиональный жаргон.

Основными семиотическими единицами верхнего регистра языка для специальных целей, т. е. терминологии и терминосистемы (сознательно упорядоченной терминологии), являются **термины**. Без них невозможно существование научных и научно-технических теорий, которые влияют на развитие наукоемкой отрасли гидроэнергетики и формирование ее подъязыка. С их помощью фиксируются научные понятия и передается информация: *бьеф* – «часть водоёма, реки или канала, примыкающая к водоподпорному сооружению»; *регулирующий затвор* – «затвор, при помощи которого управляют расходами воды в полном диапазоне пропускной способности перекрываемого отверстия». Отличительной чертой терминологии гидроэнергетической отрасли является то, что однословные термины преимущественно иноязычного происхождения (*дренаж, каптаж, контактор*), а среди двусловных терминов выделяют термины-гибриды и собственно русские термины (*глубинный затвор, живучесть энергосистемы, зуб плотины*).

Еще одна разновидность терминологической лексики гидроэнергетики – **предтермины**, или языковые знаки, не отвечающие одному из основных требований, предъявляемых специальным номинациям, – требованию краткости и экспрессивной нейтральности: *радиальный направляющий аппарат гидравлической турбины, верхний обод рабочего колеса гидравлической турбины*. Составители терминологических ГОСТов эти предтермины отмечают как недопустимые в научном и производственном дискурсах. Например:

[ГОСТ 23956-80 Турбины гидравлические. Термины и определения 15].

Как известно, предтермин, не подвергшийся замене и используемый длительное время для обозначения специального понятия, называется **квазитермином**. К этому разряду специальной лексики гидроэнергетической отрасли относятся наименования: *пропеллерная характеристика поворотной-лопастной гидравлической турбины*. Квазитермины фиксируются ГОСТом на правах кодифицированных единиц [ГОСТ 23956-80 Турбины гидравлические. Термины и определения 48].

Термин, который проник в общенародный язык без изменения объема значения, называют **детермином**. В общенациональном языке детермин не обозначает научного понятия, а лишь общие представления, такими словами являются: *гидроэлектростанция, судоподъёмник, линия электропередач* и мн. др.

Особую группу специальной лексики гидроэнергетической отрасли образуют **номены**, называемые иначе номенклатурными наименованиями или номенклатурными знаками. В любом профессиональном подъязыке это «вторая по значимости разновидность специальных лексических единиц» [Гринев-Гриневич, 2008, с. 37]. В большинстве случаев номены состоят из двух частей: графемной (буквенной) и цифровой. В профессиональной лексике гидроэнергетики к номенам относятся: *ОРУ-220* – «открытые распределительные устройства напряжением 220 кВ», *ВВБ-500* – «выключатель воздушный высокого напряжения трехполюсный с присоединенным электрооборудованием трехфазного переменного тока частотой 50 Гц» и др. Графемная часть мотивирова-

на и обычно представляет собой компрессию соответствующего (родового для данного номена) термина. Эта часть выполняет функции: устанавливает место номена в ряду однородных единиц, указывает на тематическую область, к которой он принадлежит, на основные конструктивные особенности называемого объекта. Цифровая часть номена показывает основные технические характеристики объекта.

Промежуточное положение между терминами и номенами занимает такой вид специальной лексики, как **эпонимы** (или терминологические), то есть термины, которые, с одной стороны, содержат в своем составе имя собственное, а с другой – обозначают серийные объекты, которые изготавливаются по одному и тому же образцу много раз: *турбина Пелтона*, *турбина Томана* и др. Заметим, что эпоним, помимо собственно терминологического значения, включает историко-культурный компонент – информацию о лице или месте, имеющем связь с обозначаемым предметом или явлением. Подобные термины называют ассоциативными, т. к. они вызывают в сознании специалиста ассоциативные ряды, связанные с собственными именами. Например, *ковшовая турбина* широко известна также как «турбина Пелтона» в честь американского изобретателя Лестера А. Пелтона (Lester Allan Pelton) [Большой энциклопедический политехнический словарь, 2000].

Нижний регистр подъязыка образуют неофициальные единицы, которые используются в устной неформальной речи работников отрасли. К ним относятся профессионализмы, интерпрофессионализмы, квазипрофессионализмы, профессиональные жаргонизмы. Эти единицы специальной лексики отличаются особыми функциональными, денотативными и экспрессивностиллистическими свойствами. Так, **профессионализмы** – это нейтральные и / или стилистически окрашенные специальные наименования, основной сферой функционирования которых является устная речь специалистов на профессиональные темы. Для подъязыка гидроэнергетической отрасли характерно преобладание образных средств с утраченной в процессе функционирования в устной речи и в деловых профессиональных текстах экспрессивной окрашенности, среди

таких «потухших» метафор: *шайба* – «ротор главного генератора», *штаны* – «исполнения схемы собственных нужд».

В исследуемом нами подъязыке выявлены и **квазипрофессионализмы**, характеризующиеся тем, что не имеют синонимов в терминосистеме отрасли, но их денотативное значение соотносится с профессиональными действиями и объектами (*консерва* – «блок, бетонирование которого не закончили»). Для **депрофессионализмов**, напротив, характерно использование единиц, которые по форме совпадают с наименованиями профессиональной сферы, но употребляются вне ее. Так, гидроэнергетики в быту используют фразу: «*Это ниже УМО!*» в значении «Это недопустимо». В профессиональной речи данная аббревиатура УМО используется в значении «уровень мертвого объема водохранилища», то есть наименьший уровень, до которого может быть опорожнено водохранилище. Нами был зафиксирован диалог дежурного инженера станции ОАО «Волжская ГЭС» с сыном:

– Пап, мы в субботу на дачу к Максус едем. С ночевой.

– Тебе же нужно готовиться к сессии.

– Ну я же вернусь в воскресенье...

– Нет, дружок, это ниже УМО!

К числу экспрессивно окрашенных специальных наименований гидроэнергетической отрасли относятся **профессиональные жаргонизмы**: *собирать кишки* – «собирать растянутые сварочные кабели»; *клизма* – «принудительная смазка подпятника». Профессионализмы и профессиональные жаргонизмы различаются по уровню экспрессии, распространенности (жаргонизмы по сравнению с профессионализмами имеют меньшую распространённость, часто ограничены конкретным коллективом), степени (более устойчивыми единицами являются профессионализмы), средам функционирования (профессиональные жаргонизмы употребляются только в неофициальной устной речи) [Шелов, 2003, с. 99].

В составе профессиональной жаргонной лексики гидроэнергетики выявлены также **интержаргонизмы**, которые функционируют в специальном значении в двух и более групповых и профессиональных жаргонах: *бугор* – «бригадир»; *Машка* – «кувалда» (в жаргоне шахтеров,



дальнобойщиков, а также в молодежном сленге) [Жаргон.ru...].

Сами гидроэнергетики неоднократно подчеркивали большое значение некодифицированной лексики в процессе профессиональной коммуникации. Так, например, генеральный директор ОАО «Красноярская ГЭС» С.Н. Каминский в одном интервью вспоминал: «В первый же свой рабочий день на ГЭС испытал что-то наподобие шока. Услышав разговор инженеров-энергетиков между собой, я вдруг осознал, что ни-че-го не понимаю по-русски! На каком языке говорят эти люди? Я же вроде бы неплохо учился... Месяца три-четыре длилось непонимание. Оказывается, получить базовое образование и обрести практические навыки – это две разные вещи. Специфический язык приходилось осваивать пошагово» [Новая университетская жизнь, 2011].

Рассмотренные стратификационные разряды специальной лексики гидроэнергетической отрасли по своему генезису образуют две большие группы.

1. Исконные специальные наименования индоевропейского, общеславянского, восточнославянского и собственно русского происхождения (преимущественно функционируют в некодифицированной устной профессиональной речи): *бык* – «промежуточная опора моста и водосливного гидротехнического сооружения», *напор* – «высота столба жидкости над рассматриваемым уровнем», *подпятник* – «упорный подшипник, воспринимающий осевые нагрузки», *ступица* – «центральная часть колеса с отверстием для посадки его на ось или вал».

2. Заимствованные из других языков (основной сферой употребления являются нормированная профессиональная речь, научные и научно-технические тексты): *акведук* (с лат. *Aquaeductus*) – «мост для перехода водовода над понижением рельефа на его трассе», *берма* (нем. *Berge*) – «горизонтальная площадка на откосах грунтовых плотин», *дюкер* (от нидерл. *duiker*, пришло в русский через нем. *Düker* – «сифон») – «напорный участок водовода, проложенный под препятствием или по склону пересекаемой им долины» и др.

Проведенное исследование показало, что подъязык русской гидроэнергетической отрасли

на лексическом уровне представлен специальными наименованиями, которые отличаются большим разнообразием стратификационных разрядов, стилистических пластов, а также неоднородностью происхождения терминов. Это свидетельствует о том, что данный подъязык находится на достаточно зрелой стадии развития. Дальнейшее исследование словарного состава подъязыка позволит решить такие актуальные вопросы современного терминоведения, как мотивированность специальной лексики, концептуализация и категоризация профессиональных знаний, изучение профессиональной картины мира.

### Библиографический список

1. Большой энциклопедический политехнический словарь. URL: <http://bigmine.ru/>
2. Большой энциклопедический словарь. URL: [http://enc-dic.com/enc\\_big/Turbina-61371.html](http://enc-dic.com/enc_big/Turbina-61371.html)
3. Борхвальдт О.В. Лексика золотопромышленности в аспекте исторического терминоведения русского языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Красноярск, 2000. 57 с.
4. ГОСТ 23956-80 Турбины гидравлические. Термины и определения 48.
5. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. М.: Академия, 2008. 304 с.
6. Жаргон.ру: интерактивная энциклопедия современного языка URL: <http://jargon.ru/>
7. Казакова Д.В. Категория комического в медицинском дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Кемерово, 2013. 20 с.
8. Коровушкин В.П. Основы контрастивной социолектологии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20. Пятигорск, 2005. 48 с.
9. Мамаева Т.В. Подъязык охотничьего промысла XIX – начала XX вв. в свете теории поля // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 250–254.
10. Новая университетская жизнь 2011. URL: <http://gazeta.sfu-kras.ru/node/2918>
11. Фельде О.В. Языки для специальных целей в историко-лингвистическом аспекте // Вестник Бурятского университета. 2013. № 10. С. 50–55.
12. Шелов С.Д. Термин. Терминологичность. Терминологические определения. СПб.: Филол. фак-т СПб ун-та, 2003. 279 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАЙРАМУКОВ Юрий Борисович – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, доцент учебного военного центра военно-инженерного института, Сибирский федеральный университет; e-mail: bairamykov@bk.ru

БАКШЕЕВА Зинаида Кирилловна – доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anastasyavic@mail.ru

БЕГИДОВА Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социальной психологии факультета социальных технологий и туризма, Адыгейский государственный университет; e-mail: begidovasn@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

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВЕРБИАНОВА Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: verbianova@kspu.ru

ВЕРЗАКОВА Екатерина Геннадьевна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dvekaterina156@mail.ru

ВИШНЯКОВА Нина Николаевна – старший преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: vishnina@mail.ru

ВЛАСОВА Надежда Анатольевна – аспирант кафедры психологии и педагогики, Вологодский государственный университет; e-mail: maknadezhda@mail.ru

ВОРОЖЦОВА Лилия Алексеевна – педагог дополнительного образования СХК СХИ, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: nmhal@mail.ru

ВРУБЛЕВСКАЯ Оксана Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра языкознания института иностранных языков, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; e-mail: Gesse-wolf2009@yandex.ru

ВЫСОВЕНЬ Галина Ивановна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, Морской государственной академии адмирала Г.И. Невельского (Владивосток); e-mail: visowen.gal@yandex.ru

ГАЛКИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физиологии человека и методики обучения биологии факультета биологии, географии и химии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: galkina7@yandex.ru

ГЕНДИНА Ольга Александровна – аспирант кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olga.gendina@mail.ru

ГЕРАСЬКИН Юрий Вениаминович – доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина; e-mail: gera56@inbox.ru

ГРАЧЕВ Алексей Сергеевич – кандидат физико-математических наук, учитель физики и информатики КУГ № 1 – Универс г. Красноярск; e-mail: chiganov58@mail.ru

ДЕМЧУК Екатерина Юрьевна – аспирант кафедры русского языка и методики преподавания института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: emalika1@mail.ru

ДЕМЬЯНЕНКО Юлия Игоревна – аспирант; преподаватель математических дисциплин, Сибирский государственный университет путей сообщения (Новосибирск); e-mail: slawa.54@mail.ru

ДЗЮБА Елена Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета подготовки кадров высшей квалификации; докторант кафедры риторики и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); e-mail: elenacz@mail.ru

ДОРОГАЙКИНА Екатерина Михайловна – старший преподаватель кафедры ДИЯ, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; e-mail: katya.dorogaykina@yandex.ru

ДБЯЧУК Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dzanna@mail.ru

ЕЛИНА Светлана Сергеевна – аспирант кафедры ТиМОФ института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Svetlana\_Sergeevna\_1992@mail.ru

ЕРЕМИНА Анастасия Игоревна – аспирант кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа); e-mail: anastasia-eremina1989@rambler.ru

ЗУБЦОВА Людмила Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общеинженерной подготовки, филиал Иркутского национально-исследовательского технического университета в г. Усолье-Сибирском; e-mail: klepatski@inbox.ru

ИСАЕВА Татьяна Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tat08082008@yandex.ru

КАЗНАЧЕЕВА Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития и социализации детей, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (Москва); e-mail: kaznnnnn@mail.ru

КИТАРИОГЛО Александр Георгиевич – старший преподаватель кафедры иностранных языков; аспирант кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mtsa@mail.ru

КЛЕПАЦКИЙ Александр Николаевич – кандидат технических наук, доцент, кафедра общеинженерной подготовки, филиал Иркутского национально-исследовательского технического университета в г. Усолье-Сибирском; e-mail: klepatski@inbox.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kozureva0a@mail.ru

КОЛЕСОВА Наталья Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nkoles8@inbox.ru

КОЛКОВА Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, 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: kolkova67@mail.ru

КОКОУРОВА Марина Сергеевна – студентка V курса факультета клинической психологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: m.kokourova@gmail.com

КУЛЕШОВА Евгения Александровна – аспирант кафедры ТиМОФ института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель физики МБОУ СОШ № 150 г. Красноярск; e-mail: Evgenia20.03.91@mail.ru

ЛОГУНОВА Лариса Валентиновна – старший преподаватель кафедры философии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: log1444@yandex.ru

ЛУШНИКОВ Юрий Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент учебного военного центра военно-инженерного института, Сибирский федеральный университет; e-mail: luu-74@yandex.ru

ЛЫСЕНКО Оксана Федоровна – аспирант кафедры психологии и педагогики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: okca87@mail.ru

МАРЦОВА Вера Владимировна – аспирант; старший преподаватель кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: stargate2007@yandex.ru

МАРТИРОСОВА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный технологический университет; e-mail: tat.martirosova@yandex.ru

МЕДЮШКО Вадим Александрович – аспирант кафедры психологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: vadim.medushko@yandex.ru

МЕЗИТ Анна Эдуардовна – аспирант кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации; преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Сибирский федеральный университет; e-mail: mezeit@yandex.ru

МИХАЙЛОВА Татьяна Витальевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра общественных связей, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; e-mail: ta.rada@mail.ru

МОРОЗОВА Ирина Викторовна – начальник управления дошкольного и общего образования Министерства образования Московской области; e-mail: morozovaiv58@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

ПЕКЕЛЬНИК Наталья Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный университет путей сообщения (Новосибирск); e-mail: pekelniknm@mail.ru

ПЕТРОВА Елена Олеговна – старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: petrova07@inbox.ru

ПОВОД Илья Владимирович – соискатель ученой степени кандидата наук на кафедре истории России, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина; преподаватель истории, МБОУ СОШ № 43; e-mail: povodki@mail.ru

ПОЖАРСКИЙ Сергей Олегович – аспирант кафедры социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: koscom80@gmail.com

ПОЖИДАЕВ Александр Васильевич – доктор физико-математических наук, профессор, Сибирский государственный университет путей сообщения (Новосибирск); e-mail: math@stu.ru

ПОЛЮАН Павел Вадимович – соискатель кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; ведущий инженер, ОАО «Енисейгеофизика»; e-mail: polyan2002@mail.ru

ПОНОМАРЕВ Василий Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный технологический университет; e-mail: tat.martirosova@yandex.ru

ПОПОВАНОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и здоровья, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: popovanova@kpspu.ru

СМИРНОВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anastasyavic@mail.ru

СОКОЛОВА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеинженерной подготовки, филиал Иркутского национального исследовательского технического университета в г. Усолье-Сибирском; e-mail: tanya-sokolova76@mail.ru

СУРАЙКИНА Елена Геннадьевна – аспирант кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель географии МБОУ СОШ № 88 г. Красноярск; e-mail: suraikina@mail.ru

СУЧИЛИН Николай Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор Центра спортивной подготовки сборных команд России, академик Международной академии информатизации, аккредитованной при ООН, заслуженный тренер России, судья международной категории по спортивной гимнастике, мастер спорта; e-mail: ngsuchilin@mail.ru

ТАБИШЕВ Тимур Арсенович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и теории функций математического факультета, начальник Управления качеством образования, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова (Нальчик); действительный член и профессор Российской академии естествознания; e-mail: timur.tabishev@yandex.ru

ТЕСЛЕНКО Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения физике, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: viteslenko@kpspu.ru

ТЮРИНА Татьяна Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: tyurina12@mail.ru

ФАТЕЕВ Геннадий Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и здоровья, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: fateevgen@yandex.ru

ФАТЕЕВА Ольга Альфредовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и здоровья, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olga-fateeva@yandex.ru

ХАЛИМОВА Надежда Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: nmhal@mail.ru

ЦЕНЮГА Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: serzen1958@yandex.ru

ЧЕЛОВЕЧКОВА Ирина Юрьевна – магистрант I курса, магистерская программа «Инновационное математическое образование», КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: irina1i@bk.ru

ЧИГАНОВ Андрей Семёнович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики, директор института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: chiganov58@mail.ru

ШАДРИН Александр Иванович – доктор экономических наук, профессор, кафедра географии и методики обучения географии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shadrin1@kpspu.ru

ШАДРИНА Маргарита Александровна – старший преподаватель кафедры физической культуры и здоровья, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: PiNi8iiii@mail.ru

ШЕВЧУК Юлия Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики, КГПУ им. В.П. Астафьева; судья международной категории по спортивной гимнастике, мастер спорта; e-mail: shevjulia@mail.ru

ШИЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 9029921905@mail.ru

ШИЛОВА Нина Васильевна – старший лаборант кафедры общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nschilova@mail.ru

ШИРЯЕВА Ольга Александровна – аспирант кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: OlgaShirayeva@yandex.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. 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; e-mail: shkerinat@mail.ru

ШУВАЛОВА Марина Александровна – заместитель директора по учебно-методической работе, Аэрокосмический колледж, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; e-mail: m-shuvalova@inbox.ru

ЭРДЖИБОВА Фарида Александровна – старший преподаватель кафедры математического анализа и теории функций математического факультета, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова (Нальчик); e-mail: timur.tabishev@yandex.ru

## Credits

BAYRAMUKOV Yuri B. – external PhD student, Associate Professor of the Educational Military Center of Military Engineering Institute of Siberian Federal University; e-mail: bairamykov@bk.ru

BAKSHEEVA Zinaida K. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, PhD in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: anastasyavic@mail.ru

BEGIDOVA Svetlana N. – Doctor of Education, Professor of the Department of Education and Social Psychology of the Faculty of Social Technologies and Tourism of Adygea State University; e-mail: begidovasn@mail.ru

BIZYUKOV Nikolay V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Natural Science, the Institute of Philology and Language Communication of Siberian Federal University; e-mail: bizyukov\_nikolay@inbox.ru

VASILYEV Alexander D. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VASILYEVA Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VERBIANOVA Olga M. – Associate Professor of the Department of Psychology of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: verbianova @ kspu.ru

VERZAKOVA Ekaterina G. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dvekaterina156 @ mail.ru

VISHNYAKOVA Nina N. – Senior Lecturer of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy with the course of post-graduate education, Voynoyasensky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: vishnina@mail.ru

VLASOVA Nadezhda A. – post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogy, Vologda State University; e-mail: maknadezhda@mail.ru

VOROZHTSOVA Liliya A. – teacher of additional education, Katanov Khakassia State University (Abakan); e-mail: nmhal@mail.ru

VRUBLEVSKAYA Oksana V. – PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics of the Institute of Foreign Languages, Volgograd State Social-Pedagogical University; e-mail: Gesse-wolf2009@yandex.ru

VYSOVEN Galina I. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education and Sports, Nevelsky Maritime State University (Vladivostok); e-mail: visowen.gal@yandex.ru

GALKINA Elena A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Human Physiology and Methods of Teaching Biology of the Faculty of Biology, Geography and Chemistry, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: galkina7@yandex.ru

GENDINA Olga A. – post-graduate student of the Department of Philosophy and Sociology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olga.gendina@mail.ru

GERASKIN Yuriy V. – Doctor of History, Professor of the Department of Russian History, Esenin Ryazan State University; e-mail: gera56@inbox.ru

GRACHEV Alex S. – PhD in Physics and Mathematics, teacher of Physics and Computer Science, Krasnoyarsk Gymnasium «Universe»; e-mail: chiganov58@mail.ru

DEMCHUK Ekaterina Yu. – post-graduate student of the Department of Russian Language and Teaching Methods of the Institute of Philology and Intercultural Communication, Katanov Khakassia State University (Abakan); e-mail: emalika1@mail.ru.

DEMYANENKO Yuliya I. – post-graduate student; teacher of Mathematics, Siberian State University of Communications (Novosibirsk); e-mail: slawa.54@mail.ru

DZYUBA Elena V. – PhD in Philology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Highly Qualified Personnel Training; postdoctoral student of the Department of rhetoric and intercultural communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg); e-mail: elenacz@mail.ru

DOROGAYKINA Ekaterina M. – Senior Lecturer of the Department of Business Foreign Language, Reshetnev Siberian State Aerospace University; e-mail: katya.dorogaykina@yandex.ru

DYACHUK Anna A. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dzanna@mail.ru, e-mail: klepatski@inbox.ru

ELINA Svetlana S. – post-graduate student of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Svetlana\_Sergeevna\_1992@mail.ru

EREMINA Anastasiya I. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, Akmulla, Bashkir State Pedagogical University (Ufa); e-mail: anastasia-eremina1989@rambler.ru

ZUBTSOVA Lyudmila D. – Associate Professor, PhD in Education, Associate Professor of the Department of General Engineering Training, a branch of Irkutsk National Research Technical University in Usolye Sibirskoe;

ISAEVA Tatyana B. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English Language, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tat08082008@yandex.ru

KAZNACHEEVA Nataliya N. – PhD in Education, Associate Professor, leading researcher at the Laboratory of development and socialization of children, the Institute for the Study of childhood, family and upbringing of the Russian Academy of Education (Moscow); e-mail: kaznnnnn@mail.ru

KITARIOGLO Alexander G. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages; post-graduate student of the Department of Philosophy and Sociology, KSPU named after V.P. Astafiev e-mail: mtsa@mail.ru

KLEPATSKY Alexander N. – Associate Professor, PhD in Technical Sciences, Associate Professor of the Department of General Engineering Training, a branch of Irkutsk National Research Technical University in Usolye Sibirskoe; e-mail: klepatski@inbox.ru

KOZYREVA Olga A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kozurevaoo@mail.ru

KOLESOVA Nataliya V. – Associate Professor of the Department of English Language, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nkoles8 @ inbox.ru

KOLKOVA Svetlana M. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Special Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; Associate Professor of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy with the course of post-graduate education, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: kolkova67@mail.ru

KOKOUROVA Marina S. – fifth-year student of the Faculty of Clinical Psychology, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: m.kokourova@gmail.com

KULESHOVA Evgeniya A. – post-graduate student of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev, teacher of physics at school № 150, Krasnoyarsk; e-mail: Evgenia20.03.91@mail.ru

LOGUNOVA Larisa V. – Senior Lecturer of the Department of Philosophy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: log1444@yandex.ru

LUSHNIKOV Yuri Yu. – PhD in Education, Associate Professor of Military Training Center of Military Engineering Institute, Siberian Federal University; e-mail: luu-74@yandex.ru

LYSENKO Oksana F. – post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: okca87@mail.ru

MARSOVA Vera V. – post-graduate student, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: stargate2007@yandex.ru

MARTIROSOVA Tatyana A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Physical Education and Valeology, Siberian State Technological University; e-mail: tat.martirosova@yandex.ru

MEDYUSHKO Vadim A. – post-graduate student of the Department of Psychology of Katanov Khakassia State University (Abakan); e-mail: vadim.medushko@yandex.ru

MEZIT Anna E. – post-graduate student of the Department of Russian Language, Literature and Speech Communication, teacher of Russian as a foreign language, Siberian Federal University; e-mail: mezit@yandex.ru

MIKHAILOVA Tatyana V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Public Relations, Reshetnev Siberian State Aerospace University; e-mail: ta.rada@mail.ru

MOROZOVA Irina V. – Head of the Department of Pre-school and General Education of the Ministry of Education of the Moscow region; e-mail: morozovaiv58@mail.ru

NASRUTDINOVA Larisa S. – Specialist of Category 2 of the Institute for Advanced Studies and Retraining, Tyumen State Oil and Gas University; e-mail: nasrutdinova.larisa@yandex.ru

NESTEROVA Nataliya G. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, Tomsk State University; e-mail: nesterovatmsk@rambler.ru

PEKELNIK Nataliya M. – PhD in Education, Associate Professor of Siberian State University of Communications (Novosibirsk); e-mail: pekelniknm@mail.ru

PETROVA Elena O. – Senior Lecturer of the Department of Latin and Foreign Languages, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk); e-mail: petrova07@inbox.ru

POVOD Ilya V. – external PhD student of the Department of Russian History of Esenin Ryazan State University; teacher of History in secondary school № 43; e-mail: povodki@mail.ru

POZHARSKY Sergey O. – post-graduate student of the Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: koscom80@gmail.com

POZHIDAEV Alexander V. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Siberian State University of Communications (Novosibirsk); e-mail: math@stu.ru

POLUYAN Pavel V. – external PhD student of the Department of Philosophy and Sociology, KSPU named after V.P. Astafiev; JSC Yeniseigeofizika, chief engineer; e-mail: polyan2002@mail.ru

PONOMAREV Vasily V. – Doctor of Education, Professor of the Department of Physical Culture and Valeology, Siberian State Technological University; e-mail: tat.martirosova@yandex.ru

POPOVANOVA Nataliya A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Physical Education and Health, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: popovanova@kspu.ru

SMIRNOVA Anastasiya V. – Associate Professor of the Department of English Philology, PhD in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: anastasyavic@mail.ru

SOKOLOVA Tatyana A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of General Engineering Training, a branch of Irkutsk National Research Technical University in Usolye Sibirskoe; e-mail: tanya-sokolova76@mail.ru

SURAYKINA Elena G. – post-graduate student of the Department of Physical Geography and Geo-ecology, KSPU named after V.P. Astafiev; teacher of Geography in secondary school № 88, Krasnoyarsk; e-mail: suraikina @ mail.ru

SUCHILIN Nicholay G. – Doctor of Education, Professor of Sports Training Center of national teams of Russia, Academician of the International Informatization Academy, accredited at the UN, Honored Coach of Russia, International Judge in gymnastics, master of sports; e-mail: ngsuchilin @ mail.ru

TABISHEV Timur A. – Head of the Department of Education Quality, Academician and Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, PhD in Education, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Theory of Functions of the Faculty of Mathematics, Berbekov Kabardino-Balkariya State University, (Nalchik); e-mail: timur.tabishev@yandex.ru

TESLENKO Valentina I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Physics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: viteslenko@kspu.ru

TYURINA Tatiana V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Latin and Foreign Languages; Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: tyurina12@mail.ru

FATEEV Gennady V. – PhD in Education, Associate Professor of Physical Education and Health; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: fateevgen @ yandex.ru

FATEEVA Olga A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Physical Education and Health, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olga-fateeva@yandex.ru

KHALIMOVA Nadezhda M. – Doctor of Education, Professor of the Department of Psychological-Pedagogical Education of Katanov Khakassia State University им. Н.Ф. Астанова; e-mail: nmhal@mail.ru

TSENYUGA Sergey N. – Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: serzen1958@yandex.ru

CHELOVECHKOVA Irina Yu. – магистрант I курса, Master's Program «Innovative Mathematical Education», KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: irina1i@bk.ru

CHIGANOV Andrey S. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Physics, Director of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: chiganov58@mail.ru

SHADRIN Alexandr I. – Doctor of Economics, Professor of the Department of Geography and Methods of Teaching Geography, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shadrin1@kspu.ru

SHADRINA Margarita A. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education and Health, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: PiNi8iii@mail.ru

SHEVCHUK Yuliya V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Gymnastics, KSPU named after V.P. Astafiev; international referee in gymnastics, master of sports; e-mail: shevulia@mail.ru

SHILOV Aleksandr Ivanovich – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of General Education and Educational Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 9029921905@mail.ru

SHILOVA Nina V. – senior assistant of the Department of General Pedagogy and Educational Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nschilova@mail.ru

SHIRYAEVA Olga A. – post-graduate student of the Department of Psychology of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: OlgaShirayeva@yandex.ru

SHKERINA Lyudmila V. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Shkerina@mail.ru

SHKERINA Tatiana A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of General Education and Educational Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shkerinat@mail.ru

SHUVALOVA Marina A. – Deputy Director for Educational Affairs, Aerospace College of Reshetnev Siberian State Aerospace University; e-mail: m-shuvalova@inbox.ru

ERDZHIBOVA Farida A. – Senior Lecturer of the Department of Mathematical Analysis and Theory of Functions of the Faculty of Mathematics, Berbekov Kabardino-Balkariya State University (Nalchik); e-mail: timur.tabishev@yandex.ru



## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

### SCIENTIFIC LIFE

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](mailto:vasileva.ekaterina@kipk.ru); [Shkerina@mail.ru](mailto: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](mailto:vasileva.ekaterina@kipk.ru); [Shkerina@mail.ru](mailto: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](mailto: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 postgraduate 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](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru). Tables, figures

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...)

and graphs are drawn in the article's 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 – post-graduate 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. № 2. P. 41–49.

3. Tavadov G.T. Ethnology: Reference Dictionary. M.: 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. 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 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).

7. The article should end with conclusions. The text of conclusions is separated in a paragraph, 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» (№ 66001).

*Научное периодическое издание*

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

**2015. № 2 (32)**

***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](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru)

Подписано в печать 15.06.15. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 37,75. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 06-РИО-001

Отпечатано с готовых оригинал-макетов

в типографии «Литера-принт»,

т. 8 (391) 295-03-40