

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 ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution
«Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev»

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 01.12.2015

«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

Главный редактор: Ковалевский Валерий Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, ректор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Editor-in-Chief: Kovalevsky V.A., Rector, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Зам. главного редактора: Фуряева Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Deputy Editor-in-Chief: Furyaeva T.V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Ответственный секретарь: Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Executive Editor: Shkerina L.V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Редакционный совет
Editorial board

Адольф В.А., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Adolf V.A., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Бабич Н., доктор педагогических наук, профессор, университет им. Иосифа Штроссмайера, Хорватия

Babic N., Doctor of Education, Professor, University J.J. Strossmayer, Croatia

Бидайбеков Е.Ы., доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан

Bidaybekov E.Y., Doctor of Education, Professor, Kazakh national pedagogical university Abai, Kazakhstan

Ким Чжа-Ён, профессор, университет «Pai Chai», Дэд-жон, Южная Корея

Kim Ja Yeon, Doctor of Philology, Professor, Pai Chai University, Daejeon, South Korea

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

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

Славина Л.Н., доктор исторических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Slavina L.N., Doctor of History, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Соловьёва С.Л., доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова

Solovyeva S.L., Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

Фалалеев А.Н., доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Falaleev A.N., Doctor of Economics, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Редакционная коллегия
Editorial board

Васильев А.Д., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasilyev A.D., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Васильева С.П., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasilyeva S.P., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Гафурова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Gafurova N.V., Doctor of Education, Professor, Siberian Federal University

Григорьева Т.М., доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Grigoryeva T.M., Doctor of Philology, Professor, Siberian Federal University

Завьялов А.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Zavyalov A.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Игнатова В.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский государственный технологический университет

Ignatova V.V., Doctor of Education, Professor, Siberian State Technological University

Игнатьева Т.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Ignatieva T.G., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Кожкарёва Н.Б., доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук

Koshkareva N.B., Doctor of Philology, Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

Логонова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

Loginova I.O., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

Майер В.Р., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mayer V.R., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Миллер О.М., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Miller O.M., PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Минеев В.В., доктор философских наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mineev V.V., Doctor of Philosophy, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Орлова С.Н., доктор психологических наук, профессор, Сибирский государственный технологический университет

Orlova S.N., Doctor of Psychology, Professor, Siberian State Technological University

Осетрова Е.В., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Osetrova E.V., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Пак Н.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Pak N.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Самотик Л.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Samotik L.G., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Сафонова М.В., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Safonova M.V., PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Селезнёва Н.Т., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Selezneva N.T., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Серый А.В., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет

Seriy A.V., Doctor of Psychology, Professor, Kemerovo State University

Уфимцева Л.П., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Ufimtseva L.P., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Хасан Б.И., доктор психологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Khasan B.I., Doctor of Psychology, Professor, Siberian Federal University

Чижакова Г.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Chizhakova G.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Шмелёв А.Д., доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

Shmelev A.D., Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University

СО Д Е Р Ж А Н И Е

T A B L E O F C O N T E N T S

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

В.А. Адольф, Е.В. Голубнича
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ
В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
V.A. Adolf, E.V. Golubnicha
THE FEATURES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY
OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN
IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION

[6]

Е.Ы. Бидайбеков, А.Е. Сагимбаева
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ
В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
E.Y. Bidaybekov, A.E. Sagimbaeva
THE FEATURES OF LEARNING COMPUTER
SCIENCE IN KAZAKHSTAN SCHOOLS

[11]

Н.А. Власова, Ф.И. Кевля
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
N.A. Vlasova, F.I. Kevlya
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION
OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENT GENERAL CULTURE
IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

[16]

Л.К. Жаналина
ТЕЗАУРУСНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ
РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ
L.K. Zhanalina
A THESAURUS-ORIENTED MODEL OF THE RUSSIAN
LANGUAGE IN A SCHOOL TEXTBOOK

[20]

В.И. Кутугина, А.И. Игнатова, Л.С. Гавриленко
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
V.I. Kutugina, A.I. Ignatova, L.S. Gavrilenko
THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS'
BY MEANS OF PROJECT ACTIVITY

[26]

О.В. Тумашева, Е.Г. Рукосуева
КАКИЕ ЗАДАЧИ РЕШАТЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В АСПЕКТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС?
O.V. Tumashева, E.G. Rukosueva
WHAT TASKS ARE TO BE SOLVED AT MATHEMATICS LESSONS
IN TERMS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD?

[31]

Н.В. Уминова
ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ
N.V. Uminova
THE POSSIBILITY OF PROJECT TECHNOLOGY
OF TEACHING LITERATURE IN SCHOOL

[35]

Л.В. Шкерина, А.С. Константинова, И.Ф. Курсиш
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
L.V. Shkerina, A.S. Konstantinova, I.F. Kursish
THE FORMATION OF META-SUBJECT SKILLS OF PUPILS
IN THE CONTEXT OF TEACHING PROJECT-BASED MATHEMATICS

[39]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

В.А. Адольф, Н.Ф. Яковлева
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК ЦЕЛЕВОЙ ВЕКТОР
РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ
V.A. Adolf, N.F. Yakovleva
PROFESSIONAL CHALLENGES AS A PRINCIPAL VECTOR
OF COMPETENCY-BASED APPROACH REALIZATION IN EDUCATION

[43]

О.А. Акимова, В.А. Адольф
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ

O.A. Akimova, V.A. Adolf
THE PECULIARITIES OF FORMATION OF READINESS
FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION DURING THE PROCESS
OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

[48]

И.Н. Кирко, В.П. Кушнир
СРЕДА ОТКРЫТОГО ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРОГРАММНО-АППАРАТНЫЕ СРЕДСТВА ЗАЩИТЫ
ИНФОРМАЦИИ» НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ *LMS MOODLE*

I.N. Kirko, V.P. Kushnir
OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE TRAINING
OF «SOFTWARE AND HARDWARE TOOLS
OF INFORMATION SECURITY» DISCIPLINE ON THE BASIS
OF THE *LMS MOODLE* PLATFORM

[53]

М.А. Кислякова
ВОЗМОЖНОСТИ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ
ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

M.A. Kislyakova
OPPORTUNITIES AND STRUCTURE OF THE PEDAGOGICAL
POTENTIAL OF MATHEMATICAL DISCIPLINES
IN THE TRAINING OF BACHELORS OF LIBERAL STUDIES

[57]

М.Р. Кондубаева
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КУРСОВ

M.R. Kondubaeва
THE FORMATION OF A COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN
GRADUATE STUDENTS IN LEARNING LINGUISTIC COURSES

[61]

Н.А. Кузьмина, Г.С. Саволайнен
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТА –
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
В ОБЛАСТИ ЭКСПЛУАТАЦИИ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ

O.N. Kuzmina, G.S. Savolainen
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PRACTICE-ORIENTED
SKILLS OF STUDENTS MAJORED IN RAILWAY OPERATION

[66]

А.К. Лукина, Н.Б. Воронина

РОЛЬ ПРАКТИКИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

A.K. Lukina, N.B. Voronina

THE ROLE OF PRACTICE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL
CONSCIOUSNESS OF PRESERVICE TEACHERS

[71]

В.В. Лунев, Т.А. Лунева, А.И. Бакшеев, Д.В. Рахинский, Э.В. Савина

ОРИЕНТИРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

V.V. Lunev, T.A. Luneva, A.I. Baksheev, D.V. Rakhinsky, E.V. Savina

POST-INDUSTRIAL SOCIETY HIAHER EDUCATION LANDMARKS

[76]

Н.В. Молчанова

ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

N.V. Molchanova

TOURIST ACTIVITY AS A MEANS OF TOLERANCE DEVELOPMENT

[81]

С.И. Осипова, Н.В. Гафурова, С.М. Бутакова

ПОТЕНЦИАЛ МОДУЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА

В РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ CDIO

S.I. Osipova, N.V. Gafurova, S.M. Butakova

THE POTENTIAL OF MODULE CURRICULUM

IN CDIO STANDARTS IMPLEMENTATION

[85]

С.В. Терницкая

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

S.V. Ternitskaya

THE FORMATION OF SAFE BEHAVIOUR OF PERSONALITY

AS A SOCIAL-PEDAGOGIC PROBLEM

[90]

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

SPICIAL PEDAGOGICS

И.Б. Агаева, М.В. Вечер

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ

С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

I.B. Agaeva, M.V. Vecher

THE PROBLEM OF FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS

IN THE SYSTEM OF TRAINING OF PERSONS

WITH MILD MENTAL RETARDATION

[95]

И.Б. Агаева, Л.П. Уфимцева

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО

СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ

ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

I.B. Agaeva, L.P. Ufimtseva

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR REALIZATION

OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE TRAINING

OF MENTALLY RETARDED (INTELLECTUALLY DISABLED) STUDENTS

[99]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

А.Ю. Осипов

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ДЗЮДОИСТОВ

СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

К СОВРЕМЕННОЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ БОРЬБЕ

A.Yu. Osipov

THE ANALYSIS SIBERIAN FEDERAL DISTRICT JUDO-WRESTLERS

TRANING IN MODERN COMPETITIVE WRESTLING

[105]

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORY OF EDUCATION

А.С. Вдовин, А.Л. Заика, В.А. Конохов

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОХРАНЕНИЯ

АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ЮЖНЫХ РАЙОНОВ

КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

A.S. Vdovin, A.L. Zaika, V.A. Konokhov

THE PROBLEMS AND PROSPECTS OF ARCHAEOLOGICAL

HERITEGE PRESERVATION IN SOUTHERN AREAS

OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

[109]

А.Л. Заика, О.А. Лыкова, А.С. Вдовин

МУЗЕЕФИКАЦИЯ ПАМЯТНИКОВ

ДРЕВНЕГО НАСКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

НА СЕВЕРО-ЗАПАДЕ МИНУСИНСКОЙ КОТЛОВИНЫ

A.L. Zaika, O.A. Lykova, A.S. Vdovin

MUSEUMIFICATION OF ANCIENT ROCK ART MONUMENTS

IN THE NORTH-WEST OF THE MINUSINSK BASIN

[114]

Ф.Ш. Хугистова

ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

НА КАВКАЗЕ В XVIII–XIX вв. (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА МОЗДОК)

F.Sh. Hugistova

THE FEATURES OF THE RUSSIAN EDUCATIONAL POLICY

IN THE CAUCASUS IN THE 18th AND 19th CENTURIES

(BY THE EXAMPLE OF THE CITY OF MOZDOK)

[119]

С.Н. Ценюга, Л.Э. Мезит, Ю.С. Корытько

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ СИБИРСКОГО ОТДЕЛА

НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1920–1938 гг.

S.N. Tsenyuga, L.E. Mezit, Y.S. Koryt'ko

TEACHERS' TRAINING COLLEGES OF THE SIBERIAN DEPARTMENT

OF PUBLIC EDUCATION IN 1920–1938

[123]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Н.Е. Горская, В.Е. Глызина

СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ В ОБЛАСТИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ОДНА

ИЗ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

N.E. Gorskaya, V.E. Glyzina

SUBJECTIVE CONTROL IN PROFESSIONAL SPHERE

AS A FUNDAMENTAL NEED OF THE INDIVIDUAL

[129]

О.В. Груздева, Н.А. Старосветская

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

O.V. Gruzdeva, N.A. Starosvetskaya

ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

[133]

О.К. Таусинова, А.А. Дьячук

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДРОСТКОВ,

ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ

O.K. Tausinova, A.A. Dyachuk

THE PECULIARITIES OF THE TIME PERSPECTIVE OF TEENAGERS

WHO WENT THROUGH DOMESTIC ABUSE

[143]

С.В. Шик
РИСКИ ВЗРОСЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМА САМОПОНИМАНИЯ ПОДРОСТКОВ
S.V. Shik
THE RISKS OF GROWING-UP AND THE PROBLEM
OF SELF-UNDERSTANDING OF TEENAGERS

[148]

В.О. Штумф
РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ
ОРТОБИОЗА ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
V.O. Shtumf
THE ROLE OF PARENTAL ATTITUDE IN THE DEVELOPMENT
OF orthobiosis OF SICKLY SENIOR preschoolers

[153]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Н.В. Бизюков
ЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ КАК ЛОЖНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)
N.V. Bizyukov
THE PHENOMENON OF LANGUAGE MANIPULATION
AS A FALSE COMMUNICATION (BASED ON POLITICAL DISCOURSE)

[157]

Н.В. Колесова
ИНОЯЗЫЧИЕ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
АВТОРСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ
N.V. Kolesova
BORROWINGS AS A MEANS OF REPRESENTING THE AUTHOR'S
SELF-EXPRESSION IN LITERARY DISCOURSE

[162]

Н.О. Лефлер
ЗАКОН ИНВЕРСИОННОГО ДОМИНИРОВАНИЯ
В ПРОСОДИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВАХ
АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
N.O. Lefler
THE LAW OF INVERSE DOMINATION IN PROSODIC
SPACE OF AMERICAN ENGLISH

[166]

А.Ю. Рогозин
СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ТЕКСТАХ
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
A.Yu. Rogozin
A STYLISTIC ASPECT OF SPORTS TERMINOLOGY
IN THE ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE TEXTS

[169]

А.Д. Синёв
ОБ ЭВОЛЮЦИИ ПОНЯТИЯ МИНИМАЛЬНОГО
ИНТЕРАКТИВНОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
A.D. Sinev
ON THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF MINIMUM INTERACTIVE
DISCOURSE IN THE CONTEXT OF THE CURRENT LINGUISTIC STUDIES

[172]

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

LITERARY STUDIES

Ю.З. Миркина
МОДЕЛЬ ПРОСТРАНСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИИ М. ФРИША
«ХОМО ФАБЕР»
Yu. Z. Mirkina
THE SPACE MODEL IN M. FRISCH'S NOVEL «HOMO FABER»

[176]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

Д.О. Березуцкая
МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ
В РАБОТАХ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА С.Н. ПЕНЗИНА:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ
D.O. Berezutskaya
MEDIA EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS
IN THE WORKS OF THE INNOVATIVE TEACHER S.N. PENZIN:
THEORETICAL AND METHODIC ASPECTS

[179]

М.А. Галиева
«ЧЕЛОВЕК ПОРОГА» В ПОВЕСТИ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА
«КНЯЖНА МЕРИ»: ФОЛЬКЛОРНЫЙ КОД В ПОЭТИКЕ
M.A. Galieva
«A MAN OF THRESHOLD» IN THE NOVELLA «PRINCESS MARY»
BY M.YU. LERMONTOV: FOLKLORE CODE IN POETICS

[183]

А.С. Даниленко
СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
A.S. Danilenko
THE STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

[187]

Я.А. Лысых
АУДИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
Y.A. Lysykh
AUDIABILITY OF COMPUTER TRAINING TOOLS

[190]

Г.Е. Маханова
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ КОНЦЕПТА
«СКУКА» И ЕГО КОГНИТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И ПИСЬМАХ А.П. ЧЕХОВА
G.E. Makhanova
PHRASEOLOGICAL MEANS TO EXPLICATE THE CONCEPT
OF BOREDOM AND ITS COGNITIVE FEATURES
IN THE WORKS AND LETTERS OF ANTON CHEKHOV

[194]

С.В. Николайчук
ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ
СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА:
ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ
S.V. Nikolaichuk
THE TRAINING OF BACHELORS OF EDUCATION IN THE FRAMEWORK
OF SOCIAL PARTNERSHIP: FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCES

[200]

Е.В. Поляков
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ
ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ
E.V. Polyakov
A CULTURAL-EDUCATIONAL PROJECT IN TEACHING REGIONAL
STUDIES THROUGH HISTORY AS A MEANS OF DEVELOPMENT
OF SCHOOLCHILDREN'S VALUE ORIENTATIONS

[205]

И.А. Хачатрян
РОЛЬ ЭТНИЧЕСКИХ ОБЩНОСТЕЙ (ДИАСПОР) В ФОРМИРОВАНИИ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ
I.A. Khachatryan
THE ROLE OF ETHNIC COMMUNITIES (DIASPORAS) IN THE FORMATION
OF THE AXIOLOGICAL SPHERE OF THE PERSONALITY

[212]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[218]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[224]

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE FEATURES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION

В.А. Адольф, Е.В. Голубнича

V.A. Adolf, E.V. Golubnichaia

Профессиональная деятельность педагогов, одаренные дети, система общего образования, работа с одаренными детьми, готовность педагога к работе с одаренными детьми.

В статье изучаются особенности профессиональной деятельности педагога по работе с одаренными детьми в системе общего образования. Представлено авторское видение профессиональной деятельности педагога по работе с одаренными детьми, обосновывается потребность формирования готовности, выделены компоненты готовности педагога к работе с одаренными детьми в системе общего образования.

Professional activity of teachers, gifted children, the system of general education, working with gifted children, readiness of teachers to work with gifted children.

The paper studies the features of the professional activity of a teacher working with gifted children in the system of general education. It also presents the authors' vision of the professional activity of a teacher working with gifted children in the system of general education. The authors substantiate the necessity of the formation of teachers' readiness to work with gifted children in the system of general education. The paper selects the components of teachers' readiness to work with gifted children in the system of general education.

Сегодня востребованными становятся педагогические кадры, способные создавать условия для проектирования и реализации обучающимся собственных индивидуальных образовательных программ, готовые осуществлять его поддержку и сопровождение на любом возрастном этапе и в любой форме при составлении им собственного образовательного маршрута [Адольф, Пилипчевская, 2012, с. 164]. Результат педагогической деятельности – личность, полезная и успешная в обществе. Результаты педагогической деятельности – это сформированные у ребёнка знания, отношения к различным сторонам жизни, опыт деятельности и поведения. Так, труд педагога оценивается по достижениям его учеников [Педагогическая психология, 2004]. Современное российское общество нуждается в новых поколениях образованных людей, способных не только к интенсивному овладению знаниями, но и актив-

ному продуцированию новых. В связи с этим общеобразовательная школа призвана акцентировать внимание на решении задач выявления и развития интеллектуально-творческого и личностного потенциала способных и одаренных детей, создания условий для их успешной самореализации в настоящем и будущем [Ушатикова, 2013, с. 159]. Одаренность может быть врожденной, но чаще всего формируется под влиянием педагогических воздействий на личность обучающегося. Чтобы влияние было эффективным, учителю нужно верно спроектировать деятельность по работе с одаренными детьми [Магафурова, Тесленко, 2014, с. 88]. Педагогам необходимо скоординировать работу таким образом, чтобы создать систему деятельности по выявлению одаренных учащихся, развитию их одаренности, творческих способностей через активную и творческую деятельность ученика [Овчинникова, 2014, с. 1055]. В коллективной работе под

редакцией Д.Б. Богоявленской выделены принципы организации образовательного процесса с одаренными детьми в образовательных учреждениях разного типа. Принцип развивающего и воспитывающего обучения означает, что цели, содержание и методы обучения должны способствовать не только усвоению знаний и умений, но и познавательному развитию, а также воспитанию личностных качеств учащихся. Принцип индивидуализации и дифференциации обучения заключается в том, что цели, содержание и процесс обучения должны как можно более полно учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся. Принцип учета возрастных возможностей предполагает соответствие содержания образования и методов обучения специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах, поскольку их более высокие возможности могут легко провоцировать завышение уровня трудности обучения, что может привести к отрицательным последствиям [Рабочая концепция..., 2003, с. 23]. Достаточно высокие требования предъявляются современным обществом к педагогу, работающему с одаренными детьми. Так, современный педагог призван иметь позитивную Я-концепцию, отличаться зрелостью и эмоциональной стабильностью, высоким уровнем собственного интеллектуального развития. Одна из главных отличительных черт такого педагога – наличие стремления понимать и принимать ребенка таким, какой он есть, знать и учитывать его возрастные и индивидуальные особенности в осуществлении педагогического процесса. Учитель – один из главных специалистов в школе в выявлении и развитии детской одаренности [Молоков, 2010, с. 286]. Известны публикации, посвященные исследованию профессионально-личностных качеств педагогов, работающих с одаренными детьми (В.И. Панов, Д.В. Ушаков, Е.Л. Яковлева). Отечественные ученые (Н.С. Лейтес, А.А. Матюшкин, Л.В. Попова и др.) полагают, что учитель, работающий с одаренными школьниками, должен обладать определенным психологическим складом, отмечают значимость специальной подготовки педагога к работе с такими

учениками. М. Карне выделил личные качества, необходимые педагогу для работы с одаренными детьми. Сегодня большое влияние на систему общего образования в Российской Федерации оказывает социальный заказ общества на творческую, активную личность, проявляющую себя в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использующую приобретенные знания в различных жизненных ситуациях. Современной системе образования важно в максимальном объеме обеспечить образовательные потребности одаренных детей, превратить их способности в достижения. Становится явным, что достижение целей современной системы образования в России зависит от личностного потенциала педагогов, уровня развития их профессионального самосознания и профессиональной готовности к работе с одаренными детьми. Социальный заказ отражается в профессиональной деятельности каждого педагога, работающего с одаренными детьми, предъявляет к нему высокие требования, прежде всего это умение видеть перспективу, прогнозировать учебную деятельность, выбирать оптимальные методы и формы организации работы с данной категорией детей. Специфика педагогических целей основной школы в большей степени связана с личным развитием детей, чем с их учебными успехами. Законодательством Российской Федерации определены направления развития системы образования для выявления и поддержки одаренных детей, предусматривается реализация комплекса мер по созданию благоприятных условий для их развития и обучения. Так, на федеральном уровне принят ряд документов об обеспечении условий для выявления и развития талантливых детей и детей со скрытой одаренностью независимо от сферы одаренности. Особое внимание уделяется Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденной Президентом РФ 03.04.2012 г., в которой определен Комплекс мер по выявлению и развитию молодых талантов. Опираясь на исследования В.А. Адольфа, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, Б.М. Теплова, Е.Н. Шиянова, с учетом положений Федерального зако-

на Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» даем определение профессиональной деятельности педагога по работе с одаренными детьми в системе общего образования. *Профессиональная деятельность педагога по работе с одаренными детьми в системе общего образования* – это целенаправленная педагогическая деятельность в образовательных организациях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования, направленная на создание условий для выявле-

ния и развития талантливых детей. В С.И. Ожегов под *особенностью* понимает характерное, отличительное свойство кого-чего-нибудь [Ожегов, Шведова, 1993]. В ходе анализа научных трудов и законодательства Российской Федерации, нормативно-правовых актов в сфере образования нами выявлены основные особенности профессиональной деятельности педагога по работе с одаренными детьми в системе общего образования. Данные особенности (табл.), по нашему мнению, характерны как для системы общего образования страны, так и в отдельно взятых муниципалитетах.

Особенности профессиональной деятельности педагога по работе с одаренными детьми в системе общего образования

| Профессиональная деятельность педагога | Система общего образования | Работа с одаренными детьми |
|--|--|---|
| Преимственность Субъективность Коммуникативность Организаторская деятельность Конструктивность | Общедоступность Многотипность образовательных учреждений Демократичность Единство культурного и образовательного пространства Адаптивность | Проблематизация Обогащение Индивидуализация Дифференциация Углубление Дополнительное образование |

Рассмотрим подробнее выделенные особенности профессиональной деятельности педагога по работе с одаренными детьми в системе общего образования. *Преимственность* – педагогу необходимо профессионально владеть передовым опытом, иметь возможность использовать уровень развития, достигнутый прошлыми поколениями (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко и др.). *Субъективность* педагога определяется богатством личности учителя, направленностью его профессиональной деятельности, отражая показатели его личностного роста (И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков). Профессия педагога относится к типу профессий «человек – человек», поэтому *коммуникативность* является для педагога профессионально важной особенностью. От того как педагог общается с учащимися, зависит степень их познавательного интереса к предмету [Экземплярский, 1977]. *Организаторская деятельности педагога* с одаренными детьми характеризуется многообразием методов, форм и приёмов педагогической дея-

тельности, альтернативностью и гибкостью, динамичностью, целостностью и интегративностью образовательного процесса [Антонова, 2013, с. 126]. *Конструктивность* определяет задачи построения целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью педагогической деятельности, выработки и принятия решения, прогнозирования результатов и последствий принимаемых педагогических решений (Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др.). В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» государство гарантирует *общедоступность и бесплатность* начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования. *Многотипность образовательных учреждений* говорит о том, что общеобразовательные учреждения получают широкие права по выбору типа школы, учебных планов, программ, учебников, учебных предметов, методов обучения и

воспитания, но при этом педагоги обязаны обеспечить усвоение стандарта образования, минимума знаний по учебной программе учащимися [Педагогика, 1998, с. 515]. *Демократичность системы общего образования* оставляет права выбора обучающимися и их родителями типа образовательного учреждения и образовательной программы в соответствии с их познавательными потребностями и социальными интересами. *Единство культурного и образовательного пространства* – одна из особенностей государственной политики в области образования, обеспечивающая связь федеральной программы развития образования с национальными, региональными и муниципальными программами, учитывающими особенности местных образовательных систем. *Адаптивность* – приспособление системы общего образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся. *Обогащение* ориентировано на содержание обучения с выходом за рамки изучаемых тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. *Индивидуализация* предполагает, что цели, содержание и процесс обучения должны учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся. *Углубление* эффективно по отношению к детям, которые обнаруживают особый интерес по отношению к отдельному предмету в конкретной области знания. *Дифференциация* образовательного процесса на основе специализации обучения одарённых школьников предполагает использование различных типов содержания и методов работы, например учёт требований индивидуального подхода с ориентацией на будущий профессиональный выбор. *Проблематизация* состоит в использовании оригинальных объяснений, пересмотре имеющихся сведений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний. *Дополнительное образование* предоставляет ребёнку возможность выбора образовательной области, профиля программы, времени их освоения с учётом индивидуальных склонностей.

Готовность педагога к работе с одаренными детьми в системе общего образования мы понимаем как систему профессиональных качеств педагога, которая определяется способностью к эффективной реализации профессиональной деятельности по созданию комфортных условий для всестороннего, гармоничного развития одаренных детей в общеобразовательном учреждении, что позволяет обеспечить их образовательные потребности, повысить уровень их достижений. В соответствии с выделенными нами особенностями профессиональной деятельности педагога по работе с одаренными детьми в системе общего образования мы определили критерии готовности педагога к работе с одаренными детьми в системе общего образования. Мы считаем, что готовность педагогов к работе с одаренными детьми можно оценить в рамках таких критериев, как мотивационный, когнитивный, научно-исследовательский, личностный, коммуникативный, конструктивно-проектировочный, рефлексивный. Каждый критерий включает в себя определенную группу профессиональных качеств. Так, мотивационный критерий характеризует отношение педагогов к работе с одаренными детьми в своей профессиональной деятельности, самореализации педагога в процессе взаимодействия с ними. Когнитивный критерий включает совокупность теоретических и практико-ориентированных знаний педагога о детской одаренности. Научно-исследовательский критерий показывает получение нового педагогического знания в результате целенаправленного научного поиска. Конструктивно-проектировочный критерий определяет владение способами программирования, планирования, принятия решений в конкретных ситуациях взаимодействия с одаренными детьми. Коммуникативный критерий предполагает владение культурой межличностной коммуникации, включающей умения слушать и слышать одаренных детей, создавать и развивать позитивные отношения в детском коллективе. Личностный критерий включает в себя стремление к самоактуализации, способность к самоанализу, адекватную самооценку, позитивную Я-концепцию, уравновешенность, толерантность,

активную жизненную позицию. Рефлексивный критерий характеризует умение находить проблемы в своей деятельности, анализировать их причины и осуществлять поиск вариантов их решения. Для формирования готовности педагогов к работе с одаренными детьми требуются работа с педагогами для формирования у них заинтересованности в выявлении и поддержке одаренных детей, ответственности профессиональных сообществ за результаты педагогической деятельности, обеспечение условий для повышения квалификации педагогических работников и стимулирование роста их профессионального мастерства.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Голубничная Е.В. О результатах анкетирования участников муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников // Воспитание школьников. 2013. № 8. С. 28–34.
2. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5–11.
3. Адольф В.А., Голубничная Е.В. Система организации работы с интеллектуально одаренными детьми в муниципальном образовании // Инновации в образовании. 2013. № 10. С. 5–18.
4. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 164–166.
5. Антонова Е.Е. Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребёнка как реализация личностно ориентированного подхода // Одаренный ребёнок: научно-практический журнал. 2013. № 3. С. 126–139.
6. Магафурова Д.Н., Тесленко В.И. Анализ общих методов выявления одаренных детей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 88–91.
7. Молоков Д.С. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми за рубежом // Чтения Ушинского: матер. конф. Ярославль, 2010. С. 286.
8. Овчинникова П.М. Работа с одаренными учащимися // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 1055–1057.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Высшая школа, 1993. 944 с.
10. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1998.
11. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. М.: Логос, 2004. С. 384.
12. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. 2-е изд., доп., перераб. М., 2003. С. 23.
13. Ушатикова И.И. Практика работы современной школы с одаренными детьми: опыт, проблемы, перспективы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 159–169.
14. Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных. М., 1977.
15. Яковина А.В. Модель готовности учителя к работе с одаренными учениками // Одаренный ребенок. 2011. № 4. С. 20–28.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

THE FEATURES OF LEARNING COMPUTER SCIENCE IN KAZAKHSTAN SCHOOLS

Е.Ы. Бидайбеков, А.Е. Сагимбаева

E.Y. Bidaybekov, A.E. Sagimbaeva

Информатика, государство, стандарт, образование, таксономия, компетенция, программа, школа, учебник, результат.

В статье рассматривается развитие школьной информатики в Республике Казахстан. Проводится сравнительный анализ государственных стандартов среднего образования по информатике и определяется отличие нового стандарта нового содержания школьного образования по информатике. Представляется авторское видение обучения информатике в среднем образовании в целом.

Computer science, state, standard, education, taxonomy, competence, curriculum, school, textbook, result.

The article considers the development of school computer science in the Republic of Kazakhstan. It provides a comparative analysis of the state standards of secondary education in computer science and defines the distinctive features of the new standard of school education in computer science with new content. Besides, the article presents the authors' vision of learning computer science in secondary education in the whole.

За годы становления и совершенствования школьный курс информатики в Казахстане претерпел существенные изменения. Проанализировав периоды его становления, сегодня можно выделить четко определяемые этапы, на каждом из которых делался акцент на значении данной дисциплины для обучения, развития и воспитания учащихся, ее целей и отношений к процессам фундаментализации образования, в развитии методических систем обучения информатике.

Ретроспективное изучение состояния школьного курса информатики, перспектив его развития позволили: во-первых, более полно представить, что в курсе информатики особую роль играют информационные процессы и информационная деятельность человека, во-вторых, раскрыть его методологическое и общекультурное значения, в-третьих, переосмыслить общеобразовательную значимость информационных технологий, и в-четвертых, обратить внимание на общеучебные и общеинтеллектуальные умения и навыки, формируемые у школьников.

Следует отметить, что в Казахстане достоверность поставленных целей и задач обучения предмету «Информатика» в государственных стандартах среднего образования 1998 и 2002 гг. более-менее соответствовала состоянию образовательного процесса тех времен и некоторые его основные положения были заимствованы из существующих стандартов [Бидайбеков, 2012].

На современном этапе развития методической системы обучения информатике в РК пришло понимание того, что, наряду с усилением общеобразовательной значимости, она также должна характеризоваться фундаментализацией школьной информатики. В связи с этим в дальнейшем необходимо вести поисковую работу по выделению фундаментальных основ школьной информатики, адаптации содержания учебного материала к возрасту учащихся и нормативам учебного времени, определению стержней построения курса, реализации внутрипредметных и межпредметных связей.

В процессе изучения государственных стандартов среднего образования 1998 и 2002 гг. выявлено, что соразмерность объема содер-

жания образования в целом соответствует психофизиологическим особенностям учащегося: объем учебной нагрузки распределен следующим образом:

– на основной ступени (7, 8, 9 классы): по 1 часу в неделю, по 34 часа в учебном году, всего 102 часа;

– на старшей ступени в зависимости от направления обучения: общественно-гуманитарное направление – 1 час в неделю, 34 часа в учебном году, всего 68 часов, естественно-математическое направление – 1 час в неделю, 34 часа в учебном году, всего 68 часов.

Хотя, на наш взгляд, на старшей ступени объем учебной нагрузки можно было бы увеличить за счет школьного компонента, что не противоречило бы нормам общеобразовательной программы.

Ядро содержания учебного предмета «Информатика» составляют следующие взаимосвязанные содержательные линии общеобразовательного курса информатики: представление информации и информационные процессы, компьютеры, информационные технологии, алгоритмизация, формализация и моделирование, телекоммуникация и вопросы социальной информатики. Эти линии являются организующими стержнями содержания образовательной области информатики, ориентирами на доминирование предмета изучения, центрами, вокруг которых необходимо выстраивать обучение, повышая уровень сложности в базовом и профильном курсах информатики. Это, безусловно, положительно сказалось на усилении фундаментальной значимости школьной информатики и, как следствие, на фундаментализации обучения этому учебному предмету.

Вместе с тем информатика – быстро развивающаяся и быстро реализующаяся в жизнь наука. Поэтому некоторые новые понятия этой научной отрасли уже могут стать основополагающими, например понятие параллельного вычисления, непосредственно связанное с развитием архитектуры компьютера, относящееся к ядру содержания предмета информатики. Естественно, целесообразно было бы включить на осно-

ве этого понятия курс «Элементы параллельных вычислений» в школьный стандарт образования по информатике как фундаментальный профильный предмет.

Сохранение дифференциации содержания образования по направлениям профильного обучения, а также минимального уровня подготовки, достижимость выставленных требований к уровню подготовки учащегося почти под силу учащимся.

Новые учебники и учебные пособия по информатике были ориентированы на общеобразовательные и фундаментальные аспекты школьной информатики и создавались в соответствии с «Обязательным минимумом содержания образования по информатике». Хотя понимание сущности информатики как науки и учебного предмета, а также основной цели школьного курса информатики разными авторами было очень близко друг к другу, их концепции, содержание и глубина изложения школьного курса значительно отличались.

Проведенный анализ существующих школьных учебников по информатике показывает, что до сих пор отсутствует учебник, который можно было бы взять за основу рассмотрения всех тем непрерывного курса информатики средней школы. Выявленные недостатки, а именно несоответствие учебного материала возрастным особенностям учащихся, избыточность или недостаточность учебной информации, отсутствие единообразия и согласованности терминов в рамках одного учебника, особенно на государственном языке, нарушения логики изложения учебного материала свидетельствуют о необходимости переработки, структурирования и систематизации учебной информации, установления разумного единообразия при отборе содержания учебника с целью дальнейшей фундаментализации обучения информатике в школе.

Следующий этап развития школьного курса «Информатика» связан с государственным общеобязательным стандартом среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования), принятым Постановлением Правительства Республики Казах-

стан № 1080 от 23 августа 2012 г. В нем содержание основного среднего образования включает семь образовательных областей: «Язык и литература», «Математика и информатика», «Естествознание», «Человек и общество», «Искусство», «Технология», «Физическая культура». В образовательную область «Математика и информатика» входят предметы: «Математика», «Алгебра», «Алгебра и начала анализа», «Геометрия», «Информатика». Акцент сделан на уровне подготовки обучающихся, который оценивается результатами обучения, это – личностные результаты, системно-деятельностные результаты и предметные результаты [Бидайбеков и др., 2015; Государственный..., 2012].

Личностные результаты отслеживаются в форме психолого-педагогического мониторинга уровня воспитанности, социализации и духовно-нравственного, творческого и физического развития обучающегося и фиксируются в его портфолио.

Системно-деятельностные результаты определяются достижениями обучающегося по предметным олимпиадам, курсам по выбору, выполнению творческих учебных проектов, а также другим видам исследовательской деятельности и фиксируются в его портфолио.

Предметные результаты отражаются в знаниевой и деятельностной подготовке обучающихся по освоению базового содержания среднего образования [Бидайбеков и др., 2015].

С момента появления идеи перехода на 12-летнее образование в РК, которая была предложена президентом страны еще в 2000 г., последовательно претворены новые модели обучения. К примеру, с 2004 г. в 104 школах республики был организован эксперимент, в ходе которого отработаны система обучения с 6 лет, практико-ориентированное обучение, раннее обучение английскому языку, введение информатики с начальной школы, введение интегрированных предметов, профильное обучение, переход на 5-дневную неделю и другие. Содержание и методика обучения курса школьной информатики были тесно связаны с указанными внедрениями в обновленном стандарте образования.

В соответствии с приказом МОН РК от 3 апреля 2015 г. № 159 «О пилотном внедрении обновленного содержания образования» в 2015–2016 учебном году в первых классах тридцати пилотных школ из 16 регионов страны начата апробация Государственного общеобязательного стандарта начального образования. А в следующем 2016–2017 учебном году уже все первоклассники будут заниматься по учебникам обновленного содержания.

Целью апробации являются интеграция в мировое образовательное пространство, ориентация национальной системы образования на стандарты мировой образовательной практики с учетом сохранения лучших традиций и стандартов отечественного образования.

В чем же конкретно основное отличие нового стандарта нового содержания школьного образования и насколько оно «задело» курс информатики в школе?

Во-первых, новые учебные программы будут основаны на компетентностном подходе. Они формируют компетенции, которые заложены в основе функциональной грамотности, необходимой для успешной социализации.

По известной в мировой педагогике Таксономии целей обучения Бенджамина Блума существующий стандарт позволяет ученику хорошо освоить только 2 из 6 уровней познания – «знать» и «понимать». Новый же стандарт позволит достигнуть остальные 4 уровня познания: «применять», «анализировать», «синтезировать» и «оценивать».

Во-вторых, при проектировании содержания предметов использованы принцип спиральности, сквозные темы. Принцип спиральности позволит наращивать знания и умения учащихся постепенно – по темам и классам, переходя от простого к сложному. Он удобен для изучения, доступен и понятен как учащимся, так и педагогам. Принцип спиральности обеспечивает преемственность в изложении учебного материала и интеграцию предметов для более целостного восприятия окружающего мира.

В-третьих, обновленное содержание базируется на ожидаемых результатах, которые опре-

деляются по образовательным областям. Ожидаемые результаты позволяют оценивать работу учащегося, его достижения. Кроме того, работа учащегося сравнивается не с работами других учеников, а с эталоном (образцом отлично выполненной работы), который известен учащимся заранее. Четкая формулировка ожидаемых результатов позволит объективно оценить учебные достижения учащихся, определить индивидуальную траекторию развития каждого школьника с учетом его индивидуальных способностей, а также повысить их мотивацию на развитие умений и навыков в обучении, улучшить качество образовательного процесса.

Таким образом, будут введены новые формы мониторинга результатов обучения, система критериального оценивания.

В-четвертых, вводятся новые предметы. В начальной школе – это «Естествознание», «Информационно-коммуникационные технологии» (с 3 класса), наполнится новым содержанием предмет «Познание мира».

Предмет «Информационно-коммуникационные технологии» будет направлен на формирование практических навыков использования компьютерных технологий – учащиеся с 3 класса будут применять простейшие методы работы с таблицами, схемами, графиками и диаграммами. Изучение данного предмета позволит на ранних этапах обучения свободно ориентироваться в информационной среде и осуществлять переход от школьной программы «накопления» полезных знаний к овладению навыками самообразования, необходимыми для эффективного продолжения образования на протяжении всей жизни.

Содержание программы по предмету «ИКТ» состоит из разделов обучения. Разделы разбиты на подразделы, которые содержат в себе цели обучения для классов, в виде ожидаемых результатов: навыка или умения, знания или понимания. Цели обучения позволяют учителю планировать работу и оценивать достижения учащихся, также информировать их о следующих этапах обучения.

Что касается объема учебной нагрузки по информатике в целом, то он остался на прежнем

уровне: с 5 по 9 класс – 1 час в неделю, 34 часа в учебном году, в профильных 10–11 классах – 1 час в неделю, 34 часа в учебном году.

Обновление содержания образования предполагает отход от традиционной организации учебного процесса, когда, прежде всего, определялось содержание образования, отражаемое в учебных программах (при этом каждый из разработчиков старался охватить как можно больше теоретического материала), и базируется на ожидаемых результатах, которые определяются по образовательным областям и отражают деятельностный аспект, т.е. учащиеся «знают», «понимают», «применяют», «анализируют», «синтезируют», «оценивают». Вместе с тем особое внимание при изучении информатики следует обратить на практическую деятельность, к примеру метод проектов, так как он способствует повышению интереса непосредственно к курсу информатики. Использование проектных технологий не только повышает качество обучения по информатике, но и реализует межпредметные связи и повышает эффективность изучения учебных предметов, по которым готовится проект.

В заключение можно выделить следующие моменты.

1. Развитие методической системы обучения информатике для ПК должно характеризоваться, наряду с усилением общеобразовательной значимости, фундаментализацией обучения школьной информатике.

2. При разработке стандартов начального, базового и профильного образования по информатике необходимо соблюдение целостности.

3. Несмотря на существование учебников по информатике для раннего обучения, необходимо еще раз пересмотреть их в соответствии новому стандарту начального общего образования, определить содержание обучения информатике в начальной школе в рамках учебного модуля «Информатика». Следует особо отметить обучение информатике с учетом соблюдения дидактического принципа культуросообразности, что будет способствовать формированию национального самосознания школьников, осознанию самобытности нации, пониманию ее ме-

ста в мировом культурном сообществе наций и народов.

4. Необходимо строго следить за систематизацией имеющихся и формированием новых терминов по школьной информатике. Целесообразно иметь во всех стандартах и учебниках глоссарий. Это относится не только к разрабатываемому стандарту, но и ко всем разрабатываемым впредь стандартам.

5. В связи с введением профильного обучения на старшей ступени школы в настоящее время разработано достаточно много программ профильных и элективных курсов по информатике и основанных на них учебников. В рамках этих разработок, как правило, основной упор делается лишь на углубление знаний в области информационных технологий, обеспечение прикладных профильных курсов информатики, направленных на подготовку к практической деятельности. Необходима дальнейшая разработка фундаментальных профильных курсов по информатике.

6. Очень важным, на наш взгляд, является переименование в новых стандартах названия курса «Информатика» на «Информатика и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)», которое точно и четко характеризует суть этого курса.

7. Необходимо изучить и использовать различные теоретико-методологические подходы и

методы при разработке образовательных стандартов в мировом масштабе.

8. Работы в области фундаментализации обучения информатике, формирования подходов к информатизации образования и создания систем подготовки педагогов в области информатизации образования должны быть взаимосвязаны.

Таким образом, в условиях информатизации образования подготовка будущих учителей информатики также требует нового определенного подхода.

Библиографический список

1. Бидайбеков Е.Ы. Вопросы подготовки будущих педагогов в области информатизации образования в Казахстане // Информатизация образования: история, состояние, перспективы: сб. матер. межд. науч.-практ. конф. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. С. 38–46.
2. Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б., Бостанов Б.Г. Геометрия и алгоритмы Аль-Фараби в современном образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4. С. 17–22.
3. Государственный общеобязательный стандарт образования соответствующих уровней образования: Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года [Электронный ресурс]. URL: <http://nao.kz/loader/fromorg/2/22> (дата обращения: 03.02.2016).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENT GENERAL CULTURE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Н.А. Власова, Ф.И. Кевля

N.A. Vlasova, F.I. Kevlya

Иноязычное образование, педагогические условия, формирование общей культуры, младший школьник, личностное развитие.

В статье рассматриваются педагогические условия формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования. Обоснована актуальность проблемы, необходимость повышения уровня общей культуры младшего школьника как одной из задач ФГОС НОО. Начальное иноязычное образование в статье представлено как средство формирования общей культуры младшего школьника.

Foreign language education, pedagogical conditions, general culture formation, primary school student, personal development.

The paper deals with the pedagogical conditions for the formation of the primary school student general culture in the process of foreign language education. It also substantiates the relevance of the problem, the necessity of increasing the primary school student general culture as one of the objectives of Federal State Educational Standard of Primary General Education. Primary foreign language education is presented in the paper as a means of the formation of the primary school student general culture.

Формирование общей культуры младшего школьника является одной из основных задач начального общего образования согласно ФГОС НОО.

Общая культура младшего школьника рассматривается нами как «совокупность взглядов, усвоенных знаний, нравственных, духовных ценностей, сформированных умений и навыков, особенностей поведения и деятельности, основанных на культурно ориентированном отношении ребенка к себе, своей семье, 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» [Власова, 2015, с. 8].

Под формированием общей культуры младшего школьника мы понимаем педагогический

процесс, в котором на основе единства гуманистических целей и ценностей происходит становление личности, развитой в общекультурном отношении, выражающемся в положительной мотивации, информационной наполненности, рефлексии в поведении и деятельности ребенка в соответствии с требованиями общекультурной компетенции.

Иноязычное образование трактуется исследователями по-разному. У Е.И. Пассова – это «становление человека путем вхождения его в иную культуру (в Мир Культуры); благодаря ее присвоению, он становится не просто знающим, компетентным, умеющим и т.п., а культурным, нравственным, духовным» [Пассов, 2010, с. 13]. У Н.Ю. Гусевской: «Иноязычное образование – целостный педагогический процесс обучения, воспитания и развития обучающихся содержанием и средствами предмета «Иностранный язык» [Гусевская, 2011, с. 34].

Для реализации потенциала иноязычного образования нами был выявлен ряд педагогических условий, способствующих наиболее успешному формированию общей культуры младшего школьника.

Формирование общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования, на наш взгляд, представляет собой не только использование воспитательного потенциала предмета «Иностранный язык», сообщение фактов общей культуры, освоение общекультурных ценностей средствами иностранного языка, но и соответствующую организацию воспитательного процесса. Как показала наша экспериментальная работа, первое из педагогических условий – стимулирование познавательного интереса младшего школьника в формировании общей культуры средствами иноязычного образования.

Отметим, что под педагогическим стимулированием понимается процесс активизации внутренних движущих сил личности с помощью внешних, объективных побудителей, эффективность воздействия которых зависит от социальной и личностной значимости стимулируемой деятельности [Равкин, 1972].

Нами использовались разнообразные методы, приемы, средства педагогического стимулирования познавательного интереса младшего школьника к формированию общей культуры. Наиболее результативными оказались: игровые методы, прием удивления, создание эмоциональных ситуаций занимательности и т.п.

Педагогу нужно стремиться к тому, чтобы предлагаемый материал по формированию общей культуры нравственно и эмоционально переживался обучающимися. Использование игры – одно из главных направлений педагогического стимулирования познавательного интереса в начальной школе. В программу по формированию общей культуры младшего школьника нами включены как целые игровые уроки: урок-путешествие, урок – театральное представление, урок-викторина, так и игровые ситуации: разыгрывание диалогов в виде мини-спектаклей, использование загадок, кроссвордов и многое другое.

Отметим, что богатый потенциал иноязычного образования не ограничен рамками учебного предмета. Поскольку цель обучения иностранному языку в начальной школе – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, реализация которой предполагает постоянную познавательную активность обучающихся, следовательно, необходима грамотная поддержка познавательного интереса у младших школьников со стороны взрослых.

Второе условие – обеспечение готовности всех участников педагогического процесса к формированию общей культуры младшего школьника в ходе иноязычного образования. Нужна установка обучающихся, педагогов и родителей на формирование общей культуры младшего школьника, т. е. необходимо активное включение в формирующую деятельность по возможности всех участников педагогического процесса. Понятие «готовность» в данном контексте трактуется нами как наличие знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых взрослому для формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования.

Рассматриваемая нами «готовность» достигается в два последовательных этапа.

1. Пассивная готовность участников педагогического процесса, то есть одобрение и поощрение участниками деятельности в исследуемом процессе; заинтересованность проблемой; готовность оказать всяческую помощь, содействие в формировании общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования.

2. Активная готовность участников педагогического процесса, то есть овладение педагогами и родителями необходимыми для этого знаниями, умениями, навыками и компетенциями; овладение обучающимися универсальными учебными действиями, исходными по отношению к исследуемым нами.

Реализация данного условия осуществляется при взаимодействии со школьным коллективом и родителями обучающихся; в ходе всего учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Организация индивидуальной педагогической поддержки младшего школьника в формировании его общей культуры в процессе иноязычного образования – третье педагогическое условие. О.С. Газман рассматривает педагогическую поддержку как «особую сферу педагогической деятельности, превентивную и оперативную помощь в развитии и содействие саморазвитию ребенка, которые направлены на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, коммуникацией и жизненным самоопределением» [Газман, 1995, с. 21–22]. Цель педагогической поддержки – «выращивание» субъектной позиции обучающегося, что предполагает наличие у ребенка: развитого сознания, способного к самостоятельному выбору; воли как механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора; наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать. Как считает Н.Б. Крылова, педагогическая поддержка – это деятельность педагога, осуществляемая в процессе равноправного взаимодействия с ребенком на основе гуманистической позиции [Крылова, 2005, с. 193, 195]. По мнению Л.И. Маленковой, педагогическая поддержка – это «такая организация воспитания, которая полностью основывается на обращении к внутренним силам и способностям ребенка» [Маленкова, 2002, с. 306], что предполагает отказ от авторитарных методов воспитания, принятие и развитие личностных качеств обучающихся, способствование самовоспитанию и саморазвитию ребенка. Педагогическая поддержка – система средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном... а также помощь в преодолении трудностей самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности [Кевля, 2012, с. 27].

Одно из обязательных условий педагогической поддержки – наличие у наставника педагогического такта.

В решении задач формирования общей культуры младшего школьника в процессе иноязычно-

го образования педагогическая поддержка реализуется нами: а) через оказание индивидуальной психолого-педагогической помощи ребенку в преодолении трудностей; б) создание ситуации успеха на уроках иностранного языка, во внеклассной деятельности; в) содействие саморазвитию ребенка в формировании его общей культуры.

Разработка и реализация программно-методического обеспечения процесса формирования общей культуры младшего школьника средствами иноязычного образования – четвертое условие его успешности. Программно-методическое обеспечение включает набор дидактических средств, необходимых педагогу в деятельности по реализации цели и задач исследования. Оно состоит из трех взаимосвязанных компонентов: содержательного, функционального и оценочного. Содержательный компонент представлен программным обеспечением, а именно программой по формированию общей культуры младшего школьника в процессе иноязычного образования. В нашем исследовании данная программа рассчитана на 3–4 классы общеобразовательной школы. Кроме того, в содержательный компонент входит методическое обеспечение, представленное комплексом учебных материалов, который используется в процессе иноязычного образования наряду с обязательным УМК, а также информационно-технологическим обеспечением (учебные и аутентичные аудиовидеоматериалы).

Функциональный компонент предполагает набор определенных методов, форм работы, таких как: ролевое моделирование, дидактические игры, сочинения, театральные постановки, творческие задания, исследовательские проекты, решение проблемных вопросов и ситуаций, метод «портфолио», а также метод «диалога культур», предложенный В. Библером.

Оценочный компонент представлен психолого-педагогическими тестами, заданиями, направленными на развитие способностей оценки школьниками самих себя, своей успешности в достижении определенного уровня сформированности общей культуры в процессе иноязычного образования.

Итак, выявленные нами педагогические условия, подтвердили первоначальную гипотезу:

– стимулирование познавательного интереса младшего школьника в формировании общей культуры средствами иноязычного образования;

– обеспечение готовности участников образовательного процесса к формированию общей культуры младшего школьника в ходе иноязычного образования;

– организация индивидуальной педагогической поддержки младшего школьника в формировании его общей культуры в процессе иноязычного образования;

– разработка и реализация программно-методического обеспечения процесса формирования общей культуры младшего школьника средствами иноязычного образования.

Реализация обозначенных педагогических условий позволяет успешно формировать общую культуру младшего школьника в процессе иноязычного образования, повышение которой является одной из главных задач ФГОС НОО.

Библиографический список

1. Власова Н.А. Содержание понятия «общая культура младшего школьника»: педагогический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 6–9.
2. Газман О.С. Новые ценности в образовании. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. С. 19–24.
3. Гусевкая Н.Ю. Иноязычное образование как историко-образовательный феномен // Ученые записки ЗабГГПУ. 2011. № 5. С. 31–34.
4. Кевля Ф.И. Педагогическая поддержка детей и молодежи как фактор гуманизации образования // Педагогическая поддержка детей и молодежи в образовательном учреждении: кол. монография / под ред. Ф.И. Кевля; Министерство образования и науки РФ; Волог. гос. пед. ун-т. Вологда: ВГПУ, 2012. 276 с.
5. Крылова Н.Б. Педагогическая поддержка и воспитывающее общение // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Ульяновск: УлГПУ, 2005. С. 193–201.
6. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. 480 с.
7. Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. 176 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис, 2003. 184 с.
9. Пассов Е.И. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
10. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы: сб. ст. / под ред. З.И. Равкина. Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т, 1972. 292 с.

ТЕЗАУРУСНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ

A THESAURUS-ORIENTED MODEL OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN A SCHOOL TEXTBOOK

Л.К. Жаналина

L.K. Zhanalina

Тезаурусно-ориентированная модель обучения, идеографическая тема, идеограмма.

Статья посвящена описанию разработанной ее автором тезаурусно-ориентированной модели представления русского языка в школьных учебниках для 11 классов, которая нацеливает учащихся на освоение знаний о мире в процессе изучения русского языка с учетом общественно-гуманитарного и естественно-математического профилирования языковой подготовки в старших классах.

Thesaurus-oriented learning model, ideographic topic, ideogram.

The paper describes a thesaurus-oriented model of representation of the Russian language in school textbooks for 11th-graders developed by the author. The model aims students at getting knowledge about the world in the process of learning the Russian language, taking into account the socio-humanitarian and natural-mathematical profiling of language training in senior forms.

Полилингвизм в Казахстане имеет длительную традицию эволюции в виде двуязычия, постоянным компонентом которого является русский язык. Его позиции в Казахстане определяются политическими и социокультурными факторами, которые, по мнению известного казахского социолингвиста Э.Д. Сулейменовой, проявляются в языковых процессах вернакуляризации моноязычия и интернационализации, многоязычия: «Языковая идеология и языковая политика в современном Казахстане представляют собой баланс вернакуляризации моноязычия (казахизации), с одной стороны, и многоязычия и интернационализации – с другой. Государственное регулирование национально-языковых отношений и языковых процессов направлено на сглаживание дилеммы между поддержкой языкового многообразия (многоязычие / языковой плюрализм) и провозглашением казахского языка государственным... Данная дилемма в теории и практике языковой политики решается в форме «социокультурного варианта» политики мультикультурализма и языкового плюрализма: защищаются все языки, защищаются языковые права их носи-

телей...» [Сулейменова, 2011б, с.107]. Реальная языковая ситуация главными игроками многоязычия и отражающего его языкового плюрализма делает казахский и русский языки [Сулейменова, 2011б, с.8].

Устойчивые позиции русского языка демонстрируют сохраненная им функция межнационального общения и повсеместное его изучение во всех средних и высших учебных заведениях страны. На уровне межгосударственных политических, экономических, культурных, научных отношений роль русского языка не только остается стабильной, но и усиливается, получая все новые внешние импульсы, благодаря восходящему развитию межгосударственных контактов Казахстана и России с охватом все новых областей сотрудничества. О русском языке как ценном достоянии казахстанского общества постоянно говорит Президент РК Н.А. Назарбаев. Он отмечает, что владение русским языком является преимуществом казахской нации, что «посредством русского языка уже на протяжении не одного столетия казахстанцы обретают дополнительные знания, расширяют свой кругозор и круг общения как внутри страны, так и за ее пре-

делами» [Послание Президента Республики Казахстан..., 2012].

Изучение русского языка в Казахстане, как и на всем постсоветском пространстве, в связи с новой геополитической реальностью сталкивается с новыми проблемами. Одна из них – какому русскому языку учить. Она не получила однозначного решения, что затрудняет разработку единых критериев определения объекта (содержания) обучения русскому языку как компоненту полилингвизма. Поэтому методика и практика преподавания нуждаются в описании русского языка как реальности, как речевой способности, обеспечивающей полноценное общение в условиях эндогlossной и экзогlossной языковой ситуации. Путь приближения к естественному языку как национальной / инонациональной речевой среде, который демонстрирует успешное общение, разрабатывается в научной концепции Л.Г. Самогит, он приобретает высокую степень прикладной ценности. Ее положения, очерчивающие структуру и объем русского языка, могут быть использованы как критерии отбора знаний о языке и знания языка. Их в свернутом виде дефинируют термины: национальный язык, норма и код в языке, литературный язык, кодифицированные функциональные стили, нормативные и ненормативные варианты русского языка, локальные (региональные) и социальные варианты литературного языка, некодифицированные диалекты, просторечие, язык художественной литературы, художественные тексты, идиостилевые черты художественного текста [Самогит, 2013, с. 43–55]. Русский язык в теоретической трактовке Л.Г. Самогит приобретает четкие очертания: национальный русский язык, его региональные варианты, диалекты, ядро национального языка – литературный язык в его функциональных разновидностях, доминантой которых является язык художественной литературы. Такая теоретическая база выводит на русский язык как учебный объект, отвечающий современным требованиям методики и практики обучения и учитывающий достижения лингвистики. Это русский литературный язык со всеми его функциональными разновидностями и «рус-

ский язык зарубежья» [Караулов, 1991, с. 10], которые охватывают основные сферы, формы существования языка и представляют культурно-языковые ареалы его функционирования. Поэтому русско-казахское двуязычие является одновременно экзогlossным и эндогlossным, его компонентами являются русский язык зарубежья (Казахстана) и русский язык в функциональных стилях и вариантах его основного существования в России. Усилению в русско-казахском двуязычии позиций регионального варианта как приметы социально-исторических трансформаций противостоит его массовость [Сулейменова, 2011а, с. 76–77]. В сохранении массового полилингвизма велика роль школы и главного компонента процесса обучения – учебника.

Данная работа посвящена когнитивно-центрированному моделированию русского языка в учебниках русского языка для школ с казахским языком обучения и ориентацией на тезаурусный уровень языковой личности. Русский язык выступает как основной объект обучения. При этом его координация с фоновыми казахским и английским языками представлена ограниченно и охватывает их тезаурусный уровень. Русский язык как объект обучения проецируется на когнитивный компонент фоновых языков.

Выбор данного аспекта в первую очередь определяется разработанной автором статьи тезаурусно-ориентированной моделью обучения, которая нацелена на интеллектуальное развитие обучающихся и вооружает знаниями о мире вместе со знаниями о языке. Следующим основанием выбора является тот потенциал мотивировки, который несет языковая картина мира в русском языке. Ценность тезауруса и постоянный, устойчивый интерес к хранимой в нем культуре обеспечивают тезаурусно-ориентированной технологии «шанс» быть включенной в число путей преодоления кризиса дисциплины «Русский язык» в школе, который наблюдается не только в Казахстане, но и в самой России [Загоровская, 2014], а также стать фактором повышения его статуса.

Снижение интереса к русскому языку, особенно к русскому языку как второму в полилинг-

вальном образовании, диктует прагматическое отношение к языкам, когда владение ими рассматривается как условие успешной профессиональной деятельности и карьерного роста. Поэтому, кроме обращения к языку как сокровищнице культуры, следует предусмотреть и практический эффект от его знания, владения им.

Системность реализации потенциала русского языка для интеллектуального, духовного, нравственного развития учащихся и для их адаптации в многонациональном государстве и многоязычном мире, находящемся в условиях постоянных перемен и требующем от человека активной жизненной позиции, умения принимать решения и добиваться успеха, связана с рядом факторов. Одним из них является основной компонент учебного процесса – учебник. При тезаурусно-ориентированной системе обучения он должен представлять русскую языковую картину мира в учебном варианте, для обозначения которого используется термин *тезаурус*. Такой тезаурус является результатом сокращения тезауруса как когнитивного уровня языковой личности, который, по мнению Н.Ю. Караулова, является ведущим уровнем трехуровневой языковой личности и содержит ее знания о мире, ее сознание. Поэтому учебный тезаурус определяет ядро других уровней языковой личности – вербально-семантического и прагматического, представленных в учебнике. Вербально-семантический уровень презентруется с ориентацией на тезаурус при ведущем системном, уровненом принципе [Караулов, 1987, с. 358–359]. Мотивационно-прагматический уровень языковой личности находит отражение в учебнике и предусматривает работу с упражнениями и текстами, в процессе которой происходит овладение и прагматическими процедурными знаниями. В качестве примера можно привести серию заданий, распределенных по разным разделам учебника, которые нацеливают на использование речевых форм в разных ситуациях общения. Например, формы выражения *приглашения, предложения – намерения говорящего, согласия, несогласия – реакция слушающего* и др. [Жаналина, 2011, с. 262].

Тезаурусно-ориентированная система обучения русскому языку представляет одну из дидактических моделей языковой личности, в которой границы тезауруса очерчены набором идеографических тем и представляющих их идеограмм, составляющих идеографические минимумы. Тезаурусно-ориентированная (учебная) модель актуализирует один из принципов организации объекта обучения – когнитивный, воплощаемый в собственно языковом материале или реконструируемый через него. Учебный тезаурус разрабатывался на основе определения: (1) структуры информации; (2) характера информации; (3) объема информации.

Тезаурус структурируется идеографическими темами, которые имеют:

- 1) объектную ориентацию на национально-культурную картину мира, культуру, историю, обычаи, традиции русского народа, его национальный дух, менталитет, характер;
- 2) объектную ориентацию на реальную действительность и представляют систему универсальных знаний о мире через систему языка;
- 3) объектную ориентацию и представляют казахстанские реалии;
- 4) субъектную ориентацию на человека, познающего действительность;
- 5) субъектную ориентацию на человека, являющегося частью реальной действительности, осваивающего и преобразующего, оценивающего ее;
- 6) языковую ориентацию и демонстрируют их лингвистическую презентативность, участие в выражении идеографических тем разных форм и сфер бытования русского языка, который выступает, во-первых, как исконный язык, функционирующий в России и отражающий реалии российской действительности, во-вторых, как русский язык зарубежья и как неисконно русский язык, функционирующий в Казахстане и фиксирующий реалии казахстанской действительности;
- 7) социальную ориентацию и выбираются с учетом их мировоззренческой, культурной, познавательной, воспитательной ценности.

В связи с профильным обучением в старших классах общеобразовательных школ отбор идеографических тем для учебников 11 классов осуществлялся, наряду с учетом указанных выше принципов объектной и субъектной, языковой и

социальной ориентированности, также с учетом принципа профилирования.

Он обусловил разработку двух тезаурусов для общественно-гуманитарного и естественно-математического направлений.

Для учебника, предназначенного для общественно-гуманитарного направления школ с казахским языком обучения, выбраны темы: «Знаки и символы», «Суверенный Казахстан», «Внешняя и внутренняя политика», «Мировая культура и культура русского народа», «Наука и образование», «Человек и природа», «Выбор профессии». Тезаурус в учебниках для естественно-математического направления расчленен на фрагменты идеографическими темами: «Язык и картина мира», «Казахстан – моя родина», «Природа страны и планеты», «Наука и научные открытия», «Новые технологии», «Вокруг света», «Транспорт и коммуникации», «Моя будущая специальность» [Жаналина, 2011].

Структура тезауруса демонстрирует уровни абстракции в знаниях о мире. Первый уровень абстракции заложен в идеографических темах, о чем свидетельствует их закреплённость за трудно поддающимися охвату областями жизни, многовекторность и множественность составляющих которых затрудняет их обобщение, особенно в век информационных технологий, характеризующийся небывалым ранее ростом и распространением информации. Темы называются идеографическими, так как в них представлено мыслительное (ментальное) поле как фрагмент общего ментального пространства русского языка.

Членение ментального поля (идеографической темы) представляет второй уровень абстракции. Поле построено из связанных друг с другом мыслительных единиц – концептов (понятий). Концепты, получившие языковое оформление, превращаются в идеограммы – двусторонние единицы, в которых концепт становится языковым значением. Их набор составляет идеографический минимум и очерчивает диапазон каждой идеографической темы. Идеограммы в составе идеографической темы презентуются в систематизированном виде. Их связи отражают реальные связи, существующие в действительности

и познанные человеком. Идеограммы, представленные в их связях, складываются в цельные фрагменты объективной действительности. Организацию идеограмм эксплицируют их выделение и манифестация в разных разделах учебников в виде таблиц и схем. Кроме того, их связи представляют упражнения и тексты, которые также подчинены идеографическим темам и помогают понять мир в его целостности, а также в его связях и отношениях. Систематизируются не только идеограммы внутри идеографических минимумов, но и сами идеографические минимумы. Они представлены в связях друг с другом, так что складываются в общие тезаурусные минимумы учебников, которые учитывают принцип профилизации (общественно-гуманитарное, естественно-математическое направления).

Тезаурусные минимумы очерчивают объем информации на основе критериев отбора: 1) идеографических тем по мировоззренческой, интеллектуальной и духовно-нравственной ценности и прагматическому потенциалу – по способности вооружить знаниями и умениями в социально-культурной адаптации, подготовить к успешной коммуникации в жизненно важных сферах общения; 2) идеограмм по их познавательной, воспитательной и лингвистической ценности, обеспечивающих логическое осмысление действительности и обслуживающих познание языковыми средствами в их системе и функционировании.

Таким образом, тезаурусы своей структурой в виде идеографических тем отражают понимание структуры действительности, разных ее областей, разделяемых разными способами взаимодействия с ними человека.

Набор идеографических тем создает тезаурусный минимум, который ограничивает объем информации о мире в учебной модели, но при этом позволяет решать задачи интеллектуального развития учащихся, используя познавательный потенциал языка.

Разные тезаурусные минимумы призваны варьировать акценты в компетенциях (языковых и неязыковых знаниях) с учетом подготовки учащихся к разным сферам деятельности.

Освоение тезауруса русского языка происходит в два этапа. Первый этап вводит учащихся в универсальные знания о мире, которые могут быть перенесены в тезаурусные компетенции других, «фоновых», языков трехязычия. Второй этап знакомит: 1) с национально-культурными особенностями русского языкового сознания, которые помогут не только войти в русскую культуру и обогатиться духовно и интеллектуально, но и лучше и глубже понять собственную культуру, менталитет; 2) с фактами культуры и истории Казахстана, запечатленными в идеограммах, порожденных взаимодействием и взаимовлиянием культур в многонациональном государстве.

Тезаурусный подход к организации языкового материала учебников позволяет овладеть отраженными в языке мыслительными операциями анализа, синтеза, отвлечения, абстракции, обобщения, индукции, дедукции, сложными процессами – концептуализации, категоризации, формами мышления – понятием (концептом), суждением, умозаключением. Практическое овладение мыслительными операциями и их единицами в процессе освоения русского языка, во-первых, способствует развитию и совершенствованию интеллектуальных способностей, которые используются обучающимися при расширении тезауруса путем пополнения идеографических минимумов новыми идеограммами, извлеченными из упражнений и текстов посредством идеографического анализа, и в дальнейшем при самостоятельной систематизации информации за счет других источников, во-вторых, может применяться при организации языковых картин мира в фоновых языках.

Единство тезауруса представляется в виде связей: 1) между идеограммами в идеографических темах; 2) через связи между разными идеографическими темами.

Например, идеограммы темы «Наука и новые технологии» разделены на две группы. Первая объединяется вокруг слова «наука»: *знать – знание, познать, познание*, наука в сочетании со словами: *общественные / гуманитарные / естественные / математические, социология, филология, история, политология, психо-*

логия, педагогика, физика, математика, арифметика, ботаника, биология, физиология; наука – *отрасль знания – дисциплина – учебный предмет* (дисциплина) и т.д.

Вторая группа идеограмм организуется вокруг слов «техника» и «технология»: *техника – машина – механизм – станок – прибор – инструмент – устройство*; *техника – машина* (в сочетаниях со словами *современная / электронная / сельскохозяйственная / будущего / использовать / эксплуатировать / применять / беречь / овладеть / собрать / отремонтировать / заменить / действует / работает*) и т.д.

Связи между идеографическими темами обычно проходят по линии околотематических идеограмм, которые могут входить и в другие идеографические минимумы (например, идеограммы *естественный – искусственный* темы «Наука и новые технологии» входят и в идеографический минимум темы «Природа страны и планеты»).

Предложенная тезаурусная модель создается как система естественных категорий, как результат естественной категоризации в понимании, разработанном А.В. Бондарко. Естественную категорию характеризуют неопозитивные различия, эксплицируемые: 1) не абсолютностью, а относительностью общего родового признака; 2) видовыми признаками категории, которые могут быть однородными и неоднородными, соотносясь с разными аспектами родового понятия; 3) двучленностью и многочленностью категории членов [Принципы функциональной грамматики..., 2013, с. 14]. Всем этим критериям категоризации отвечает приведенный пример идеографической темы.

Рассмотренный ракурс описания русского языка в учебнике позволит продемонстрировать, во-первых, что язык пронизывает все сферы деятельности человека, во-вторых, что степень владения языком зависит от глубины вхождения в представленную в нем культуру и духовные ценности народа, нравственные законы, которые определяют уровень понимания и принятия мира в целом и уровень общения, в-третьих, что когнитивный уровень общения – важное

условие его успешности, в-четвертых, что связь языка с его носителем неразрывна и проявляется в видении объективной действительности сквозь универсальную естественную категоризацию и в специфике национального, этнического восприятия и когнитивного структурирования мира, сложившегося в соответствующей культуре.

Таким образом, решение задач мотивировки и результативности обучения русскому языку посредством полноценного в рамках учебного процесса использования его потенциала как источника интеллектуального и духовного развития делает возможным использование тезаурусно-ориентированной модели обучения, которая вводит в мир знаний как таксономическую систему, состоящую из идеографических тем, которые, в свою очередь, представлены системами идеограмм, отражающими системные отношения в языке.

Библиографический список

1. Жаналина Л.К. Русский язык: Қазақ тілінде жалпы білім беретін мектептің жаратылыстану-математика бағытындағы 11-сыныбына арналған оқулық. Өнд., толықт. 2-бас. Алматы, изд.: Мектеп, 2011а. 344 с.
2. Жаналина Л.К., Шманова Н.Н. Русский язык: Қазақ тілінде жалпы білім беретін мектептің қоғамдық-гуманитарлық бағытындағы 11-сыныбына арналған оқулық. Алматы: Мектеп, 2011б. 360 с.
3. Загоровская О. Проблемы содержания программ и учебников по русскому языку в кон-
4. Караулов Ю.Н. О состоянии русского языка современности: доклад на конф. «Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики»: матер. почтовой дискуссии. М., 1991. 50 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
6. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 14 декабря 2012. Стратегии «Казахстан-2050». Новый политический курс состоявшегося государства. URL: http://www.akorda.kz/ru/page/page_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-nazarbaeva-narodu-kazakhstana-14-dekabrya-2012-g_1357813742
7. Принципы функциональной грамматики: принцип естественной классификации / отв. ред. А.В. Бондарко, В.В. Казаковская; Институт лингвистических исследований РАН. М.: Языки славянской культуры, 2013. 512 с.
8. Самотик Л.Г. Внелитературная лексика в создании образа инонациональной речевой среды: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 564 с.
9. Сулейменова Э.Д. Макросоциоллингвистика. Алматы: Қазақ университеті, 2011а. 404 с.
10. Сулейменова Э.Д. Языковые процессы и политика: монография. Алматы: Қазақ университеті, 2011б. 117 с.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS BY MEANS OF PROJECT ACTIVITY

В.И. Кутугина, А.И. Игнатова,
Л.С. Гавриленко

V.I. Kutugina, A.I. Ignatova,
L.S. Gavrilenko

Самоуправление, развитие, системно-деятельностный подход, федеральные государственные образовательные стандарты, проект, проектная деятельность, субъектность личности.

В статье рассматривается проблема развития самоуправления обучающихся в контексте реализации современных образовательных стандартов на основе системно-деятельностного подхода. Раскрываются сущностные стороны субъектности личности обучающихся. Акцентируется важность реализации определенных педагогических условий построения воспитательного процесса на основе системно-деятельностного подхода. Представлено содержание проекта, направленного на выявление и сопровождение социально активной молодежи, развитие лидерских качеств личности, содействие в повышении эффективности и результативности общественной деятельности молодежи.

Self-management, development, system-activity approach, federal state educational standards, project, project activity, subjectivity of the personality.

This article deals with the problem of developing students' self-management in the context of modern educational standards based on a system-activity approach. The article also reveals the essential parts of the subjectivity of students' personality. It emphasizes the importance of implementing specific pedagogical conditions of designing an educational process on the basis of the system-activity approach. The article presents the content of the project that aims at identifying and supporting socially active young people, developing leadership skills of the personality, assisting in improving the efficiency and effectiveness of public activity of youth.

Переход российского образования на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения инициировал смену образовательной парадигмы, что потребовало от каждого педагога концептуального и практического осмысления инновационных путей развития образования, определения перспектив и приоритетных направлений своей профессиональной деятельности [Осин, 2012].

Пожалуй, впервые образовательный стандарт построен на основе фундаментальных наук о человеке. Так, положенный в основу разработки новых стандартов системно-деятельностный подход – это не просто совокупность образовательных технологий, методов и приемов, это своего рода философия образования, которая на первый план выдвигает, во-первых, про-

блему становления обучающегося в образовательном процессе как субъекта деятельности. А во-вторых, это новые требования к качеству подготовки специалистов в вузе. Причем эти требования, что особенно хотелось бы подчеркнуть, связаны не только с организацией процесса профессионального обучения, но в первую очередь с профессиональным воспитанием через деятельность, с созданием условий для формирования субъектности личности будущего специалиста, что предполагает формирование у обучающегося умения определять цели, выбирать средства их достижения, отслеживать результаты. Воспитание с точки зрения этого подхода не может быть подчинено одностороннему целенаправленному управлению [Адольф, 2015, с.7].

К сожалению, пока далеко не всегда воспитательный процесс в вузе выстраивает-

ся в рамках важнейшего принципа системно-деятельностного подхода – стратегической направленности на развитие субъектности, когда студент должен в тесном контакте с педагогом научиться выступать в роли субъекта деятельности. На практике чаще всего мы наблюдаем обратное – решая текущие вопросы воспитательной работы, администрация вуза, преподаватели, кураторы планируют и организуют мероприятия без активного участия обучающихся [Дмитриев, 2003, с. 37].

Когда в образовательном процессе подобная практика становится нормой, то конечный результат – низкий уровень социальной активности обучающихся. Именно поэтому в воспитательном процессе важно, следуя принципам системно-деятельностного подхода, построить тесное сотрудничество при организации и управлении различными видами деятельности. Исходя из этого, система воспитания студентов в вузе должна акцентировать внимание на развитии потребности личности в достижении успеха, реализации своих целей, самоутверждении, формировать качества личности, обеспечивающие ее включенность в различные сферы жизнедеятельности (социальная активность, участие в общественно-политической жизни, культурно-досуговой деятельности и т.д.).

Традиционно воспитательная работа в вузе строится на единстве учебного и воспитательного процессов. Вместе с тем целесообразно выделить и разные формы – воспитание во время обучения, которое определяется главным образом личностью педагога, традициями вуза, его авторитетом, и воспитание во внеучебное время, требующее конкретных мероприятий, способных стать привлекательными для студентов и решающих конкретные задачи, поставленные организаторами [О деятельности..., 2011, с. 55]. В этой связи значимым потенциалом воспитательной деятельности и социального развития студентов становится когда-то забытое студенческое самоуправление, реставрацией которого в последние годы занимается система современного высшего образования. Однако только лишь реставрация студенческого самоуправления в

вузе совсем не гарантирует эффективности воспитательной работы. Это вопрос необходимости создания системы, обеспечивающей сбалансированное сотрудничество администрации и организованного студенчества в процессе управления вузом. Это вопрос, связанный с включением студенчества в воспитательную деятельность, направленную на трансляцию культуры, социального опыта и личностных смыслов. Это вопрос включенности в образовательное пространство вуза [Рогалева, 2011, с. 178].

Популяризация и внедрение студенческого самоуправления в вузах на основе обозначенных выше принципов системно-деятельностного подхода заметно повлияли на активность студенчества. Появились и реализуются значимые студенческие проекты и программы. Представим пример одного из них – проект развития социальной активности молодежи и формирования системы компетенций межличностного общения «Лидер», который рассчитан на работу с учащейся молодежью: старшеклассниками общеобразовательных школ и студентами вузов.

Данный проект направлен на решение проблемы отсутствия в образовательных учреждениях системы организационно-педагогических условий, способствующих формированию социальной активности молодежи, умений и навыков конструктивного общения [Пикалова, Шершнева, 2014, с. 85]. Поэтому целью реализации проекта являются выявление и сопровождение социально активной молодежи, развитие молодежного движения через формирование у молодого поколения активной гражданской позиции, организаторских способностей, развитие лидерских качеств личности, содействие в повышении эффективности и результативности общественной деятельности молодежи.

Проект «Лидер» – это своего рода консультационно-экспертная площадка, ведущей идей содержания работы которой являются содействие в организации ученического самоуправления, развитие умения планировать, координировать, прослеживать результаты. Работа площадки представляет собой логическое дополнение основной программы воспитательной работы в

школе и направлена на формирование ученического самоуправления посредством совместной деятельности студентов и школьников.

В основе работы консультационно-экспертной площадки лежит системно-деятельностный подход, соответственно, содержание ее работы разворачивается поэтапно: мотивационно-ценностный, содержательно-операциональный, рефлексивно-исследовательский этапы. Данные этапы характеризуются целостностью, одновременным и равновесным функционированием в процессе их реализации. Мотивационно-ценностный этап включает формирование ценностных ориентаций молодежи на социальную активность, устойчивых положительных личностных мотивов. На содержательно-операциональном этапе формируются необходимые знания, идет вовлечение участников в активную деятельность с целью формирования у них витагенного опыта. Рефлексивно-исследовательский этап направлен на формирование исследовательских, рефлексивных умений и навыков посредством анализа участниками собственной и совместной деятельности. При этом основной упор делается на осмысление и отработку лидерских навыков в процессе взаимодействия участников как при совместной работе в группах, так и при участии в имитационных ситуациях. Кроме того, участники площадки приобретают способность систематически анализировать различные ситуации, не попадая в идеологическую зависимость от тех или иных распространенных стереотипов. Тем самым формируется понимание способов действия других людей, горизонтов дальнейшего роста. За счет этого развивается способность объединяться в команды для реализации как собственных, так и совместных проектов. Таким образом, работа площадки позволяет студентам формировать профессиональные компетенции (социальные, коммуникативные, проектные и др.), а старшеклассников нацеливает на организацию ученического самоуправления.

Содержание работы консультационно-экспертной площадки представляет собой со-

четание разнообразных инновационных и уже апробированных методик по организации молодежного движения, элементов психологического тренинга, коллективно-творческих игр, практических занятий, дискуссий. При этом работа осуществляется по принципу теория – практика, то есть все теоретические знания закрепляются на практике. Представим примерное содержание проекта «Лидер».

Проект состоит из восьми тематических блоков, в каждом из которых предусмотрено по несколько консультационно-экспертных встреч, где рассматривается необходимый перечень теоретических и практических аспектов. На занятиях первого блока (вводного) выявляются ожидания участников, их знакомят с понятиями «успешный человек», «лидер», с базовыми компетенциями современного человека, после чего организуется разработка социального договора участников проекта. Для анализа и выявления сильных и слабых сторон участников проводятся их анкетирование, диагностика личностных качеств и самодиагностика «Лидер ли я?» (повторная диагностика проводится в конце учебного года). На основе этого разрабатываются рекомендации по развитию качеств, необходимых успешному человеку, лидеру: умение управлять собой; умение решать проблемы; наличие творческого подхода; влияние на окружающих; организаторские способности; умение работать с группой [Основы..., 2009].

Во втором блоке («Целеполагание») рассматривается сущность понятий «самооценка» и «саморазвитие». Проводится тестирование на определение самооценки, и предлагаются способы ее повышения. Также в этом блоке рассматриваются сущность, сходства и различия понятий «мечты» «планы», «цели», «установки»; влияние установок на восприятие ситуации и правила постановки цели; «эффект призмы» и принципы, управляющие человеческой эффективностью, основные принципы изменения ситуации. Здесь же участники знакомятся с понятиями «навык» и «привычка»; «активная», «реактивная» и «проактивная» личности и их конструкция. Изучают навык проактивной личности и влияние привычек на формирование харак-

тера человека. На практическом занятии после определения приоритетной области жизни составляют индивидуальные диаграммы целей.

В блоке «Управление временем» изучаются понятие, важность и правила тайм-менеджмента, сравнивается ценность времени и денег, выявляются похитители времени, время недоступности и скрытые ресурсы тайм-менеджмента. Посредством анкетирования участники анализируют, эффективно ли они используют время. После изучения первого закона Паркинсона и основных принципов планирования организуется практическая отработка техники планирования и подготовки и проведения встреч.

В четвертом блоке участники знакомятся с видами и способами общения (формальное / неформальное, эффективное / неэффективное, вербальное / невербальное, понимающее, рефлексивное, принижающее, агрессивное и защитно-агрессивное, эмоциональное, толерантность в общении). После рассмотрения типологии собеседников и разницы понятий «трудный собеседник» и «агрессивный собеседник» и тестовой диагностики «Умеете ли вы слушать и воспринимать собеседника?» изучают нормы, принципы, навыки, приемы и техники эффективного общения, «плюсы» и «минусы» поведения разных категорий «трудных собеседников». Обучаются установлению контакта, активному слушанию и формулированию вопросов, стратегии взаимодействия с представителями различных «проблемных категорий». В этом же тематическом блоке изучаются понятия «личность», «группа» и «коллектив», «межличностные отношения» и «взаимодействие» в коллективе, «стабильная команда», «социальные командные роли». После изучения теоретических аспектов понятия «конфликт» рассматриваются конструктивный и деструктивный способы выхода из конфликта и проводится тест «Стили разрешения конфликтов». Практическое занятие данного тематического блока посвящается диагностике сформированных методов решения конфликтов способом самотестирования: «Оценка собственного поведения в конфликтной ситуации», «Уровень конфликтности лично-

сти» (повторное тестирование проводится после тренингов). Далее проводятся тренинги, на которых участники в роли медиаторов-посредников в конфликте обучаются стратегиям поведения в конфликтах, решениям конфликта различными вариантами, отрабатывают умения разрешать конфликтные ситуации. Кроме этого, проводятся ролевая игра «Сглаживание конфликтов» и практическое занятие с применением технологии «Дебаты».

В следующем тематическом блоке осуществляется формирование понятия стратегии вербального воздействия коммуникатора на аудиторию и осваиваются техника речи, публичных выступлений и ораторское мастерство. На практических занятиях отрабатываются методы и приемы преодоления страха и волнения перед выступлением, установления контакта с аудиторией, управления вниманием слушателей.

Тематика занятий шестого блока предусматривает изучение основных правил, природы и стратегии процесса принятия решений: интуитивных; основанных на суждениях; рациональных (этапы их принятия); оптимальных (их условия). Здесь же участники знакомятся и апробируют технологию «мозговой штурм».

Блок «Этика лидерства» посвящен тренингам, направленным на формирование навыков уверенного поведения, и развитию эффективно работающей команды с высоким уровнем внутригрупповой этики путем отработки навыков создания командного видения, постановки целей, планирования работы и ориентации команды на достижение цели. Участники на практике учатся сотрудничать, понимать и принимать общие цели, контролировать достижения, управлять решением задач и проблем, осуществлять обратную связь и оценивать команду. В этом же блоке изучается сущность лидерства (ключевые лидерские качества; навыки и ступени становления; структура личности лидера; «масштаб» лидера; стили, типы, виды лидерства). Кроме того, участники постигают нормы, правила, принципы управленческой этики и управленческой эффективности (процесс принятия решений, процесс общения с подчиненными и другими руководителями).

Восьмой блок посвящен консультативной помощи в подготовке молодежных проектов и разработке модели ученического самоуправления. Участники знакомятся с понятиями (проектная деятельность, социальное проектирование, программа, концепция, проект) и изучают этапы подготовки проекта (формулировка проблемы и цели, постановка задач, выбор методов и ресурсов, PR-кампания, план реализации, ожидаемые результаты).

В непосредственной реализации проекта (в организации занятий) участвуют преподаватели и студенты вуза. На отдельные мероприятия для того, чтобы поделиться секретами своего мастерства, формулой успешности, провести мастер-класс по определенной теме, могут быть приглашены школьные учителя, специалисты различных ведомств, представители СМИ, бизнес-сообщества, лидеры и руководители детских и молодежных общественных объединений, эксперты в различных областях.

В конечном итоге авторы проекта ожидают формирование у студентов и старшеклассников – участников консультационно-экспертной площадки интегративных качеств личности, выраженных в следующих характеристиках: мотив самосовершенствования и преодоления затруднений в деятельности; восприимчивость к инновациям; самоактуализация; компетентность и понимание целесообразности совершаемых действий; умение осознанно выстраивать коммуникативное взаимодействие, управлять эмоциональным состоянием; разрабатывать и реализовывать социально значимые проекты, отслеживать ход их развития, осуществлять контроль и коррекцию деятельности; альтернативность мышления, готовность к внесению новых приемов и путей решения различных задач.

Таким образом, подготовка, реализация представленного проекта и последующая актив-

ная работа учащейся молодежи в самоуправлении позволяют студентам и старшеклассникам посредством серьезного практического опыта рассмотреть круг проблем и получить навыки, которые невозможно приобрести, только работая на учебных занятиях в вузе / школе, что, в свою очередь, создает условия для формирования субъектности личности.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 5–12.
2. Дмитриев С.В. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения // Школьные технологии. 2003. № 6. С. 30–39.
3. О деятельности вузов по организации и осуществлению воспитательного процесса в современных условиях: Из опыта работы отраслевых вузов. Ростов н/Д: РГУПС, 2001. 180 с.
4. Осин А.К. Системно-деятельностный подход в воспитании. URL: <http://pedsovet.org>
5. «Основы лидерства» – инновационная образовательная программа развития социальной активности учащихся среднего звена, формирования системы компетенций межличностного общения. URL: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library>
6. Пикалова А.А., Шершнева В.А. Проектная внеучебная деятельность студентов как средство формирования компетенций // Вестник КГПУ. 2014. № 4(30). С. 82–87.
7. Рогалева Г.И. Студенческое самоуправление – характеристика воспитательного пространства вуза // Молодой ученый. 2011. № 10. С. 178–181.

КАКИЕ ЗАДАЧИ РЕШАТЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В АСПЕКТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС?

WHAT TASKS ARE TO BE SOLVED AT MATHEMATICS LESSONS IN TERMS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD?

О.В. Тумашева, Е.Г. Рукосуева

O.V. Tumasheva, E.G. Rukosueva

Новые образовательные результаты, прикладные задачи, задачи регионального содержания, проектные задачи, метапредметные задачи.

В статье представлен авторский подход к отбору задачного материала для уроков математики в условиях реализации новых стандартов. Сформулированы требования к задачам, которые целесообразно решать на уроках математики для достижения новых образовательных результатов. Охарактеризованы задачи, удовлетворяющие выделенным требованиям: прикладные задачи, проектные задачи, задачи регионального содержания, метапредметные задачи. Описаны их возможности в достижении новых результатов в обучении математике. Приведены примеры описанных задач.

New learning outcomes, applied tasks, tasks of the regional content, design tasks, metasubject tasks.

The paper presents the authors' approach to the selection of material for mathematics lessons in terms of the implementation of new standards. The paper defines the requirements for the tasks which are recommended for solving in class to achieve new learning outcomes. It also characterizes the tasks that satisfy the selected criteria: applied tasks, design tasks, tasks of the regional content, metasubject tasks. Besides, the paper describes their capabilities in achieving new results in mathematics education and gives the examples of the described tasks.

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов актуализировало решение вопросов, связанных с проектированием и реализацией образовательного процесса, обеспечивающего достижение обучающимся не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов через включение его в интенсивную учебную деятельность [Шкерина и др., 2015]. Подобное включение возможно только через «проживание» обучающимися специально созданных ситуаций посредством предлагаемых им для решения задач. В связи с чем особую остроту приобретает проблема отбора задачного материала, обеспечивающего эффективное движение всего образовательного процесса от поставленных целей к обозначенным в стандарте результатам [Тумашева, 2015в; 2015с]. Анализ учебно-методической литературы показал, что задачи, ориентирован-

ные на достижение предметных результатов в обучении математике, причем на разных уровнях, представлены в большом количестве, тогда как задачи, направленные на формирование метапредметных и личностных результатов средствами образовательной области «Математика», встречаются достаточно редко, что создает определенные трудности с созданием соответствующих ситуаций на уроках математики.

Решение обозначенной проблемы объективно требует ответов на следующие вопросы: следует ли принципиально менять подходы к отбору задач, предлагаемых обучающимся на уроках математики, или требуется только корректировка имеющегося задачного материала и формы его предъявления на уроке? Возможно ли применение ранее используемых видов задач в новых условиях для достижения новых образовательных результатов? На все выделенные вопросы можно ответить утвердительно.

Безусловно, следует изменить подходы к отбору задачного материала, и это связано прежде всего с преодолением имеющихся у учителей стереотипов: решение задач должно обеспечить в первую очередь достаточно высокий уровень предметной подготовки, все остальное вторично. Ориентация на новые образовательные результаты требует и определенной корректировки лексической формы предъявления задач, предлагаемых обучающимся для решения, поскольку привычные формулировки ориентируют лишь на получение определенного предметного «продукта». При этом речь не идет о полной замене задачного материала, в арсенале учителя математики имеется достаточный запас задач, потенциал которых в достижении новых образовательных результатов еще не полностью раскрыт.

Цель данной статьи – охарактеризовать задачи, решение которых на уроках математики обеспечит достижение новых образовательных результатов.

Для того чтобы задачи обеспечивали на уроке создание ситуаций, ориентированных на достижение новых образовательных результатов, они должны удовлетворять следующим требованиям.

Наличие смыслового контекста. Наличие смыслового контекста в задании связано с тем, как воспринимает это задание учащийся: как значимое, имеющее для него самую ценность или как незначимое, неценное. Следует помнить, чтобы задача затрагивала сферу интересов учащихся, необходимо, чтобы она содержала примеры, факты реальной жизни, экспериментальные данные, подразумевала современные формы и средства деятельности, взаимодействие учащихся, привлечение разнообразных источников информации.

Системность. Конструировать необходимо не отдельные задачи, а систему задач, ориентированных на определенный результат. Только систематическая работа, направленная на формирование определенных умений и личностных качеств, обеспечит достижение требуемых результатов.

Доступность. Предлагаемая обучающимся задача должна быть доступна их пониманию,

необходима реальная возможность решения имеющимися у обучающихся средствами. Неудачи в решении задач отрицательно влияют как на внутреннюю мотивацию деятельности, так и на возможность успешного достижения образовательных результатов.

Связь с курсом математики. Задача должна способствовать расширению и / или углублению математических знаний, получаемых в рамках школьной программы. Она должна обеспечивать достижение не только ближайших целей (например, конкретного урока), но и всего курса.

Результативность. Задача должна быть ориентирована на конкретный лично-полезный результат: продукт решения задачи должен обогатить знания, умения или опыт обучающегося, причем речь должна идти не столько о предметных, сколько о метапредметных, жизненно востребованных знаниях и опыте.

Одним из ранее используемых на уроках математики видов задач, которые имеют огромный потенциал в плане создания ситуаций, обеспечивающих достижения новых образовательных результатов, являются *прикладные задачи*. Под прикладной математической задачей будем понимать задачу, фабула которой раскрывает приложение математики в окружающей действительности, в смежных областях. Эти задачи, как правило, возникают за пределами математики, но их решение требует применения математического аппарата: *Сигнализатор авиационного центра объявляет приближение самолета, если за промежуток времени, меньший t , получает соответствующие сигналы от двух радиолокаторных постов. Какова вероятность того, что за время t будет обнаружено приближение самолета, если центр, как от первого, так и от второго поста может получить сигнал в любой момент промежутка времени t ?*

Ранее прикладные задачи предлагались на уроках математики в основном с целью формирования у обучающихся познавательного интереса через демонстрацию прикладного характера математических знаний и умений, их значения для различных сфер человеческой дея-

тельности. Но при таком подходе, зачастую не акцентировалось внимание обучающихся на самом процессе решения, на тех знаниях и умениях (помимо предметных), которые они осваивают в ходе решения, на той личной пользе, которую несет решение таких задач. Работа с прикладными задачами позволяет формировать у обучающихся умения строить и преобразовывать разнообразные модели описываемых в задаче процессов или явлений, переводить сложную по составу информацию из формализованного представления в текстовую форму и, наоборот, анализировать, устанавливать взаимосвязь описываемых в тексте задачи величин, процессов и явлений и т.д. В данном случае речь идет о потенциальных возможностях прикладных задач в формировании познавательных универсальных учебных действий.

Достаточно сложным является отбор задач, содержание которых ориентирует на формирование и развитие личности обучающихся, на формирование у них чувства патриотизма, национальной и региональной идентичности, осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к истории, культуре, традициям народов России и родного края и т.п. Как показывает анализ реальной школьной практики, формирование и развитие этих качеств целенаправленно происходит в основном посредством выбора определенных форм и методов обучения на привычном предметном материале. Между тем включение в содержание *задач регионального характера* вполне может восполнить данный пробел. Под задачами регионального характера будем понимать задачи, содержание и сюжеты которых отражают различные особенности региона: финансовую, демографическую, экологическую сферы. В этих задачах могут рассматриваться также географические, национальные особенности региона, отражаться исторические или современные события родного края: *1 февраля 1868 года в Красноярске открылась первая мужская гимназия. Набор ее насчитывал 70 человек. В основном это были дети дворян, чиновников и купцов. Соотношение их числа было приблизительно 7 : 3 : 2 и в дальней-*

шем менялось мало. Спустя год в городе открылась женская гимназия. Она сыграла большую роль в деле женского образования. Сколько человек обучалось в мужской гимназии через год после ее открытия, если за это время количество учеников увеличилось на 20 %. Сколько учеников каждого сословия обучалось в мужской гимназии в 1869 году? Сколько гимназисток было в Красноярске на момент открытия гимназии, если известно, что их оказалось в три раза меньше, чем гимназистов?

Включение подобных задач в содержание обучения позволяет показать школьникам «живую математику», «математику с человеческим лицом», приобщить их к местной истории, традициям и культуре [Тумашева, 2015а].

Большинство положительных сторон прикладных задач и задач регионального характера аккумулируют в себе *проектные задачи*, которые представляют систему заданий, направленных на поиск лучшего пути в решении описанной в задаче квазижизненной ситуации и представлении результата в виде реального «продукта». При этом выполнение заданий требует комплексного применения как предметных, так и метапредметных умений и ориентировано на групповое решение проблемы [Тумашева, Берсенева, 2015в]. Вовлечение обучающихся в деятельность по решению проектных задач на уроках математики дает возможность переноса, имеющихся у них математических знаний и способов деятельности в новую для них практическую ситуацию; способствует обобщению и систематизации освоенных ранее обучающимися разрозненных предметных знаний и умений; создает условия для формирования у обучающихся умений взаимодействовать в группе, соблюдая правила делового сотрудничества; работать с различными источниками информации, сопоставляя и перерабатывая полученную информацию. Иными словами, также работает на достижение новых образовательных результатов средствами образовательной области «Математика».

Безусловно, ограничиться вышеперечисленными задачами невозможно, хотя они до-

статочно хорошо зарекомендовали себя в практике обучения. Следует обогатить содержание задачами, сконструированными на предметном материале, решение которых ориентировано на формирование конкретных метапредметных умений и / или действий. Назовем их *метапредметными задачами*. Такие задачи отличаются от тех, которые ориентированы только на предметный результат, уже по лексическому оформлению. В текстовой формулировке метапредметных задач явно указывается, какой метапредметный продукт будет являться результатом решения. *Установите и запишите последовательность действий при решении следующей задачи: Цена кухонного гарнитура – 45 000 рублей, сборка и установка составляет 7 % от стоимости. Доставка составляет 400 рублей. Во сколько семье обойдется кухонный гарнитур?*

В настоящее время в методической литературе подобных задач представлены недостаточно, несмотря на их значительное преимущество перед остальными: в этих задачах не теряется предметная составляющая (чего опасаются многие учителя математики), для их решения предметные знания и умения выступают средством достижения определенной цели.

Представленный подход к отбору задачного материала является определенной ориентировочной основой для конструирования ком-

плекса задач по определенным темам школьного курса математики, обеспечивающих достижение новых образовательных результатов.

Библиографический список

1. Тумашева О.В. Задачи регионального характера на уроках математики // Математика в школе. 2015а. № 7. С. 18–20.
2. Тумашева О.В. Об особенностях обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: матер. III Всерос. науч.-метод. конф. 2015б. С. 75–78.
3. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Проектные задачи на уроках математики // Математика в школе. 2015в. № 10. С. 27–30.
4. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Структурно-содержательная модель процесса обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015с. № 4 (34). С. 62–65.
5. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева 2015. № 1 (31). С. 74–78.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В ШКОЛЕ

THE POSSIBILITY OF PROJECT TECHNOLOGY OF TEACHING LITERATURE IN SCHOOL

Н.В. Уминова

N.V. Uminova

Проектная технология, обучение литературе, проектная деятельность, издательский проект, элективный курс, интеграция учебных предметов, святочная проза.

В статье описываются основы проектной деятельности школьников на примере выполнения учебного творческого проекта издательского характера. Дается практическое освещение проблемы, представляются возможности технологии проектирования в рамках урочной и внеурочной работы по литературе. Характеризуются этапы выполнения издательского проекта на занятиях элективного курса. Представлены темы проектов издательского типа в процессе преподавания литературы в 5–11 классах.

Project technology, teaching Literature, project activities, publishing project, elective course, integration of academic subjects, Christmas prose.

This article describes the basics of project activities of pupils through an example of the implementation of a publishing educational creative project. It provides practical coverage of the problem, the possibility of a project technology within class and extracurricular activities on literature. The author comments on the stages of implementing a publishing project during elective course classes and suggests the topics of publishing projects in the process of teaching literature to 5–11th graders.

Реализация требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), основанных на системно-деятельностном подходе, сопряжена с поиском методов обучения, использование которых позволяет вовлекать обучающихся в продуктивную деятельность. Среди таких методов мы выделяем метод проектов, эффективность которого объясняется рядом причин: проектная деятельность позволяет формировать личность всесторонне, создает положительную мотивацию подростков к учебе, развивает у них навыки самостоятельной, поисковой и творческой работы, а также способствует лучшему закреплению полученного на уроках материала. Проектная деятельность направлена на формирование таких важных компетенций современного школьника, как коммуникативная, информационная, исследовательская и др.

В педагогической науке проектная образовательная технология достаточно хорошо изучена как педагогический феномен. Работы

А.Н. Бренчугиной-Романовой, Н.Ю. Пахомовой, Н.А. Поповановой, Д.В. Логинова, Г.К. Селевко, И.С. Сергеева, В.Э. Штейнберга и др. посвящены различным аспектам использования технологии проектирования в школе и педагогическом вузе. Более того, современная школа накопила определенный практический опыт по организации и выполнению групповых проектов в начальных классах (в связи с реализацией ФГОС), а также по предметам физико-математической и естественнонаучной направленности. Однако в настоящее время сохраняются трудности реализации проектной технологии применительно к предметам гуманитарного цикла. Проблемная зона – непонимание педагогами конечного результата проектной деятельности учащихся. Отдельные аспекты решения этой проблемы рассматривались в публикациях ряда авторов [Янушевский, 2015; Чельшева, 2015, Севастьянова, 2014] и др. Но особенности творческих проектов издательского характера изучены слабо, хотя их использование открывает широкие возможности

для реализации личностно ориентированного подхода в обучении и они могут занять достойное место в практике обучения литературе в школе. Представим темы издательского проекта и опишем этапы его выполнения.

Под учебным творческим проектом (к данному типу имеет отношение издательский проект) будем понимать «самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до ее воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации учителя» [Селевко, 2006, с. 229]. Издательский проект предполагает в качестве результата определенный издательский продукт: сборники произведений, антологии, альбомы, альманахи, литературные газеты и журналы, выполненные в печатном или электронном формате.

Проект издательского типа эффективен на этапе обобщения учебного материала, его презентацией можно завершить определенную тему. Так, после изучения устного народного творчества на уроках литературы в 5 классе возможна реализация проекта «Сборник загадок», тему «Литературная сказка» может завершить подготовка издания «Книжка-сказка», итогом обращения к жанру басни в 6 классе станет литературная газета «Чему учат басни», обобщающим этапом погружения в поэзию серебряного века на уроках в 11 классе может быть выполнение индивидуального издательского проекта «Мой любимый поэт» (предполагает подбор текстов, написание предисловия, историко-литературного комментария к отдельным стихотворениям, иллюстрирование издания). В реализации проектной деятельности на уроках литературы важно учитывать принцип разумного чередования индивидуальной, парной и групповой работы, а также помнить, что издательский проект в большинстве случаев – это долгосрочный проект, требующий значительного времени его выполнения.

Издательские проекты часто имеют интегрированный характер, они позволяют соединять литературу с различными областями знаний: историей (комментарий к историческим фактам, обо-

значенным в тексте художественного произведения), живописью (подбор иллюстраций, оформление обложки), русским языком (составление словарика к литературному произведению). Если учащиеся выполняют проект, предполагающий издание в электронном формате, то литература и информатика выступают как самостоятельные и одинаково значимые предметы. Идеи для проектов, интегрирующих литературу и информатику, можно почерпнуть в программе по литературе для 5–11 классов общеобразовательных учреждений (авторы Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова). Особенности программы обозначена в аннотации: «Впервые в школьной практике дается система методов и приемов работы с ресурсами Интернета при изучении литературного процесса и творчества писателей» [Ланин, Устинова, 2006]. Обозначим некоторые темы издательской проектной деятельности с использованием информационных технологий. После изучения русской поэзии начала XIX века учащимся предлагается создать электронный вариант мини-энциклопедии об одном из русских поэтов: Н. Гнедич, Ф. Глинка, К. Рылеев, В. Кюхельбекер, Д. Давыдов, Н. Языков, Д. Веневитинов (по выбору). Изучение произведений современной литературы завершает создание электронной библиотечки «Мои любимые книги», итогом обращения к поэзии Серебряного века становится верстка школьного журнала (газеты) «Мой Серебряный век» (с использованием ресурсов Интернета).

Издательская проектная деятельность открывает широкие возможности не только для программного изучения художественных произведений (прежде всего обобщающий этап) и проведения занятий внеклассного чтения, но и для организации внеурочной деятельности школьников. Примером такой работы может стать конкурс газет, посвященных памятным датам литературного календаря. Усилит эффективность реализации подобного проекта защита или презентация газет (не только просмотр и оценивание по определенным критериям; рекомендуем в состав жюри включить учеников).

Одним из перспективных направлений реализации издательского проекта являются пред-

профильные или профильные элективные курсы на основе проектной деятельности. Обозначим и прокомментируем этапы выполнения проекта создания сборника святочных рассказов, реализованного учащимися 8 классов на занятиях элективного курса «Календарная словесность».

1. Подготовительный этап. На данном этапе выявляется проблема, осуществляется определение темы и целей проекта, формируются творческие группы (художники – делают эскизы обложки, создают иллюстрации к святочным рассказам, подбирают рождественские открытки для оформления; редакторы – пишут аннотацию, предисловие, выстраивают в определенной логике художественный материал; составители словарика – делают толковый словарь к словам, понимание которых затруднительно для современного подростка; группа пиара – занимаются подготовкой рекламной кампании святочного сборника. Если задуман сборник в электронном виде, целесообразно определить и «компьютерную группу», ее участники будут отвечать за верстку издания). Определяется конечный продукт проектной деятельности (уточняется формат: печатный, рукописный или электронный сборник). Выявлению проблемы рекомендуем уделить особое внимание, поскольку именно с данным моментом связана мотивация учеников к активному и ответственному участию в проектной деятельности. Опишем возможные пути поиска проблемы. Учащиеся знакомятся с выставкой книг святочных рассказов, которую подготовил учитель, определяют особенности этих книг (обсуждают, читателям какого возраста адресованы, привлекают внимание и интересны ли современному подростку и др. Задача учителя – вызвать не только хвалебные отзывы, но и критические оценки). Далее участники проекта проводят опрос школьников разных классов, знакомы ли им святочные рассказы, почему они так называются. Можно узнать, есть ли в школьной библиотеке подобные издания, насколько они востребованы.

2. На этапе планирования работы обозначаются этапы реализации проекта и сроки его выполнения, учащиеся создают лист планирования

самостоятельной деятельности по проекту, определяются источники, способы сбора и анализа информации. В нашем случае был реализован долгосрочный проект (сентябрь – январь), в качестве источников информации выступали прежде всего художественные тексты на святочную тему, энциклопедическая литература, издание «Детская Библия», рождественские открытки.

3. Разработка проекта предполагает накопление информации путем работы с литературой. Учитель организует коллективное обсуждение следующих произведений: Н.В. Гоголь «Ночь перед Рождеством», А.И. Куприн «Чудесный доктор», «Тапер», Н.С. Лесков «Неизменный рубль», «Зверь» (рекомендуем сопоставить с «Рождественской песней в прозе» Ч. Диккенса), «Христос в гостях у мужика», «Под Рождество обидели», «Жемчужное ожерелье» (можно сравнить по проблемно-тематическому принципу с новеллой О. Генри «Дары волхвов»), Ф.М. Достоевский «Мальчик у Христа на елке» (возможна сопоставительная работа со сказкой Г.Х. Андерсена «Девочка с серными спичками»), А.П. Чехов «Мальчишки», «Ванька», «Праздничная повинность», Л. Андреев «Ангелочек», главы из романа И. Шмелева «Лето Господне», Л. Улицкая «Капустное чудо», В. Токарева «Рождественский рассказ», А. Кабаков «Перекресток». Задача всех участников проекта – выбрать тексты для святочного сборника, представив аргументацию выбора.

4. Оформление результатов. На данном этапе идет активная работа в малых творческих группах: учащиеся работают с произведениями, которые по коллективной договоренности будут включены в сборник (иллюстрируют, подбирают толкования слов, пишут аннотацию и предисловие и т.д.).

5. Этап презентации связан с представлением выполненной работы. Творческие группы представляют результаты своей деятельности, после отдельных корректировок и завершения работы проводится рекламная кампания святочного сборника. Ученики разработали рождественскую викторину, провели ее в разных классах, в качестве приза победителям викторины были вруче-

ны сборники святочных рассказов. Несколько экземпляров сборника были переданы в школьную библиотеку. Кроме того, группа пиара написала о данном событии в школьную газету.

6. Заключительный этап (рефлексия) направлен на обсуждение результата проектной деятельности, школьники оценивают свое участие в реализации группового проекта.

На каждом этапе реализации издательского проекта важно корректировать план работы, уточнять цель, понимание конечного результата (обозначить определенные критерии издания – что мы хотим создать? Для кого? Как это должно выглядеть? Что включить?). Подобная издательская проектная деятельность в рамках элективного курса возможна по следующим темам: сборники «Пасха в литературе и живописи», «Современный рассказ», «Русская критика», «Лучшие сочинения школьников», «Современная поэзия», «Смех продлевает жизнь» (сборник юмористических рассказов и стихотворений), антология «Шедевры любовной лирики» (пейзажной, философской, патриотической и др.), «Литературная пародия», литературный журнал «Книжные новинки», литературная газета «Советуем почитать» и т.д.

Таким образом, реализация издательского проекта в процессе преподавания литературы в школе создает благоприятные условия для саморазвития учащихся: формирует навыки межличностного взаимодействия и сотрудничества, развития самостоятельности, любознательности, творческих качеств, социальной активности и коммуникативных умений, создает положительную мотивацию подростка к учебе. Технология проектирования имеет большие возможности практического применения в рамках урочной и внеурочной работы по литературе, обеспе-

чивает профилизацию обучения. В силу интегрированного характера издательская проектная деятельность способствует формированию целостной картины мира современного школьника.

Библиографический список

1. Бренчугина-Романова А.Н. Использование метода проектов // Образование в современной школе. 2006. № 5. С. 15.
2. Ланин Б.А., Устинова Л.Ю. Литература: Программа: 5–11 классы общеобразовательных учреждений. М.: Вентана-Граф, 2006. 96 с.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: Аркти, 2005. 112 с.
4. Попованова Н.А., Логинов Д.В. Включение студентов – будущих учителей в проектную деятельность по формированию ценностных ориентиров поведения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 96–100.
5. Севастьянова А.А. Учебные проекты по литературе с использованием информационных технологий // Литература в школе. 2014. № 6. С. 24–27.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М.: Аркти, 2008. 80 с.
8. Чельшева И.Л. Групповая проектная деятельность учащихся // Литература в школе. 2015. № 2. С. 25–26.
9. Штейнберг В.Э. Технология проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии. 2000. № 2. С. 3.
10. Янушевский В.Н. Учебный исследовательский проект в основной средней школе // Литература в школе. 2015. № 2. С. 24–25.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

THE FORMATION OF META-SUBJECT SKILLS OF PUPILS IN THE CONTEXT OF TEACHING PROJECT-BASED MATHEMATICS

Л.В. Шкерина, А.С. Константинова,
И.Ф. Курсиш

L.V. Shkerina, A.S. Konstantinova,
I.F. Kursish

Метапредметные умения, обучение математике, дидактический потенциал, формирование, метод проектов, кластер поликонтекстных заданий, методическая матрица.

В статье обоснован и выявлен дидактический потенциал проектного обучения математике для формирования метапредметных умений обучающихся в формате ФГОС. Выделен комплекс активных методов обучения математике, в котором метод проектов является основным, а другие интегративно усиливают его результативность. Определено содержание проектной деятельности обучающихся как кластер, состоящий из математических задач с междисциплинарным контекстом, заданий проектного типа, проектных заданий и проектов. Разработана методическая матрица, аккумулирующая дидактический потенциал проектного обучения математике для формирования метапредметных умений обучающихся.

Meta-subject skills, teaching mathematics, didactic potential, formation, project-based learning, a cluster of polycontextual tasks, methodic matrix.

The article justifies and reveals the didactic potential of project-based learning mathematics to develop meta-subject skills of pupils in the format of FSES. Besides, the article presents a set of active methods of teaching mathematics, in which project-based learning is basic, while other methods only enhance its effectiveness in an integrative way. The authors define the content of project activities of pupils as a cluster, which consists of mathematical tasks with an interdisciplinary context, tasks of a project type, project tasks and projects. They also developed a methodological matrix, accumulating the didactic potential of project-based learning mathematics to develop meta-subject skills of pupils.

В требованиях федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования к результату обучения определен состав его метапредметной составляющей. Он включает межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-

исследовательской, проектной и социальной деятельности [Федеральный..., 2012].

При реализации предметно-дисциплинарной подготовки обучающихся современной общеобразовательной школы задачи формирования этих результатов проецируются на задачи обучения каждой дисциплине, в том числе и математике. Методические аспекты формирования метапредметных умений обучающихся в процессе обучения математике исследовались рядом авторов [Константинова, 2014; Новикова, 2015; Журавлева, Шкерина, 2011; Шкерина, Григорьева, Ракуньо, 2015б; Шкерина, Новикова, 2015а и др.]. Предметом исследований в этих работах были педагогические условия обу-

чения математике, направленные на формирование метапредметного результата. В том числе рассматривались отдельные аспекты использования заданий проектного типа с этой целью, но не ставилась задача исследования потенциала проектного обучения математике для формирования всего комплекса метапредметных умений обучающихся.

Цель настоящей статьи состоит в обосновании и выявлении дидактического потенциала проектного обучения математике для формирования метапредметных умений обучающихся в аспекте ФГОС СПОО.

Под проектным обучением математике мы понимаем обучение, при котором комплекс используемых методов обучения включает метод проектов как ведущий. Известно, что существенной характеристикой метода проектов является его ориентация на самостоятельную деятельность обучающихся, направленную на решение какой-то проблемы. Результатом этой деятельности является конкретный продукт, готовый к внедрению. В идеале использование метода проектов предполагает самостоятельную деятельность обучающихся – от постановки проблемы до представления результата ее решения.

Содержание математических курсов как в теоретической, так и практической части несет в себе проблемность, которая содержится, по крайней мере, в поиске альтернативных доказательств и решений математических задач, а также способов использования математических методов в решении междисциплинарных и практико-ориентированных задач. Эта специфика содержания математических курсов согласуется с характеристическим требованием метода проектов – наличие проблемы (проблемной ситуации). Такой потенциал содержания математических курсов может быть использован для разработки тематики проектов и проектных заданий, выполнение которых будет способствовать формированию метапредметных умений в процессе обучения математике. Говоря о формировании метапредметных умений обучающихся как о целенаправленном взаимодействии

учителя и ученика, обратимся к описанию принципов и предмета этого взаимодействия.

В составе основных принципов формирования метапредметных умений обучающихся выделим: поэтапность и преемственность; рефлексивность; актуализация проблематики; поликонтекстность предмета; интегративное использование комплекса активных методов обучения. Принцип поликонтекстности предмета трактуется как обязательное требование к предмету деятельности обучающегося по выполнению проектного задания (проектной деятельности), предполагающее наличие в нем различных контекстов: внутрипредметный и межпредметный, практико-ориентированный, социально-личностный, региональный и др. Интегративное использование комплекса активных методов обучения предполагает целенаправленный отбор и реализацию таких методов обучения, которые усиливают результативность проектного метода в рассматриваемом целевом поле.

Представим кластер заданий, который соответствует принципу поликонтекстности и может использоваться как средство формирования метапредметных умений обучающихся в условиях проектного обучения математике. В этом кластере выделено четыре типа заданий.

1. Математические задачи с междисциплинарным контекстом.

2. Задания проектного типа – это задания с различными контекстами, которые предполагают выполнение отдельных компонентов в структуре учебного проектного задания с использованием математического аппарата.

3. Проектные задания – задания, в которых обозначена и сформулирована проблема, обучающимся предлагается осуществить ее решение.

4. Проекты – задания, в которых может быть дана только ориентировка на проблему, например, в виде некоторого противоречия, обучающийся должен сам сформулировать проблему и осуществить ее решение.

На основе сказанного составим методическую матрицу формирования метапредметных умений обучающихся в условиях проектного обучения математике (табл.).

**Методическая матрица формирования метапредметных умений обучающихся
в условиях проектного обучения математике**

| Метапредметные умения (ФГОС) | Задания кластера | Комплекс методов обучения |
|--|---|--|
| Умение использовать математические знания при решении задач других дисциплин (межпредметные понятия) | Математические задачи с междисциплинарным контекстом | Методы проблемного обучения, решения задач, мозгового штурма, межпредметного анализа, кейс-метод, работа в группе, самостоятельная работа |
| Универсальные учебные умения (регулятивные, познавательные, коммуникативные) | Математические задачи с междисциплинарным контекстом; задания проектного типа; проектные задания; проекты | Метод проектов, учебной игры, проблемного обучения, решения задач, мозгового штурма, межпредметного анализа, рефлексии, кейс-метод, работа в группе, индивидуальная и самостоятельная работа |
| Умение самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность | Проектные задания; проекты | Метод проектов, мозгового штурма, планирования и рефлексии результата, кейс-метод, работа в группе, индивидуальная и самостоятельная работа |
| Умение организовать учебное сотрудничество с педагогами и сверстниками | Задания проектного типа; проектные задания; проекты | Метод проектов, мозгового штурма, планирования и рефлексии результата, конкурсов, олимпиад и конференций, кейс-метод, работа в группе, индивидуальная и самостоятельная работа |
| Умение выстраивать индивидуальную образовательную траекторию | Проектные задания; проекты | Метод проектов, мозгового штурма, планирования и рефлексии результата, конкурсов, олимпиад и конференций, кейс-метод, работа в группе, индивидуальная и самостоятельная работа |
| Владение навыками учебно-исследовательской и проектной деятельности | Задания проектного типа; проектные задания; проекты | Метод проектов, индивидуального и группового исследования, планирования и рефлексии результата, конкурсов, олимпиад и конференций, самостоятельная работа |

Подводя итог сказанному, отметим, что в представленной матрице аккумулирован дидактический потенциал проектного обучения математике для формирования метапредметных умений обучающихся в аспекте ФГОС СПОО. В образовательной практике эта матрица рассматривается нами как целевой компонент и рамочные условия разработки образовательной программы формирования метапредметных умений обучающихся в условиях проектного обучения математике.

Библиографический список

1. Журавлева Н.А., Шкерина Л.В. Основные принципы и дидактические условия формирования базовых ключевых компетенций студентов – будущих учителей математики // КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4. С. 30–35.
2. Константинова А.С. Педагогические условия формирования метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: матер. II Всерос. науч.-метод. конф. Красноярск, 5–6 ноября 2014 г. / отв. ред. М.Б. Шашкина; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 105–112.
3. Новикова М.Н. Формирование метапредметных умений учащихся 10–11 классов на уроках математики на примере темы «Простые и сложные проценты» // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты:

- матер. III Всерос. науч.-метод. конф. Красноярск, 2–3 ноября 2015 г. / отв. ред. М.Б. Шашкина; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 158–165.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, 2012.
 5. Шкерина Л.В., Новикова М.Н. Задания по математике проектного типа как средство формирования метапредметных умений учащихся // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. науч. работ, представленных на Международную научную конференцию «68 Герценовские чтения». СПб., 2015а. С. 163–166.
 6. Шкерина Л.В., Григорьевна Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015б. № 1. С. 74–78.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК ЦЕЛЕВОЙ ВЕКТОР РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

PROFESSIONAL CHALLENGES AS A PRINCIPAL VECTOR OF COMPETENCY-BASED APPROACH REALIZATION IN EDUCATION

В.А. Адольф, Н.Ф. Яковлева

V.A. Adolf, N.F. Yakovleva

Профессиональные задачи, учебно-профессиональные задачи, учебно-познавательные задачи. Профессиональная компетентность.

В рамках предлагаемой статьи определяется современный подход подготовки студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности. В основу проектирования программы многоуровневой подготовки педагога положен задачный подход. Обосновывается необходимость в формировании перечня профессиональных задач с целью реализации компетентностного подхода при подготовке педагога. Приведен примерный перечень профессиональных задач.

Professional challenges, educational-professional challenges, educational-cognitive challenges, professional competence.

The paper determines the modern approach to the training of students, future teachers, for the profession. A task approach lies at the heart of the design of multi-level teachers' training program. The paper substantiates the necessity for the formation of the list of professional challenges for the purpose of the realization of a competency-based approach to teachers' training. It also gives an illustrative list of professional challenges.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» перед вузами поставлена задача обеспечения соответствия содержания и технологий профессионального образования требованиям современной экономики, разработки гибких образовательных программ, учитывающих особенности регионов. Совершенно ясно, что основным инструментом для решения данной задачи является не организационный, а педагогический (методы и содержание) подход, отсутствующий в системе российских образовательных реформ. Именно этот подход в ближайшей перспективе будет диктовать разумные формы образовательной когерентности. Миссия современного университета – это не научные исследования и образование, а образование *через* научные исследования. Результат такого образования трактуется как овладение базовыми компетенциями – когнитивными, социальными и

эмоциональными, обеспечивающими достижение *постоянной* востребованности («sustainable employability») в обществе знаний. Компетентностный подход в этом смысле можно рассматривать как некую попытку сочетать творчество и технологии [Адольф, 2015]. Использование компетентностного подхода призвано осуществить «антропологизацию дидактики», перевести внимание с проблем обучения на проблемы формирования личности учащегося и педагога, на механизмы (подходы), гармонизирующие их взаимодействие. Однако понимание компетенции как *просто* способности к применению знания в учебной или «живой» среде является абсолютно недостаточным. Знания из пограничных областей, например, никак не задействуются *так* узко в рамках формируемой компетенции. Однако они совершенно необходимы для работы любого уважающего себя профессионала. Следовательно, то, что востребован-

ность знаний диктует компетенциям, совсем не обещает им подлинной конкурентоспособности. В конечном счете именно структура и содержание индивидуальных знаний в культуросообразной, профессионально-ориентированной аранжировке, понятных в том числе и как **«знание-деятельность»**, составляют фундаментальный базис конкурентоспособности и, конечно, востребованности личности. В самом общем педагогическом плане компетентностный подход не является образовательным новшеством, он выражает одну из двух конкурирующих с Античностью воспитательных традиций: в нашем случае «образование для жизни» берет верх над «образованием для человека». Смыкание этих традиций сегодня мы находим в том узком взгляде, который видит вообще культуру лишь как культуру знаний. С этой точки зрения образованный человек как *действующая* личность становится не отличным от его *иной* ипостаси – человека как *культурной* личности. Отсюда понятен европейский принцип формирования списка базовых компетенций современного социального человека: критическое мышление, анализ, аргументирование, решение проблем, принятие решений, управление проектами, планирование, координация, администрирование, сотрудничество. Формирование этих *сложных* компетенций высокого уровня требует длительного времени, следовательно, оно должно начинаться на уровнях неполного высшего или *школьного образования*. Европейские эксперты отмечают сложность компетентностного подхода не только в плане овладения, но и в плане *оценки*. На наш взгляд, идея рассматривать и обучение в терминах компетенций, особенно компетенций высокого уровня, – *эта идея пока далека от реальности*. Мы же продолжаем проводить тестирование выпускников как проверку не только их *остаточных знаний*, но и полученных ими *компетенций*. Современная позиция в обучении ставит перед университетами трудную задачу – обеспечить преподавание дисциплин из цикла высшего образования *практикующими исследователями* не только на старших, но и на *более ранних курсах*. Решение этой

задачи – необходимое, но недостаточное условие «проектно-исследовательского» обучения, поскольку практикующий исследователь может преподавать предмет, не передавая студентам исследовательского отношения к знаниям, в *догматической* (некритической) манере. Вместе с тем мы серьезно озабочены *уровнем и содержанием* научного образования, в особенности потому, что следует готовить учителей не только точных наук и естествознания. *Педагогический* аспект проблемы заключается в том, что отправная точка для этого («образования через научные исследования») – необходимо научиться использовать результаты научных исследований в качестве методик обучения. Эффективная педагогическая операционализация научных исследований, в качестве методик обучения, становится важным компонентом подготовки. Такая операционализация составляет основу компетентностного подхода, новой – *генеративной* дидактики. Требуется вывести на первый план субъективные компоненты культуры профессионального труда специалиста – чувственные, образные знания, индивидуальные способности, мировоззрение. Объективным компонентам (понятийным знаниям, умениям, навыкам) отвести почетное второе место. Расширение границ профессиональной компетентности специалиста обеспечит его готовность осуществлять деятельность на практике, в конкретном образовательном учреждении, организации, на конкретном производстве. Расширение горизонтов культуры позволит обеспечить развитие профессиональной компетентности, тем самым реализуется тезис «повышение уровня профессиональной готовности (расширение границ) обеспечивает развитие профессиональной компетентности, а развитие профессиональной компетентности (расширение горизонтов) обеспечивает готовность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в реальной практике» [Адольф, 2013а, 2013б]. При этом профессиональная компетентность выступает обобщенной профессионально-личностной характеристикой человека-профессионала, определяющей качество его деятельности (т.е. конку-

рентности на рынке труда) [Адольф, Степанова, 2007]. Она выражается в способности действовать адекватно, самостоятельно, ответственно в постоянно изменяющейся профессиональной среде, отражает его готовность к самооценке и саморазвитию. Профессиональная компетентность человека проявляется в его профессиональной активности, характеризует его как субъекта профессиональной деятельности, компетентностного общения. Профессиональная готовность в большей степени отражает уровневое равновесие личностного и деятельностного состояния человека. В этой связи было бы целесообразно выделить совместно с работодателем перечень профессиональных задач, которые определяют дидактический потенциал процесса подготовки будущего педагога. Решение данных задач в процессе подготовки обеспечивало бы успешную реализацию стандарта, т.е. формирование соответствующих знаний, умений и компетенций. Перечень учебно-профессиональных задач формулируется совместно со всеми субъектами, реализующими ООП, (формируется) на основе выделенных профессиональных задач, которые призван решать работающий педагог на практике. Проектирование процесса подготовки педагога к профессиональной деятельности (сочетая творчество и технологии) осуществляется на основе обратной связи, что обеспечивает реалистичность достижения образовательных результатов на местах практики.

В качестве примера приведем перечень профессиональных задач, которые призван решать работающий педагог.

1. Задача **видеть ученика в образовательном процессе** означает, что педагог должен уметь:

- отбирать показатели освоения предмета в соответствии с возрастными особенностями учащихся;
- отбирать и использовать диагностический инструментарий изучения индивидуальных особенностей учащихся;
- создавать у учащихся мотивацию к учению;
- отслеживать результативность освоения учащимися образовательной программы, выявлять их достижения, дефициты и проблемы.

2. Задача **строить образовательный процесс**, направленный на достижение учащимися целей образования, означает, что педагог должен уметь:

- выбирать технологии обучения, адекватные учебным целям и возрастным особенностям учащихся;
- предлагать способы педагогической поддержки и сопровождения учащихся, адекватные результатам диагностики;
- разрабатывать способы педагогической поддержки и сопровождения учащихся, помогать преодолевать учебные затруднения;
- разрабатывать и осуществлять оценочные процедуры учащихся.

3. Задача **устанавливать взаимодействие** с другими субъектами образовательного процесса предполагает, что педагог должен уметь:

- организовывать сотрудничество учащихся между собой, их взаимодействие с разными людьми, в том числе на иностранном языке;
- использовать разные средства коммуникации (электронную почту, Интернет, телефон и др.);
- работать в команде;
- использовать формы и технологии продуктивного взаимодействия с коллегами для решения определенной профессиональной задачи;
- проектировать и использовать различные формы и технологии взаимодействия с родителями в соответствии с образовательной ситуацией;
- взаимодействовать с администрацией образовательного учреждения для решения профессиональных задач;
- взаимодействовать с общественными организациями.

4. Задача **создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности** означает, что педагог должен уметь:

- использовать информационные ресурсы (СМИ, Интернет и др.);
- использовать в образовательном процессе ресурсы и потенциал системы дополнительного образования;
- формировать предметную, надпредметную, развивающую среду, предусматривающую активное использование информационных технологий;

- организовывать и использовать различные образовательные среды внутри образовательного учреждения для решения конкретной педагогической задачи;

- отбирать объекты образовательной среды и использовать их для решения конкретных педагогических задач.

5. Задача **проектировать и осуществлять профессиональное самообразование** означает, что педагог должен уметь:

- анализировать собственную деятельность;

- адекватно соотносить задачи профессионального роста с принятием соответствующих ключевых компетентностей (способы работы с различными источниками информации, соблюдение социально-правовых норм, использование разных языков для решения задачи);

- выбирать технологии самообразования;

- определять сферу профессиональных интересов, выявлять проблемы в осуществлении профессиональной деятельности и определять способы их решения.

6. Задача **работать с информацией** означает, что педагог должен уметь:

- ориентироваться в профессиональных источниках информации (педагогических и методических журналах и сайтах, образовательных порталах);

- адекватно применять информационные образовательные ресурсы в своей деятельности (урочной и внеурочной);

- стимулировать использование информационно-коммуникативных умений учащихся в образовательном процессе;

- эффективно использовать имеющиеся средства информационно-коммуникативных технологий и информационные образовательные ресурсы.

7. Задача **управления образовательным процессом и профессиональной деятельностью** означает, что педагог должен уметь:

- эффективно организовывать повседневную педагогическую практику и ее развитие;

- привлекать учащихся к принятию решений и делегировать ответственность;

- эффективно использовать время и пространство в целях решения педагогических, учебно-познавательных задач;

- надлежащим образом создавать группы учащихся в целях решения задач дифференциации образования;

- управлять деятельностью помощников учителя и волонтеров;

- решать проблемы дисциплины и поведения учащихся с минимальными конфликтами;

- обеспечивать и удерживать внимание класса;

- устанавливать правила поведения, помогать учащимся соблюдать их;

- адекватно и профессионально решать конфликтные ситуации.

Как показал позитивный опыт, предлагаемый подход может выступить концептуально-технологической рамкой разработки проектов реализации основных образовательных программ при переходе на многоуровневое высшее образование. Придавая различные уровневые (бакалавриат, магистратура, аспирантура) контексты (образовательные, воспитательные, организационные, управленческие и пр.) учебно-профессиональным задачам, можно осуществить преемственность для разного уровня подготовки, обеспечивая тем самым процесс формирования универсальных (ключевых) и общепрофессиональных (базовых) компетенций. Различные смыслы (контексты) учебно-профессиональным задачам позволят сформировать перечень учебно-познавательных задач для конкретной учебной дисциплины (модуля), решение которых обеспечивает формирование профессиональных и специальных компетенций, соответствующих стандарту. Организация целенаправленного педагогического процесса, в котором студенты осваивают обобщенные способы решения профессиональных задач, технологии педагогического проектирования, имеют возможность моделировать будущую профессиональную деятельность, существенно влияет на их адаптацию в реальной практике. Для этого нужно учесть специфику образовательных учреж-

дений и организаций региона, создать условия для освоения студентами обобщенных способов профессиональной деятельности, опыта профессиональной деятельности, развития положительного мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности. В итоге формирование профессиональной компетентности как результат единого процесса подготовки по направлению будет приведено в соответствие с требованиями ФГОС [Адольф, 2013б; Адольф, Степанова, 2012].

Библиографический список

1. Адольф В.А. Вызовы времени – становление профессионально-образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. 2013а. № 3. С. 9–13.
2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактика: От тактики передачи социального опыта к стратегии достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 57–61.
3. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Конкурентоспособность как показатель качества высшего профессионального образования // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 77–79.
4. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5–11.
5. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. 2013б. № 5. С. 38–41.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

THE PECULIARITIES OF FORMATION OF READINESS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION DURING THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

О.А. Акимова, В.А. Адольф

O.A. Akimova, V.A. Adolf

Межкультурная коммуникация, формирование межкультурной коммуникации, педагогические условия, иностранные студенты.

В статье представлено описание практической реализации педагогических условий, способствующих успешному формированию знаний, умений и навыков межкультурной коммуникации иностранных студентов в процессе обучения русскому языку в вузе. Обосновываются потребность и роль формирования готовности к межкультурной коммуникации иностранных студентов в ходе образовательной деятельности.

Intercultural communication, formation of intercultural communication, pedagogical conditions, foreign students.

The article describes the practical implementation of the pedagogical conditions conducive to the successful development of cross-cultural communication knowledge, competences and skills in the process of teaching the Russian language to foreign students in university. It also substantiates the need and the role of formation of foreign students' readiness for intercultural communication in the course of learning activity.

Изменения в политическом и экономическом устройстве современного общества, стремление к сотрудничеству между странами для решения глобальных проблем человечества, расширение межнациональных границ, создание единого мирового культурного пространства, очевидная направленность отечественного образования на интернационализацию и интеграцию в мировой образовательный процесс поставила ряд проблем, которые связаны с эффективностью подготовки иностранных студентов в российском образовательном пространстве.

В настоящее время проблемы межкультурной коммуникации рассматриваются в аспекте филологии, социологии, культурологии, педагогики (Д.Б. Гудков, Л.И. Гришаева, Т.Г. Грушевицкая, О.А. Леонтович, А.П. Садохин, С.Г. Тер-

Минасова, И.И. Халеева, Л.В. Цурикова и др.). В ряде исследований в контексте межкультурной коммуникации рассматривают обучение иностранных студентов (диссертации С.В. Копытько, О.Л. Кузнецовой, Г.Е. Куличенко, С.Ю. Родновой, Л.Ф. Свойкиной и др.), но при этом педагогические условия формирования готовности к межкультурной коммуникации иностранных студентов еще недостаточно изучены.

Цель данной статьи – описать практико-ориентированную деятельность по реализации выявленных педагогических условий обеспечивающих формирование готовности иностранных студентов к межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку в российском вузе.

Научная новизна исследования обоснована спецификой организации практико-ориентиро-

ванной деятельности по формированию готовности иностранных студентов к межкультурной коммуникации, которая рассматривается нами как специально организованный процесс, при котором цель, содержание, задачи и способы обучения направлены на формирование профессионально ориентированных знаний, практико-ориентированных умений, навыков осуществления продуктивной межкультурной коммуникации с представителями другой языковой культуры.

При определении межкультурной коммуникации мы придерживаемся позиций И.И. Халеевой, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которые понимают межкультурную коммуникацию как совокупность специфических процессов взаимопонимания партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 26].

В.П. Фурманова определяет межкультурную коммуникацию как социально обусловленный процесс взаимодействия партнеров разных этнических и национальных культур, разных языков, в ходе которого происходит обмен информацией, образами сознания, образцами культуры, деятельностью, достигается взаимопонимание между партнерами, где каждый воспринимает «чужеродность» другого и организует общение в соответствии с определенными правилами и нормами [Фурманова, 1995, с. 38]. На основании изученной литературы мы определили что, межкультурная коммуникация способствует интеграции межкультурных знаний в образовательный процесс преподавания русского языка как иностранного, предполагая формирование знаний (культурно-языковых, историко-культурных) и умений (когнитивных, рефлексивно-оценочных, практических) межкультурного взаимодействия.

Теоретический анализ научных исследований, образовательной практики и наш опыт практической работы показали, что иностранные студенты часто испытывают трудности в об-

щении, сталкиваясь с особенностями коммуникативного поведения представителей иной (русскоязычной) социокультуры. При этом межнациональные контакты могут иметь и негативные последствия, связанные как с проявлением этноцентризма, когда национальные особенности чужой культуры воспринимаются через призму своей, так и с недостаточной сформированностью компетенции межкультурного общения на изучаемом языке. В связи с этим основная задача формирования готовности к межкультурной коммуникации заключается в подготовке иностранных студентов к усвоению особенностей национально-культурной специфики речевого поведения носителей языка, а также к усвоению системы нравственных ценностей, образцов речевого поведения, принятых в русскоязычной социокультурной среде, способствующих формированию стереотипов данной среды.

Таким образом, в целях успешного и безболезненного «включения» иностранного студента в новое социокультурное образовательное пространство и языковую среду необходимо организовать такую деятельность, которая бы способствовала успешной его социализации в культурно-образовательной среде вуза, тем самым обеспечивая усвоение им культурно-речевой специфики носителей языка, способствуя формированию готовности к межкультурной коммуникации. Для этого: на содержательном уровне осуществлено обогащение содержательного компонента учебно-методического комплекса по русскому языку для иностранных студентов в вузе; на организационном – обеспечено комплексное социокультурное профессионально ориентированное сопровождение иностранных студентов в процессе обучения в вузе; на деятельностном – осуществлено включение иностранного студента в межкультурную коммуникативную практико-ориентированную деятельность на основе интерактивных методов обучения.

Под обогащением учебно-методического комплекса по русскому языку понимается: насыщение образовательной программы по русскому языку страноведческими и культуроло-

гическими материалами, учебными текстами насыщенными лингвострановедческой и культурологической информацией. Освоение иностранными студентами данного комплекса способствует приобщению им к универсальным и национально-специфическим ценностям родной и иноязычной культуры, формирует у них знания культурно-речевой специфики носителей языка, обогащает лингвострановедческие знания и представления об определенной социокультурной общности, что позволяет им адекватно воспринимать менталитет носителей другой культуры.

Например, организация деятельности по работе с учебным текстом включала в себя три этапа. Первый этап освоения учебного материала связан с выполнением предтекстовых заданий, целью которых является формирование языковых навыков: фонетических, лексических, грамматических с использованием лингвострановедческого материала. Второй этап – работа с учебным текстом, в процессе которой формируются речевые навыки, устанавливается связь между фактическим материалом учебного текста и уже полученным ранее опытом. На основе сформированного понимания студентами содержания учебного текста осуществляется сравнительно-культуроведческий анализ, который обеспечивает преодоление культуроведческой интерференции у них. Этому этапу присуща продуктивная деятельность – говорение или письмо. Третий этап связан с применением полученных речевых знаний и навыков. В процессе продуктивной деятельности у студентов формируются умения формулировать свои мысли и высказывать их в определенных жизненных ситуациях, анализировать содержание текста и делить его на смысловые части, пересказывать, а также развивать навыки устной речи. На наш взгляд, с точки зрения подготовки студентов к жизни в поликультурном пространстве организация деятельности на основе учебных текстов весьма продуктивна. Она способствует воспитанию толерантных личностей, готовых к кооперации, партнерству, умеющих вести диалог, уважающих людей, их точку зрения. Обеспече-

ние комплексного социокультурного профессионально ориентированного сопровождения иностранных студентов в процессе обучения в вузе осуществляется за счет организации деятельности, направленной на создание благоприятных социально-психологических условий для иностранных студентов, для их успешной адаптации, обучения и психологического развития в условиях чужого социокультурного образовательного пространства. Ориентация этого процесса на осмысленное соотнесение значений нового сообщества (метатекст новой культуры) с имеющимися сценариями собственного поведения (метатекст родной культуры) позволяет обеспечить им вхождение в новую образовательную среду, минимизировать негативное восприятие новой культуры и включиться в общественную жизнь и деятельность. При этом важная роль в данном процессе принадлежит именно личности сопровождающего. Так как позитивное развитие и духовно-ценностная ориентация во многом зависит от того, кто выступает транслятором культурных ценностей и норм. Одна из важнейших задач педагога, работающего с иностранными студентами, заключается в том, чтобы приобщить их к русским национально-культурным традициям средствами внеучебной деятельности, обеспечить усвоение элементов русской культуры посредством социокультурной деятельности. Особенностью организации деятельности является то, что обучение языку и знакомство с русской культурой не изолируются друг от друга, а реализуются путем взаимопроникновения. Зачастую уроки выносятся за рамки учебной аудитории и проводятся на открытом воздухе в условиях городских реалий: в общежитии, супермаркете, на почте, остановке, в парке, кафе и так далее. Кроме того, обязательны еженедельные выходы в музеи города, посещение различных культурных мероприятий, выезды за город, совместное приготовление национальных блюд, подготовка и проведение праздников, просмотр фильмов. Приобретенный социально-культурный опыт в условиях образовательного пространства российского вуза, представляется единством различного рода умений и навыков,

знаний норм и стереотипов поведения, интериоризованных ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, опыта взаимодействия с людьми, адаптации и обособления, а также самопонимания, самоопределения, самореализации и самоутверждения. Образовательное пространство вуза выступает «сценой» на которой, как в театре, разыгрываются различные пьесы, транслирующие те или иные аспекты российской идентичности и культуры, «принимая участие» в которых, иностранный студент не только адаптируется к условиям новой среды, но и социализируется в ней.

Включение иностранного студента в межкультурную коммуникативную практико-ориентированную деятельность на основе интерактивных методов обучения способствует профессионально ориентированной потребности к учебно-познавательной самостоятельности студентов. Через использование технологий интерактивного обучения достигаются важные задачи: развитие рефлексивных способностей, эмпатии и толерантности, формирование критического мышления, отрабатываются навыки межкультурного диалога. Организация деятельности на основе игрового метода позволяет развивать навыки самостоятельной исследовательской деятельности студентов, формировать языковую личность студента в процессе коммуникации, направленной на формирование и развитие условий, факторов, форм развития данной личности, развивает один из видов продуктивной деятельности – говорение. Так, например, при изучении темы «Русский фольклор» студен-

там предлагалось инсценировать русскую народную сказку и провести аналогии с китайским фольклором, найти общее и различное между фольклором наших стран. При этом обычно использовался один из видов речевой деятельности – монолог или диалог. В процессе инсценировки, когда происходит слияние умственных и речевых действий, у студентов проверяется умение применять лингвистические и речевые знания на практике, т.е. ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речевого высказывания, отбирать и выстраивать логическую систему высказывания, умение анализировать и синтезировать учебный материал. На основе сочетания вербальных и невербальных средств общения происходят воплощение русского национального сказочного сюжета, расширение опыта общения, иностранным студентам предоставляется возможность сравнения культурных традиций представителей разных национальностей. Задания, направленные на поиск и решение проблемных вопросов, развивают коммуникативно-познавательную и интегративную деятельность иностранных студентов. Принцип отбора учебного материала основывался на значимости знаний из лингвистической и профессиональной информации, которую иностранный студент в процессе деятельности творчески перерабатывает, логически выстраивает, воспроизводит в монологическом и диалогическом высказывании.

В нижеприведенной табл. представлены результаты диагностирования на начало и окончание опытно-экспериментальной работы.

| Группы | Критерии | | | | | | | |
|--------|--|-----------------|---|-----------------|---|-----------------|--|-----------------|
| | Сформированность потребности в реализации лингвокультурологических знаний и умений | | Сформированность ценностного отношения к языку и культуре страны изучаемого языка | | Сформированность лингвокультурологических знаний и умений | | Сформированность умений и навыков самостоятельного выбора межкультурных коммуникативных действий | |
| | На констатирующем этапе (%) | В конце ОЭР (%) | На констатирующем этапе (%) | В конце ОЭР (%) | На констатирующем этапе (%) | В конце ОЭР (%) | На констатирующем этапе (%) | В конце ОЭР (%) |
| ЭГ 1 | 40,7 | 88,3 | 35, | 84,8 | 32,1 | 88,9 | 45,4 | 87,6 |
| ЭГ 2 | 41,1 | 87,9 | 34,9 | 85,1 | 36,8 | 88,2 | 46,6 | 88,4 |
| КГ 1 | 42,2 | 57,8 | 36,7 | 46,3 | 31,5 | 47,5 | 48,2 | 51,8 |
| КГ 2 | 43,6 | 56,4 | 35,5 | 45,5 | 35,7 | 44,3 | 47,3 | 52,7 |

Результатом реализации организованной деятельности является положительная динамика сформированной готовности к межкультурной коммуникации иностранных студентов. Уровень сформированности определяется через следующие критерии: потребность в реализации лингвокультурологических знаний и умений в процессе межкультурной коммуникации; ценностное отношение к языку и культуре носителей изучаемого языка; сформированность лингвокультурологических знаний и умений; сформированность умений и навыков самостоятельного выбора межкультурных коммуникативных действий.

Таким образом, организация и реализация предложенных видов деятельности способствует формированию готовности к межкультурной коммуникации иностранных студентов. Межкультурная коммуникация обеспечивает социализацию личности иностранного студента, происходит усвоение им культурно-речевой специфики носителей языка и развитие речевой деятельности.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Юрчук Г.В. Организация практико-ориентированной речевой деятельности при обучении иностранному языку студентов медицинского вуза // *Фундаментальные исследования*. 013. 6 (ч. 4). С. 1012–1016.
2. Акимова О.А. Формирование вторичной языковой личности иностранного студента на основе паремий в процессе подготовки в вузе // *Перспективы науки*. Тамбов, 2014. № 3 (54). С. 11–15.
3. Богданова А.И. Использование культурологической составляющей содержания дисциплины «Иностранный язык» в процессе формирования толерантности студентов // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2015. № 1 (31) С. 85–90.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М., 1990.
5. Игнатова И.Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ // *Мир русского слова*. 2007. № 3.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
7. Свойкина Л. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникации у иностранных студентов-филологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Белгород, 2005. 213 с.
8. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. М., 1995.
19. Харина И.В. Формирование поликультурной компетентности иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2014. 226 с.

СРЕДА ОТКРЫТОГО ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ПРОГРАММНО-АППАРАТНЫЕ СРЕДСТВА ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ» НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ *LMS MOODLE*

OPEN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE TRAINING OF «SOFTWARE AND HARDWARE TOOLS OF INFORMATION SECURITY» DISCIPLINE ON THE BASIS OF THE LMS MOODLE PLATFORM

И.Н. Кирко, В.П. Кушнир

I.N. Kirko, V.P. Kushnir

Среда открытого обучения, информационные ресурсы, защита информации, информационная безопасность, информационные технологии, обучение, познание, образование.

В статье рассмотрены современные образовательные технологии на основе программного средства с развитой модульной архитектурой. Описана среда открытого обучения на базе платформы *LMS Moodle*, вопросы эффективной подготовки специалистов в области защиты информации и обеспечения информационной безопасности. Обобщается опыт работы в среде *LMS Moodle* в рамках дисциплины «Программно-аппаратные средства защиты информации».

Open educational environment, informational resources, information protection, informational security, informational technology, training, knowledge, education.

The paper considers modern educational technologies on the basis of a software tool with developed modular architecture. Besides, it describes the open educational environment on the basis of the *LMS Moodle* platform, the issues of efficient specialists' training in the sphere of informational protection and informational security. The paper also summarizes the experience of work in the sphere of *LMS Moodle* within «Software and hardware tools of information security» discipline.

Как свидетельствует статистика, темпы роста числа преступлений с использованием информационных технологий динамично возрастают. Наиболее массовыми видами преступлений, совершаемыми с использованием компьютерных технологий, являются мошенничества и кражи денежных средств со счетов граждан и организаций. В настоящее время подготовка кадров в сфере образования становится невозможной без опоры на информационные технологии, авторские предметно-ориентированные разработки, а также педагогические инновации [Буторин, 2014, с. 47].

Эффективная подготовка будущих специалистов в области информационной безопасности должна базироваться на использовании современных форм, методов и технологий обучения. Компетентность и профессионализм таких

специалистов определяет надежность и безопасность стратегически важных объектов, таких как ракетные позиции, авиационные базы и аэродромы, военно-морские базы и порты, склады ядерного оружия, объекты органов государственной власти и управления, крупные административно-политические, промышленные и энергетические узлы. Использование информационных технологий по схемам, которые были актуальны на заре компьютеризации, не позволяют достичь учебных целей в полной мере и освоить план в соответствии с ФГОС ВО специальности.

В процессе подготовки специалистов в области защиты информации обнаружилось противоречие между возможностями новых педагогических и информационных технологий обучения и традиционно сложившейся практикой обучения.

Проблема исследования связана с необходимостью использования современных педагогических и информационных технологий обучения в учебном процессе по дисциплине «Программно-аппаратные средства защиты информации», нацеленных на повышение уровня подготовки будущих специалистов в области информационной безопасности, а также на готовность использовать эти знания в профессиональной деятельности.

Целью данного исследования была разработка среды открытого обучения дисциплине «Программно-аппаратные средства защиты информации» на базе платформы *LMS Moodle* [Кирко, Пак, 2004, с. 10], способствующая повышению мотивации и продуктивности самостоятельной работы студентов.

Разработанная П.Я. Гальпериним концепция поэтапного формирования умственных действий, идеи оптимизации учебного процесса Ю.К. Бабанского, труды Б.С. Гершунского (автора работ по проблемам социально-педагогического прогнозирования), методические концепции В.В. Давыдова и др. позволяют спроектировать и внедрить обучение на базе личностно ориентированного подхода, расширить представления о самостоятельной работе обучающихся, активизировать творческий потенциал студентов и преподавателей. Такие ученые-практики, как А.П. Ершов, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, В.Г. Разумовский, И.В. Роберт, В.В. Рубцов, Н.Ф. Талызина, О.К. Тихомиров, Н.Д. Угринович, Е.К. Хеннер и др., отразили в своих трудах основополагающие аспекты методологии использования информационных технологий в обучающей деятельности и дали инструменты проектирования информационной среды обучения.

LMS Moodle используется для разработки, управления и распространения учебных online-материалов с обеспечением совместного доступа. Преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т.п. По результатам выполнения заданий преподаватель может выставлять оценки и давать

комментарии. *Moodle* открывает перед преподавателем возможность не только организовать эффективную обратную связь со слушателями и оперативно оценить его знания, но и гибко менять структуру лекционных и практических занятий в соответствии с меняющимися задачами [Темербекова, Гальцова, 2015, с. 146].

В рамках подготовки студентов специальности «Информационная безопасность» нами спроектирована, разработана и внедрена на базе платформы *LMS Moodle* среда открытого обучения дисциплине «Программно-аппаратные средства защиты информации». Среда открытого обучения «открыта» для добавления новых: пользователей – студентов и преподавателей; курсов или дисциплин; объектов; инструментов; уровней освоения учебного материала; форм представления; изменений и добавлений контента; видов взаимодействия преподаватель – студент; видов самостоятельной работы.

Изучение дисциплины начиналось с входного тестирования. *LMS Moodle* позволяет не только произвести срез остаточных знаний, но и произвести настройки – единичное, фиксированное, неограниченное вхождение в тест. Входной тест включает вопросы по дисциплинам: «Методы и средства защиты информации», «Криптографические протоколы», «Информационная безопасность». Изучение теоретической части начинается с аудиторной работы на лекции с использованием интерактивной доски. С проецируемым на доску изображением можно работать, вносить изменения и пометки. Как известно, основу обучения обеспечивают информационные процессы восприятия, запоминания и извлечение информации. Все изменения записываются в соответствующие файлы на компьютере, могут быть сохранены и в дальнейшем отредактированы или переписаны на съемные носители.

Содержание дисциплины включает следующие разделы: основы администрирования вычислительных сетей; принципы построения информационных систем [Кирко, Пак, 2006, с.78]; структура систем документационного обеспечения [Кирко, Кушнир, 2012, с. 88]; основные нормативные правовые акты в области защиты ин-

формации; технические каналы утечки информации, возможности технических разведок; принципы и методы противодействия несанкционированному воздействию на вычислительные системы и системы передачи информации; принципы построения криптографических алгоритмов и их реализация; принципы организации информационных систем.

Лекционный материал, размещенный в среде открытого обучения, позволяет повторно обратиться к теоретической части, задать вопрос преподавателю посредством форума и получить на него ответ. Гиперссылки на внешние источники в лекциях расширяют представления о терминологических основах дисциплины. Список литературы к каждой лекции дает возможность целенаправленно заниматься самостоятельной работой. Процесс формирования компетентности студента осуществляется в условиях интерактивных форм обучения, в том числе и во внеучебной деятельности, что, в свою очередь, способствует развитию и саморазвитию студента, готового на практике реализовывать современные информационные технологии обучения, осуществлять творческие проекты во всех сферах своей профессиональной деятельности в будущем, повышать информационную компетентность в рамках профессиональных задач [Темербекова, 2012, с. 53]. После изучения теоретического материала студенты должны пройти промежуточное тестирование. Если тестирование имеет невысокие результаты, студенты могут повторно обратиться к тестам, предварительно изучив непроработанные вопросы. Дополнительно студенты выполняют «Задание» – список задач по соответствующей тематике. Преподаватель имеет возможность дистанционно оценить ответы и произвести корректировку их содержания. Для наглядности представления теоретического материала и возможности доступа посредством телефонии презентации разработаны в pdf-формате, что позволяет студентам в короткие сроки произвести повторение материала без обращения к лекциям. Слайды презентации содержат заголовки, текст, графику, диаграммы, таблицы, рисунки, фотографии. Демонстрацию

слайдов сопровождают спецэффекты и эффекты анимации. Отличительной чертой web-форума является то, что сообщения внутри него организуются по веткам и разделам, такая рубрикация сообщений проводится на основе тематики дискуссий. Технологически web-форум представляет собой специальное программное обеспечение, реализующее функции по получению сообщений от студентов, хранению и рубрикации этих сообщений, а также по управлению доступом к ним. Глоссарий концентрирует в себе понятийный аппарат дисциплины. Минуты лекции, студенты в минимальные сроки могут повторить лекционный материал, используя один из элементов среды открытого обучения. Итоговый тест содержит вопросы из разных тем ресурса и позволяет повторить весь пройденный материал, а также провести оценивание результативности освоения учебной программы. Все виды тестов – входной, тематический промежуточный, выходной, в зависимости от настроек преподавателя, позволяют студентам пройти тестирование в различных режимах. Преподаватель и студент имеют возможность ознакомиться с результатами тестирования. Наглядность видеоресурса, который студенты могут просмотреть в любое удобное для них время, актуализирует изученный материал. Среда открытого обучения по дисциплине «Программно-аппаратные средства защиты информации» обеспечивает индивидуальный неограниченный доступ студентов в течение всего периода обучения и не зависит от их места нахождения.

Журнализация как элемент среды открытого обучения позволяет фиксировать посещаемость студентов и оценивать выполнение лабораторных работ. В этой области фиксируются входы всех участников среды открытого обучения, время входа, операции, время выхода из системы и многое другое. Интеграция с почтой позволяет отправлять по e-mail копии сообщений в форумах, отзывы, комментарии преподавателей и другую учебную информацию. Все участники могут просмотреть даты отправки сообщений, сроки сдачи заданий и тестов, время обращения к любому компоненту среды открытого обуче-

ния. Мощная система учета и отслеживания активности участников позволяет в любой момент увидеть как полную картину об участии в целом, так и детальную информацию по каждому элементу курса электронного ресурса.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с участием 4-х контрольных и 4-х экспериментальных учебных групп студентов IV–V курсов Сибирского федерального университета. Экспериментальные группы студентов обучались с использованием среды открытого обучения дисциплине «Программно-аппаратные средства защиты информации». Методы математической статистики (использовалось распределение Стьюдента) с 95 % надежностью показали существование различий выборочных средних в контрольных и экспериментальных группах.

Теоретическая значимость заключается в раскрытии сущности и обосновании условий эффективного использования среды открытого обучения студентов дисциплине «Программно-аппаратные средства защиты информации».

Практическая значимость состоит в разработке среды открытого обучения дисциплине «Программно-аппаратные средства защиты информации» на базе платформы *LMS Moodle*, ее внедрении в учебный процесс Сибирского федерального университета. Разработанная среда открытого обучения может быть адаптирована к условиям учебного процесса по другим дисциплинам высших учебных заведений и школ.

Журнализация, использование методов математической статистики, анализ активности (мотивированности) и самостоятельности студентов при работе в среде открытого обучения дисциплине «Программно-аппаратные средства защиты информации» на базе платформы *LMS*

Moodle теоретически и экспериментально доказывают повышение уровня подготовки будущих специалистов в области информационной безопасности и готовности к использованию знаний в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Буторин Д.Н. Опыт и перспективы внедрения открытой образовательной среды в педагогическом вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 47–51.
2. Кирко И.Н., Кушнир В.П. Криптографические протоколы: учеб.-метод. пособие / Сиб. федерал. ун-т. Красноярск: СФУ, 2012. 114 с.
3. Кирко И.Н., Пак Н.И. Педагогическая система открытого обучения предметам в условиях информационно-образовательной среды // Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы; матер. I Региональной конф. Красноярск: Кларетианум, 2004. С. 10–11.
4. Кирко И.Н. Программно-аппаратные средства обеспечения информационной безопасности. Программно-аппаратный комплекс «Аккорд»: учеб. пособие / Краснояр. гос. техн. ун-т. Красноярск: ИПК СФУ, 2006. 107 с.
5. Темербекова А.А., Гальцова Н.П. Интерактивное обучение: опыт и перспективы // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'15: сб. науч. тр. Горно-Алтайск, 2015. С. 146–148.
6. Темербекова А.А. Интерактивные технологии как средство формирования информационной компетентности студента вуза // Фундаментальные науки и образование: матер. I Междунар. науч.-практ. конф. (29 янв.–1 февр. 2012 г., АГАО). Бийск, 2012. С. 53–60.

ВОЗМОЖНОСТИ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

OPPORTUNITIES AND STRUCTURE OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MATHEMATICAL DISCIPLINES IN THE TRAINING OF BACHELORS OF LIBERAL STUDIES

М.А. Кислякова

M.A. Kislyakova

Педагогический потенциал, подготовка бакалавров, компетенции, ментальный опыт.

В статье вновь поднимается роль учебной дисциплины в процессе подготовки бакалавров и развития компетенций студентов. Рассмотрен подход использования учебной дисциплины в процессе подготовки бакалавров на основе выделения ее педагогического потенциала в соответствии с теми компетенциями, которые призвана формировать учебная дисциплина. На примере математических дисциплин показывается механизм определения их педагогического потенциала в процессе подготовки бакалавров гуманитарных направлений.

Pedagogical potential, training of Bachelors, competencies, mental experience.

The paper again raises the issue of the role of educational subject in the training of Bachelors and development of students' competences. It considers the approach to using an educational subject in the training of Bachelors on the basis of the identification of its educational potential in accordance with those competences which an educational subject is intended to form. The example of mathematical disciplines shows the mechanism to determine their educational potential in the training of Bachelors of Liberal Studies.

Факторы, влияющие на построение модели бакалавра, такие как возможности образования, требования рынка труда, позволили по-новому взглянуть на те знания, умения и компетенции, которые формируются средствами учебных дисциплин. Если раньше учебный предмет представлял собой «систему научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с определенной глубиной и в соответствии с их познавательными возможностями основные исходные положения науки, культуры, труда, производства» [Педагогика..., 2007, с. 238], то в настоящее время учебный предмет рассматривается как средство для развития компетенций и компетентностей.

Анализ показал, что нет единого подхода к определению учебной дисциплины. Под учебной дисциплиной (учебным предметом),

согласно словарю, понимается «отрасль науки или нескольких наук» [Вишнякова, 1999, с. 76]. Э.Г. Азимов под учебным предметом понимает «основную структурную единицу учебно-воспитательного процесса, одно из средств реализации содержания обучения в образовательном учреждении. Перечень и взаимосвязи учебных предметов, их распределение определяется образовательным стандартом, учебным планом и программой обучения» [Азимов, Щукин, 2009, с. 336]. В.И. Гинецинский в учебной дисциплине видит «педагогически адаптированную, телеономно ориентированную и предметно специфированную систему знаний» [Гинецинский, 1992, с. 94]. И.М. Осмоловская, проведя детальный анализ категории «учебный предмет», пришла к выводу, что под учебным предметом нужно понимать «целостную часть содержания образования, отобранную и структурированную в соответ-

ствии с теоретическими (общедидактическими, частно-методическими) основаниями, выполняющую определенные функции в процессе обучения» [Осмоловская, 2008, с. 35].

В частности, под математической дисциплиной будем понимать учебный предмет в программе подготовки бакалавра в высшем образовании, который представляет собой адаптированную систему знаний и умений из отрасли науки «Математика», и соответствующую ей деятельность по усвоению и использованию этих знаний и умений с целью формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов [Кислякова, 2012; Шкерина, Чиркова, 2015].

При разработке учебных планов и рабочих программ дисциплин преподаватель должен выяснить все возможности, средства дисциплины в процессе развития компетенций студентов [Поличка, Исакова, 2015; Никитенко, Поличка, 2010]. Для этого уточним понятие педагогического потенциала дисциплины.

Морфологический анализ показал, что словосочетание «педагогический потенциал дисциплины» используется достаточно часто в современной литературе, однако единого подхода и тем более определения этому понятию нет. В ряде работ под педагогическим потенциалом дисциплины понимаются «возможности дисциплины», «средства дисциплины», «функции дисциплины», выделяются разные виды потенциалов: когнитивный, ценностный, образовательный, развивающий, воспитательный, координирующий, социально-культурный и т.д. В основном понятие «потенциал» используется как «степень мощности в каком-либо отношении, совокупность всех средств, возможностей в какой-либо области», необходимых для чего-либо. «Педагогический потенциал дисциплины» – более широкое понятие [Ефремова, 2000] и включает в себя все возможные потенциалы дисциплины, которые необходимы для достижения педагогической цели и решения конкретных педагогических задач.

Уточним понятие педагогического потенциала математических дисциплин с позиции образовательных целей в процессе подготовки бакалав-

ров гуманитарных направлений.

Результатом подготовки студентов в образовательной организации выступает бакалавр, обладающий набором общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, поэтому каждая учебная дисциплина должна быть рассмотрена в аспекте компетентностного подхода. *В связи с этим под педагогическим потенциалом учебной дисциплины будем понимать совокупность возможностей учебной дисциплины для реализации целей образования и развития компетенций студентов.*

В ходе образовательной программы развитие компетенций реализуется в процессе изучения учебной дисциплины. Анализ предлагаемых многими авторами трактовок компетентности и компетенции сводится к тому, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях и опыте человека [Кибальченко, 2012, с. 42]. Вместе с тем, как утверждают ряд ученых (М.В. Кларин, В.В. Сериков, М.А. Холодная, И.С. Якиманская и др.), продуктом учебно-познавательной деятельности является опыт учащегося, и именно на его развитие и обогащение должен быть направлен учебный процесс.

Одним из наиболее обобщенных и одновременно детально проанализированных является определение ментального опыта, данное М.А. Холодной. В теории выделяется три уровня (или слоя), каждый из которых имеет специфику и значение: когнитивный опыт – это ментальные структуры, отвечающие за оперативную переработку текущей информации и обеспечивающие хранение, упорядочивание и преобразование наличной и поступающей информации; метакогнитивный опыт осуществляет контроль за состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов, за процессами переработки информации, т. е. это ментальные структуры, позволяющие осуществлять произвольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности; интенциональный опыт «отвечает» за формирование

субъективных критериев выбора определенной предметной области, направления поиска решения, источников информации и способов ее переработки, т.е. это те ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей [Холодная, 2002].

Как показано в работе Е.Ю. Савина, «психическим носителем» конкретных свойств интеллектуальной компетентности и ее проявлений выступают характеристики организации понятийного и метакогнитивного опыта субъекта. Автор утверждает: «...опыт профессионала взаимосвязан с профессиональной и интеллектуальной компетентностью, а основой последней является понятийный и метакогнитивный опыт» [Савин, 2002, с. 42]. Именно поэтому, изучая процесс формирования компетенций студентов, необходимо рассмотреть вопрос взаимосвязи компетенций, формируемых в рамках реализации педагогического потенциала математических дисциплин и компонентов ментального опыта студента.

Исходя из этого положения, выделение компонентов педагогического потенциала учебной дисциплины должно проходить в следующих направлениях:

– *когнитивный компонент* заключается в возможностях дисциплины для развития культуры мышления (логическое, критическое, эмоциональный интеллект и т.д.);

– *метакогнитивный компонент* заключается в возможностях учебной дисциплины для развития метакогнитивной компетентности (открытая познавательная позиция, самоконтроль, построение индивидуальной траектории обучения и т.д.);

– *мировоззренческий компонент* заключается в той роли, которую выполняет учебная дисциплина в построении индивидуальной картины мира (мировоззренческая активность, жизненная позиция);

– *операциональный (деятельностный) компонент* заключается непосредственно в тех инструментах, которыми учебная дисциплина обеспечивает студента (умения, владения).

Каждая учебная дисциплина имеет определенные возможности для развития определенно-

го рода компетенций, задача образования – выделить в каждой дисциплине лишь тот ее потенциал, который наилучшим образом будет способствовать развитию компетенций студентов каждого конкретного направления.

Педагогический потенциал математических дисциплин представляется как совокупность возможностей (или ресурсов) науки математики с целью развития необходимых компетенций бакалавров гуманитарных направлений подготовки в образовательном процессе, которая заключается в следующем [Кислякова, 2012]:

– в особенностях математики как феномена культуры (в тесной взаимосвязи с религией, искусством, философией и организацией общественной жизни);

– в особенностях математики как науки, а именно в ее объекте изучения (математические структуры), методах познания этого объекта (аксиоматический, функциональный, вероятностный и т.д.), достижениях (основания естествознания, техники, информатики), характеристиках (абстрактность, доказательность, выводимость, четкость, универсальность, гармония, пропорциональность, симметрия, порядок, последовательность, периодичность и т.д.);

– в особенностях математики как учебного предмета (прикладная направленность, развивающая направленность, мировоззренческая направленность);

– в особенностях математической деятельности для студентов-гуманитариев (разнообразные задачи, парадоксы, софизмы, противоречия и т.д.);

– в особенностях применения математических методов в гуманитарных науках.

В связи с этим в педагогическом потенциале математических дисциплин выделяются четыре компонента: когнитивный, рефлексивный, мировоззренческий и операциональный, каждый из которых выполняет свою функцию. Когнитивный компонент ППМД направлен на развитие культуры мышления, в частности его логической составляющей; рефлексивный компонент должен способствовать развитию метакогнитивного опыта интеллекта, особенно в части управления студен-

та собственными интеллектуальными ресурсами; мировоззренческий компонент помогает осознанию студентом роли математики и ее методов в построении индивидуальной картины мира; операциональный компонент направлен на обучение конкретным математическим знаниям и умениям, которые необходимы будущему специалисту и человеку для того, чтобы адаптироваться в современном мире.

В качестве образовательных результатов рассматривается динамика развития следующих компонентов: рациональное мышление, метакогнитивная компетентность, мировоззренческая активность, математическая грамотность.

На основе выявления педагогических условий эффективного процесса реализации педагогического потенциала математических дисциплин в процессе подготовки бакалавров гуманитарных направлений построена и реализована структурно-методическая модель. На базе ФГБ ОУ ВО ТОГУ проведены опытно-экспериментальная работа и педагогический эксперимент.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
3. Вышинская Т.О., Поличка А.Е. Мультимедиа-технологии для формирования дизайн-компетенций при подготовке специалистов среднего звена в сфере обслуживания // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2011. V. 14, № 4. С. 296–316. URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_144_2011EE.html
4. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992. 154 с.
5. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, Дрофа, 2000. 1233 с. URL: <http://www.efremova.info/>
6. Кибальченко И.А. Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся: монография / под ред. А.В. Непомнящего. М.: Кредо, 2010. 414 с.
7. Кислякова М.А. Проблема целей и содержания учебного предмета «Математика» // Томский педагогический вестник. 2012. № 2. С. 175–179.
8. Никитенко А.В., Поличка А.Е. Методические системы обучения в региональной подготовке кадров образования // Педагогическое образование и наука. 2010. № 11. С. 63–66.
9. Осмоловская И.М. Представление об учебном предмете в современной дидактике // Инновации в образовании. 2008. № 11. С. 31–42.
10. Педагогика профессионального образования: учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., стереотип. М.: Академия, 2007. 368 с.
11. Поличка А.Е., Исакова А.П. Особенности формирования компетенций безопасного существования личности у студентов профессиональной образовательной организации // European social science journal. 2015a. №1–2(52). С. 145–149.
12. Поличка А.Е. Подходы применения сетевой обучающей среды по использованию средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности // Образовательные технологии и общество. 2015b. Т. 18, № 1. С. 427–439. URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_181_2015EE.html (дата обращения: 29.05.2015).
13. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности: автореф. дис. ... канд психол. наук: 19.00.01. М., 2002. 22 с.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
15. Шкерина Л.В., Чиркова О.В. Кластер математических компетенций будущих бакалавров-менеджеров как целевой компонент обучения математике // Вестник КГПУ им. Астафьева. 2015. № 3. С. 83–86.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КУРСОВ

THE FORMATION OF A COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN GRADUATE STUDENTS IN LEARNING LINGUISTIC COURSES

М.Р. Кондубаева

M.R. Kondubaeva

Коммуникативная компетенция, субкомпетенция, лингводидактика, интегральная технология, гипертекст, фреймовое представление.

Цель статьи – формирование коммуникативной компетенции и критического мышления в результате отбора и реализации принципов, методов обучения лингвистическим курсам. Объектом исследования является процесс обучения филологов-иностранцев по модульным образовательным программам магистратуры. Представлены требования к методике взаимосвязанной речемыслительной деятельности преподавателя и магистрантов в учебном процессе.

Communicative competence, subcompetence, linguodidactics, integrated technology, hypertext, frame representation.

This article aims at forming a communicative competence and critical thinking as a result of the selection and implementation of the principles and methods of teaching linguistic courses. The object of the research is a process of training philologists who are foreigners on modular master's programmes. The article presents the requirements for the methodology of interrelated verbal and cogitative activity of the teacher and the students in the learning process.

В деятельности преподавателя лингвистических дисциплин иностранным магистрантам большое значение имеет подготовка учебно-методических комплексов и учебных пособий. Остановимся на функциях преподавателя и затем магистрантов, работающих с учебным пособием по лингвистике, разработанным специально для самостоятельной работы. Доцент или профессор вуза должен знать основные понятия теории обучения языкам и лингвистическим курсам в условиях модульно-рейтинговой системы подготовки кадров, реализуя в системе принципы отбора содержания и формирования коммуникативной компетенции и её субкомпетенций [Берталанфи, 1969]. Это такие понятия, как принцип отбора содержания в соответствии с развитием современной лингвистики, лингводидактики и информационных технологий, соотношение общедидактических и частнометодических принципов, отбор современных активных методов обуче-

ния языкам в зависимости от тенденций исследования в лингвистике. Следует отметить, что преподаватель должен уметь сформулировать требования к результатам изучения лингвистического курса магистрантами. Так, в итоге изучения лингвистического курса дисциплины магистрант должен владеть в соответствии с разработанной нами интегральной технологией следующими умениями и навыками [Кондубаева, 2012]:

- отбирать и обновлять содержание лексико-тематического минимума в связи с бурным развитием науки и IT-технологий в эпоху информационно-коммуникационного бума;
- обучать и воспитывать на основе отобранных текстов с социокультурным содержанием интеллектуальную, созидательную личность, уважающую общечеловеческие ценности;
- применять гипертекстовое представление научного текста и фреймовое представление лингвистических понятий;

– составлять систему заданий для самоконтроля по СРСП и СРС на основе теории управления знаниями и самоактуализации, развивая способности к критическому мышлению и самостоятельному решению проектных и профессиональных задач [Кондубаева, 2012].

Если педагог обеспечит достаточно эффективное восприятие изучаемой лингвистической дисциплины, то и самостоятельно работать магистрантам будет легче. Например, при изучении курса «История лингвистических учений» [Кондубаева, 2013] можно организовать самостоятельное освоение основ теории и осознание логики развития науки о языке, начиная с лингвистических идей до концепций и теорий. Презентацию учебного пособия, подготовленного как модульно-рейтинговый курс, и запоминание его основного содержания в целом и по частям мы обеспечиваем гипертекстами, сопровождающими линейный текст. Например, титульный лист и первые страницы учебного пособия сопровождаются гипертекстами, помогающими понять и запомнить структуру курса.

Усвоение лингвистических знаний – это достаточно тяжёлый труд. Помочь в этой нелёгкой работе можно, если магистрант усвоит основные понятия по изучаемой дисциплине. Это такие понятия, как *гипертекст*, *фрейм*, *сценарий* и т.д. в методическом аспекте. **Гипертексты** – это нелинейные тексты, сопровождающие линейный текст. Как видно из приведённой ниже схемы, содержание структурировано в два модуля. Пер-

вый модуль содержит следующие подмодули: 1. Лингвистические традиции. 2. Сравнительно-историческое языкознание. Второй модуль также состоит из двух подмодулей.

1. Зарождение и развитие структурализма.
2. Современное языкознание. Авторский текст и ряд текстов из интернет-ресурсов сопровождается таблицами, иллюстрациями и схемами.

Типы гипертекстов могут быть разными: *схемы*, *таблицы*, *фреймовая сеть* и др.

Приведённая схема сопровождается следующим линейным текстом.

Предмет и задачи курса

«История лингвистических учений»

Предметом данной дисциплины являются идеи, научные концепции и теории лингвистики.

Цель изучения курса – усвоение знаний о возникновении лингвистических идей и традиций у различных народов, о накоплении их и формировании научных концепций, школ, имеющих как теорию, так и методы исследования.

История лингвистических учений как учебная дисциплина обобщает те знания, которые получают студенты при изучении таких курсов, как русское, казахское, английское, французское, немецкое или восточное языкознание, а также введение в языкознание, общее языкознание, сопоставительная типология... [Кондубаева, 2013, с. 8].

Именно так мы реализовали идею гипертекстового представления сложных лингвистических знаний [Там же, с. 8].



Рис. 1. Структура курса

Как видим, гипертекст используется для раскрытия и запоминания темы и содержания текста.

А фреймы используются для понимания ключевых понятий текста. Структуры «запомненных данных, представляющих собой стереотипные ситуации», по определению М. Минского, получили название «фреймы». Мы применяем следующие типы фреймов для решения учебных задач: *фреймы визуальных образов, семантические фреймы* для понимания термина, *фреймы-сценарии* для рассуждения, действия, *фреймы-рассказы* для повествования. Рассмотрим пример семантического фрейма [Кондубаева, 2013; Смирнов, 1980] (рис. 2).

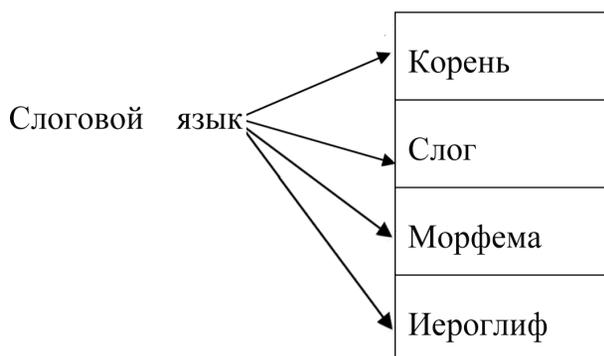


Рис. 2

Как видим, данный фрейм способствует запоминанию следующей информации: китайский язык является слоговым, не имеющим грамматической формы слова, письменность у него на протяжении многих тысячелетий остаётся иероглифической. По данным А.А. Смирнова, восприятие текста в момент запоминания идёт в двух планах: текст запоминается в его полном развѐнутом виде и в то же время сжимается в более общем виде» [Смирнов, 1980]. Ещё Н.И. Жинкин отмечал, наличие в человеческом мышлении предметно-схемного кода, который в мышлении группируется, образуя свѐрнутую схему [Жинкин, 1964].

Мы предлагаем систему заданий, обеспечивающую восприятие и понимание, благодаря представлению трёхязычного тематического словаря по каждой теме, по каждому изучаемому тексту и научным источникам. В результате тако-

го представления знаний формируются исследовательские умения, навыки и компетенции. Например, на начальном этапе изучения курса даются задания на восприятие текста и формирование умений креативно мыслить с целью формирования лингвистической и профессионально-коммуникативной компетенций.

1. Изучающее чтение с выпиской терминов, обозначающих ключевые понятия. Пересказ, участие в диалоге по проблеме. Умение слушать и адекватно реагировать.

2. Составление по тексту или теме глоссария на трёх языках.

3. Умение применять логический закон от простого к сложному.

4. Составление плана, фрейма, схемы, фреймовой сети взаимосвязи понятий.

Важное значение придаём мотивации самостоятельной работы магистрантов, обращая их внимание на идеи Д. Дьюи, который различает разум и интеллект. Во-первых, разум помогает человеку овладевать «объектами или постигает их, находясь как бы вне мира вещей, физических и социальных», а во-вторых, интеллект позволяет человеку занять позицию «участника, взаимодействующего с другими вещами и познающего их в соответствии с определенными правилами» [Дьюи, 2000]. Проблемы управления и самоуправления и принципы организации стали достаточно актуальными в работах Найна А.А. [Найн, 2001], А.А., Варламова Е.П., Степанова С.Ю., А.Г. Венделдина [Варламова, Степанова, 1997; Васильев, 1990; Венделдин, 1977].

Особый интерес вызывает у магистрантов и повышает мотивацию к СРМ теория управления знаниями. Джон Дьюи акцентировал внимание на проблемах развития интеллекта. Он считается основоположником философии управления знаниями. Творчество этого ведущего представителя прагматизма оказало сильное влияние на систему образования в США. Он считал, что человек достигает теоретически достоверного знания о неизменной реальности, а управлять постоянно изменяющейся действительностью, состоящей из разнообразных событий, он может благодаря интеллекту. Как видим, Д. Дьюи

различает разум и интеллект: во-первых, разум помогает человеку овладеть «объектами или постигает их, находясь как бы вне мира вещей, физических и социальных», а во-вторых, интеллект позволяет человеку занять позицию «участника, взаимодействующего с другими вещами и познающего их в соответствии с определенными правилами». Поэтому интеллектуальный человек может управлять постоянно изменяющейся действительностью, состоящей из разнообразных событий.

Для осознания содержания научного текста мы рекомендуем следующий алгоритм управления и самоуправления знаниями.

1. Подбор корпуса 1–2 текстов и литературы, в том числе и на родном, и английском языке по изучаемой теме, включая интернет-ресурсы.

2. Классификация слов или терминов по заданным основаниям, сравнение определений и классификаций разных авторов.

3. Развертывание содержания текста, зафиксированного в опорных схемах, в высказывания и их дальнейшая репрезентация (изложение) в виде нового текста.

Работа с текстом не сводится к созданию одного текста, равноценного исходному, т.е. к передаче внешней структуры исходного текста. Обучающимся предлагаем сформулировать выводы сравниваемых дефиниций, классификаций разных авторов.

Логика познания научного текста такова: магистрантам необходимо знать, какими умениями, навыками они должны овладеть, чтобы получить знания по теоретическому курсу лингвистики. Эти требования сформулированы в ГОСО и типовых программах. Учебное пособие подготовлено таким образом, чтобы максимально облегчить усвоение лингвистической теории и помочь магистранту сформировать лингвистическое мышление и исследовательскую компетенцию, но это невозможно без определённых усилий со стороны самого обучающегося. Мы обычно сопровождаем УМКДО памятками:

1) для восприятия и формирования навыков чтения научной литературы необходимо уметь находить, выделять ключевые слова (чаще все-

го это термины), выражающие те понятия, о которых говорится в изучаемом тексте;

2) чтобы понять и усвоить термины и ключевые слова, следует найти их дефиницию в этом учебном пособии или в словаре лингвистических терминов;

3) полезно сравнить, как определяется один и тот же термин разными авторами, и тогда можно говорить о разных точках зрения на одно и то же языковое явление.

Следует помнить, что для понимания научных идей, концепций и теорий лучше запомнить, как учёный сформулировал свою точку зрения и как он её обосновал. Поэтому при подготовке к семинарским занятиям полезно выполнить письменные задания, обращаясь и к другому типу памятки из методических указаний к СРМ.

1. **Аннотация** (от лат. слова *annotation* – примечание, пометка) – краткое изложение основного содержания научной статьи, монографии или другой научной, научно-методической работы. В аннотации возможны сведения об авторе и его труде и оценки.

2. **Тезисы** (от греч. *tezos* – утверждение) – сжатое изложение изученного материала в утвердительной форме, реже в отвергающей и др.

Самообучение пониманию и построению лингвистического высказывания, развитие логического мышления – это выявление внутренних связей, иначе говоря, внутренней структуры исходного текста, дальнейшее развитие смысла, а затем и его репрезентация с помощью элементов внешней речи в новые тексты, но с тем же когнитивным (внутренним) содержанием. Умение воспринимать и создавать тексты необходимо для развития речемыслительной деятельности, что является конечной целью самоподготовки. Речь – это свободный, творческий процесс, который не может быть реализован единственным способом. Если говорящий знает несколько способов (слов) для выражения одной и той же мысли, то ему легче вспомнить нужное слово или средство, которое он введет в свою речь. Эти рекомендации оказываются полезными при выполнении СРМП, заданий по применению знаний, СРМ и проектных задний. Они разрабо-

таны в результате изучения трудностей в самоподготовке.

Таким образом, новизна исследования заключается в разработке методики и интегральной технологии преподавания лингвистических дисциплин и в системном подходе к восприятию, пониманию, осознанию лингвистического текста и порождению собственного в репродуктивной и продуктивной речевой деятельности. Системность обеспечена отбором принципов и методов гипертекстового и фреймового восприятия и усвоения лингвистических знаний. Кроме того, системность в отборе методов имеет большое значение для развития лингвистического мышления и формирования лингвистической компетенции будущего специалиста по русской филологии, когда над каждой темой работают во взаимосвязи преподаватель и магистрант [Кондубаева, 2012]. Многолетний опыт работы свидетельствует, что без усилий со стороны обучающегося успехов не добиться.

Об обоснованности и достоверности выводов применения интегральной теории и технологии формирования профессионально-коммуникативной компетенции свидетельствуют подготовленные под нашим руководством диссертационные работы иностранцев (с синергетическим эффектом в результате усвоения русского языка как иностранного): Вэй Бо, Ван Цзы и Вей и др. – КНР, диссертационные исследования аспирантки Ли Кей Джин – КНР [Ли Кей Джин, 2001] и докторанта Чан Динь Лама – Вьетнам, Ханой [Чан динь Лам, 2004]. Однако критерии анализа синергетического эффекта требуют дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Бертуланфи Л. Фон. Общая теория систем. М.: Прогресс, 1969. 369 с.
2. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 28–44.
3. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. М.: Педагогика, 1990. 139 с.
4. Венделдин А.Г. Подготовка и принятие управленческого решения. М.: Экономика, 1977. 239 с.
5. Дьюи Джон. Демократия и образование. М., 2000. 384 с.
6. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 4. С. 26–38.
7. Кондубаева М.Р. Интегральная технология обучения. Алматы, 2012. 25 с.
8. Кондубаева М.Р. История лингвистических учений. Алматы, 2013. 215с.
9. Ли Кей Джин. Обучение русской банковской терминологии на специальных курсах в китайской аудитории: дис. ...канд. пед. наук. Алматы: АГУ им. Абая, 2001.
10. Найн А.А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2001.
11. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1980. 284 с.
12. Чан динь Лам. Научные основы формирования культуры русского речевого общения студентов-вьетнамцев в условиях многоязычия: дис. ... д-ра пед. наук. Алматы: КазНПУ им. Абая, 2004.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ЭКСПЛУАТАЦИИ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PRACTICE-ORIENTED SKILLS OF STUDENTS MAJORED IN RAILWAY OPERATION

Н.А. Кузьмина, Г.С. Саволайнен

O.N. Kuzmina, G.S. Savolainen

Практико-ориентированные умения, студент – будущий специалист в области эксплуатации железных дорог, педагогические условия, железнодорожный вуз, железнодорожная отрасль, наставничество, образовательная среда, профиограмма, профессиональный стандарт.

В статье обсуждаются современные подходы к формированию практико-ориентированных умений студентов – будущих специалистов в области эксплуатации железных дорог. Изложены и обоснованы педагогические условия формирования практико-ориентированных умений студента – будущего специалиста совместно с работодателем в лице Дальневосточной железной дороги филиала ОАО «РЖД». В качестве комплекса педагогических условий авторы выдвигают: создание образовательного и профессионального партнерства основного работодателя и заказчика образовательной услуги – железной дороги и железнодорожного вуза; создание совместно с железнодорожной отраслью практико-ориентированной образовательной среды; профессионально-педагогическое сопровождение организации практик.

Practice-oriented skills, students majored in railway operation, pedagogical conditions, railway university, railway industry, mentoring, educational environment, profессиogram, professional standard.

The article discusses the modern approaches to the development of practice-oriented skills of students majored in railway operation. The authors together with the employer represented by the Far Eastern Railway, a branch of JSC «Russian Railways», describe and justify the pedagogical conditions for the formation of practice-oriented skills of these students. The authors put forward the following things as a set of the pedagogical conditions: the creation of an educational and professional partnership of the main employer that is the railway and the customer of educational services that is the railway university; the creation of the practice-oriented educational environment together with the rail industry; professional-pedagogical support of practices' organization.

Сегодня специалисты в области эксплуатации железных дорог участвуют в реализации сложнейших проектов, от которых зависит будущее национальной транспортной системы. Уровень задач, стоящих перед компанией ОАО «РЖД», требует соответствующей квалификации работников, которые должны не только обладать современными знаниями, но и уметь применять их на практике.

За последние несколько лет в нашем трудовом законодательстве произошли изменения, которые оказывают непосредственное влияние

на взаимоотношения работников и работодателей. В частности, речь идёт о внедрении системы профессиональных квалификаций в России. Это новый механизм, который должен обеспечить соответствие между интересами работодателей, системой образования и персоналом. Система нацелена на кардинальное повышение профессиональной квалификации персонала за счёт синхронизации потребности работодателей и задач системы образования.

Сегодня можно констатировать, что железнодорожная отрасль справилась со слож-

ностями, являвшимися следствием ситуации 90-х годов прошлого века. Именно тогда произошли кардинальные изменения профессиональных приоритетов. Наиболее престижными стали профессии гуманитарного и экономического профилей. Осложнилась ситуация того времени и демографическим спадом. Все это привело к тому, что в течение десятилетий в отрасли наблюдались острая нехватка специалистов, дефицит профессионалов высокого уровня.

В настоящее время транспорт (в том числе и железнодорожный) представляет собой интересную и перспективную для молодежи отрасль реального сектора экономики. Наша страна всегда славилась своей инженерной школой. И система транспортного образования должна развиваться, сохраняя базисные принципы и условия [Кузьмина, 2015].

Сегодня, сохраняя лучшие традиции, система транспортного образования России четко ориентируется на потребности отрасли и связывает свою деятельность с кадровым обеспечением железнодорожного комплекса государства. Транспортные вузы на сегодняшний день – это база для реализации «Стратегии развития кадрового потенциала ОАО «РЖД» и важнейшее звено «Стратегии развития железнодорожного транспорта в РФ до 2030 года», направленной на претворение в жизнь основополагающего для транспортного комплекса государства документа – «Транспортной стратегии Российской Федерации на период до 2030 года» [Стратегия..., 2006; Стратегия..., 2008; Стратегия..., 2014].

Однако сложившийся в вузах подход является отражением задач классической университетской подготовки [Саволайнен, Бедарева, 2011]. Он не в полной мере учитывает специфику отраслевого образования, его прикладной характер, требования целевой подготовки и параметры разработанной модели профессиональных компетенций ОАО «РЖД». Данное противоречие позволило сформулировать проблему, на решение которой направлена данная статья: каковы педагогические условия форми-

рования практико-ориентированных умений студента – будущего специалиста в области эксплуатации железных дорог. Соответственно, целью статьи являются определение и обоснование педагогических условий формирования практико-ориентированных умений студентов вуза транспортного профиля.

В исследовании мы опирались на работы таких ученых, как Е.Б. Бабошин, Н.Г. Багдасарьян, О.В. Ефимова, А.К. Максимов, Е.А. Малыгин, А.В. Чурилин и др. Проведенный анализ работ позволяет констатировать, что актуальная для железнодорожных вузов задача синхронизации требований федеральных государственных образовательных стандартов и требований работодателя к профессиональной компетенции выпускника вуза не являлась предметом специальных исследований. В этом заключается новизна предлагаемого подхода.

О проблеме отсутствия рабочей специальности у выпускников железнодорожных вузов говорят работники различных подразделений холдинга ОАО «РЖД». Например, на многих участках Дальневосточной железной дороги требуется совмещение инженерных и рабочих специальностей. Сегодня нужен молодой специалист (инженер), готовый дополнительно работать и приемосдатчиком, и составителем поездов, обладающий умениями и навыками других смежных специальностей. Особенно значимо это для специалистов, работающих на малодейственных станциях.

С нашей точки зрения, целесообразно провести декомпозицию реальных вызовов образовательным организациям, осуществляющим подготовку специалистов в области эксплуатации железных дорог, с трех позиций: со стороны работодателя, со стороны вуза, со стороны студентов.

Со стороны работодателя налицо заинтересованность в качестве подготовки принимаемых на работу специалистов, мотивированных на длительное качественное сотрудничество с компанией и обладающих сформированными умениями практической деятельности, что позволит им без дополнительной адаптации и

«доучивания» включиться в производственный процесс.

Со стороны вуза заинтересованность выражается в выполнении требований ФГОС, в качественном теоретическом и практическом обучении студентов – будущих специалистов, обладающих набором сформированных компетенций, конкурентоспособных на рынке труда, что обеспечит доверие и лояльность со стороны работодателя.

Со стороны студентов заинтересованность выражается в получении современного качественного образования, которое обеспечит академическую и профессиональную мобильность, возможности профессионального роста и конкурентоспособности на рынке труда за счет приобретения дополнительных компетенций и профессий в своей профессиональной области.

Фактически все эти вызовы пересекаются в одной точке – проблеме недостаточной профессиональной компетентности выпускников и отсутствии диверсифицированного опыта практической деятельности.

Адекватный ответ на данные вызовы мы соотносим с реализацией в образовательном процессе железнодорожного вуза комплекса взаимосвязанных педагогических условий:

– создание образовательного и профессионального партнерства основного работодателя и заказчика образовательной услуги – железной дороги и железнодорожного вуза;

– создание совместно с железнодорожной отраслью практико-ориентированной образовательной среды;

– профессионально-педагогическое сопровождение организации практик.

Первое условие – профессионально-образовательное партнерство вуза и железной дороги для формирования профессиональной компетентности студентов с учетом реальных потребностей производства базируется на профессиограмме и разрабатываемых в настоящее время профессиональных стандартах специалистов. Профессиограмма специалиста является описанием, характеристикой профес-

сии, основным источником (наряду с практическим знакомством) получения сведений о разных аспектах профессиональной деятельности. Профессиограмма специалиста включает основные сведения и требования к профессии: ее технико-экономическое описание (технология, оборудование, нормы, оплата труда); организацию и условия труда; документацию по текучести кадров, по сбоям в работе и т.п.; описание основных операций и действий; характеристику профессионально важных качеств. Профессиональный стандарт включает описание обобщенных трудовых и трудовых функций; требования к образованию и обучению, к опыту практической работы и особые условия допуска к работе. В них указываются конкретные трудовые действия и необходимые умения и знания.

Реализация второго педагогического условия – «создание совместно с железнодорожной отраслью практико-ориентированной образовательной среды» – позволит студентам приобрести необходимый минимум профессиональных умений и навыков, практико-ориентированных знаний, профессиональных компетенций.

Параметрами практико-ориентированной образовательной среды железнодорожного вуза являются:

– широта образовательной среды, которая проявляется через развитый механизм профессионально-образовательного партнерства: экскурсии на предприятия железнодорожной отрасли, предоставление учебно-материальной базы предприятий для прохождения практик студентами вуза и повышения квалификации преподавателей, встречи студентов с ветеранами отрасли, организация научно-практических конференций, конкурсов профессионального мастерства, помощь со стороны предприятий железнодорожной отрасли в оборудовании кабинетов и лабораторий в вузе, предоставление тренажеров и имитаторов;

– интенсивность образовательной среды, которая проявляется в практико-ориенти-

рованных интерактивных формах и методах организации образовательного процесса, обеспечение его соответствующей учебно-методической литературой;

– обобщенность и единство образовательной среды, которая проявляется в осознанной реализации профессорско-педагогическим коллективом единой образовательной стратегии;

– когерентность образовательной среды, проявляющейся в выявлении и развитии у студентов личностных и профессиональных качеств, формирование индивидуальной образовательной стратегии студентов;

– активность образовательной среды, проявляющейся в трансляции достижений вуза по формированию компетентности и конкурентоспособности выпускников, их достижений;

– мобильность образовательной среды, которая проявляется в организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по внедрению практико-ориентированных технологий, внедрение в образовательный процесс современных наглядных пособий, макетов, тренажеров и технических средств обучения.

Третье педагогическое условие «профессионально-педагогическое сопровождение организации практик» включает две взаимодополняющие составляющие:

– руководитель практики от вуза – преподаватель. Его целью является разработка совместно с производством программы практики, ее целей, выбор адекватных целям средств достижения;

– руководитель практики от предприятия – наставник. Его целью является разработка совместно с преподавателями вуза программы практики, средств реализации этой программы, подбор площадки практики, оборудования, механизмов, приборов, тренажеров. Кроме того, на наставника от производства ложатся основная обучающая и воспитательная функция по обучению студента рабочей специальности, ознакомление его с производством, видами деятельности по данной рабочей специальности, приемами выполнения тех или иных

видов работ, расстановка студентов по рабочим местам.

Наставник на производстве является специалистом, осуществляющим обучение студентов непосредственно на рабочем месте. При этом теоретическое обучение сводится к минимуму. Основная цель практики – формирование у студента умений практической деятельности и положительной мотивации к ней и к будущей производственной деятельности.

Трудно переоценить образовательный потенциал и значение наставничества как формы адаптации, практического обучения и воспитания молодых работников и специалистов в целях быстрого овладения трудовыми навыками, приобретения необходимых профессиональных компетенций, приобщения к корпоративной культуре, формирования высоких нравственных идеалов, чувства долга и ответственности, позитивного отношения к труду, гордости за выбранную профессию и принадлежность к ОАО «РЖД» [Кузьмина, Широкова, 2014].

В процессе реализации выделенных педагогических условий и осуществления на практике синхронизации целей профессиональной подготовки и стратегических задач развития железнодорожного транспорта через участие в совместном решении образовательных и транспортно-экономических задач железнодорожный вуз выступает инновационной образовательной площадкой для предприятий отрасли, эффективно решающей вопросы не только трудоустройства выпускников, но переподготовки и воспитания кадрового резерва. Предприятия ОАО РЖД имеют возможность формулировать для образовательных учреждений задачи, связанные с частными или общими тенденциями своего развития, и, соответственно, конкретизировать программы подготовки студентов – будущих специалистов.

Библиографический список

1. Багдасарьян Н.Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения // Экономика железных дорог. 2010. № 11. С. 53–69.

2. Ефимова О.В., Бабошин Е.Б. Оценка эффективности системы дистанционного обучения пользователей в ОАО «РЖД» // Экономика железных дорог. 2004. № 10. С. 52–58.
3. Кузьмина Н.А., Широкова В.В. Рейтинговая система оценок как один из видов контроля самостоятельной работы студентов специальности «Эксплуатация железных дорог» // Педагогическое мастерство: матер. V Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди. 2014. С. 269–272.
4. Кузьмина Н.А. Условия формирования профессиональной компетентности в железнодорожном вузе с учетом реальных потребностей производства // Теория и практика общественного развития. Краснодар: ХОРС. 2015. № 3. С. 178–180.
5. Максимов А.К. Личностные особенности эффективного руководителя предприятия железнодорожного транспорта в контексте организационной культуры: автореф. Хабаровск, 2006. 18 с.
6. Малыгин Е.А. Вертикально-интегрированные организационные структуры кадрового обеспечения предприятий железнодорожного транспорта: автореф. Екатеринбург, 2005. 19 с.
7. Саволайнен Г.С., Бедарева А.В. Развитие гуманитарной компетентности студентов вуза в процессе профессиональной подготовки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 13–18.
8. Стратегия развития железнодорожного транспорта в Российской Федерации до 2030 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 июня 2008 г. № 877-р.
9. Стратегия развития кадрового потенциала ОАО «Российские железные дороги» / Утверждена распоряжением ОАО «РЖД» от 10.05.2006 г. № 933-р.
10. Стратегия развития холдинга «РЖД» на период до 2030 года (основные положения). Дата официального опубликования: 16.04.2014 г.
11. Чурилин А.В. Уровни, критерии и показатели профессионально-управленческой культуры инженеров железнодорожного транспорта // Высшее образование сегодня. 2012. № 6. С. 19–20.

РОЛЬ ПРАКТИКИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

THE ROLE OF PRACTICE IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF PRESERVICE TEACHERS

А.К. Лукина, Н.Б. Воронина

A.K. Lukina, N.B. Voronina

Учитель, профессиональная деятельность, практика, профессиональное сознание, студент, опыт, рефлексия, событие, самоопределение.

В статье обсуждаются проблемы подготовки учителя начальной школы в условиях прикладного бакалавриата. Описаны инновационные формы учебного процесса, обеспечивающие самоопределение студентов, получение ими личного опыта, формирование профессионального сознания как важнейшего компонента структуры профессиональной деятельности педагога. Показано, что важнейшим условием решения задачи профессионального самоопределения, формирования профессионального сознания является погружение студентов в реальную педагогическую практику начиная с первых дней обучения.

Teacher, professional activity, practice, professional consciousness, student, experience, reflection, event, self-determination.

The paper discusses the problems of the training of primary school teachers in the conditions of applied undergraduate studies. It describes innovative forms of academic activities, ensuring students' self-determination, getting personal experience, formation of professional consciousness as an important component in the structure of the teacher's professional work. The paper shows that the most important condition for solving the problem of professional self-determination and the formation of professional consciousness is the immersion of students in a real pedagogical practice starting from the first days of training.

В настоящее время к подготовке учителя, его профессиональным и личностным качествам предъявляются повышенные требования. Особенно это относится к учителю начальной школы, поскольку он является первым социальным взрослым, с которым встречается ребенок, от него в значительной степени зависит «учебное будущее», он оказывает влияние на все аспекты развития ребенка.

Общественная миссия учителя начальной школы, по нашему мнению, заключается в создании условий для развития и становления личности ребенка прежде всего как субъекта учебной деятельности, а через неё – персонализации различных деятельностных структур субъектности, превращение наиболее характерных для данного ребенка форм поведения в содержание его самосознания, его представлений о

себе [Слободчиков, Исаев, 2000, с. 276]. Предметом деятельности учителя начальной школы является учебная деятельность ребенка, а целью – становление ребенка как субъекта учебной деятельности. Особенность профессиональной деятельности учителя начальной школы в современном обществе – высокий уровень неопределенности, неоднородности детского сообщества, требующий способности к распознаванию проблем ребенка и выбору (поиску, созданию) адекватных средств их решения.

Решение задач подготовки учителя начальной школы осложняется сложившейся в настоящее время ситуацией с набором на педагогические направления и профили обучения: во-первых в настоящее время на эти направления приходит достаточно много «случайных абитуриентов», у которых не произошло реального

самоопределения и которые поступают просто для получения высшего гуманитарного образования. Во-вторых, в перечне дисциплин гуманитарного образования педагогические занимают далеко не первое место, вследствие чего происходит «отрицательный» отбор при поступлении на педагогические направления – заявления на эти направления имеют 4–5-й приоритет у абитуриентов. В-третьих, отбор абитуриентов происходит на основе ЕГЭ, набор дисциплин, по которым ведется отбор, зачастую совершенно не очевиден. Так, для поступления на психолого-педагогическое направление, учитывается экзамен по биологии; понятно, что абитуриенты, выбравшие биологию как профильный экзамен, скорее будут поступать на биологические или медицинские направления и лишь в последнюю очередь на психолого-педагогические.

Отсюда встает задача обеспечения педагогического самоопределения поступивших студентов. Средством решения этой проблемы может быть обучение по программам прикладного бакалавриата, смысл которого – обучение через деятельность, через раннее включение студентов в реальную педагогическую деятельность. Этот подход позволяет обеспечить осмысленность деятельности студента на практике, работу в «зоне ближайшего развития» самого студента, связь теоретического обучения и непосредственной практики, приобретение студентами опыта взаимодействия с детьми, опыта педагогической деятельности, этапность и событийность учебного процесса, когда событие понимается как оформление завершеного этапа [Лаврентьева, с. 56].

Образовательные модели традиционно (описательно-нормативного) типа опираются на представление об определенной норме, применимой к характеристике личности, и, соответственно, о способах воздействия на личность с целью ее приведения к норме. Н.А. Попова, М.А. Шадрина разработали структурно-функциональную модель деятельности педагога, ядром которой являются знания, умения, навыки студента, его личностный опыт, цели, ценности [Попова, Шадрина, 2015, с. 84].

Представители деятельностного подхода решающую роль в становлении профессиональной деятельности уделяют становлению профессионального сознания [Анисимов, 1991; Громыко, 1997; Зинченко, Моргунов, 1997]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что содержание, механизмы, структуры сознания возникают, существуют и реализуются не в собственно познавательной сфере, а в самой практике реальной жизни и для целей этой жизни [Рубинштейн, 2003, с. 341]. Отсюда возникает необходимость построения профессионального образования как моделирования и проб реальной профессиональной деятельности и последующей рефлексии этой деятельности как способа становления профессионального сознания.

Субъектность в педагогической деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель деятельностной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности образования в его сознании должны быть актуализированы и трансформированы в цели, реализующиеся адекватными средствами. Важнейшей задачей при подготовке учителей начальной школы является обеспечение их собственного деятельностного самоопределения по отношению к существующей социокультурной ситуации. Вторая, не менее важная задача – формирование способности к регуляции и саморегуляции собственной профессиональной деятельности. Третья задача – формирование профессионального сознания, профессионального мышления будущего учителя.

При определении принципов формирования профессионального сознания мы опираемся на работы Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова, выделивших наиболее важные моменты этого процесса, и прежде всего это – событийная организация учебного процесса, реальная педагогическая практика, создание ситуации необходимости ответственного действия студента во время практики, исследовательская деятельность студентов [Слободчиков, Исаев, 2000, с. 320–336].

Для решения этих задач кафедрой общей и социальной педагогики СФУ разработан и реализуется ряд новых форм учебного процесса: интенсивный проблематизирующий семинар «Введение в специальность», событийная организация учебного процесса, непрерывная практика в общеобразовательных школах начиная с первого семестра обучения, проектная деятельность студентов во время практики.

Структура интенсивного семинара включает «погружение» участников в систему отношений детей и взрослых на примере какой-нибудь известной сказки («Маленький Принц», «Буратино»), «проживание» жизни героев этой сказки и на этой основе – построение образа современного детства и школы, рефлексия собственного опыта школьного обучения, выявление собственных ресурсов и дефицитов в решении выделенных проблем.

Анализ рефлексивных отчетов студентов позволил выделить следующие результаты погружения в 2015 году: произошло знакомство с одноклассниками; значимость этого результата особенно велика, если учесть что погружение происходило в первые дни обучения в университете со 2 по 4 сентября. Вторым важным результатом – студенты смогли проявить себя, приобрести опыт публичного выступления, научились отстаивать свое мнение. Важным было то, что вся работа происходила в группах, что позволяло развивать коммуникативные и социальные навыки студентов, но одновременно некоторые получали возможность «прятаться за спины» товарищей. Важнейший результат «погружения» – построение образа профессии педагога, соотнесение себя с этим идеальным образом, построение собственной образовательной программы [Лукина, Чиганова, 2015]. Для студентов неожиданным оказалось то, что происходила работа с их ожиданиями, самопознание; погружение «провоцировало» экзистенциальные размышления, обнаруживало значимость слов, смыслов, жизни, профессии... Семинар обеспечил фиксацию новой образовательной среды, в которой нет готового знания, есть совместный поиск, что требует ответственности каждого за своё образование.

По итогам погружения студенты зафиксировали готовность и желание выполнять следующие практические действия с детьми: общаться с учениками в учебное и внеучебное время, организовывать внеклассную работу, наблюдать за учениками, классом, уроком, делиться знаниями, учить детей чему-то (оригами, творчество), помогать учителю на уроке и т.д.

Приведем несколько высказываний студентов из их рефлексивных отчетов после погружения.

Я готова помочь ребятам начальных классов понять, как важна жизнь, как важны их дальнейшие действия, решения и поступки.

Я готова организовывать развлекательные мероприятия для детей на переменах, готова помогать им в сложных ситуациях, а также проводить мероприятия или уроки вместе с учителем.

На практике я готова научиться находить общий язык с детьми, да и вообще я готова сделать все, что от меня потребуется.

Сейчас я готова пробовать себя в общении с детьми. Мне бы хотелось познакомиться с ними в игровой форме и узнать их способности и характеры. Возможно, я уже сейчас смогу научить их тому, что умею сама. Можно решать необычные математические задачи, запоминать правила по русскому языку в форме стихов и изучать окружающий мир на природе. Такая форма обучения придётся детям по душе.

Сейчас я пока не готова приступить к какой-либо деятельности с детьми, поэтому, мне кажется, что первым шагом должно быть наблюдение. Нужно изучить характеры детей в данном мне классе, понять, какая обстановка сложилась между детьми, и потом приступить к их сплочению, различным развивающим играм и т.д., а также попытаться найти индивидуальный подход к каждому ребенку.

На решение задач погружения в профессию, а также выстраивания со-бытийной общности студентов разных курсов, студентов и профессионалов направлена непрерывная комплексная практика, которую мы считаем важным этапом в становлении профессионального сознания.

ния будущих педагогов. Непрерывность практики мы считаем принципиально важным моментом, потому что только так студент научится выстраивать отношения с учениками и коллегами, строить со-бытийную общность и проживать в ней события, видеть плоды и результаты собственной деятельности.

Событийность учебного процесса создаётся в двух планах: это учебные события на общей площадке университета: конкурсы, проекты, «погружения», отчеты по практике и т.д., позволяющие студентам предъявлять результаты своего профессионального продвижения сообществу; и события, происходящие непосредственно в ходе практики, события, организуемые студентами совместно с детьми, позволяющие обеспечивать студенту фиксацию его личных результатов (не умел – сделал – научился).

Задачи практики меняются по мере взросления студента. В первом семестре основная задача – «почувствовать» ребенка и себя во взаимодействии с ним. Задача практики второго семестра – понять урок и его внешнюю организацию; совершить реальное действие с группой детей во внеурочном пространстве, что обеспечивает укрепление студента в педагогическом самоопределении. В третьем семестре происходят углубление задач предыдущих семестров, а также разработка проекта собственного урока; проба урока на товарищах. Общая задача практики этого этапа студенческой жизни – профессионально-педагогическое самоопределение студентов, проба установления доверительных отношений с ребенком во внеурочной деятельности, наблюдение за деятельностью учителя, проба организаторского действия с группой детей.

Важная особенность этой практики – ее непрерывный (распределенный), межвозрастной и сетевой характер. На практику одновременно выходят студенты различных курсов университета и магистры, а также студенты педагогического колледжа. Такой подход позволяет решить несколько образовательных и личностно-развивающих задач:

– во-первых, это взаимная представленность разных возрастов, что позволяет больше

решать задачи студенческого возраста: первокурсникам – через представленность ближайшего будущего; старшекурсникам – через удержание педагогической позиции к младшим товарищам;

– во-вторых, само- и взаимообучение через участие в совместной практической деятельности студентов университета и педагогического колледжа;

– в-третьих, формирование способности к совместной педагогической деятельности, которая, как мы обнаружили, практически не сформирована у педагогов, получивших классическое педагогическое образование.

Еще одна важная особенность этой практики – её органичная включенность в целостную систему учебной деятельности студента, куда входят такие элементы: «учебный предмет» – «практика» – «событие» – «исследование» – «рефлексия» – «постановка вопроса». Учебный предмет даёт некоторое теоретическое знание, которое становится присвоенным только в результате проверки его на практике, открытия и переоткрытия его в собственной исследовательской деятельности. Поэтому в рамках каждого учебного предмета для студентов формируется задание, которое они выполняют на практике, закрепляя тем самым полученное знание, осваивая применение знания в реальной педагогической деятельности. Вместе с тем выполнение заданий на практике, участие в организации жизнедеятельности детей в школе ставит перед студентом новые вопросы и проблемы, ответы на которые он ищет в ходе теоретического обучения. Событие в образовательном пространстве вуза является способом фиксации освоенных студентом компетенций, даёт возможность демонстрации новых компетенций, полученных образовательных и личностных результатов.

Анализ рефлексивных отчетов после практики в течение первого курса обучения позволил нам сделать следующие выводы о её результативности.

Более 80 % студентов отметили, что они в ходе практики проводили внеучебные мероприятия; 63 % – осуществляли наблюдение за дея-

тельностью учителя; почти половина проводили активные перемены наблюдения за детьми и их взаимодействием, психологические исследования, оказывали помощь в выполнении домашних заданий во время работы группы продленного дня, работали с документами и т.д. Таким образом, очевидно, что деятельность студентов была достаточно разнообразной и охватывала различные компоненты профессиональной деятельности учителя.

Отвечая на вопрос о развитии компетенций в ходе практики, значительная часть студентов отмечали развитие коммуникативных способностей (больше половины студентов), организаторских способностей, инициативности, самостоятельности, стрессоустойчивости. Пятая часть студентов ответили достаточно неопределенно: «Частичное развитие различных компетенций». Очевидно, это либо студенты с недостаточно развитой рефлексией, неспособностью наблюдать за собой, либо те, которые формально отнеслись к практике и у них не было реального материала для анализа собственного развития. Примерно шестая часть студентов ответили, что пока не ощущают развития компетенций. Скорее всего, это те студенты, которые либо не ставили перед собой достаточно сложных задач, ибо развитие происходит только, если человек решает задачи, лежащие в зоне его ближайшего развития, либо практика у этих студентов была организована недостаточно качественно.

Студенты также отметили следующие личностные изменения, произошедшие с ними в ходе практики: они (по их собственным оценкам) стали более терпеливыми, организованными и внимательными к детям; стали серьезнее относиться к профессии учителя.

По результатам практики четверть студентов уверенно заявляют, что будут работать учителем; примерно пятая часть – «пока не решились, сомневаются»; около 15 % считают профессию учителя началом дальнейшей карьеры.

Мы считаем это неплохими результатами, поскольку уже на старте профессионального обучения важно, чтобы человек более четко осознал свои возможности и способности, жизненные планы и осмысленно относился к своему обучению.

Библиографический список

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991.
2. Громыко Ю.В. Проектное сознание. Проектирование и программирование в образовании. М., 1997.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
4. Лукина А.К., Чиганова С.Д. Образ профессии педагога у студентов-первокурсников как ресурс индивидуализации образовательных программ // Вестник ТПГУ. 2015. № 1.
5. Лаврентьева Е.А. Прикладной бакалавриат: перспективы и проблемы. № 5. С. 54–60.
6. Попованова Н.А., Шадрин М.А. Структурно-функциональная модель профессиональной компетентности будущего педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 82–88.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека М.: Школьная пресса, 2000.

ОРИЕНТИРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

POST-INDUSTRIAL SOCIETY HIGHER EDUCATION LANDMARKS

В.В. Лунев, Т.А. Лунева, А.И. Бакшеев,
Д.В. Рахинский, Э.В. Савина

V.V. Lunev, T.A. Luneva, A.I. Baksheev,
D.V. Rakhinsky, E.V. Savina

Высшее образование, постиндустриальное общество, труд, опережающее образование, модернизация образования, педагогические концепции.

Статья посвящена проблеме модернизации высшего образования. Показана специфика труда и функции работников в постиндустриальном обществе. Отмечается, что современная работа – это проектная среда с гибкими условиями труда, а современный работник – это субъект труда, способный принимать решения и брать на себя ответственность. Доказывается, что традиционное образование соответствует индустриальной эпохе и не может подготовить студента к новому обществу. В качестве основной концепции для модернизации образования обосновывается модель опережающего образования.

Higher education, post-industrial society, labor, advance education, modernization of education, pedagogic concepts.

This article is dedicated to the problem of higher education modernization. The authors describe the peculiarities of labor and functions of workers in a post-industrial society. The article notes that contemporary work is a project environment with flexible working conditions, while the modern worker is the subject of labor, which is able to make decisions and take responsibility. The authors prove that traditional education belongs to the industrial era and is not able to prepare students for a new society. The model of advance education is substantiated as the basic conception for modernization.

Существует непосредственная связь между образованием и уровнем развития общества. Традиционно сложилось, что образование следует за социальными изменениями, отражая их в своих компонентах. В этом смысле образование долгое время было консервативным институтом.

Если для XX века консерватизм образования не являлся критичным (оно не было ведущим социальным институтом – эту функцию в основном выполняла промышленность), то в XXI веке ситуация изменилась. За последние десятилетия в мире произошли качественные социальные изменения. Осмысливая эти перемены, западные социологи (Д. Белл, Э. Тоффлер и др.) предложили концепцию постиндустриального общества [Белл, 2004]. Стало очевидно, что мировая цивилизация движется от индустриального к постиндустриальному, информационному этапу развития. В новом обществе образование и наука становятся ведущими институтами, определяющими развитие общества в целом.

Что представляет собой наступающее постиндустриальное общество? Как справедливо отмечает А.П. Назаретян, современность становится более сложной по отношению к предыдущей эпохе. Рост сложности показывают экономика, политика, культура и социальная сфера [Назаретян, 2012, с. 150].

Первая составляющая этой сложности – быстрые изменения. Мир XX столетия можно охарактеризовать как мир относительной стабильности и постепенных предсказуемых перемен. Его символы – конвейер и бюрократическая корпорация. Мир XXI века – это быстро меняющийся мир, где непрерывные изменения становятся частью социального порядка. Тон изменениям задают технологические инновации. Сегодня можно отметить быстрое развитие информационных, коммуникационных, энергосберегающих и других технологий, которые растут по экспоненте, а затраты на них снижаются. Такими же быстрыми темпами движется современная наука.

Вторым характерным проявлением сложности является информационная насыщенность социальной среды. Известно, что постиндустриальное общество называют еще информационным. Это общество, в котором значительная часть работников занята производством, хранением, продажей и обменом информации. В информационном обществе возникает новая экономика – экономика знаний. Она производит более высокую добавленную стоимость, чем экономика индустриального общества. Главным продуктом в ней являются инновации.

В экономике, основанной на знаниях, происходит существенное повышение роли человека. Человеческий фактор становится более важным по сравнению с другими факторами производства. Современные инновационные компании – это уже не традиционные «физические» ресурсы, а в первую очередь инновации и люди. Этим объясняется и их рыночная стоимость, которая не сопоставима со стоимостью основных фондов [Салмон, 2004, с. 210–272].

В постиндустриальном обществе принципиально меняются формы и характер труда, роль и функции человека как работника. Можно сказать, что формируются новый тип труда и новый тип работника, способного выполнять новые трудовые функции. Выделим основные особенности этого процесса.

1. Возрастает субъектная позиция человека в процессе труда. В индустриальном обществе большинство работников были частью конвейера или функционерами большой бюрократической корпорации, при этом их полномочия и ответственность были минимальными. Вся власть и функция принятия решений были сосредоточены на вершине организационной иерархии. Субъектная позиция работников была слабо востребована.

Организации постиндустриального общества становятся более «плоскими» и демократичными. Работа в них предполагает делегирование полномочий вниз обычным работникам и требует от них способности принимать решения и брать на себя ответственность. Высокое качество, низкие издержки, постоянные инновации и бы-

стрые изменения обеспечиваются теперь вовлечением всех сотрудников организации в процесс принятия решений, непрерывного обучения и совершенствования. Субъектная позиция работников возрастает и становится обязательной частью профессии [Салмон, 2004, с. 239–249].

2. Возрастает творческий характер труда. Работа в организации индустриального типа отличалась рутинностью, постоянством и однообразием. Она была максимально формализована и предполагала минимальное творчество.

В современном обществе рутинные профессии автоматизируются и заменяются программами, а от работников все больше требуются нестандартные креативные решения. Творческий труд постепенно вытесняет репродуктивный и становится основной формой труда [Химченко, Лех, с. 4–6; Патырбаева, 2012, с. 53–68].

3. Возрастает проектная форма организации труда, и повышается его гибкость. Типичная форма организации труда в корпорации индустриальной эпохи – жесткий бюрократический процесс или производственная линия конвейерного типа. Работник становился частью этого неизменного механизма и напоминал «машину», а его личностные качества нивелировались.

В постиндустриальном обществе высокий темп изменений техники и технологий создает ситуацию неопределенности и непредсказуемости, разрешение которой возможно только в проектной среде. Поэтому работа в постиндустриальном обществе все больше приобретает проектную форму. В целом можно говорить об изменении основной модели работы: она существует как совокупность взаимосвязанных проектов. Проект – это временная работа, выполненная совместно несколькими работниками, результатом которой является уникальный продукт или услуга. Работа в проекте может предполагать гибкий рабочий день, неполную занятость, работу посредством сети Интернет и другие характеристики гибкости. Она требует от человека адаптивности, коммуникативности, ответственности, креативности, то есть развития именно личностных качеств и характеристик [Герман, с. 21–27; Патырбаева, 2012, с. 53–68].

4. *Возрастает роль общих способностей работников.* Для образования индустриальной эпохи была характерна долговечность полученных знаний и умений. Человек обычно получал профессию на всю трудовую жизнь. В постиндустриальную эпоху стало очевидно, что знания и умения носят временный характер. Каждые несколько лет наблюдаются появление новых умений и устаревание прежних. Умение писать шариковой ручкой преобразуется в умение пользоваться текстовым редактором на компьютере, умение вести еженедельник – в умение пользоваться электронным органайзером, умение пользоваться библиотеками – в умение находить информацию в сети Интернет и т.д. Сегодня сложно спрогнозировать, какие знания и умения потребуются через десять или двадцать лет [Строгеецкая, 2009, с. 79–80].

В этих условиях возрастает роль общих способностей человека, а не только конкретных знаний, умений или компетенций. Проактивность (опережающее мышление), системное и проектное мышление, креативность, эмоциональный интеллект – способности, которые будут востребованы в XXI веке. Их развитие будет определять профессиональную и личную успешность человека.

5. *Происходит изменение ценностных и мотивационных компонентов работников.* Человек индустриальной эпохи в жизни и работе в большей степени руководствовался «внешними» по отношению к нему государственными и корпоративными ценностями и традиционными мотивами (стабильность, деньги, статус).

Как отмечают многие авторы, ценности и мотивы человека постмодерна другие. Для работников новой эпохи работа уже не является выражением смысла сама по себе, для них важно понимание, как она связана с личными целями и предназначением. Можно сказать, что критериями выбора профессии и организации становится возможность проявления субъектности, творчества, обретение смысла [Патырбаева, 2012, с. 59].

В новых условиях образовательная система может стать источником развития личности и общества, а может – сдерживающим факто-

ром и источником противоречий. Для того чтобы образование способствовало развитию, оно должно проявить свою опережающую функцию [Соловьев, 2010, с. 8]. Не будет преувеличением сказать, что традиционная система образования оказалась к этому не готова. Она сформировалась в индустриальную эпоху и переняла ее черты, которые отразились в основных компонентах: содержании, технологиях и организации.

В плане содержания, во-первых, это проявляется в том, что программы обучения формируются на базе «устоявшегося», проверенного временем знания [Ефремов, 2012, с. 38]. Поэтому учебные материалы зачастую существенно отстают от актуальной науки и практики. За период обучения в вузе может произойти множество научных и технологических открытий, которые не будут отражены в содержании.

Другим недостатком традиционного подхода к содержанию является то, что оно остается сформулированным преимущественно в духе «знаниевой» (или научной) парадигмы. В большей мере оно отвечает на вопросы «Что представляет собой то или иное явление?», «Из чего оно состоит?», но упускает вопросы «Как это сделать на практике?», «Как к этому относиться?», «Как оценить свои успехи в этой деятельности?». Это снижает прикладную направленность обучения и служит одной из причин неудовлетворенности качеством образования.

Не соответствует времени и инвариантность содержания обучения. Студент лишен возможности выбирать содержание учебных курсов и последовательность их изучения, исходя из своих внутренних предпочтений и профессиональных интересов. Вместо этого ему предлагается готовая образовательная траектория, которая часто не соответствует запросам и практике обучающегося.

В технологическом плане консерватизм образования выражается в использовании традиционных (преимущественно фронтальных и групповых) форм и методов обучения, а также сохранении субъект-объектных отношений между преподавателем и обучающимся [Кларин, 2015, с. 9]. Как верно замечает А.М. Новиков, профессио-

нальное и высшее образование до сих пор напоминает фабрику массового производства (конвейерную систему), где по одинаковым стандартам готовят работников, которым всю жизнь предстоит заниматься рутинной работой в организации бюрократического типа [Новиков, 2008, с. 37]. Результатом такого образования становится «человек-функция»: он хорошо работает в предельно стандартных и неизменных профессиональных условиях, но испытывает трудности в ситуациях с высокой степенью неопределенности, когда приходится самостоятельно принимать решения и нести за них личную ответственность.

Влияет на образовательную среду и форма организации образовательных учреждений. Организационно российские вузы все больше приобретают признаки классической бюрократии со всеми ее минусами: жесткой централизацией, слабой ориентацией на обучающихся и работников, слабой обратной связью внутри системы управления и между системой управления и обществом, усложнением и бюрократизацией многих внутренних процедур, бюрократической культурой. Во многом можно согласиться с исследованиями В.П. Бабинцева и В.П. Римского, в которых они доказывают, что российский университет за последние десятилетия из классического превратился в бюрократический, где основное влияние и привилегии имеют не ученые, преподаватели и студенты, а бюрократы [Бабинцев, Римский, 2014, с. 5–17]. К сожалению, эта организационная среда во многом определяет образовательное пространство учебных заведений.

Таким образом, в традиционном образовании нет вариативности в содержании, способах представления, технологиях, а значит – условий для субъектной позиции и индивидуализации обучения. Действующая система образования готовит работников скорее для прошлого, чем для будущего общества. Возникает вопрос, каким должно быть образование, способное выполнять опережающую функцию? Очевидно, что оно должно готовить людей к новой эпохе, к ситуациям неопределенности, изменчивости, выбора, творчества. В приоритетах должно быть создание условий для самостоятельного плани-

рования студентом своей личной и профессиональной жизни, непрерывного обучения, принятия решений, рефлексии.

Идея такого образования разрабатывается в отечественной науке уже несколько десятилетий и получила название «опережающее образование» [Пронина, 2011, с. 451]. Данная концепция опирается на теорию опережающего отражения П.К. Анохина: для своего выживания живая материя должна предвосхищать, опережать реальность. Однако однозначного понимания опережающего образования в педагогике пока не сложилось [Гафурова, Осипова, 2013, с. 10–11; Урсул, 2014, с. 50–52]. Важным общим моментом, на наш взгляд, является понимание того, что опережающее образование возможно не столько как «опережение снизу», когда опережающими элементами могут быть конкретные знания (дисциплины и курсы), а в большей мере как «опережение сверху» – когда опережающими являются общие характеристики личности, его способности и стратегии [Ефремов, 2012, с. 38]. В своих основах оно должно исходить из личностно ориентированной образовательной парадигмы, предполагать вариативность содержания обучения, использовать активные образовательные технологии, гибкую диалоговую образовательную и организационную среду, развивающие субъектную позицию учащихся и создающие возможность реализации инициатив. Только так можно подготовить личность к XXI веку.

Библиографический список

1. Бабинцев В.П., Римский В.П. Бюрократизация вуза как антиинтеллектуальный процесс // Наука. Искусство. Культура. 2014. № 4.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: пер. с англ. М.: Academia, 2004. 788 с.
3. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Идеи и проблемы опережающего образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4.
4. Герман М.В. Особенности труда и роль человека в современном обществе // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2011. № 4.

5. Ефремов А.П. Опережающее обучение и опережающее образование // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 19 (273). С. 38–43.
6. Кларин М.В. Парадоксы инновационной образовательной практики: вызовы и выводы для теории непрерывного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 6–18.
7. Назаретян А.П. Нелинейное будущее и проблема жизненных смыслов // Историческая психология и социология истории. 2012. № 5 (2). С. 148–180.
8. Новиков А.М. Постиндустриальное образование: монография. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
9. Патырбаева К.В. Современный социум, труд и человек в концепциях постиндустриального общества // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2012. № 2. С. 53–68.
10. Пронина Л.А. Современное образование: некоторые размышления о состоянии и тенденциях развития // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 3–4. С. 451–457.
11. Салмон Р. Будущее менеджмента / под ред. Е.В. Минеевой. СПб.: Питер, 2004. 298 с.
12. Соколов В.И. К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых // Человек и образование. 2009. № 1. С. 140–146.
13. Соловьев А.А. Опережающее образование в условиях социальной неопределенности // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2010. № 8, т. 9. С. 8–11.
14. Строгоцкая Е.В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81.
15. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Мегатренды эволюции образования третьего тысячелетия // Future Human Image. 2014. № 3.
16. Химченко А.Н., Лех Т.А. Особенности и перспективы становления экономики знаний // Бизнес Информ. 2012. № 8.

ТУРИЗМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

TOURIST ACTIVITY AS A MEANS OF TOLERANCE DEVELOPMENT

Н.В. Молчанова

N.V. Molchanova

Культура, воспитание, преодоление, познание, личность, морально-нравственная культура, менталитет, туристская деятельность, принятие, терпимость, толерантное отношение.

Сегодняшний мир представляется как поликультурное пространство, в котором есть место различным конфессиям, народам, культурам и другим проявлениям этнической идентичности. Однако международная ситуация, раздирающие мир политические конфликты порождают противостояние и неприятие различными народами культуры друг друга. Непомерное количество беженцев из стран, охваченных военными конфликтами, добавляют и усиливают процесс интеграции культуры Востока и Запада, но это взаимопроникновение находит сопротивление традиционной культуры народов ее культурной идентификации. Соответственно, данные тенденции приводят к конфликтам на расовой, культурной почве. В статье рассматривается одно из средств и возможностей преодоления противостояния культур, которым может выступать туризм как форма познавательной деятельности.

Culture, upbringing, overcoming, knowledge, personality, moral culture, state of mind, tourist activity, acceptance, tolerance, tolerant attitude.

Today's world is a multicultural universe, which provides space for different religions, nations, cultures and other manifestations of ethnic identity. However, the international situation and political conflicts tearing the world apart generate opposition and rejection of each other's culture by people from different nations. An inordinate number of refugees from the countries involved in military conflicts add and reinforce the process of integration of Orientalism and Occidentalism. However, this convergence faces the opposition between traditional cultures of the peoples and their cultural identity. Accordingly, these trends lead to racial or cultural conflicts. This paper discusses one of the means and capabilities to overcome the opposition of cultures, namely, tourism, which can act as a form of cognitive activity.

Одними из важнейших признаков современной эпохи развития человечества можно назвать затянувшееся «реформирование» общественных ценностей и нестабильность жизненных ориентиров [Кузнецова, 2011, с. 192].

Социально-экономическая нестабильность 90-х гг. XX вв. ввергла российское общество в кризис практически всех сфер жизни общества, а также социальных отношений.

После развала СССР, смены, вернее, разрушения идеологической системы, наступила социальная апатия, те признанные морально-нравственные ценности, которые были универсальными для советского человека, ушли, канули в Лету. Представление членов общества о нравственных устоях, являющихся абсолютными и неизменными, стали не актуальны, в этой связи социум превратился в сообщество, состоящее из небольших групп, основной идеей коих выступа-

ет удовлетворение личных потребностей, зачастую не соотносящихся с потребностями общества в целом.

Ожидаемым результатом происходящих дестабилизирующих изменений в обществе выступили: девиантное и деликвентное поведение членов социума, а также повышение межрасовой неприязни и национальной агрессии. Все вышеперечисленные тенденции непосредственно связаны с проблемой формирования толерантного отношения к носителям иных культурных и религиозных традиций, незнания, непонимания и, как следствие, неприятия самой культуры и ее носителей [Шик, 2014, с. 175].

Изменения в социально-политической жизни общества, внешняя и внутренняя политика нашего государства приводят к актуализации процессов преодоления агрессии и национальной нетерпимости. В этой связи формирование толерантного

отношения выступает животрепещущей проблемой современного общества.

Решение лежит в двух областях, первая из которых – политика государства в целом, направленная на воспитание толерантного, терпимого отношения к представителям других культур, а именно пропаганда взаимоуважения и принятия иных культурных традиций и конфессиональных принадлежностей народов [Молчанова, 2013, с.13].

Вторая область – это меры воздействия образовательной и педагогической систем. Существует много педагогических разработок в области формирования толерантности, однако не все они эффективны в силу их неполной проработанности или являются морально устаревшими. Именно поэтому нужно искать современные и актуальные пути ее формирования. Сегодня в педагогической и образовательной практике в основном применяются следующие направления деятельности в сфере формирования толерантности: просветительская работа, индивидуальная диагностика и консультирование учащихся с оказанием помощи по оптимизации стиля общения, мотивационные тренинги, упражнения по формированию толерантности, психологические игры [Зиновьев, 2011, с. 215].

Одним из актуальных средств формирования толерантности может выступать туристская деятельность. В современной практике четко выраженную педагогическую направленность имеют образовательный и детско-юношеский туризм. Однако туристская деятельность имеет более обширный спектр форм, средств и методов воздействия на культурное развитие личности, и в частности на формирование толерантности, следующих ее видов:

1) событийный туризм – путешествия и поездки на разнообразные национальные праздники, фестивали, театрализованные представления, спортивные соревнования и события, музыкальные конкурсы и т.д.;

2) сельский туризм – поездки с погружением в конкретную самобытную, культурную среду народа; организация проживания отдыхающих на ферме в сельском доме непосредственно в семье;

3) культурно-познавательный туризм – знакомство с различными историческими, архитектурными или культурными эпохами путем посещения архитектурных памятников, музеев, историче-

ских маршрутов; посещение лекций, семинаров, симпозиумов, курсов иностранного языка, коммуникативных тренингов; участие в демонстрациях фольклора, национальной кухни и прикладного искусства, на фестивалях фольклорных ансамблей и выставках национального народного творчества [Лойко, 2007, с. 64];

4) экологический туризм – научный туризм, туры истории природы, путешествия в природные заповедники и резервации [Бабкин, 2008, с. 111];

5) религиозный туризм экскурсионно-познавательной направленности.

Во время туристских путешествий туристы изучают конкретную этническую группу, жизнь и быт, особенности культуры, национальные традиции, тем самым повышая культурный уровень, который, в свою очередь, формирует образ толерантной личности.

Изучение ценностных ориентаций является важным, поскольку они отражают не только отношение личности к некоторым аспектам социальной системы, но также выполняют регулятивную роль в поведении. Составляющие систему ценностей цели жизнедеятельности и средства их достижения направляют потребности и интересы человека и главным образом обуславливают мотивацию его действий и поступков [Хачатрян, 2013, с. 262].

Не секрет, что толерантность представляет собой культуру личности, ее отношение к окружающему миру, т.е. такие личностные качества, как доброжелательность, сдержанность, понимание. «Дух нетерпимости» к иной культуре, образу жизни, вероисповеданию является следствием отсутствия морально-нравственной культуры. Непосредственно формирование моральной и духовно-нравственной культуры личности и является тем эффективным средством в преодолении межрасовой неприязни.

На современном этапе развития общества туристская деятельность рассматривается как вид досуговой, познавательной и социально-культурной деятельности, однако существует необходимость переориентации потенциала туризма в поле педагогической деятельности. При помощи туризма существует возможность формирования гармонично развитой личности. В рамках такого рода деятельности существует возможность гармонич-

но и в свободной форме развивать социально-адаптированного гражданина и толерантного человека через познание культур других народов, их традиций, верований. Во время туристской поездки происходят погружение в историю, культуру, национальные традиции и обычаи и, как следствие, развитие высоко нравственной личности.

Однако обстановка «первого столкновения» может носить деструктивный характер, проявляющийся в неприятии, непонимании и зачастую конфликтах, порожденных ошибочной трактовкой поведения представителя иной культуры. Каждый человек в силу своих знаний рассматривает чуждую ему культуру через систему убеждений, предрассудков, культурно-исторических традиций, духовных и морально-нравственных ценностей, стереотипов.

Отсутствие или недостаточность знаний о чем-либо порождает неверное трактование и даже страх перед культурой, традициями или верованиями других народов. Стереотипы восприятия иных культур зачастую навязаны извне средствами массовой информации или другими средствами коммуникации. Приведем пример: современный, популярный кинофильм «Апокалипсис», имеющий огромные кассовые сборы. В этом фильме российский космонавт, находящийся на космической станции, представлен в ушанке и телогрейке – и это восприятие русского человека в XX веке! Данные «клише» восприятия культуры вне собственного мировоззренческого поля превалируют не только в западной культуре, но, к сожалению, и в России.

Многие исследователи трактуют такое поведение совокупностью суждений о собственной этнокультуре как основополагающей, единственно правильной и истинной: данный феномен носит название «этноцентризм». Этноцентризм является той преградой, которую и призван преодолеть туризм со всем его потенциалом педагогической деятельности.

Туризм как средство формирования толерантного отношения преобразует социальный опыт, творческую активность, эмоционально-ценностные взаимоотношения в развитую личность [Rodriguez, 2015, с. 267].

Таким образом, возможности туристской деятельности в сфере формирования толерантно-

сти не имеют зрительных границ. Туризм помогает ближе узнать историю другой страны, культуру населяющего ее народа, его обычаи и традиции. Расширяет круг интересов, убедительно и ясно демонстрирует важность интеллектуального развития, дает почувствовать себя частью природного, культурного, социального пространства.

Почти все виды туристской деятельности предполагают соприкосновение туриста с носителями других культур, этносов, традиций. Даже не покидая родного региона во время путешествия, турист познает новое, ранее им не веданное. Именно этой особенностью и отличается туристская деятельность: процесс познания происходит ненавязчиво, сопряженно с досугом.

К примеру, проведение международных спортивных, культурных мероприятий дает возможность познать культуру народа принимающей стороны, понять ее традиционные устои и особенности мировосприятия, ментальность того или иного народа. Организация Олимпийских игр в нашей стране дала возможность не только для поднятия патриотического настроения граждан России, но и для ознакомления с культурой других народов.

Актуализация и развитие культурно-познавательного туризма призваны способствовать снижению асоциальных проявлений в обществе, снижению агрессии через познание и принятие других культур и народов.

На этническую и конфессиональную толерантность оказывают действие также следующие социально-психологические факторы: степень этнокультурной компетентности; психологическая готовность к межкультурному и межконфессиональному диалогу; опыт и навыки межкультурного взаимопонимания и взаимодействия [Путеводитель..., 2012, с. 6].

В этой связи одними из основных задач нашего полиэтнического государства выступают разработка и проведение эффективной политики в сфере развития как внутреннего туризма, так и зарубежных поездок с четкой культурно-познавательной направленностью.

Туристская деятельность культурно-познавательной направленности представляется как туристские путешествия и поездки с целью посещения различных мест, стран, регионов и т.д., основой которых является ознакомление с истори-

ей и культурой, природой, бытом и традициями, этносами, народными ремеслами, промыслами и т.д. Можно сказать, что составляющие познавательного туризма в той или иной степени присущи практически всем видам туристской деятельности.

Ценностный мотив познавательной деятельности формируется в процессе ее осуществления. Являясь практически действенным, он создает направленность интересов и обеспечивает становление потребности в образовании на протяжении всей жизни [Чиганова, 2015, с. 167]. Из вышесказанного следует, что формирование толерантного отношения к культуре других народов будет наиболее эффективно именно в процессе познания иной культуры, т.е. непосредственно в процессе «погружения», «столкновения» с ее носителями, что позволяет осуществлять туристская деятельность.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что использование потенциала туристской деятельности как средства формирования толерантности будет наиболее эффективно при условии решения следующих задач:

1) туризм необходимо рассматривать не только как экономически выгодную отрасль народного хозяйства, но и как средство педагогического, культурного воздействия на личность;

2) использовать туристские ресурсы в практике формирования этнической и конфессиональной толерантности, через развитие культурно-познавательного туризма, в области международного и национального туризма;

3) при разработке туристских маршрутов привлекать специалистов различных сфер деятельности, в частности педагогов, культурологов, работников социально-культурной сферы и т.д.;

4) туристское мероприятие необходимо рассматривать как относительно замкнутое звено воспитательного процесса, т.е. в основе туристской поездки должно лежать конкретное целеполагание с ожидаемым эффектом;

5) готовить высококвалифицированных специалистов туристской сферы, обладающих знаниями не только в сфере туристики, но и других областях знаний: социологии, педагогики, культурологии, истории, психологии и т.д.;

6) формировать избирательный спрос населения нашей страны на поездки, включающие не

только аттракцию, но и культурно-познавательный интерес.

Также в целях изучения эффективности той или иной поездки в области формирования толерантности возможно проведение опросов туристов до и после посещения ими какой-либо страны или местности в пределах своей страны.

Библиографический список

1. Бабкин А.В. Специальные виды туризма. М.: Советский спорт, 2008. 252 с.
2. Зиновьев Д.В. Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология. М.: Смысл, 2011. 352 с.
3. Кузнецова М.Ф. Менталитет как моделирующая константа // Вестник КГПУ. 2011. № 4 (18). С. 192–195.
4. Лойко О.Т. Туризм и гостиничное хозяйство: учеб. пособие. Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 152 с.
5. Молчанова Н.В. Туризм как средство формирования толерантности современной молодежи: материалы IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «WSCHODNIE PARTNERSTWO–2013», 07–15 września 2013 roku. vol. 18: Psychologia i socjologia. Przemysł. Nauka i studia 2013. 110 p.
6. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А.Шайгеровой. М., 2008. С.172.
7. Путеводитель «Толерантность от А до Я» / авт.-сост. Е.С. Колосов; Свердлов. обл. межнац. б-ка. Екатеринбург: СОМБ, 2012. Вып. 1: Этническая толерантность. 24 с.
8. Хачатрян И.А. Метаанализ формирования ценностных ориентаций личности в этнокультурном аспекте // Вестник КГПУ. 2013. № 2 (24). С. 262–269.
9. Чиганова Е.А. Ценностный мотив познавательной деятельности личности как предмет теоретического анализа // Вестник КГПУ. 2015. № 1 (31). С. 166–172.
10. Шик С.В. Дефициты самопонимания как факторы риска аддиктивного поведения старших подростков // Вестник КГПУ. 2014. № 1 (27). С. 175–179.
11. Rodriguez J.M. Analisis de la competitividad de Espania como destino turistico. Madrid: ACCI, 2015. 356 p.

ПОТЕНЦИАЛ МОДУЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА В РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ CDIO

THE POTENTIAL OF MODULE CURRICULUM IN CDIO STANDARTS IMPLEMENTATION

С.И. Осипова, Н.В. Гафурова, С.М. Бутакова

S.I. Osipova, N.V. Gafurova, S.M. Butakova

Международная инициатива CDIO, инженерное образование, основная образовательная программа, учебный план, модульный подход, компетентностный подход, образовательные результаты, принцип обратного дизайна, базовые компетенции, проектировочно-внедренческая компетенция.

В статье представлен авторский подход к построению учебного плана подготовки инженерных кадров по направлению «Металлургия» в идеологии CDIO, сочетающий интегративную образовательную программу и дифференцированные модули учебного плана в условиях отказа от дисциплинарного способа его представления. Обозначены преимущества реализации модульной системы построения интегрированного учебного плана в организации образовательного процесса и в управлении им. Для целенаправленного формирования предметных и личностных компетенций студентов предлагается для каждого модуля определить базовые компетенции, формируемые в нем, и компетенции, поддерживаемые в деятельности студентов, но являющиеся базовыми для других модулей.

International initiative of CDIO, engineering education, basic educational program, curriculum, module approach, competency-based approach, learning outcomes, a principle of reverse design, basic competences, project implementation competence.

The article presents the author's approach to making up the curriculum for engineering students majoring in Metallurgy according to CDIO ideology, which includes the integrative educational program and differentiated modules of the curriculum in the context of a non-disciplinary way of its presentation. Besides, the article defines the advantages of the implementation of the module system in making up an integrated curriculum while organizing and running the educational process. For the purposeful formation of subject and personal competences of students the article offers to define basic competences formed within each module, as well as the competences maintained in the course of students' activity and considered to be basic for other modules too.

Сибирский федеральный университет с 2013 года реализует идеологию всемирной инициативы CDIO в образовательных программах по двум направлениям подготовки: Metallurgy, Теплотехника и теплоэнергетика, которые являются широко распространенными и востребованными в промышленном секторе Сибирского федерального округа Российской Федерации. Настоящая статья посвящена особенностям структуры и реализации учебного плана по направлению «Металлургия» в рамках идеологии CDIO.

Модернизация профессионального образования по направлению Metallurgy ориентируется на новую социокультурную и технико-экономическую реальность, определяющими

факторами которой являются: высокий темп обновления знаний в технике и технологии; развитие производственной сферы быстрыми темпами; информатизация всех сторон жизнедеятельности общества; процессы глобализации, открывающие беспрецедентные возможности человека в выборе жизненных стратегий в условиях расширяющегося образовательного многообразия; новый субъект образования как представитель цифрового поколения; необходимость реализации компетентностной модели для усиления профессионально-технологической направленности образовательного процесса [Гафурова, Осипова, 2013, с. 138; Гафурова, Осипова, Степанова, 2013, с. 1420; Вайнштейн и др., 2015, с. 28].

Разработка основной образовательной программы (ООП) по направлению Metallurgy опирается на нормативные документы, отечественный опыт и международные инициативы: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3 Развитие образования); Рамочные стандарты аккредитации инженерных программ EUR – ACE (European Accredited Engineer; Европейский Аккредитованный Инженер); Всемирную инициативу CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate, т.е. Придумывай – Разрабатывай – Внедряй – Управляй).

Первый стандарт Всемирной инициативы CDIO ориентирует на формирование основ инженерной деятельности в контексте полного технологического цикла изготовления изделия [Всемирная инициатива..., 2011, с. 5]. Это определяет концептуальную интеграцию основной образовательной программы, которая представляет собой модуль высшего уровня, ориентированный на интегрированный и проверяемый результат, заданный в виде компетентностной модели выпускника, с определенной трудоемкостью его достижения и соответствующим учебно-методическим обеспечением, сохраняющими целостность образовательного процесса подготовки кадров.

В то же время традиционная дисциплинарность учебного плана входит в противоречие с комплексностью и междисциплинарностью задач, решаемых в профессиональной деятельности. Важность и значимость преодоления предметоцентризма в обучении Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская связывают с преодолением технократизма в образовании [Сенько, Фроловская, 2009, с. 53].

Необходимость отказа от дисциплинарного способа представления учебного плана с сохранением интеграции содержания образования для формирования схожих по содержанию компетенций, целесообразное выделение гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных и профессиональных образовательных областей по направлению Metall-

lurgy повлекло за собой разбиение ООП «Metallurgy» на семь модулей: гуманитарный (68 ЗЕ), естественнонаучный (41 ЗЕ), введение в инжиниринг (24 ЗЕ), инженерный (16 ЗЕ), учебно-производственный (42 ЗЕ), металлургический (33 ЗЕ), специальный (7 ЗЕ).

Использование концепции обратного дизайна, задающего логику проектирования образовательного процесса от результатов образования (РО) к содержанию и технологиям, обеспечивает достижение планируемых результатов обучения в логике: результаты образования, сформулированные в виде компетенций → оценивающие мероприятия и диагностические методики, позволяющие определить уровень достижения проектируемых результатов образования → деятельность студента, обеспечивающая формирование заданных результатов образования → содержание учебного материала и образовательные технологии, соответствующие поставленным целям модуля.

Новый стандарт направления Metallurgy определил необходимость формирования 37 компетенций, из которых: 8 – общекультурных (ОК), 9 – общепрофессиональных (ОПК) и 20 профессиональных (ПК) [ФГОС ВО, 2015].

Различие содержания самих компетенций, а также специфические особенности выделенных нами модулей ставят задачу распределения формируемых компетенций по модулям учебного плана (УП) для создания целесообразных условий, способствующих их формированию. Понятно, что например, ОК компетенции, формирующие soft-skills (мягкие навыки), реализуемые в социальном взаимодействии, являются базовыми, определяющими результаты обучения для гуманитарного блока дисциплин. Для естественнонаучного модуля базовыми компетенциями в соответствии с ФГОС ВО «Metallurgy» являются: ПК-1 (способность к анализу и синтезу); ПК-2 (способность выбирать методы исследования, планировать и проводить необходимые эксперименты, интерпретировать результаты и делать выводы); ПК-3 (готовность использовать физико-математический аппарат для решения задач, возникающих в ходе профессиональной деятельности); ПК-4 (готовность

использовать основные понятия, законы и модели термодинамики, химической кинетики, переноса тепла и массы); ПК-5 (способность выбирать и применять соответствующие методы моделирования физических, химических и технологических процессов).

Дополнительными компетенциями для всего учебного процесса на весь период обучения являются: командная компетенция (Syllabus 3.1; ОК-4); коммуникативная компетенция (Syllabus 3.2; ОК-3)); информационная компетенция (Syllabus 2.2.2; ПК-8, ПК-15); проектировочно-внедренческая компетенция (Syllabus 4.3–4.5; ПК-14, ПК-6); способность к анализу и синтезу (Syllabus 2.1-2.4; ПК-1).

Кроме того, считаем важным акцентировать внимание преподавателя на базовых компетенциях

для конкретной дисциплины. Совместная работа преподавателей дисциплин естественнонаучного модуля позволила выявить базовые компетенции для дисциплин модуля: математика – ПК-1, ПК-3; физика – ПК-1, ПК-2, ПК-3; теплофизика – ПК-1, ПК-4, ПК-5; химия, физическая химия – ПК-2, ПК-4.

Такой взгляд на каждый модуль дает возможность сконцентрироваться преподавателю не только на предметных и базовых компетенциях, но и на дополнительных компетентностях, формирующихся средствами и содержанием соответствующей предметной области.

В приведенной табл. раскрыто содержание процесса формирования базовых компетенций в рамках дисциплины «Математика» в логике обратного дизайна.

| РО | Оценивающие мероприятия диагностики | Деятельность студента | Содержание, педагогические технологии |
|--|--|---|--|
| ПК-1 – способность к анализу и синтезу. Syllabus 2.1; 2.4 (начальный уровень) | – Представление продуктов интеллектуальной деятельности (карты-схемы, ментальные карты, алгоритмы решения задач, справочники терминов). – Письменный опрос студентов по теоретическим вопросам с элементами самоконтроля и взаимоконтроля | – Систематизирует и обобщает теоретический материал в форме ментальной карты, опорных сигналов, карт-схем. – Разрабатывает алгоритмы решения задач. – Формулирует совместно с преподавателем понятия по характеристикам определяемого объекта | – Все разделы дисциплины «Математика»; – активные методы |
| ПК-3 – готовность использовать физико-математический аппарат для решения задач, возникающих в ходе профессиональной деятельности. Syllabus 2.2; 2.3 (начальный уровень) | – Оценка сформированности предметных компетенций по результатам решения задач с профессиональным содержанием | – Осуществляет построение математической модели исследуемых металлургических процессов по табличной информации средствами регрессионного анализа. – Выдает рекомендации по оптимизации технологии металлургических процессов в случае исследования их по математическим моделям. – Строит графики, характеризующие исследуемые металлургические процессы для их визуального представления | – Математическая статистика; – организация и планирование эксперимента; – все разделы дисциплины «Математика» при решении практико-ориентированных и профессионально-направленных задач; – исследовательская деятельность |

Аналогично представляется процесс формирования этих компетенций в других дисциплинах модуля. Окончательно имеем обобщенную картину по формированию соответствующей компетенции в рамках всего модуля, уровень которой

повышается за счет освоения способов деятельности студентами в разных дисциплинах модуля.

Опыт реализации модульного подхода в представлении содержания учебного плана направления Металлургия позволяет выделить его

преимущества в организации образовательного процесса: обеспечивается четкое и системное структурирование содержания образования; устраняется дублирование учебного материала на основе его согласования со всеми дисциплинами модуля; осуществляется внутримодульная интеграция с другими модулями по алгоритму РО-требования; определяется рациональное планирование учебного процесса по освоению модуля в последовательности и преемственности изучения разделов, тем, дисциплин; формируется системное (целое) мышление студентов за счет устранения предметной расчлененности и мозаичности содержания учебного материала в предметном виде; формируется команда ответственных за определенный модуль преподавателей, усиливается их личностное взаимодействие.

Принципиально новым для инженерной образовательной программы является модуль «Введение в инжиниринг», ориентированный на формирование *hard skills* (профессиональных навыков) будущего инженера. Необходимость выделения этого модуля определяется стандартами 1 и 4 CDIO, задающих одну из целей инженерного образования: формирование у студента проективно-внедренческой компетенции (ПВК). Содержание модуля «Введение в инжиниринг» опирается на понимание инжиниринга как совокупности интеллектуальных видов деятельности, ориентированных на получение оптимальных результатов в рамках имеющихся ресурсов, связанных с реализацией полного технологического цикла создания продуктов и систем, осуществление конструкторских работ по ее созданию и внедрению в производство. Модуль «Введение в инжиниринг» является системообразующим, обеспечивающим методологию формирования ПВК. При обосновании структуры и содержания дисциплины «Введение в инжиниринг» исходим, во-первых, из необходимости обеспечения формирования компонентов ПВК, во-вторых, необходимой и достаточной трудоемкости каждого модуля, в-третьих, целесообразной последовательности модулей и места их в учебном плане.

В учебном плане подготовки бакалавров по инновационной ООП в идеологии CDIO института цветных металлов и материаловедения дисциплина «Введение в инжиниринг» представлена в составе и последовательности шести модулей: введение в инженерное дело («История металлургии», «Введение в инженерную деятельность», «Научные основы интеллектуальной деятельности»); информационные ресурсы («Стратегия изучения источников», «Структурирование информации», «Корректное заимствование», «Оформление текстов, докладов и статей»); профессиональная культура («Психология», «Язык делового общения»); методы инженерного проектирования; ТРИЗ; стратегическое управление технологиями (общие принципы инжиниринга).

Такое построение дисциплины «Введение в инжиниринг» позволяет, во-первых, выполнить ценностно-смысловую функцию посредством формирования у будущего бакалавра понимания смысла и значимости инженерной деятельности, роли и ответственности инженера, влияния инженерной деятельности на общество и окружающую среду, современных отношений в мире техники и технологии, во-вторых, осуществляя методологическое сопровождение процесса формирования ПВК, выполнять системообразующую функцию, синтезируя на методологическом уровне опыт практической проектной деятельности, приобретаемой студентами в ходе профессиональной подготовки.

Модульный подход в организации содержания учебного плана, кроме отмеченных выше преимуществ, позволяет повысить управляемость образовательным процессом путем перехода к реализации так называемого иерархического управления. В условиях модульного подхода руководитель ООП управляет руководителями модулей, которые в подчинении имеют несколько преподавателей данного модуля. Функционал руководителей модуля включает ответственность за качество образовательного процесса в соответствии с требованиями идеологии CDIO (подготовки выпускника к осуществлению полного технологического цикла изготовления изделия за счет деятельностного подхода в об-

учении, использования активных методов обучения, интеграции в образовательных областях, широкого внедрения проектной деятельности, развития личностных и межличностных компетенций); кадровую и учебно-методическую обеспеченность учебного процесса.

Целесообразность реализации модульного подхода в построении учебного плана подтверждена качественными показателями академической успешности студентов, их активностью в проектной деятельности и других внеаудиторных мероприятиях.

Библиографический список

1. Вайнштейн Ю.В, Шершнева В.А., Сафонов К.В. Обучение дискретной математике в условиях реализации всемирной идеологии CDIO // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34). С. 27-30.
2. Всемирная инициатива CDIO: международный семинар по вопросам инновации и формированию инженерного образования: материалы для участников семинара / пер. С.В. Шикалова; под ред. Н.М. Золотаревой и А.Ю. Умарова. М.: Изд. Дом МИСиС, 2011. 60 с.
3. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Metallургическое образование на основе идеологии CDIO // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 137–139.
4. Гафурова Н.В., Осипова С.И., Степанова Т.Н. Базовые идеи модернизации профессионального образования направления «Металлургия» // Фундаментальные исследования. 2013. № 11–7. С. 1418–1422.
5. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Эволюция профессионального образа мира педагога // Педагогика. 2009. № 2. С. 50–55.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [ФГОС ВО] по направлению подготовки 22.03.02 Metallургия (уровень бакалавриата) / Утвержден Приказом Минобрнауки России от 31.12.2015 № 40510. URL: <http://fgosvo.ru>

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

THE FORMATION OF SAFE BEHAVIOUR OF PERSONALITY AS A SOCIAL-PEDAGOGIC PROBLEM

С.В. Терницкая

S.V. Ternitskaya

Безопасность, безопасность жизнедеятельности, поведение, личность, личность безопасного типа поведения, социализация, социально-педагогические условия.

В статье рассматривается актуальная проблема педагогики – формирование личности безопасного типа поведения. Анализируя ситуацию, автор обнаружил наличие противоречия между осознанием важности решения задачи безопасности человека, средствами образования и неразработанностью теоретических основ эффективного практического решения этих задач на основе целостного понимания развивающейся личности в условиях современного социума. Автор проводит терминологический анализ в педагогике основной категории «безопасность». Впервые дается анализ основных социально-педагогических условий формирования личности безопасного типа поведения.

Safety, life safety, behavior, personality, personality with a safe type of behavior, socialization, social and pedagogic conditions.

The article considers a topical issue of pedagogics that is the formation of the personality with a safe type of behaviour. Analyzing the situation, the author found some contradictions between the awareness of how important it is to solve a problem of human safety, educational means and crudity of the theoretical framework of an effective practical solution of these problems on the grounds of a holistic comprehension of a developing personality in terms of a modern society. The author carries out a terminological analysis of the main category of «safety» in pedagogics. The article is the first to analyze the main social and pedagogic conditions of the formation of the personality with a safe type of behavior.

Развитие событий в мире ставит перед человечеством проблему выживания не просто в фигуральном, но и в буквальном контексте. В условиях всеобщего политического антагонизма, мультикультуризма, кризисных экономических явлений, социальной нестабильности, тотальной неуверенности в будущем, экологических опасностей и других факторов вопрос о формировании личности безопасного типа поведения является жизненно необходимым. В современном обществе формирование такой личности осуществляется под влиянием многих факторов. Социальная, духовная, культурная, психологическая и биологическая составляющие развивающегося человека лежат в основе решения проблемы образования, связанной с формированием безопасной личности. При этом важно учитывать субъективный опыт, цели, интересы и

ценностный аппарат подрастающего поколения.

Формирование личности безопасного типа поведения является настоящим требованием времени. Только создав соответствующие условия, можно сформировать такую личность, которой по силе решать экономические, политические, социальные и другие важнейшие государственные задачи. В основе формирования личности безопасного типа поведения должна быть система, во главе которой стоят общечеловеческие ценности, доброта, сострадание, терпение, трудолюбие, долг и ответственность.

Анализируя создавшуюся ситуацию, можно констатировать наличие противоречия между осознанием важности решения задачи безопасности человека средствами образования и неразработанностью теоретических основ эффективного практического решения этих задач

на основе целостного понимания развивающейся личности в условиях современного социума. Безопасность личности как педагогическая и социокультурная проблема становится главным аспектом развития страны.

Результативное решение поставленной проблемы предполагает построение такого педагогического процесса, который бы соответствовал не только биологической, культурной и духовной природе формирующейся личности, но и его социальной обусловленности с опорой на субъективный опыт, с учетом его интересов и ценностей.

Самой категории «безопасность» в педагогике не уделяется должного внимания. Достаточно сказать, что в современных педагогических словарях и энциклопедиях практически отсутствует единый подход к раскрытию этого интегрального понятия. Также следует отметить, что недооцениваются и возможности социально-педагогического знания для решения задач формирования безопасной личности, тогда как известно, что гуманитарное образование обладает большим потенциалом в личностном и духовно-нравственном становлении человека.

В таком случае необходим терминологический анализ. В педагогике интересен подход А.В. Непомнящего [Непомнящий, 1992], где в основу была положена взаимосвязь безопасности с достижением искомой цели. Им было предложено инвариантное определение безопасности как состояние любой системы (гуманитарной или технической), при котором не снижается вероятность достижения этой системой цели своего существования. Особенностью понятия безопасности личности на данный момент можно выделить то, что оно рассматривается параллельно всем сферам деятельности и жизни личности. Исследуя эту проблематику, также следует принимать к вниманию не отдельные элементы безопасности (экологическая, правовая, экономическая социальная и т.д.), а их единство. Такой подход позволяет полностью реализовывать на практике понятие безопасности личности.

С точки зрения психолого-педагогических позиций исследователь Н.А. Лызь раскрыла по-

нятие безопасной личности как субъекта, строящего свою жизнь в контексте единства с собственным «сущностным началом», обществом и природой, реализующего свой потенциал, идеалы и стремления с помощью сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности, а также обладающего готовностью к обеспечению безопасности и способного поддерживать свою системную устойчивость [Лызь, 2006].

При изучении основных факторов подготовки учителей к обучению школьников основам безопасности жизнедеятельности П. Гвоздий безопасное поведение понимает как своеобразную активность, которая не несет в себе опасности, защищает человека от опасности; не оказывает вреда ни самой личности, ни природе [Гвоздий, 2007]. Готовность к безопасности жизнедеятельности исследователи А.Н. Муравьева, З.К. Бакшеева понимают как умение действовать в специфических обстоятельствах и условиях, нестандартных ситуациях, а также способность быстро реагировать, принимать решения, продумывать действия, проявлять дисциплинированность и другие нравственные качества во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми [Муравьева, Бакшеева, 2011].

Более сложный конструкт «личность безопасного типа поведения» исследователь В.А. Шестаков предлагает рассматривать через мировоззренческие, образовательные, технологические и экологические аспекты [Шестаков, 2010]. Развивая это направление исследования, Г.В. Коган предложил также включить психолого-педагогический аспект как системообразующий компонент процесса формирования качеств личности безопасного типа поведения [Коган, 2014].

Формирование безопасной личности происходит на уровне осмысления человеком себя и мира, поэтому особую роль в этом процессе играют содержательная сторона – знания, способствующие изменению представлений о человеке, мире и себе в мире, процессуальная – методы и средства личностно-развивающего взаимодействия, обращенные к субъективному опыту, личностным смыслам и ценностям.

Опираясь на эти подходы, следует обратить внимание, что безопасное поведение предусматривает присутствие пяти основных компонентов: знание опасностей, окружающих человека, физических, химических и биологических качеств этих опасностей, умение распознавать их природу; противодействие влиянию опасностей; преодоление опасностей; создание условий безопасности; сформированность определенного набора личностных качеств: сознательная дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, организованность в работе, инициативность.

С точки зрения социально-педагогического подхода такая личность должна быть ориентирована на добро и способна к продуктивной деятельности по защите окружающих людей и природы от внешних угроз, по сбережению своего духовного и физического здоровья от этих угроз на фоне высокоразвитых духовных качеств, навыков, умений, собственного жизненного опыта.

В самом широком понимании безопасность жизнедеятельности человека можно понимать как защищенность его жизненно важных интересов от внешних и внутренних угроз и обуславливается следующими факторами: состоянием окружающей среды, государственными системами поддержки безопасности человека, социумом, индивидуальной защищенностью личности.

Таким образом, хотя тема безопасности в научной литературе представлена, но совокупность социальных и педагогических аспектов развития личности безопасного типа поведения практически не рассматривалась. Социально-педагогический подход к формированию такой личности обеспечит раскрытие особенностей этого процесса в период социализации.

Социальный аспект личности безопасного типа поведения позволяет отразить следующие условия ее формирования: осознание единства природы, общества, человека во всех существующих сферах жизнедеятельности человека; понимание собственных возможностей в обеспечении безопасности природы и общества, а также личной безопасности; распознавание опасностей; овладение технологией рационального и гу-

манистического взаимодействия с другими людьми, природой и техникой; приобретение способностей, отработка навыков создавать для себя необходимые ресурсы безопасного существования; желание и умение организовывать безопасную жизнедеятельность для себя и других людей.

В значительной мере степень овладения качествами, свойственными личности безопасного типа поведения, зависит от врожденных качеств, но, безусловно, свою роль играют и условия существования личности в социуме, наряду с воспитанием и образованием. Важными при этом являются мотивы поведения личности. Среди них необходимо выделить мотив, побуждающий личность к жизни в традициях взаимопомощи. К основным чертам такой личности можно отнести грамотность во всех сферах обеспечения безопасного поведения; предвидение опасностей, влияющих на человека и окружающий мир; наличие правовых и физических навыков защиты природы, людей, самого себя от угроз, исходящих как от самого себя, так и от внешних источников.

Целью формирования личности, практикующей безопасные стандарты поведения, в первую очередь является развитие стойких морально-волевых качеств. Значит, важнейшим социально-педагогическим фактором формирования безопасного поведения личности является семейное воспитание. Среди основных функций семьи следует отметить создание безопасных условий для роста и развития ребенка; передачу опыта безопасного поведения в быту, производстве и социальной среде, семейные ценности и традиции; выработку полезных, безопасных навыков и умений, направленных на самообслуживание и помощь близким; воспитание чувства собственного достоинства; осознание ценности человеческой жизни и собственного «я».

Следующим социально-педагогическим фактором, влияющим на процесс формирования личности, практикующей безопасные стандарты поведения, являются средства массовой информации как неотъемлемая часть культуры современного общества. Именно телевидение, пресса, Интернет осуществляют сильней-

шее влияние, на основе которого человек формирует определенный взгляд на способ и стиль жизни, модели поведения. По сути, неисчерпаемые возможности СМИ оказывают как негативное, так и позитивное влияние на сознание людей, формирование у них моральных качеств, общественной активности, образцов поведения и т.д. Среди позитивных факторов следует отметить доступ к полезной информации, содействие общению, рекламу здорового способа жизни и культуры безопасности. При этом пропаганда стандартов поведения телегероев, несовместимых с ценностными ориентирами общества и связанными с демонстрацией культа силы, жестокости и т.д. оказывает негативное влияние на поведение человека. Агрессивность, неуважение к человеческой жизни, убежденность в возможности решения проблем только силой формируются, усиливаются или провоцируются у подростков также вследствие насаждения негативной информации социально-политического характера и сообщениями об убийствах, насилиях, авариях, стихийных бедствиях.

Следующий социально-педагогический фактор формирования безопасного поведения лежит в области учебной и воспитательной деятельности образовательных учреждений. Процесс формирования безопасного типа поведения у студентов происходит в определенных социальных условиях жизни, в деятельности, в общении с друзьями, преподавателями, будущими коллегами во время производственной практики. Профессиональный и жизненный опыт безопасного поведения продолжает развиваться не только за счет психологических ресурсов, которые поступают из внешней среды, но и вследствие взаимодействия в социальной среде и через профессиональное обучение. В современном социально-педагогическом аспекте поведение человека – это социально-обусловленная деятельность с соответствующими природными предпосылками. Процесс формирования безопасного типа поведения у личности основывается на интеграции внутренних и внешних условий. Под внешними условиями понимаются опосредованные отношения личности студента с соци-

умом, природой, культурой в процессе приобретения знаний и вхождения в профессию. Внутренние условия – это жизненные цели, самоидентификация, ценностные и смысловые ориентации, отношения, выражающиеся в потребностях, чувствах, предвидении и сознании.

Содержание, структура, технология образования в сфере безопасности жизнедеятельности сформирована на основе положений о том, что человек является главным объектом защиты от факторов риска, а основным методологическим принципом безопасности определен системно-структурный подход на основе системного анализа. Это значит, что жизнедеятельность рассматривается как комплекс взаимосвязей в системе «человек – окружающая среда», субъектом которой может быть как отдельный человек, так и любая социальная группа. Соответственно, учебные программы содействуют формированию безопасного типа поведения, личности с гуманистическими ценностными ориентациями. Воспитание такой личности способствует ее активному участию в обеспечении собственной долгосрочной и полноценной жизни в естественной, техногенной и социальной среде. К педагогическим условиям формирования безопасной личности в образовательном процессе вуза также можно отнести использование элементов личностно-смыслового диалога, проявление педагогом собственной личностной позиции, целей, ценностей; приобщение к опыту собственной личностной организации.

В современном социально-педагогическом аспекте поведение человека – это социально обусловленная деятельность с природной и социальной зависимостью. В таком случае безопасное поведение можно рассматривать как своеобразную активность, не несущую в себе опасности, защищающую от опасностей, не оказывающую вреда самой личности и окружающей среде. Человек, являясь членом общества, не всегда ощущает собственную защищенность. Зачастую оно само порождает опасности техногенного, социального, экологического характера. Но именно в таких условиях следует формировать безопасное поведение, высокий уровень

которого определяется тем, что личность может творчески использовать современные методы и способы безопасности для обеспечения защиты личности в повседневной и профессиональной деятельности, действовать в условиях, угрожающих жизни и здоровью, а также своей деятельностью не создавать опасности лично для себя, других людей и окружающей среды.

Результаты, полученные в ходе исследования, убеждают, что безопасное поведение личности формируется под влиянием многих факторов и на протяжении длительного времени. Среди них можно выделить группу социально-педагогических. Следует отметить, что эти факторы несут на себе и позитивную, и негативную составляющую, а это значит, что они могут содействовать как формированию безопасного типа поведения, так и проявлениям опасных тенденций в поведении.

Библиографический список

1. Гвоздий С.П. Подготовка будущих учителей естественного цикла к обучению школьников основам безопасного поведения: автореф. дис. ... канд. педаг. наук. Одесса, 2007.
2. Коган Г.В. Психолого-педагогические аспекты формирования личности безопасного типа в вузе // Актуальные проблемы психологии в образовании: матер. межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участ., Мурманск, 1–3 апр. 2013 г. / отв. ред. И.А. Синкевич. Мурманск, 2014. Т. 2. С. 93–98.
3. Лызь Н.А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе вуза: дис. ... д-ра. педаг. наук. Ставрополь, 2006.
4. Муравьева А.Н., Бакшеева З.К. Результаты исследования проблемы безопасности жизнедеятельности школьников в образовательном пространстве школы // Вестник КГПУ. 2011. № 2. С. 94–99.
5. Непомнящий А.В. Гуманитарное образование в высшей технической школе // Психологическое направление. 1992. 150 с.
6. Шестаков В.А. Некоторые аспекты формирования личности безопасного типа // Научный вестник УАГС. 2010. № 2 (11). С. 8–13.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

THE PROBLEM OF FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN THE SYSTEM OF TRAINING OF PERSONS WITH MILD MENTAL RETARDATION

И.Б. Агаева, М.В. Вечер

I.B. Agaeva, M.V. Vecher

Дети с умеренной умственной отсталостью, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, альтернативная коммуникация, коммуникативные навыки, вербальная и невербальная коммуникация, федеральный государственный образовательный стандарт.

В статье анализируется проблема формирования коммуникативных средств общения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с умеренной умственной отсталостью, испытывающих трудности получения и передачи информации, что негативно влияет на их социализацию.

Children with mild mental retardation, children with health limitations, alternative communication, communication skills, verbal and nonverbal communication, Federal State Educational Standard.

The paper analyzes the problem of the formation of communication means in working with children with health limitations, including children with mild mental retardation who have difficulty obtaining and transmitting information, which negatively affects their socialization.

Одной из основных задач совершенствования системы специального образования является поиск оптимальных моделей образования детей с разным уровнем психофизического развития, в том числе детей с умеренной умственной отсталостью. Реализация данной актуальной задачи возможна, на наш взгляд, через организацию системы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. Отечественные исследователи рассматривают комплексную помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья как совокупность системы охраны здоровья, а также доступного образования и социальной поддержки. Представленная позиция основывается на культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его научной школы [Выготский, 1983].

Коммуникативные навыки выступают как важные универсальные способности, характеризующие целостное развитие ребенка. Они являются важным показателем его готовности к участию в образовательном процессе, получению и передаче информации при усвоении предметных знаний

и успешного формирования доступных навыков. Неотъемлемой частью развития ребенка является освоение окружающего мира, которое происходит в процессе речевой и неречевой деятельности при активном взаимодействии со взрослыми, в процессе обучения и логопедической работы, а сформированность коммуникативной деятельности характеризует уровень его возможностей развития (Л.В. Бондарко, В.П. Глухов, Л.Р. Зимняя, Н.А. Зиндер, Н.И. Жинкин, В.А. Ковшиков, А.А. Леонтьев, Е.А. Стребелева, Т.Е. Филичева и др.) [Глухов, Ковшиков, 2007, с. 70].

В специальной педагогике и психологии накоплен значительный опыт формирования коммуникативных умений и навыков у детей с общим недоразвитием речи (М.А. Виноградова, О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, Л.В. Лопатина, Л.Г. Соловьева и др.), с расстройствами слуха (О.Л. Беляева, Р.М. Боскис, Л.П. Носкова, Е.Ф. Рау и др.), с нарушением интеллектуального развития (О.К. Агавелян, И.А. Амбрукайтис, Д.И. Аугене, Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, О.П. Гаврилушкина, Г.В. Кузнецова, В.И. Лубов-

ский, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, Н.Н. Яковлева и др.), со сложной структурой дефекта (М.В. Жигорева, Е.Т. Логинова, А.И. Мещеряков, И.А. Соколянский, А.М. Царев и др.), с задержкой психического развития (О.В. Вольская, Е.Е. Дмитриева, И.А. Коробейников, Л.П. Уфимцева, С.Ю. Серебренникова, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, С.И. Чаплинская, У.В. Ульяновская и др.), с нарушением зрения (С.К. Амиров, М. Зорская, С.А. Покутнева, Г.А. Проглядова и др.), с церебральным параличом (Е.Ф. Архипова, Е.Н. Крутякова, И.Ю. Левченко, А.В. Мамаева, О.Г. Приходько и др.).

Дети с умеренной умственной отсталостью – это весьма разнородная группа по проявлениям и степени выраженности различных нарушений и возможностей перспективы развития. Однако всем детям с умеренной умственной отсталостью свойственно грубое недоразвитие всех компонентов речи: лексической, грамматической, фонетико-фонематической. Для детей с умеренной умственной отсталостью характерно нарушение регулирующей функции речи (Л.Б. Баряева, В.И. Липакова, А.Р. Маллер, Е.Н. Марциновская, Г.В. Цикото) [Программа..., 2011].

На фоне системного нарушения речи в наибольшей степени проявляется недостаточность коммуникативной функции, что негативно влияет на формирование личности ребенка и его социализацию. Для детей данной категории характерны замкнутость, избирательность контактов, неадекватность коммуникативных отношений в виде проявления негативизма, агрессии и навязчивости, а также качественная и количественная ограниченность коммуникативных средств общения. Дети почти не овладевают коммуникативными формами общения даже при наличии достаточного запаса языковых средств. Дети с умеренной умственной отсталостью старшего дошкольного возраста и обучающиеся младших классов не испытывают потребности в передаче и получении информации. Несформированность коммуникативной деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью приводит к значительным трудностям полноценного общения и обучения, а также препятствует максимально возможному коммуникативному развитию. Этот контингент детей испытывают трудности коммуникации и в различных видах деятельности (Л.Б. Баряева, С.Д. За-

брамная, Н.А. Задумова, Т.Н. Исаева, А.А. Катаева, М.А. Лаврентьева, В.И. Липакова, М.А. Шипицына, Н.Н. Яковлева и др.) [Баряева, Логинова, Лопатина, 2004; Шипицына, 2004].

Широко представлена эта тема в зарубежной литературе (К. Каннингем, Дж. Миллер, Н. Серто, Х.Х. Рай, М.Д. Скьюртен и др.) [Течнер, Харальд Мартинсен, 2014].

Накоплены данные успешной положительной динамики коррекционной работы, которая делает возможной социальную адаптацию детей с интеллектуальными нарушениями (И.Б. Агаева, Л.И. Акатов, Л.Б. Баряева, А.А. Еремина, С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева, А.Р. Маллер, Т.П. Кунцевич, Е.И. Николаева, О. Шлек, S.W. Blackstone, M.H. Berg, D. Fiyxell, C.H. Kennedy, G.E. Lancioni, M.F. O'Reilly, D. Olivia, V.B. Van Hasselt и др.). Взгляды представителей отечественной и зарубежной школы дают возможность оптимистически смотреть на потенциальные возможности данной категории детей [Агаева, 2009; Течнер, Мартинсен, 2014].

Наличие отечественного опыта работы по организации взаимодействия ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с интеллектуальными нарушениями, отраженного в действующих нормативно-правовых документах, позволяет активно включать в процесс международной интеграции данный контингент детей, в том числе и детей с умеренной умственной отсталостью. Знакомство с ведущими зарубежными теоретическими концепциями, методиками работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволяют уточнить возможности их творческого применения в системе отечественного образования. Исследователями подчеркивается актуальность создания такой системы общения, которая помогла бы детям с умеренной умственной отсталостью понимать других, вступать в вербальную и невербальную коммуникацию, проявлять адекватную активность и заниматься совместной деятельностью с окружающими. В имеющихся зарубежных теоретико-экспериментальных источниках нам представляется интересным подход к системе диагностики коммуникативного развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью, основанного не на специфике речевого (языкового) недоразвития этих детей, связанного с глубиной интеллектуаль-

ного дефекта, а зависимости от степени и количества необходимых коррекционных мер для развития и их социализации, а также необходимости и потребности их формирования в каждом конкретном случае. При данном подходе к диагностике меняется и угол преломления всех коррекционных мер и их целей. Коррекционно-педагогическое воздействие, направленное на коррекцию нарушения развития, переносится на создание необходимых альтернативных «коммуникативных полей» (1) и «понятийного тезауруса» (2), на базе которых становится возможным качественно менять и формировать навыки коммуникации конкретного ребенка и непосредственно сам процесс коммуницирования (V. Loerer, E.Wilken). При этом подчеркивается необходимость включения родителей (или лиц их заменяющих) в образовательное пространство, а также обучения их адекватным способам взаимодействия с ребенком с умеренной умственной отсталостью в бытовой и образовательной среде, что способствует формированию коммуникативных навыков и социализации в целом [Течнер, Мартинсен, 2014].

Ограничения жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ограниченными возможностями развития связаны с его «социальным вывихом» [Выготский, 2001]. Имеет место грубое нарушение связи ребенка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом можно передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок усваивает за счет непосредственного наблюдения за окружающими и без специально организованных условий обучения [Халимова, Найданова, 2014, с. 128].

Следовательно, недостаточность коммуникативных средств общения можно в значительной степени компенсировать средствами альтернативной коммуникации. При этом выбор невербальной коммуникации в качестве главного средства взаимодействия с ребенком осуществляется на основе тщательной оценки ресурсов последнего, с учетом сформированности понимания речи и потенциальных возможностей к овладению импрессивной и экспрессивной речью [Особый ребенок..., 2014].

Несмотря на интерес к проблеме исследования и содержательность материалов как в отечественной (А.А. Катаева, В.И. Липакова, А.Р. Мал-

лер, Е.А. Стребелева и др.), так и зарубежной литературе (S.W. Blackstone, M.H. Berg, D. Fiyxell, C.H. Kennedy, G.E. Lancioni, M.F. O'Relly, D. Olivia, V.B. Van Hasselt и др.), они могут быть использованы в незначительной степени для анализа особенностей формирования коммуникативной деятельности и средств коммуникации детей с умеренной умственной отсталостью, так как содержат лишь отдельные замечания и оставляют открытым вопрос об умении как дошкольников, так и младших школьников указанной выше категории решать постепенно усложняющиеся коммуникативные задачи, особенно на ранних этапах коррекционного обучения [Маллер, 1994, с. 28; Течнер, Мартинсен, 2014; Цикото, 1979].

В настоящее время крайне мало представлены экспериментальные данные о специфике использования в практической работе методов и приемов альтернативных средств коммуникации для детей с умеренной умственной отсталостью, в том числе формирования у них навыков альтернативного чтения как одного из основных каналов получения учебной информации. Таким образом, вопрос о коммуникации детей с умеренной умственной отсталостью остается малоизученным. Практика привлечения психолого-педагогического метода исследования по отношению к детям данной категории для решения дифференциально-диагностических, прогностических и коррекционно-развивающих задач логопедии характеризуется недостаточно унифицированным использованием разрозненных методик в сочетании с интуитивно-эмпирической оценкой результатов исследования.

Обращаясь к нормативно-правовой базе, в частности к Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденному 19 декабря 2014 г. № 1599, необходимо указать, что достижения детей с умеренной умственной отсталостью не соотносятся к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих ограничений здоровья и определяются индивидуальными возможностями ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития. При этом «академический» компонент редуцируется до полезных

ребенку элементов академических знаний и максимально расширяется область развития его жизненной компетенции. Накопление доступных навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации готовит обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к активной жизни в семье и социуме настолько, насколько позволяют их индивидуальные особенности развития. Данное направление в развитии и образовании детей с умеренной умственной отсталостью выдвигает на первый план актуальность по работе над формированием средств коммуникации в работе с детьми с данным вариантом дизонтогенеза [Федеральный государственный образовательный...].

Словарь вводимых терминов

(1) «Коммуникативные поля» представляют собой систематизированный речевой материал в виде набора графических цветных символов (пиктограмм) с возможностью сквозного объединения нескольких лексических тем в одну, позволяющий как прямое, так и опосредованное или образное движение по семантическим (тематическим) полям.

(2) «Понятийный тезаурус» – своего рода словарь, свод терминов, понятий и слов, изображений-символов (пиктограмм), с опорой на который ребенок сможет вступить в коммуникацию [Арутюнова, 1990, с. 136–137].

Библиографический список

- Агаева И.Б. Социально-бытовая адаптация умственно отсталых старшеклассников средствами этнической культуры: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 200 с.
- Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990.
- Баряева Л.Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; СОЮЗ, 2001. 416 с.
- Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя. СПб.: СОЮЗ, 2004. 44 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное. М.: Лабиринт, 2001. 367 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 3: Проблемы развития психики. 368 с.
- Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007. 318 с.
- Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: науч.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2013. 336 с. (Коррекционная педагогика).
- Маллер А.Р. Состояние и тенденция развития обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей // Дефектология. 1994. № 3. 28 с.
- Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2014. Вып. 8. 296 с.
- Программа образования обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. 480 с.
- Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014. 432 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). URL: <http://pbprog.ru/>
- 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.
- Цикото Г.В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов // Дефектология. 1979. № 1. С. 14–19.
- Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя. СПб.: СОЮЗ, 2004. 336 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR REALIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE TRAINING OF MENTALLY RETARDED (INTELLECTUALLY DISABLED) STUDENTS

И.Б. Агаева, Л.П. Уфимцева

I.B. Agaeva, L.P. Ufimtseva

Дети с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), безбарьерная среда, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В статье представлен анализ условий, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Требования по соблюдению организационно-педагогических условий, рассматриваемые в статье, распространяются на образовательные организации, реализующие адаптированные основные образовательные программы с целью дальнейшей социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью).

Intellectually disabled (mentally retarded) children, barrier-free environment, a child with health limitations, Federal State Educational Standard of the training of mentally retarded (intellectually disabled) students.

The paper presents an analysis of the conditions provided by the Federal State Educational Standard of the training of intellectually disabled (mentally retarded) students. The requirements for the compliance of organizational-pedagogical conditions considered in this paper apply to the educational institutions implementing adapted basic curricula with the purpose of the further socialization of intellectually disabled (mentally retarded) students.

Известно, что при умственной отсталости страдают не только высшие психические функции, но и эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях двигательное развитие, хотя наиболее нарушенным является мышление, и прежде всего способность к отвлечению и обобщению. Вместе с тем российская дефектология руководствуется теоретическим постулатом Л.С. Выготского о том, что своевременная педагогическая коррекция с учетом специфических особенностей каждого ребенка с умственной отсталостью «запускает» компенсаторные процессы, обеспечивающие реализацию их потенциальных возможностей [Примерная...].

В этой связи принятый 19 декабря 2014 г. Федеральный государственный образовательный стандарт образования (далее – Стандарт) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является актуальным и своевременным.

Он содержит ряд требований, предъявляемых к образовательным организациям, реализующим адаптированные основные образовательные программы (далее – АООП) образования обучающихся с умственной отсталостью [Приказ..., 2014].

При этом Министерство образования и науки Российской Федерации предоставило воз-

возможность образовательным организациям самостоятельно с учетом специфики психофизического развития, личностных возможностей и потребностей обучающихся разрабатывать для них АООП на основе Стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и примерных АООП, одобренных решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15).

Данные документы предусматривают возможность получения образования детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) *в разных формах*: совместно с другими обучающимися, не имеющими сходных проявлений в нарушении интеллекта; в отдельных классах или группах в среде сверстников, имеющих схожие нарушения; либо в отдельных организациях, то есть *бывших* коррекционных школах [Приказ..., 2014].

Согласно приказу министра образования «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» с 1 сентября 2016 г. образовательные организации начнут реализовывать новый стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. В связи с этим образовательным организациям, которые будут принимать в свои стены обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) для обучения в любой из указанных выше форм, предстоит перейти на реализацию Стандарта образования данной категории школьников в соответствии с разработанной АООП. Соблюдение единства требований к ним должно являться обязательным для всех образовательных организаций, так как в противном случае Стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выполнить будет невозможно [Беляева, Уфимцева, 2013, с. 126].

Следует отметить, что в Красноярском крае дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют возможность получать образование в разных формах:

– функционирует ряд отдельных организаций, осуществляющих деятельность в отношении лиц с нарушениями интеллекта;

– общеобразовательные школы начинают накапливать практический опыт работы с данным контингентом детей по месту их жительства в соответствии с Федеральным законом № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон..., 2012].

При этом, согласно статистическим данным отдела специального образования Министерства образования Красноярского края, количество детей школьного возраста с умственной отсталостью, обучающихся в бывших *коррекционных школах* города и края, составляет 3 005 человек, в *общеобразовательных школах* – 5 169 человек (из них 3 828 человек – в отдельных классах при массовых школах и 1 341 человек – в массовых классах). В эти показатели входят 1 071 ребенок с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, обучающийся в условиях специализированных школ (из 3 005 человек), и 226 детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, обучающихся в отдельных организациях бывших специализированных школ (из 5 169 человек).

Стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предлагает два *варианта АООП*: 1 вариант – для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и 2 вариант – для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Существенным отличием одного варианта АООП от другого является то, что ФГОС для разных групп умственно отсталых обучающихся содержит дифференцированные требования к структуре адаптированной программы, результатам ее освоения и условиям реализации, сформулированные с учетом специфики образовательных потребностей вышеназванных групп умственно отсталых обучающихся.

В этой связи образовательные организации в содержательных разделах самостоятельно разработанных Программ на основе Примерных

АООП образования обучающихся с умственной отсталостью должны будут предусмотреть следующие виды программ.

1. Программа формирования базовых учебных действий.

2. Программы отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области.

3. Программа духовно-нравственного (нравственного) развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

4. Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.

5. Программа коррекционной работы.

6. Программа внеурочной деятельности.

7. Программа сотрудничества с семьей обучающегося [Приказ..., 2014].

Для реализации вышеуказанных программ со стороны образовательных организаций потребуется тщательная подготовка с соблюдением ряда условий: *правовых, кадровых, учебно-методических, материально-технических, информационных и финансовых* [Примерная ...].

Особенно это коснется образовательных организаций, которые перейдут на новый образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с целью реализации разных форм получения образования, о которых было сказано выше.

Продemonстрируем это на примере двух основных областей АООП образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Например, при реализации **предметной области** образовательной программы им необходимо будет выполнить ряд условий.

В части *правовых условий*:

– наличие лицензии на право осуществления образовательной деятельности со свидетельством о государственной аккредитации образовательных программ;

– заявление от родителей, законных представителей ребенка, в котором они выражают прошение / согласие на получение образования по АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

– внесение в Устав образовательной организации пункта, регламентирующего организацию образовательной деятельности с соблюдением всех необходимых для этого условий в отношении обучающихся с ОВЗ (в данном случае – с нарушением интеллекта);

– создание локального акта (положения) об организации инклюзивной практики службы сопровождения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

– наличие договора об оказании платной дополнительной образовательной услуги [Примерная ...].

В части *кадровых условий*:

– руководящие работники образовательной организации с высшим педагогическим образованием должны пройти курсы повышения квалификации в области олигофренопедагогики (или инклюзивного образования детей с умственной отсталостью) установленного образца;

– воспитатель, имеющий педагогическую специальность, обязательно проходит профессиональную переподготовку или повышение квалификации в области олигофренопедагогики либо специальной педагогики или специальной психологии;

– специалисты по физической культуре и адаптивной физической культуре, учитель технологии (труда), учитель музыки (музыкальный работник), имеющие высшее или среднее профессиональное образование согласно занимаемой должности, должны обязательно пройти профессиональную переподготовку или курсы повышения квалификации в области олигофренопедагогики, подтвержденные соответствующим документом;

– педагог-психолог и учитель-логопед, имеющие высшее профессиональное образование, также должны обязательно пройти переподготовку или курсы повышения квалификации в области олигофренопедагогики или психологии лиц с умственной отсталостью;

– каждые пять лет все педагоги, имеющие среднее или высшее педагогическое образование соответственно занимаемой должности, должны проходить курсы повышения квалифи-

кации в объеме 72 и более часов в области коррекционной педагогики (олигофренопедагогика), инклюзивного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) установленного образца.

В части *учебно-методических условий*:

– широкое использование компьютерных инструментов обучения (работа в библиотеке, поиск информации в сети Интернет, ресурсный центр в организации, наличие ноутбуков, планшетов и пр.);

– включение в образовательную деятельность специфических методов, приемов и подходов обучения и воспитания обучающихся с умственной отсталостью (приемы активизации деятельности: усиление практической направленности изучаемого материала, наглядное представление основных положений сообщения, специальное обучение «переносу» сформированных знаний, умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью и т.д.);

– целенаправленное использование приемов инклюзии (включение в общую учебно-воспитательную деятельность обучающихся с умственной отсталостью со сверстниками, не имеющими сходных нарушений в развитии);

– наглядно-действенный характер содержания образования обучающихся с умственной отсталостью (картины, схемы, таблицы, памятки, пошаговые инструкции в форме алгоритмизированных действий, компьютерные презентации, демонстрация предметов и опытов, звуковая информация и др.).

Важным условием реализации АООП для обучающихся с умственной отсталостью является возможность беспрепятственного доступа к объектам инфраструктуры образовательной организации для тех из них, у кого имеются сопутствующие нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения. С этой целью территория и здание образовательной организации должны отвечать требованиям *безбарьерной среды*.

В связи с этим *материально-техническое и информационное обеспечение* процесса освоения АООП обучающимися с умственной отсталостью должно содержать (добавим выборочно):

– электронные устройства для альтернативной коммуникации: записывающие и воспроизводящие устройства, коммуникаторы, компьютерные устройства, синтезирующие речь;

– компьютерные программы для создания пиктограмм;

– индивидуальные технические средства передвижения (вертикализатор, кресло-коляска, ходунки, подъемник и др.);

– приборы для альтернативной и дополнительной коммуникации («Language Master», «Big Mac», «Talk Block», «Go Talk One», «Step by step», «GoTalk», «MinTalker», «SmallTalker», «XL-Talker», «PowerTalker»);

– графические / печатные изображения, алфавитные доски, электронные средства;

– музыкальные инструменты, театральный реквизит, а также оснащенный актовый зал с воспроизводящим, звукоусиливающим и осветительным оборудованием;

– обучающие компьютерные программы, способствующие формированию у детей доступных представлений о природе; аудио- и видеоматериалы; живой уголок, аквариум, скотный дворик, огород, теплица и др.;

– инструменты, соответствующие профилю труда, включая оборудование для трудовой подготовки в области сельского хозяйства, ткачества, элементарной деревообработки, полиграфии, в сфере предоставления услуг;

– доступ к информационным ресурсам различными способами (поиск информации в сети Интернет, работа в библиотеке и др.).

В части *финансовых условий*:

– наличие классов для занятий музыкой, изобразительным искусством, хореографией, моделированием, техническим творчеством, естественнонаучными исследованиями (учебное лабораторное оборудование, вещественные и виртуально-наглядные модели, кабинеты для проведения уроков, структура которых обеспечивает возможность организации разных форм урочной и внеурочной деятельности; трудовые мастерские, а также кабинет для проведения уроков «Основы социальной жизни» с необходимым наполнением;

– оснащение рекреаций и зон отдыха детей на переменах (спортивная зона, сказочная / лесная зоны и пр.), наличие мебели для взаимодействия детей разных возрастных групп;

– наличие спортивного зала с необходимым спортивным и игровым оборудованием и пр.

К финансовым условиям также отнесем пункты, связанные с требованиями к организации образовательного пространства: наличие кадрового состава специалистов, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью, при необходимости участие тьютора и / или ассистента (помощника), а также учебно-вспомогательного и прочего персонала (ассистента, медицинских работников), необходимо для сопровождения ребенка с умственной отсталостью, оплату услуг инженера по обслуживанию специальных технических средств и ассистивных устройств.

При реализации **коррекционно-развивающей области** программы потребуются следующие.

В части *правового обеспечения*:

– заключение договора / соглашения с родителями на оказание образовательных услуг по предмету коррекционной работы с умственно отсталыми обучающимися;

– при необходимости, если в образовательной организации нет возможности проводить коррекционную работу, организуется сетевое взаимодействие на основе договора с внешними организациями (олигофренопедагогом, центром психолого-медико-педагогической и социальной помощи, другими организациями, в штат которых включен специалист-олигофренопедагог и оборудованный кабинет педагога-дефектолога).

В части *программных и учебно-методических условий* выделим (выборочно) потребность:

– в ранней диагностике и раннем начале коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми обучающимися;

– индивидуальном и дифференцированном подходе к ним;

– непрерывности коррекционного воздействия;

– изменении содержания образования, путей его изучения (методов, средств, форм, а также пространственно-временной организации среды обучения) с учетом специфических потребностей обучающихся с умственной отсталостью;

– обеспечении наиболее комфортных условий получения образования и коррекционно-развивающей помощи обучающимися, направленных на их когнитивное развитие и социализацию.

В части *кадровых условий* отметим, что организация, реализующая коррекционно-развивающую область АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), должна быть укомплектована специалистами, реализующими программу коррекционной работы (педагог-дефектолог, специальный психолог, логопед, тьютор), которые имеют высшее специальное (дефект-) образование. Для педагогов массовых школ обязательны курсы повышения квалификации в области инклюзивного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) установленного образца [Беляева, Уфимцева, 2015, с. 8].

Стандартом предусмотрена реализация следующих коррекционных курсов: «Логопедические занятия», «Психокоррекционные занятия», «Ритмика», содержащих основные направления коррекционной деятельности с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

К необходимым *материально-техническим условиям* отнесем: оборудованные кабинеты олигофренопедагога, логопеда, психолога (звукоизолированные, не менее 15 кв. м.); мультимедийную аппаратуру (доска, компьютер с колонками и выходом в Интернет, средства для хранения и переноса информации (USB-накопители), принтер, сканер), набор аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальные записи, аудиокниги; дидактический и наглядный материал по темам (иллюстрации, презентации, учебные фильмы); видеотека учебных видеofilмов; специальная литература по различным разделам дефектологии.

Соблюдение данных условий поможет в организации образования данного контингента детей, определении меры участия родителей (законных представителей) ребенка в этом процессе, привлечении сторонних организаций для осуществления сетевого взаимодействия, варьировании соотношения компонентов академической грамотности и жизненной компетенции, а также нахождении других возможностей совершенствования условий с целью достижения наилучшего результата образования умственно отсталых обучающихся и их адаптации к жизни в современном обществе.

Таким образом, представленный выше анализ организационно-педагогических условий позволит образовательным организациям провести тщательную проверку своей кадровой, материально-технической, финансовой и иной готовности к реализации федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в современных образовательных условиях.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия для перехода общеобразовательных организаций на федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с ОВЗ (с нарушенным слухом) // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–11.
2. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 126–130.
3. Конституция Российской Федерации от 25.12.1993 г. (с изм. от 30.12.2008).
4. Приказ № 1598 Минобрнауки России от 19.12.2014 года: Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
5. Приказ № 1599 Минобрнауки России от 19.12.2014 года: Об утверждении государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). URL: <http://www.fgosreestr.ru>
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ пункт 2, части 3, ст. 11 (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ ДЗЮДОИСТОВ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА К СОВРЕМЕННОЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ БОРЬБЕ

THE ANALYSIS OF SIBERIAN FEDERAL DISTRICT JUDO-WRESTLERS TRAINING IN MODERN COMPETITIVE WRESTLING

А.Ю. Осипов

A.Yu. Osipov

Дзюдо, спортсмены, новые правила, соревнования, активная борьба, технические действия.

В настоящее время наблюдается определенный спад спортивных результатов у большинства российских дзюдоистов. Специалисты считают, что основными причинами снижения спортивных результатов являются: значительные изменения в правилах соревнований и недостаточный уровень подготовки наших борцов к конкурентной соревновательной борьбе по измененным правилам. Статья посвящена экспертному анализу уровня подготовки дзюдоистов Сибирского федерального округа к ведению активной соревновательной борьбы.

Judo, athletes, new rules, competitions, active wrestling, technical actions.

Currently we can observe a decline in athletic performance of most of Russian judo wrestlers. Experts believe that the main reasons for this are: significant changes in the competition rules and an insufficient level of training of our wrestlers in competitive wrestling according to the changed rules. The article is dedicated to an expert analysis of the training level of Siberian federal district judo wrestlers in active competitive wrestling.

Борьба дзюдо является одним из самых популярных видов спортивных единоборств как в России, так и в странах бывшего СССР. Большое количество занимающихся данным видом борьбы, давно сложившиеся победные традиции, связанные с успехами борцов, представляющими советскую, а затем и российскую школу дзюдо, должны обеспечить дальнейшее развитие дзюдо в нашей стране, а следовательно, и рост спортивных результатов отечественных дзюдоистов на международной арене. К большому сожалению, специалисты отмечают существенный спад результативности у наших спортсменов на значимых международных соревнованиях в последнее время [Осипов и др., 2014, с. 489; Телюк, 2014, с. 16]. Данное печальное обстоятельство не может не вызвать определенную тревогу, особенно перед самым началом летних Олимпийских игр в Рио-де-Жанейро, где в силу тра-

диций наши болельщики непременно ждут от сборной команды России медалей высшего достоинства. И хотя министр спорта РФ Виталий Мутко призывает не паниковать по поводу последних результатов сборной команды России [Мутко], ухудшение спортивных результатов наших борцов в последние 2–3 года настораживает специалистов, тренеров и поклонников этого вида борьбы.

Специалисты указывают схожие причины возникновения данной ситуации. Так, М.А. Рахлин утверждает, что анализ выступления наших спортсменов на крупнейших международных соревнованиях, как сборной команды России по дзюдо, так и ближайшего резерва – молодежи и юношей, свидетельствует о серьезных недостатках соревновательной готовности дзюдоистов [Рахлин, 2007, с. 73]. По его мнению, российские дзюдоисты отстают в технико-тактической подготовленности, что проявляет-

ся в ограниченном соревновательном арсенале эффективных атакующих действий, а также в физической подготовленности по сравнению с ведущими дзюдоистами мира. А.Г. Левицкий отмечает, что у наших борцов имеет место некоторая тактическая ограниченность в решении поливариативных ситуаций, возникающих в соревновательной практике [Левицкий, 2002, с. 5]. То, что современная борьба дзюдо становится все более агрессивной и темповой, что, в свою очередь, требует существенного повышения уровня технико-тактической, психологической, физической и функциональной подготовленности спортсменов, подтверждает П.В. Трутнев [Трутнев, 2006, с. 3]. По мнению А.В. Мошанова, в борьбе дзюдо в связи с частыми изменениями правил соревнований происходят постоянные изменения требований соревновательной деятельности. К сожалению, практика показывает, что тренеры не успевают вовремя переориентировать методику подготовки спортсменов и в подготовке национальных команд используются либо устаревшие методики, либо методики, заимствованные из родственных видов борьбы, без учета характерных особенностей соревновательной деятельности в современном дзюдо. Закономерным итогом устаревшего состояния методологической базы подготовки спортсменов является снижение спортивных результатов отечественных дзюдоистов [Мошанов, 2000, с. 14]. Следует признать и существенную роль, которую сыграли последние значимые изменения в правилах соревнований по борьбе дзюдо, принятые исполкомом IJF (международной федерацией дзюдо) в 2013 году [Судейские правила соревнований...]. Многие специалисты считают, что данные изменения были введены, чтобы искусственно снизить количество медалей, которое обычно доставалось борцам из стран бывшего СССР [Осипов и др., 2014, с. 486]. Например, запрет любых бросков с захватом ниже пояса существенно ограничил атакующий арсенал борцов из стран СНГ и Балтии, так как проходы в ноги, броски с захватом штанов, «мельницы» и т.д. являлись основой техни-

ческой базы многих дзюдоистов. Таким образом, недостаточный уровень подготовки к ведению активной атакующей борьбы, поощряемой действующими правилами соревнований по борьбе дзюдо, и существенные изменения данных правил являются, по мнению экспертов, основными причинами снижения спортивных результатов отечественных дзюдоистов на международной арене.

В связи с вышеизложенным целью исследований автора была оценка уровня готовности дзюдоистов, представляющих сборные команды Красноярского края и Сибирского федерального округа, к ведению активной соревновательной борьбы, декларируемой современными правилами проведения соревнований по дзюдо. Так как на последнем чемпионате России, прошедшем в Красноярске, спортсмены сборной команды СФО (куда входили и борцы, представляющие Красноярский край) заняли 1 место в командных соревнованиях, то в исследованиях приняли участие сильнейшие на сегодняшний день дзюдоисты РФ. Автор считает, что подобные исследования содержат элемент научной новизны, так как анализ литературы по проблеме подготовки сильнейших отечественных дзюдоистов к конкурентной соревновательной борьбе выявил недостаток научных работ по схожей проблематике.

В исследованиях приняли участие 60 дзюдоистов, представляющих Красноярский край и Сибирский федеральный округ. Спортивная квалификация борцов – от кандидатов в мастера спорта до мастеров спорта международного класса (12 КМС, 44 МС, 4 МСМК). Возраст исследуемых – от 18 до 32 лет. Для экспертной оценки уровня готовности спортсменов были приглашены специалисты – тренеры и судьи международной категории, имеющие право обслуживать крупнейшие международные соревнования, проводимые под эгидой IJF. Оценивались как уровень теоретических знаний о действующих правилах соревнований по дзюдо, так и способность к ведению активной атакующей борьбы, декларируемой данными правилами. Для оценки качества теоретических зна-

ний использовался применявшийся ранее вопросник, включающий вопросы, посвященные последним наиболее значимым изменениям в правилах соревнований по борьбе дзюдо. Данный вопросник уже использовался ранее автором статьи для определения уровня готовности молодых (16–19 лет) дзюдоистов Красноярского края к соревновательной борьбе по измененным правилам [Осипов, 2014, с. 102]. Тогда молодые спортсмены продемонстрировали недостаточную готовность к конкурентной соревновательной борьбе в силу большого количества ошибок в ответах на вопросы. Степень готовности к ведению активной борьбы определялась экспертами путем анализа видеозаписей контрольных встреч и соревновательных поединков исследуемых спортсменов на соревнованиях федерального уровня (первенство и чемпионат Сибирского федерального округа, чемпионат России по дзюдо). Оценивались: общее и успешное количество технико-тактических действий во время схватки, количество замечаний судей, получаемых за запрещенные правилами действия.

Анализ 120 контрольных и соревновательных поединков исследуемых спортсменов показал, что, к сожалению, ни одному из борцов не удалось избежать запрещенных действий, а следовательно, и судейских замечаний. Всего было выявлено 218 замечаний (шидо) и 6 грубых нарушений правил (хансоку-макэ), за которые борцы снимались со схватки. Общее количество нарушений – 224, следовательно, на

каждого борца пришлось одно или два замечания, что способно негативно повлиять на итоговый результат схватки, так как каждое замечание автоматически приносит преимущество сопернику. Но поскольку количество грубых нарушений, напрямую влияющих на результат схватки, было незначительным, то эксперты посчитали данные результаты удовлетворительными. Общее количество технико-тактических действий (попыток проведения технических приемов) в стойке – 914, количество успешно проведенных приемов – 98. Общее количество технико-тактических действий в партере (попыток проведения удержаний, болевых и удушающих приемов) – 54, количество успешных действий – 12. Выявлено существенное снижение как общего количества попыток проведения приемов, так и успешной реализации технико-тактических действий во второй половине встречи (на последних 2-х минутах). Это является существенным негативным обстоятельством, поскольку из наблюдений известно, что сильнейшие японские дзюдоисты даже на последних секундах поединка в состоянии атаковать реальной попыткой выполнить прием [Шевченко, Смирнов, 2009, с. 109]. В связи с этим обстоятельством эксперты посчитали недостаточным как общий уровень технико-тактических действий, так и процент успешно выполненных приемов и выставили неудовлетворительные оценки.

Результаты исследований и экспертные оценки представлены в табл.

**Результаты анализа технико-тактических действий
дзюдоистов СФО во время поединков**

| Технико-тактические действия | Кол-во действий и оценки экспертов | | | | |
|--|------------------------------------|-----------|--------------------|------------------|--------------|
| | общее | успешное | среднее за схватку | среднее успешное | оценка эксп. |
| Запрещенные действия | 224 | – | 1,8 | – | Удовл. |
| Действия в стойке | 914 | 98 (11 %) | 7,6 | 0,8 (10 %) | Неуд. |
| Действия в партере | 54 | 12 (22 %) | 0,5 | 0,1 (20 %) | Неуд. |
| Действия в стойке (на последних 2-х минутах) | 166 | 14 (8 %) | 1,4 | 0,1 (7 %) | Неуд. |
| Действия в партере (на последних 2-х минутах) | 32 | 9 (28 %) | 0,3 | 0,075 (25 %) | Неуд. |

Результаты исследований позволяют заявить:

1. Большинство отечественных специалистов считают ощутимое снижение спортивных результатов российских борцов дзюдо на значимых международных соревнованиях следствием устаревших методик подготовки спортсменов к соревновательной деятельности. Также существенное негативное влияние на рост результативности оказали довольно значительные изменения в правилах соревнований по дзюдо, принятые международной федерацией (IJF) 3 года назад. Тренерам и спортсменам необходимо внести изменения в план соревновательной подготовки с учетом данных обстоятельств.

2. Анализ поединков ведущих дзюдоистов Сибирского федерального округа показал, что спортсмены получают большое количество судейских замечаний (в среднем 2 замечания за схватку), что негативно влияет на конечный результат встречи. Общее количество реальных попыток проведения приемов составляет в среднем 3–4 попытки, что является недостаточным для ведения атакующей борьбы и произведения благоприятного впечатления на судей. Также выявлено существенное снижение количества технико-тактических действий на последних минутах поединка. Спортсменам необходимо увеличить общее количество попыток проведения технических действий, довести среднее количество реальных попыток до 10–12 за встречу и активизировать борьбу на последних минутах поединка, что позволит произвести благоприятное впечатление на судей и избежать судейских замечаний.

Библиографический список

1. Левицкий А.Г. Управление процессом подготовки дзюдоистов с учетом уровня индивидуальной готовности к соревновательной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 447 с.
2. Мошанов А.В. Моделирование соревновательной деятельности высококвалифицированных дзюдоистов в структуре интервальной мышечной тренировки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 139 с.
3. В. Мутко. По поводу результатов российских дзюдоистов на ЧМ паниковать не надо. URL: <http://www.championat.com/other/news-2233637-mutko-po-povodu-rezultatov-rossijskikh-dzjudoistov-na-chm-panikovat-nenado.html> (дата обращения: 28.01.2016).
4. Осипов А.Ю. Анализ готовности дзюдоистов Красноярского края к соревновательной борьбе по новым правилам соревнований // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 100–103.
5. Осипов А.Ю., Пазенко В.И., Шубин Д.А., Вапаева А.В., Федорова Ю.В. Новые правила дзюдо как фактор снижения конкурентоспособности Российских борцов на международной арене // В мире научных открытий. 2014. № 1.1 (49). С. 481–492.
6. Рахлин М.А. Современные тенденции в подготовке дзюдоистов-юношей к соревновательной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2007. № 4 (26). С. 73–76.
7. Судейские правила соревнований 2014–2016 гг. URL: <http://www.judo.ru/storage/section19/b2568a95be985043ded21793fc617553.pdf> (дата обращения: 24.01.2016).
8. Телюк С.И. Сравнительный анализ результатов соревновательной деятельности мужской сборной команды России по дзюдо на Олимпийских играх 2012 года и чемпионате мира 2013 года // Вестник спортивной науки. 2014. № 3. С. 13–17.
9. Трутнев П.В. Экспериментальное обоснование повышения работоспособности дзюдоистов высокой квалификации перед соревнованиями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006. 24 с.
10. Шевченко Д.В., Смирнов Ю.А. Динамика показателей соревновательной деятельности дзюдоистов высокой квалификации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 9. С. 108–111.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОХРАНЕНИЯ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ЮЖНЫХ РАЙОНОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ¹

THE PROBLEMS AND PROSPECTS OF ARCHAEOLOGICAL HERITAGE PRESERVATION IN SOUTHERN AREAS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

А.С. Вдовин, А.Л. Заика, В.А. Конохов

A.S. Vdovin, A.L. Zaika, V.A. Konokhov

Историко-культурное наследие, охрана памятников, Ачинский музей, Красноярский музей, Н.К. Ауэрбах, В.Г. Карцов, Общество изучения Сибири, музеефикация, археологический заповедник, образовательные экскурсии.

Статья посвящена формированию системы охраны памятников в Сибири в 20–30 гг. XX в. Рассматриваются мероприятия по учету и сохранению археологических памятников, проводимых Красноярским и Ачинским музеями. Большое внимание уделяется попыткам выделения особо охраняемых территорий – археологических заповедников и заказников.

Historical-cultural heritage, preservation of monuments, Achinsk museum, Krasnoyarsk museum, N.K. Auerbakh, V.G. Kartsov, Society for Studying Siberia, museumification, archeological reserve, educational excursions.

This paper covers the issue of the creation of a system for archeological sites' protection in Siberia during the 1920–1930-ies. The paper considers the measures on classification and preservation of the archeological sites organized by the museums of Krasnoyarsk and Achinsk. The article also focuses on the attempts to establish specially protected areas with archeological sites and reserves.

В последнее время наблюдается повышенный интерес общества к сохранению историко-культурного наследия в России, обусловленного изменением законодательной базы и широким применением в мировой практике музеефикации как одной из наиболее эффективных форм сохранения и популяризации историко-культурного наследия. Обращение к отечественному опыту отношения государства и общества к сохранению культурного наследия в определенные переломные моменты общественного развития является перспективным направлением.

В период после Гражданской войны начинается формирование новой системы учета и охраны памятников истории и культуры. Составной частью этого процесса были инициативы и мероприятия провинциальных деятелей, осуществлявших эту работу на местах, в том числе рабо-

ту по выделению особых охраняемых территорий – археологических заповедников и заказников на территории Сибири.

Активизация археологических исследований в Енисейской губернии в годы революции и Гражданской войны была отмечена в отчете Отдела музеев и охраны памятников Наркомпроса за 1917–1922 гг.: «...в Сибири было открыто по берегу реки Енисей 11 палеолитических стоянок, ранее же было открыто по всей Сибири только три стоянки», кроме того, делается попытка сохранить археологические памятники, например, *минусинские курганы предлагалось объявить заповедниками* (ГАРФ. Ф. 2307. Оп. 3. Д. 53. Л. 4).

На Первом Сибирском научно-исследовательском съезде Общества изучения Сибири (ОИС) в декабре 1926 г. Н.К. Ауэрбах зачитал, подготовленный совместно с Г.П. Сосновским доклад «Доисторические богатства Сибири, их

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ 15-11-24602.

охрана и изучение». В нем поднимались проблемы охраны памятников: организация краевого центра по охране древностей в Новосибирске с его отделениями на местах при Окружных отделах народного образования; организация широкой пропаганды идей охраны среди населения; проведение планового учета доисторических памятников с привлечением к работе научных и культурно-просветительных учреждений; выделение местностей с особо важными и многочисленными памятниками в *археологические заповедники, которые могли бы быть включены в природные заповедники*; организация изучения наиболее важных памятников и выявление возможностей их использования *для экскурсионных целей*; разработка детальной инструкции, на основе которой будут производить описание памятников на местах [Ауэрбах, 1928, с. 223–224].

В резолюцию съезда вошли такие пункты: организовать в Новосибирске краевой комитет охраны археологических памятников с возложением функций его отделений на местах на местные комитеты, музеи, и научные общества и палеоэтнологическую секцию при ОИС; издать Сибкрайисполкому административные распоряжения для регулирования вопроса охраны археологических памятников в сибирском масштабе на основе действующих законоположений; организовать широкую пропаганду идей охраны памятников среди населения и популяризацию палеоэтнологических знаний путем создания археологических кружков, экскурсий; внести план археологических работ в общий план исследований Сибири; признать необходимым плановый учет памятников, их каталогизацию, составление археологических карт, а также выделение местностей с особо важными памятниками в *археологические заповедники*; считать желательным постановку поквартальной разведки по бассейнам рек, малоисследованных в археологическом отношении районов; обратить внимание археологов на важность изучения и охраны исторических памятников [Труды..., 1927, с. 263–264].

Н.К. Ауэрбах переезжает в Новосибирск и начинает работать ученым секретарем ОИС, ко-

ординирует археологические исследования на территории Сибири. Учет и охрана памятников становится одним из важных направлений деятельности ОИС. Н.К. Ауэрбахом разрабатывается инструкция по учету и охране археологических памятников [Китова, 2011]. В инструкции рекомендовалось окружным комиссиям в первую очередь принять меры к охране писаниц и пещер со следами обитания человека (запрещение каменоломен в районе памятника), каменных древних изваяний и палеолитических стоянок (запрещение застроек и земляных работ), а также желательного организовать в каждом округе, имеющем большое число курганов и могильников (Минусинском, Хакасском, Бийском и т.д.), *археологические заповедники* – выделение из сферы хозяйственной деятельности человека крупных участков степи с курганами (НА КККМ. Оп.1. Д. 574. Л. 4).

В Красноярском музее работа по учету археологических памятников была начата в 1920 г. Г.К. Мергартом, но плановый характер приобрела только летом 1928 г. Специальной комиссии организовано не было, поэтому временно работу по учету и охране памятников старины взяла на себя коллегия Красноярского музея, возложив её на заведующего археологическим отделом В.Г. Карцова (НА КККМ. Оп.1. Д. 574. Л. 12).

Путем обследований и подбора литературы проведена работа по учету археологических памятников Красноярского района. Все памятники были занесены на карточки. До сведения сельсоветов Красноярского района доведены положения об охране памятников и их ответственности за сохранность. Археологическая карта Красноярского района составлена в 1929 г. и опубликована. Совместно с окружным советом союза безбожников была развернута лекционно-экскурсионная работа на раскопках (НА КККМ. Оп. 1. Д. 371. Л. 240–241, 268).

В отношении охраны памятников был принят ряд мер: помещено несколько заметок в газете «Красноярский рабочий»; по ходатайству Красноярского музея Окрисполкомом *стоянка Афонтова гора была объявлена научным заповедником*, приостановлено её разрушение

с целью изъятия глины; по указанию музея штабом дивизии прекращено копание учебных окопов на курганах, расположенных в районе Военного городка; В.Г. Карцовым сделан доклад об охране памятников старины на учительской конференции, также был проведен ряд бесед во время обследования в деревнях; памятники, обследованные летом 1928 г., сданы под охрану соответствующим сельсоветам, на них указано сельским школам с просьбой взять их под свой надзор (НА КККМ. Оп.1. Д. 574. Л.12).

В.Г. Карцов расширил сферу деятельности в области учёта и охраны памятников, установил связи с музеями, наиболее активное сотрудничество было с Ачинским музеем, в котором активные археологические исследования стали проводиться только с 1927 г., что в первую очередь связано с деятельностью Ачинского общества краеведения при музее. В период 1925–1927 гг. работа по учету и охране памятников, как отмечено в отчёте музея, велась слабо и попутно с работами этнографического характера (АГА. Ф. 535. Оп. 1. Д. 6. Л. 38).

В 1927 г. сотрудниками Ачинского музея проводится археологическая разведка на юге Ачинского округа. Раскапываются расхищенные местными жителями курганы у п. Зерцалы (АГА. Ф. 535. Оп.1. Д. 2 (1929). Л.18). Проведена поездка по маршруту Крутояр – Солгон – Ключ – Казанка – Курбатовское, в результате которой у с. Солгон фиксируют 3 группы курганов (АГА. Ф. 535. Оп. 1. Д. 3. Л. 4). Также проводится Больше-Кемчугская экспедиция, во время которой исследуются стоянка у с. Б. Кемчуг, городище у с. Бирилюссы и Мелецкое городище (ААКМ. Д. 10. Л. 30).

Сотрудник Ачинского музея П.Е. Чернявский по результатам археологических работ 1927 г. отмечает необходимость мероприятий по охране памятников: «Археологические памятники так малоизученны, а многие даже не зарегистрированы, которые стираются, сглаживаются, а зачастую и уничтожаются местными жителями. Необходимо было бы обратить на это внимание, зарегистрировать их и как-то сохранить от варварского их уничтожения» (АГА. Ф. 535. Оп. 1. Д. 2 (1929). Л.18).

В 1928 г. в Ачинске, следуя рекомендациям ОИС, была организована временная комиссия по охране и учету памятников доисторической археологии и старины, в состав которой вошли сотрудники музея и члены совета Ачинского общества краеведения (НА КККМ. Оп. 1. Д. 428. Л. 38.). Проводилась работа по регистрации памятников в Ачинском округе. В 1928 г. было осмотрено и взято на учёт 913 памятников (АГА. Ф. 535. Оп. 1. Д. 6. Л. 38).

Осознавая необходимость охраны памятников, П.Е. Чернявский пишет ряд заметок в газету «Ачинский крестьянин». Тиражом 350 экземпляров выпущена и разослана во все районы брошюра «Краткая программа по сбору сведений доисторической археологии». Перед Окрисполкомом возбуждается ходатайство об издании обязательного постановления об охране памятников в округе. Предписание об охране и регистрации памятников разослано всем сельсоветам и школам. П.Е. Чернявским вносится предложение объявить пять групп курганных могильников – *Оракский, Тускатский, Учумский и Салбатский* – археологическим заповедниками.

В 1929 г. в археологических исследованиях Ачинского музея принимает участие археолог Красноярского музея В.Г. Карцов. При участии членов Ачинского краеведческого кружка проводятся раскопки Ачинского городища. Раскопки посещали экскурсии из города, с которыми Карцов проводил разъяснительные беседы (НА КККМ. Оп. 1. Д. 671. Л. 1–19). Также по просьбе Ачинского музея во время экспедиционной работы около Ачинска Карцовым были прочтены две лекции с диапозитивами в городском театре и проведен ряд экскурсий на местах раскопок, в которых приняли участие более трехсот человек (НА КККМ. Оп. 1. Д. 371. Л. 240–241; 268). Проводятся полевые исследования в Ужурском, Березовском, Боготольском и Чебаковском районах. В результате экспедиции описано и зарегистрировано 562 памятника. На месте работ проводились массовые беседы на тему «Далекое прошлое нашего края» (НА КККМ. Оп. 1. Д. 428. Л. 53–55).

В 1929–1930 гг. ситуация кардинально меняется. В журнале «Советское краеведение» 1930 г.

появилась статья от редакции «Новый этап в краеведении», в которой одной из первоочередных задач ставится сращивание краеведения с социалистическим строительством. Постановка проблем по обслуживанию последнего со стороны краеведения. Интересным является замечание автора, «найдет ли себе место в краеведении работа, скажем, по археологии, если да, то, в каком именно отношении...» [Советское..., 1930, с. 1–2]. Красноярский и Ачинский музеи участвуют в проекте Общества изучения Сибири и конторы «Новоэкспорт» по организации раскопок по сбору коллекций для продажи их за границу с целью получения валюты [Вдовин, Китова, 2010; Китова, Вдовин, 2015]. В 1930-е гг. основные археологические исследования Сибири проводятся в зонах хозяйственного освоения и силами в основном центральных научных учреждений.

После вступления в силу постановления ВЦИК и СНК СССР от 10 февраля 1934 г. «Об охране археологических памятников» при Государственном историческом музее был организован Отдел учета и охраны памятников, который возглавил В.А. Городцов. В октябре 1934 г. в краеведческие музеи было разослано письмо, в котором отмечалось, что «ВЦИК предложил выделить ряд археологических памятников государственного значения с целью объявления их *научными заповедниками или заказниками*». В приложении к письму были представлены критерии для определения категории памятников, которые приводим полностью: «1. Археологическими заповедниками объявляются те археологические памятники, которые имеют наиболее крупное историческое значение, требующее систематических и очень продолжительных исследований, причем в которых важно сохранить вскрытыми их детали, такие, например, как архитектурные сооружения, укрепления и т.п. Эти памятники могут и должны служить объектом экскурсионной работы. Объявляя эти памятники научными заповедниками, необходимо ассигнование от ВЦИК на их сохранение определенных незначительных сумм, нужных для содержания сторожей, перио-

дической реставрации, организации на месте соответствующих условий, гарантирующих их посещение. 2. Ряд памятников, в большинстве такого же крупного научного значения, объявляется заказниками. В этот список включаются такие памятники, которые требуют заканчивания или постановки на них научных исследований, могущих дать особо важные материалы к истории народов СССР. В то же время эти памятники не должны находиться во вскрытом состоянии или, находясь в таковом, меньше рискуют быть разрушенными местными жителями или случайными посетителями. По обязательном предварительном исследовании этих памятников, на их месте может ставиться то или иное строительство, по согласованию каждый раз с Комитетом по охране памятников» (НА КККМ. Оп. 1. Д. 574. Л. 8 об.).

По архивным документам 1930-х гг. на юге Красноярского края нам известен государственный заказник, который был организован на правом берегу р. Енисей между сс. Быстрая и Камарково на месте писаницы. Заказник имел сторожа и курировался Минусинским музеем (АМКМ. Оп. 1. Д. 387. Л. 23–25). Однако подобная практика не получила широкого применения на юге Красноярского края в силу объективных причин – отсутствие финансов и субъективных – нежелание чиновников и хозяйственников принимать во внимание археологические памятники, которые «мешали» бурному хозяйственному освоению региона.

Таким образом, проблема изучения и сохранения объектов историко-культурного наследия в южных районах Красноярского края стояла остро перед научной общественностью уже в конце XIX в. Были предприняты практические шаги на пути музеефикации археологических памятников. К сожалению, данные позитивные начинания не получили должного развития. Если в соседнем регионе – Хакасии в последние годы организовано порядка 10 музеев под открытым небом, созданных, как правило, на базе памятников наскального искусства и прилегающих к ним других археологических объектов (могильники, стоянки и др.) [Миклашевич, 2014], то на

территории Красноярского края решение вопросов создания музеев-заповедников находится в начальной стадии – на уровне проектов [Заика и др., 2014].

Таким образом, проблема музеефикации памятников археологии южных районов края не только не потеряла актуальности спустя 100 лет, но и настоятельно требует практического решения в наши дни. В этом смысле есть определенные основания обратиться к опыту наших предшественников.

Список сокращений

1. ААКМ – Архив Ачинского краеведческого музея.
2. АГА – Ачинский городской архив.
3. АМКМ – Архив Минусинского краеведческого музея.
4. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
5. ГАРФ – Государственный архив Российской Федерации.
6. НА КККМ – Научный архив Красноярского краеведческого музея.

Библиографический список

1. Ауэрбах Н.К. Доисторические богатства Сибири, их охрана и изучение (конспект доклада) // Труды Первого Сибирского научно-исследовательского съезда. Новосибирск, 1928. Т. 5. С. 221–225.
2. Вдовин А.С., Китова Л.Ю. О продаже за границу сибирских археологических и этногра-

фических коллекций в 20–30-е гг. XX в. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 171–182.

3. Заика А.Л., Дорохина А.А., Кочкина Е.И., Пахомова Т.А., Ануфриева Е.И. Шалаболинская писаница (вопросы музеефикации) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 184–187.
4. Китова Л.Ю. Вклад Общества изучения Сибири в археологическое исследование края // Труды III (XIX) Всероссийского археологического съезда. СПб.; М.; Великий Новгород, 2011. Т. II. С. 330–331.
5. Китова Л.Ю., Вдовин А.С. Судьба историко-культурного наследия народов Сибири (Из истории организации экспорта археологических и этнографических коллекций в 1920–1930 годы). Кемерово: КемГУ, 2015. 92 с.
6. Конохов В.А., Макаров Н.П., Вдовин А.С. К истории Красноярского краеведческого музея: археолог В.Г. Карцов (1904–1977) // Ученые и идеи: страницы истории археологического знания: тезисы докладов Международной научной конференции. Москва. 24–25 февраля 2015 г. М.: ИА РАН, 2015. С. 27–29.
7. Миклашевич Е.А. Музеефикация памятников наскального искусства в Республике Хакасии // Российская археология. 2014. № 3. С. 111–122.
8. Советское краеведение. 1930. № 1–2.
9. Труды Первого Сибирского краевого научно-исследовательского съезда. Протоколы и резолюции. Новосибирск, 1927. Т. 1.

МУЗЕЕФИКАЦИЯ ПАМЯТНИКОВ ДРЕВНЕГО НАСКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА СЕВЕРО-ЗАПАДЕ МИНУСИНСКОЙ КОТЛОВИНЫ¹

MUSEUMIFICATION OF ANCIENT ROCK ART MONUMENTS IN THE NORTH-WEST OF THE MINUSINSK BASIN

А.Л. Заика, О.А. Лыкова, А.С. Вдовин

A.L. Zaika, O.A. Lykova, A.S. Vdovin

Петроглифы, музей-заповедник, историко-культурное наследие, музеефикация, культурный туризм, научно-познавательный интерес, патриотическое воспитание.

Вопросы музеефикации археологических памятников на территории северо-запада Минусинской котловины были актуальны уже в конце XX столетия. Стремительное разрушение археологических памятников стало причиной разработки проекта музея-заповедника «Каратаг». Его территория должна охватывать скальный массив Каратаг с наскальными рисунками и прилегающую к нему местность, где расположены другие археологические памятники: курганные могильники, изваяния, древние святилища. Организация историко-культурного заповедника «Каратаг» позволит решить задачи научного, образовательного, воспитательного, просветительского характера.

Petroglyphs, conservation area, historical and cultural heritage, museumification, cultural tourism, scientific and educational interest, patriotic education.

The issues of museumification of archeological monuments in the territory of the north-west of the Minusinsk basin had become relevant by the end of the previous century. The rapid destruction of the archeological monuments caused developing the project of the Karatag conservation area. Its territory should include the Karatag rocks together with its rock art and the adjacent areas where other archeological monuments are located: burial mounds, stone sculptures and ancient temples. The presence of such a conservation area will allow solving scientific, educational and awareness-raising problems.

Сохранение историко-культурного и природного наследия рассматривается в современном мире как одно из важнейших направлений культурной политики любого государства.

Основу природного и культурного наследия составляют природно-археологические ландшафты. Учитывая это, следует признать, что музеи-заповедники, национальные парки, музеи под открытым небом и т.п. являются оптимальными формами организации культурного пространства региона.

Проекты по музеефикации археологических памятников, и в частности наскальных рисунков, успешно реализуются в зарубежных странах уже с XX в. Довольно много петроглифических музеев-заповедников под открытым небом за рубежом, особенно в Австралии,

странах Африки и США. Из европейских стран большое внимание к этому виду историко-культурного наследия проявляется в скандинавских государствах. Однако на территории России и стран СНГ такая деятельность началась намного позднее (втор. пол. XX в.) и сейчас находится на стадии активной разработки и принятия неотложных мер по сохранению объектов историко-культурного наследия.

На территории Хакасии в последние годы, благодаря принятию республиканской целевой программы «Популяризация объектов культурного наследия и развитие культурного туризма в Республике Хакасия на 2009–2013 годы», началась активная деятельность по созданию сети музеев-заповедников и музеев под открытым небом.

Не совсем удачно ситуация складывается в нашем регионе. На территории Красноярского

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ 15-11-24602.

края существует множество уникальных археологических объектов, в том числе памятников наскальной живописи (например, Шалаболинская писаница, Ленкова гора, петроглифические комплексы Тепсей, Суханиха и др.), которые нуждаются в проведении ряда охранно-спасательных работ, предотвращении разрушения. Значимым объектом древнего наскального творчества на территории северо-запада Минусинской котловины является писаница Каратаг. Петроглифы охватывают широкий временной интервал: от энеолита – эпохи бронзы до эпохи Средневековья, являются важным историческим источником, иллюстрирующим различные стороны жизни древнего населения региона. Многие сюжеты писаницы имеют культовый характер. Петроглифы являются не просто древней художественной галереей, а древним святилищем, с которым сопряжены погребальные комплексы в подножии писаницы, одиночные камни с петроглифами на берегу озер, крепость на соседней горе Свялик. В комплексе с памятниками наскального искусства они формируют историко-культурное пространство древних святилищ, которые должны занять достойное место в культурно-просветительских проектах и обрести защиту от невежества и вандализма.

Идея музеефикации археологических памятников на территории северо-запада Минусинской котловины (Шарыповского района) витала в умах еще в 90-е гг. XX столетия, когда здесь проводила работы археологическая экспедиция ИИМК РАН (Санкт-Петербург). Этот проект был поддержан грантом Президента Российской Федерации, выдаваемым на мероприятия, проводимые в области сохранения культурного наследия Российской Федерации. Участниками экспедиции (В.А. Семёнов, М.Е. Килуновская, С.В. Красниенко, А.В. Субботин) был предложен проект «Охрана культурного наследия северо-западной части Минусинской котловины (петроглифы, изображения на плитах курганов)». Одной из важнейших причин разработки данного проекта являлось стремительное разрушение археологических памятников под воздействием антропогенного фактора.

Согласно Государственной стратегии формирования системы достопримечательных мест, историко-культурных заповедников и музеев-заповедников в Российской Федерации предполагалось до 2015 г. создать систему историко-культурных заповедников и музеев-заповедников в субъектах РФ, в том числе на территории Красноярского края, в Шарыповском районе (Музей-заповедник «Шарыпово») [Государственная ..., 2009, с. 21–22]. Несмотря на проводимый комплекс мероприятий по сохранению объектов древнего историко-культурного наследия на территории нашего края, реальных действий, направленных на музеефикацию памятников археологии вообще и наскальных рисунков в частности, в настоящее время, к сожалению, пока не наблюдается [Зайка и др., 2014].

В 2014 и 2015 гг. в рамках музейно-экскурсионной практики студентами КГПУ им. В.П. Астафьева было проведено внешнее обследование памятников с целью выявления и определения современного состояния петроглифов, также были проведены фотофиксация, топосъемка и выборочная копировка наскальных рисунков. В результате работ были определены границы распространения петроглифов, уточнена информация об известных композициях и выявлены новые наскальные изображения, подготовлены предложения по музеефикации исследуемых памятников [Лыкова, 2015].

На писанице Каратаг рисунки встречаются на протяжении 454 м, сгруппированы на трех участках, разделенных скальными обнажениями и осыпями шириной 113 и 40 м. Все плоскости обращены на запад и северо-запад, реже – на север. Рисунки зафиксированы нами как на скале, так и на обвалившихся блоках. Выполнены путем выбивки, реже – гравировки.

По результатам исследований можно сделать определенные выводы по поводу датировки наскальных рисунков. Петроглифы предварительно могут быть разделены на два хронологических пласта. Одни рисунки выбиты на более древних плоскостях, отличаются не только по расположению, но и по технике выбивки, общей стилистике, содержанию. Данные изображения,

по всей видимости, появились в период позднего неолита – ранней бронзы.

К древнему пласту можно отнести плоскости 2, 9, 10, 15, 16, 17, 19 (участок 1), 2, 9, 11, 13 (участок 2). Всего одиннадцать плоскостей. Основные персонажи этих петроглифов: дикие копытные животные – лоси, лошади, олени; несколько антропоморфных фигур, геометрические фигуры.

Лоси, изображенные на плоскости 17, наиболее близки ангарскому стилю, выделенному Н.Л. Подольским, но отсутствие ног не позволяет провести полное сопоставление рисунков по всем требуемым параметрам [Красниенко и др., 2000, с. 43–44].

Большинство фигур в петроглифах Каратага очень близки лосям с Каменных островов и Шалаболино – с большим овальным туловищем, горбоносой мордой с приоткрытым ртом, с присогнутыми, слегка расставленными или параллельными ногами без копыт, идущие как направо, так и налево (плоскости 15, 16, 19 и др.). Несколько фигур сделано более схематично и грубо – с большим прямоугольным туловищем, прямыми короткими ногами, маленькой приоткрытой мордой (плоскости 7, 12) [Красниенко и др., 2000, с. 44]. Указанные признаки характерны для рисунков, выполненных в минусинской изобразительной традиции, которая была выделена Н.Л. Подольским как более ранняя, предшествующая ангарской. Для нее характерны статичность фигур, горизонтальное их размещение, возможность левого и правого разворота, показ головы от ушей до носа прямой линией, горизонтальная прямая трактовка спины, короткие ноги, слегка расставленные. Ангарскую традицию он определяет как динамично-реалистичную, а минусинскую как статично-геометризованную [Подольский, 1973]. Фигуры лосей с Каратага, Шалаболино, Оглахты, а также с Ангары сочетают в себе черты как первой – ангарской – традиции, так и второй – минусинской. Изображения лосей в петроглифах Каратага находят четкие аналогии со знаменитой скульптурой лося из погребения на реке Базаихе, которую относят к началу эпохи бронзы [Красниенко и др., 2000, с.45].

Необычными являются две антропоморфные фигуры (плоскости 15, 19). Подобные изображения «шаманов» встречаются в гробницах Каракола, Шалаболинской, Томской писанице и на Шишкинских скалах. Для всех этих фигур характерно профильное воспроизведение с наклоненным вперед туловищем и слегка присогнутыми ногами, на голове или вместо нее показаны отходящие вверх отростки, петлевидные фигуры. Они относятся к окуневскому кругу сюжетов [Леонтьев, 1978, с. 103].

На нескольких плоскостях присутствуют различные знаки – круги, «лунницы», ромб, овал, «трезубцы» (плоскости 15, 16, 19). Возможно, они составляют единое целое с соседними фигурами лосей и шаманов.

На плоскости 16 выбита «лунница», в центре которой нанесена точка. Такие петроглифы на памятниках Енисея и Ангары не известны [Красниенко и др., 2000, с. 52]. Но каменные изделия в виде «лунницы» с отверстием входят в сопроводительный инвентарь погребений окуневской, самусьской и кротовской культур. Не ясно, является ли рисунок «лунницы» на скалах Каратага репликой с каменных образцов, игравших в погребальной практике этих культур, несомненно, важную роль, или здесь представлен самостоятельный сюжет, не связанный с ритуальной символикой «переходных» обрядов племен эпохи бронзы Южной Сибири.

По всей видимости, ранний пласт петроглифов Каратага соотносится с периодом энеолит-ранней бронзы. Не исключено, что авторы рисунков или их соплеменники были погребены в энеолитическом могильнике «Стрелка» на Большом озере [Красниенко и др., 2000, с. 45].

Другие рисунки появились на «новых» плоскостях, образовавшихся в результате обрушения скальных пород (землетрясения). Основной сюжет петроглифов: фронтальные антропоморфные фигуры, схематичные изображения копытных животных. Встречаются они как самостоятельно, так и в многофигурных композициях. Датируются эпохой раннего железа – Средневековья. Ранее неизвестные петроглифы данного периода, как правило, выполнены путем гравировки. Инте-

рес представляет композиция, изображенная на плоскости 21. Данные изображения носят ярко выраженные индивидуальные черты (сложносоставной лук «степного» типа, стрела с детально прорисованным оперением, элементы одежды и др.). Судя по стилистике и иконографии гравированных фигур, они могут соотноситься с таштыкской культурой. Выбитая фигура животного более поздняя (поскольку перекрывает гравированное изображение) и может относиться к эпохе Средневековья [Лыкова, 2015].

К гунно-сарматскому времени (III в. до н.э. – IV в. н.э.) относятся рисунки на плоскостях участка 1 (5, 6, 7, 12) и участка 2 (1, 5, 10) [Красниенко и др., 2000, с.52].

Датировка круглоголовых человечков с выступом на голове приходится на переходный тесинско-таштыкский период. Подобные изображения на горе Тепсей на Енисее (Тепсей II, V) ориентировочно относятся к тагарской эпохе, но такие же рисунки на Белом Июсе (гора Сундук) могут датироваться таштыком [Советова, 1995].

Поздние тесинско-таштыкские петроглифы также отражают общие тенденции в развитии изобразительного искусства этого времени. Некоторые сцены (плоскость 6 и др.) свидетельствуют о формировании героического эпоса, возникающего в эпоху переселения народов (I в. до н.э. – V в. н.э.) [Красниенко и др., 2000, с. 54].

Таким образом, петроглифы Каратага охватывают широкий временной интервал от энеолита – эпохи бронзы до Средневековья.

Курганы и курганные группы, расположенные в подножии горы Каратаг (Апрельев Лог 1–4, Малое Озеро 2–10, Свялик 4–6, све Свялик), датируются тагарской культурой (VI–II вв. до н.э.) [Красниенко, Субботин, 1997, с. 62–85]. Каменное изваяние Малое Озеро (Тигер-Тас-Обаа) и менгир Большое Озеро датируются окуневской культурой (II тыс. до н.э.) [Зайка и др., 2008].

В настоящее время памятники находятся в аварийном положении. Они подвергаются как природному, так и антропогенному негативным воздействиям. Одной из наиболее эффективных мер по приостановке разрушения объектов историко-культурного наследия является созда-

ние особо охраняемых территорий природного и историко-культурного значения.

Территория предполагаемого музея-заповедника «Каратаг» должна охватывать скальный массив Каратаг с наскальными рисунками и прилегающую к нему местность, где расположены другие археологические памятники: курганные могильники Апрельев Лог 1–4, Малое Озеро 2–10, Свялик 4–6, све Свялик, каменное изваяние Малое Озеро (Тигер-Тас-Обаа), менгир Большое Озеро (всего 22 объекта). С запада территория предполагаемого музея-заповедника ограничена восточным берегом Большого и Малого озера, с востока – восточным склоном верхней части хребта Каратаг, с юга – автодорогой с Малое Озеро – г. Ужур. На севере заповедная территория выклинивается на месте прижима Большого Озера к крутым горным склонам Каратага. Протяженность площади заповедника в направлении север – юг составит 11 км, в направлении запад – восток – 6 км и составит 66 кв. км.

Успешное решение вопросов об организации историко-культурного заповедника и археолого-этнографического музея «писаница Каратаг» позволит решить задачи научного, образовательного, воспитательного, просветительского характера: пропаганда и популяризация историко-культурного наследия; развитие научно-познавательного интереса к древнему искусству; повышение общеобразовательного исторического уровня у молодежи; развитие научного и других видов туризма на территории края; изучение и сохранение древнего историко-культурного наследия.

Библиографический список

1. Государственная стратегия формирования системы достопримечательных мест, историко-культурных заповедников и музеев-заповедников Российской Федерации. М., 2009.
2. Зайка А.Л., Краснолуцкий С.А., Рыбаков Н.И., Березовский А.П. Новые данные об окуневских изваяниях севера Минусинской котловины // Мартыановские краеведческие чтения. Красноярск: РИО КГПУ, 2008. Вып. V. С. 58–63.

3. Заика А.Л., Дорохина А.А., Кочкина Е.И., Пахомова Т.А., Ануфриева Е.И. Шалаболинская писаница (вопросы музеефикации) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 184–187.
4. Красниенко С.В., Субботин А.В. Археологическая карта Шарыповского района (Красноярский край). СПб.: ИИМК РАН, 1997. С. 62–85.
5. Красниенко С.В., Субботин А.В., Семёнов В.А., Килуновская М.Е. Изображения на плитках тагарских курганов. СПб.: ИИМК РАН, 2003. 121 с.
6. Красниенко С.В., Субботин А.В., Семёнов В.А., Килуновская М.Е., Петроглифы Каратага и горы Кедровой (Шарыповский район Красноярского края). СПб.: ИИМК РАН, 2000. 85 с.
7. Леонтьев Н.В. Антропоморфные изображения окуневской культуры // Сибирь, Центральная и Восточная Азия в древности. Неолит и эпоха металла. Новосибирск, 1978. С. 88–118.
8. Лыкова О.А. Петроглифы северо-запада Минусинской котловины // Материалы LV Российской археолого-этнографической конференции студентов и молодых ученых. Иркутск, 23–27 марта 2015 г. / науч. ред. Г.И. Медведев, Е.А. Липнина. Иркутск, 2015. С. 264–265.
9. Подольский Н.Л. О принципах датировки наскальных изображений. По поводу книги А.А. Формозова «Очерки по первобытному искусству. Наскальные изображения и каменные изваяния эпохи камня и бронзы на территории СССР» // СА. 1973. № 3. С. 265–275.
10. Советова О.С. Петроглифы горы Тепсей // Древнее искусство Азии. Петроглифы. Кемерово: Изд-во КемГУ, 1995. С. 33–54.

ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ НА КАВКАЗЕ В XVIII–XIX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА МОЗДОК)

THE FEATURES OF THE RUSSIAN EDUCATIONAL POLICY IN THE CAUCASUS IN THE 18TH AND 19TH CENTURIES (BY THE EXAMPLE OF THE CITY OF MOZDOK)

Ф.Ш. Хугистова

F.Sh. Hugistova

Осетинская духовная комиссия, городское образование, благотворительность, передовая общественность, культура.

Статья посвящена становлению системы образования на примере города Моздок как целостного социокультурного организма. Прослеживается процесс развития благотворительности, на которую большое внимание оказывали просвещенные жители разных сословий. В пореформенный период в связи с переходом к новой эпохе развития буржуазных отношений еще больше усиливается интерес к образованию. Уделяется особое внимание Осетинской духовной комиссии, в задачи которой входило приобщение местного населения к просвещению.

Ossetian Theological Commission, city education, charity, progressive society, culture.

The article describes the development of the educational system by the example of the city of Mozdok as an integral socio-cultural body. The author traced the evolution of charity, which was greatly influenced by the educated people of different classes. In the post-reform period an interest in education was further heightened due to the transition to a new era of development of bourgeois relations. A special attention was paid to Ossetian Theological Commission, whose task was to acquaint local population with education.

Социокультурное развитие северокавказских городов стало условием формирования передовой общественности, национальной интеллигенции, которые становились проводниками новой гражданской культуры. Система образования, общественные, культурные и благотворительные общества, периодика и книгоиздание, литературно-театральные кружки были стандартизованными формами городской культуры. Правительство нуждалось в квалифицированных кадрах из местного населения, которые служили бы его основой на местах в осуществлении царской политики, четко прослеживающийся в городах Северного Кавказа.

В условиях структурных изменений в сфере образования актуальность развития этой отрасли для решения стратегических задач государства и обеспечения экономического роста не подлежит сомнению. Практическая новизна и значимость в большей степени определя-

ются актуализацией исторических материалов о малоизученных аспектах образовательной политики и развития северокавказского региона в XVIII–XIX вв. Исторический опыт проведения образовательной политики на примере г. Моздока может быть учтен в формировании современной модели управления отраслью как в России, так и на региональном уровне.

Моздок был одним из первых многонациональных городов Северного Кавказа, который стал складываться в XIX в. как центр культурной жизни. Следует отметить, что христианские православные общества принимали активное участие в складывании системы народного образования. Этот процесс начался благодаря образованию в 1745 г. «Осетинской духовной комиссии», а с 1885 г. продолжился «Обществом восстановления православного христианства на Кавказе», у которого к концу XIX в. существовала целая сеть церковно-приходских школ, а так-

же вечерних и воскресных курсов для образования горских жителей.

Осетинская духовная комиссия активно занималась изучением нравов и обычаев горцев. В 1771 г. начальником Осетинской духовной комиссии стал протопоп Афанасий Лебедев, благодаря которому число новых поселенцев-осетин в Моздоке выросло, было построено новое здание для моздокской осетинской школы, оживилась деятельность комиссии. Среди русских миссионеров следует отметить пришедшего на смену Лебедеву протопопа Болгарского, автора «Донесения о нравах и обычаях осетинского народа». Деятельность протопопа Болгарского отмечена также более активным распространением христианства в Осетии, крещением в Моздоке горских старшин.

Духовенство Осетинской комиссии было активным помощником царской военной администрации Северного Кавказа при заселении горцами Моздокского уезда. Осетинская духовная комиссия, задачи которой заключались в том, чтобы посредством обращения осетин в христианство привлечь их на свою сторону и тем самым открыть свободное и безопасное сообщение с Грузией, в основном выполнила свою миссию. Прибыв в Осетию, миссионеры развернули масштабную деятельность по распространению христианства среди населения. Они проводили крещение, строили церкви, агитировали горцев за переселение в Моздок и оказывали им в этом соответствующую помощь.

История городского образования в Моздоке начинается с сентября 1764 г., когда «по докладу Коллегии иностранных дел открывается особая школа для преподавания учения российской грамоты и закона христианского новокрещеным осетинским детям» [Бутков, 1869, с. 269].

В 1803 г. было открыто Моздокское уездное училище, которое имело подготовительный, первый и второй классы, библиотеку. В 1820 г. школа была преобразована в трехклассное уездное мужское училище, в котором велось обучение элементарной грамоте. В 1842 г. в училище было семь учителей и 97 учеников (РГИА. Ф.383. Оп. 5. Д. 49. Л.37.)

Заметим также, что вопрос об открытии женского училища неоднократно ставился городскими властями перед начальником Терской области. Так, в ноябре 1870 г. в рапорте Моздокской городской управы на его имя говорится: «...жители гор. Моздока, по неимению здесь женского училища, встречают крайнее затруднение в образовании детей своих женского пола» (ЦГА РСО – А. Ф. 11. Оп. 81. Д. 59. Л. 169). В Моздоке было открыто Александровское женское училище, в котором обучались дети всех национальностей, населявших Моздок. Однако необходимо отметить, что в целом эти учебные заведения давали только начальное образование и не могли удовлетворить моздокчан. Поэтому в 1884 г. по требованию населения Моздокская городская управа ходатайствовала перед начальником Терской области об учреждении в Моздоке мужской прогимназии.

Открытие прогимназии во многом зависело от материальной помощи крупных купцов и помещиков, бывших в большинстве членами Городской управы, но они не желали расходовать на это свои деньги. Чтобы сохранить за собой места в городском управлении, вопрос об открытии прогимназии они, как правило, поднимали накануне выборов гласных и городского головы.

В 1803 г. на Большой улице было открыто Моздокское уездное училище, которое «согласно положению о Кавказском военном округе, высочайше утвержденному в 29 день октября 1853 года, состоит из двух классов уездных и одного пригготовительного чиновников и преподавателей по штату назначено: штатный смотритель – 1, почетный смотритель – 1, законоучителей: православного исповедания – 1, армяно-григорианского – 1, магометанского исповедания – 1, учителей наук – 2, учителей пригготовительного класса – 2, сверхштатный преподаватель армянского языка – 1. Итого – 10 человек» (ЦГА РСО – А. Ф. 12. Оп. 1. Д. 529. Л. 8).

Училище имело «преподготовительный класс, заменяющий приходское училище», 1 и 2 классы, библиотеку. Предметы преподавания в училище были следующими: Закон Божий пра-

вославною, армяно-григорианского и магометанского исповедания, русский язык, арифметика, геометрия, история русская и всеобщая, география и чистописания, языки: армянский и татарский. «Из двух учителей наук один преподает русский язык и историю, а другой – географию, арифметику и геометрию, чистописанию обучает учитель приготовленного класса как в своем, так и в двух уездных классах. Курс Моздокского уездного училища для каждого из двух уездных классов полагается двухгодичный.

В библиотеке училища числится названий 553 книги, состоит 990 томов и 110 названий разных журналов. Из учебных пособий имеется в училище: 2 глобуса, армиллярный шар, 25 геометрических фигур и 20 географических карт. Училище помещается по найму за 400 р. в доме моздокской купчихи Натальи. На содержание училища отпускается из сумм Государственного казначейства 2 788 р. 65 к. Из сумм Земского сбора 400 р.

Из числа 2 788 собственно на содержание личного состава 2 386 р. 50 к.» (ЦГА РСО – А. Ф. 12. Оп. 1. Д. 529. Л. 9).

В октябре 1859 г. был утвержден «Устав о горских школах», по которому образование должно было распространяться на офицеров и горцев» [Ларина, 1960, с. 134]. Главные военачальники зачисляли в кандидаты на казеннокоштные вакансии детей горцев, а наместник на Кавказе зачислял русских; их кандидатуры проходили согласование в педагогических советах школ и утверждались местным военным начальством.

В развитии образования большую роль играла благотворительность, в которой участвовали наиболее просвещенные жители разных сословий. В числе тех, кто оказывал материальную помощь школам и училищам Моздока были представители армянского сословия: католикос всех армян Геворг IV, житель Моздока Григор Тушмалян.

1 июня 1875 г. моздокское двухклассное училище было преобразовано в трехклассное и сразу же обнаружилось, что у него «здание крайне неуместительно». При большом наплыве желающих учиться приходилось в одной ком-

нате совмещать учительскую библиотеку и учительскую комнату, ученическую библиотеку поместить в коридоре, а шкаф с физическими и химическими препаратами и приборами поставить в комнате первого класса. Несмотря на все старания в классах было так тесно, что «ученики порой только поверх голов могли пробраться к школьной доске» [Моздок, 1878].

В 70-х гг. XIX в. в Моздоке функционировали конфессиональные учебные заведения – духовное училище для православных и женское армянское церковноприходское училище. В 1872–1876 гг. Моздокское духовное училище подверглось весьма серьезным преобразованиям благодаря своему энергичному, деловому начальнику А. Гассиеву. При нем значительно улучшилась учебно-воспитательная работа, укрепился и хозяйственный сектор. В 1872 г. при училище был открыт приготовительный класс и введена должность надзирателя при общежитии [Чернавский, 1910, с. 693].

В каждом учебном заведении Моздока насчитывались десятки учеников, не имевших возможности покупать учебники, одеваться сколько-нибудь сносно и платить за учение. В финансовом отношении школы обеспечивались за счет поступлений от государственной казны, из отчислений городской думы, платы за учение и др. Средства эти были мизерны, что сказывалось на уровне обучения. В рапорте моздокского головы начальнику Терской области от 16 апреля 1884 г. отмечается, что школьное дело в Моздоке находится в печальном положении, школа дает только первоначальные знания, вследствие чего дети одаренные при всем желании продолжать образование за неимением в Моздоке среднего учебного заведения лишены этой возможности (ЦГА РСО – А. Ф. 12. Оп. 2. Д. 156. Л. 26). В 1895 г. при городском Кирилло-Мефодиевском училище существовала воскресная школа. Изначально в ней было 60 учеников, но вскоре 2/3 учащихся были вынуждены оставить учебу из-за нехватки учебных пособий. Школа была открыта на средства местных купцов. В 1897 г. городские власти отпустили на содержание воскресной школы немногим более 30 руб. (ЦГА РСО – А. Ф. 17. Оп. 1. Д. 382. Л. 128).

Широкой известностью пользовалось городское училище. Кроме моздокских детей, в нем учились дети из окрестных казачьих станиц, сел Большой Кабарды. К концу XIX в. число желающих настолько возросло, что «в журнале Моздокской Городской Думы за № 79 изложено, что Моздокскому городскому сословию предоставлено право ходатайствовать о преобразовании 3-х классного городского училища в 6-ти классное с курсами в нем французского и немецкого языков и бухгалтерии, для чего ассигновало ему на эту надобность из общих городских сумм начиная с 1902 года по 1 580 рублей в год, а остальной 1 580 рублей предоставило ему права просить пособие от Правительства (5 июля 1902 г.)» (ЦГА РСО – А. Ф. 1. Оп. 58. Д. 2151. Л. 24).

Эта мера, естественно, увеличила число учащихся. Выпускники Моздокского городского училища получали право поступления в учительские институты или право получения офицерского звания в казачьих полках. Таким образом, уровень образовательных заведений не удовлетворял горожан, потребности в дальнейшем образовании росли, многие хотели учиться в высших учебных заведениях, но не имели возможности, поскольку в Моздоке не было гимназий и прогимназий.

Изучение истории образования Северо-Кавказского региона является показательным,

поскольку позволяет выявить механизмы управления и материального обеспечения, традиционные проблемы, характерные для развития этой сферы государства, а также специфику этой деятельности в регионах. Полученные результаты во многом характеризуют эффективность сложившейся в Российской империи образовательной политики, основанной на инициативах различных общественных и государственных организаций, участвующих в развитии этого сектора на примере отдельно взятого региона.

Список сокращений

1. РГИА – Российский государственный исторический архив.
2. ЦГА РСО – А – Центральный государственный архив Республики Северная Осетия – Алания.

Библиографический список

1. Бутков П.Г. Материалы для новой истории Кавказа с 1722 по 1803 г. Спб., 1869. Ч. 1. С. 273.
2. Ларина В.И. Очерк истории городов Северной Осетии. Орджоникидзе, 1960. С. 134.
3. Моздок // Обзор. 1878. 11 октября. № 271.
4. Чернавский Н.К. К истории Владикавказского, бывшего Моздокского духовного училища // Владикавказские епархиальные ведомости. 1910. 1 октября. № 19. С. 693.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ СИБИРСКОГО ОТДЕЛА НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1920–1938 гг.

TEACHERS' TRAINING COLLEGES OF THE SIBERIAN DEPARTMENT OF PUBLIC EDUCATION IN 1920–1938

С.Н. Ценюга, Л.Э. Мезит, Ю.С. Корытько

S.N. Tsenyuga, L.E. Mezit, Y.S. Koryt'ko

Педагогические учебные заведения, Институты народного образования (ИНО), педагогические техникумы, педагогический рабфак, Красноярский учительский институт (КУИ).

Всестороннее изучение и анализ богатейшего наследия развития народного образования Восточной Сибири в 1920–1938 гг. вызывает закономерный интерес к предпосылкам, процедурам и организационно-институциональному оформлению сети педагогических учебных заведений в сибирской провинции, их развитию, становлению и последующей трансформации. Данный процесс рассматривается автором как непрерывный поиск оптимальных решений его фундаментальных и прикладных проблем.

Teachers' training colleges, Institutes of Public Education (IPE), teacher training schools, teacher training workers' faculty, Krasnoyarsk Teachers' Institute (KTI).

A comprehensive study and analysis of the richest heritage of public education development in Eastern Siberia in the 1920–1938 arouses a logical interest in the background, procedures, and organizational-institutional design of the network of teacher's training colleges in the Siberian province, as well as to their development, formation and further transformation. The authors consider this process to be a continuous search for optimal solutions to its basic and applied problems.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в истории отечественного образования привлекает внимание судьба оригинальных идей, управленческих решений и практических дел, продвинувших вперед или, наоборот, отбросивших назад естественный процесс становления, развития и последующей трансформации сети педагогических учебных заведений в сибирской провинции. Среди них есть известные только узкому кругу исследователей или вовсе неизвестные педагогическому сообществу материалы и документы прошлого. Многие из них публикуются впервые, а между тем они оставили заметный след в развитии народного образования Восточной Сибири в 1920–1938 гг.

Объективная обстановка Восточной Сибири после окончания Гражданской войны в целом не способствовала скорому решению многочисленных проблем формирования региональной

системы подготовки школьных учителей, которые были вызваны бурным предреволюционным прошлым и своеобразными условиями восстановления народного образования в стране, впервые осуществлявшей грандиозный социальный эксперимент.

Ситуация с восстановлением деятельности немногочисленных педагогических учебных заведений в сибирских губерниях и уездах усугублялась тяжелейшим системным кризисом и политикой военного коммунизма, приведшими к полному развалу народного хозяйства; расстройству финансов и товарного рынка; гиперинфляции; расстройству транспортного сообщения; нарушению культурных связей центра и регионов; значительному сокращению числа учебных заведений; увольнению и перерегистрации школьных работников, росту социального напряжения и бойкоту с их стороны мероприятий советской власти [Жолудев, 1970, С. 136].

Общая и беспристрастная картина состояния системы образования была удручающей. Низкий культурный уровень населения и его руководителей губернского, окружного и районного уровней таил серьезные опасности для новой власти. Положение усугублялось и резким сокращением материальных расходов на образование и науку в 4 раза. Согласно постановлению ВЦИК СНК РСФСР от 10 декабря 1921 г. и СНК РСФСР от 18 апреля 1922 г., 1/10 часть всех государственных расходов на просвещение и науку были возложены на местные бюджеты, для которых эта ноша была непосильной.

Вследствие сказанного видно, что до 1920 г. открытие новых педагогических учебных заведений (в том числе и вузов) проходило стихийно, как правило, на основе заявок местных или предложений центральных органов советской власти, без реального учета условий необходимости и возможности их нормальной работы. В то же время повышение образовательного и культурного уровней являлось одним из ключевых направлений государственной политики 1920-х гг. Для Сибири эта задача была непосильной [Мезит, 2002, с. 144]. Именно поэтому Сибнаробраз хотел получить в распоряжение имеющиеся педагогические учебные заведения Сибири, дабы целиком переориентировать их на подготовку местных учительских кадров в духе *трудоустройской школы* и для покрытия нужд исключительно Сибирского региона.

В 1921 г. в организацию и открытие новых педвузов вносятся плановые основы и государственный расчет. Открытие происходило только по особому постановлению Совнаркома. При этом учитывались все необходимые условия для жизни и работы вуза. С 1921 г. происходит реорганизация педвузов, в том числе закрытие и слияние. Сокращение происходило в силу разных причин: сокращались те педвузы, выпускники которых не могли найти применения своим силам, например педологические и дефектологические институты; сливались близкие по профилю учебные заведения; реорганизовывались в отдельные факультеты и отделения мелкие педвузы, которые не имели соответствующей

материальной базы. Таким образом, сокращение сети педвузов шло одновременно с укрупнением оставшихся, усилением их учебно-материальной базы и улучшением качественного состава преподавателей, которое, правда, не всегда оборачивалось «улучшением» из-за неумажительного обращения с преподавателями.

Как уже говорилось, формирование кадров советского учительства в 1920-е гг. шло в двух направлениях: с одной стороны, по линии перевоспитания старых специалистов, с другой – по линии подготовки новых кадров из среды рабочих и крестьян [Лукинский, 1982, с. 42]. При этом конкретное соотношение этих путей на разных исторических этапах было различным. В частности, в первой половине 1920-х гг. формирование советского учительства проходило преимущественно по линии привлечения, перевоспитания и использования педагогов с дореволюционным стажем работы, в процессе подготовки советских педагогических кадров разъяснительно-воспитательная работа среди учителей, направленная на привлечение их к труду, сочеталась с мерами принудительного характера. Наряду с переподготовкой дореволюционных учителей готовились новые кадры.

В Сибири в целях централизации подготовки дошкольных и школьных работников высшей квалификации все педагогические учебные заведения также объединялись или преобразовывались в Институты народного образования (ИНО), они были открыты в Барнауле, Омске, Красноярске, Иркутске. В июне 1920 г. была создана Сибирская Академия народного образования в Томске. Из-за причин материально-финансового характера перечисленные учреждения вскоре были закрыты или реорганизованы в педагогические факультеты и техникумы. В первые годы нэпа продолжалась работа по подготовке новых кадров. Педагогов высшей квалификации готовил педагогический факультет Иркутского университета – в основном для городских школ 2 ступени и средних учебных заведений.

В частности, история высшего образования в Енисейской губернии началась в 1920–1923 гг.,

когда в Красноярске стало функционировать полноценное высшее учебное заведение, созданное на базе учительского института, учительской семинарии, 3-годичных учительских курсов – Красноярский ИНО.

Интересно проследить его судьбу. Красноярский ИНО был образован в 1920 г., а в 1924 г. преобразован в педагогический техникум с 4-годичным сроком обучения. (В 1924 г. был соединен с Иркутским институтом народного образования.) Это было большим событием в губернии, отразилось в местной печати и получило общественный отклик. В статье газеты «Красноярский рабочий» об открытии ИНО цитируется речь зам. зав. отделом народного образования по поводу данного торжества: «...старые специалисты никак не могут примениться к новым условиям жизни... Институт уже работает, его гулкие стены давно уже населены, к сожалению, не многолюдной, но зато искренне желающей работать студенческой семьей».

В разгар тотального реформирования системы высшего образования страны педагогический совет КУИ направил в Москву прошение о придании институту статуса учебного заведения, дающего полное высшее образование. В марте 1920 г. по поручению Наркомата просвещения РСФСР Коллегия по управлению вузами тщательно рассмотрела ходатайство красноярцев, разработала и рекомендовала к внедрению программу реформирования института. Летом 1920 г. состоялся второй и последний выпуск учительского института. Постановлением Сибревкома от 21 сентября 1920 г. ИНО в Красноярске был объявлен высшим педагогическим учебным заведением. В начале нового, 1920/21 учебного года 47 учащихся бывшего КУИ приступили к занятиям уже в качестве студентов II–III курсов Красноярского института народного образования учебного заведения, призванного готовить специалистов с полным высшим педагогическим образованием.

Институт явился фактическим правопреемником Красноярского учительского института, и поэтому механизм управления вузом остался прежним с некоторыми поправками, связан-

ными с революционным временем. Красноярский ИНО находился в подчинении Народного комиссариата просвещения РСФСР. На региональном уровне контроль деятельности вузов Сибири осуществляла Коллегия Сибирского отдела народного образования, которая находилась в подчинении не только НКП РСФСР, но и Сибревкома. Право контроля над жизнью института имела и местная власть, представленная Енисейским губернским отделом народного образования.

Красноярский ИНО состоял из четырех отделений: воспитателей дошкольных учреждений; преподавателей старших классов общеобразовательных школ; преподавателей техникумов; работников по внешкольному образованию. Подготовка велась по пяти специализациям: социально-исторической, естественно-математической, физико-математической, естественно-географической, философско-педагогической.

В июне 1920 г. в Енисейской губернии была открыта школа, которая готовила работников по внешкольному образованию, – учителей школ грамоты для взрослых и т.п. С 1924 г. важную роль стало играть добровольное общество «Долой неграмотность» (ОДН), сибирское отделение которого возглавил Р.И. Эйхе. Общество содержало на свои средства до 30 % всех ликпунктов [Мезит, Ценюга, 2014, с. 139].

Одним из следствий перехода страны к нэпу явилась полная хозяйственная и финансовая неразбериха, 1921 г. был отмечен глубоким финансовым и системным кризисом. Например, из центра приходили распоряжения о переводе народного образования на местное финансирование. Однако каких-либо разъяснений о том, из каких источников черпать средства, не было.

В итоге в 1922 г. из-за недостатка средств все педагогические техникумы, расположенные в городах Енисейской губернии: Красноярске, Енисейске, Ачинске, Канске, были закрыты как самостоятельные учебные заведения и включены в структуру Красноярского ИНО на правах его УКП. 20 мая 1922 г. состоялся вечер, посвященный торжественному событию – выпуску первых

учителей с полным высшим образованием. Институт окончили 36 человек из числа студентов, принятых в 1920 г. сразу на III курс [Мезит, Ценюга, 2014, с. 215].

В 1920/21 учебному году в ИНО насчитывалось 45 преподавателей. Здесь уместно отметить, что на начальном этапе идейного завоевания вузов советская власть не прибегала к массовым чисткам, так как достойной замены в научном плане из «новых специалистов» пока не было. Поэтому Сибнаробраз прекратил начавшиеся гонения на специалистов, которые «не почувствовали новому режиму». Директор А.С. Гобов в связи с обыском в его кабинете в знак протеста с негодованием подал заявление об уходе из правления института [Ценюга, 2014, с. 151]. Но протест отклонили: высококвалифицированных кадров, соответствующих требованиям высшей школы, в Красноярске не доставало.

В условиях политики военного коммунизма студенты красноярского ИНО получали продовольственные пайки и нетрудовую повинность, которая контролировалась Комиссией по социальному обеспечению. В случае уклонения от несения повинностей виновный немедленно лишался пайка. Комсобес строго проверял посещаемость студентами занятий, работу в летней трудовой колонии, участие в отрядах чрезвычайного особого назначения (ЧОН).

В мае 1923 г. состоялся второй и последний выпуск ИНО. Проработав 6 лет в школах края (такой срок устанавливался контрактом при поступлении на службу), многие учителя остались на местах. Другие же перешли работать в различные советские и общественные учреждения.

В условиях острого финансового кризиса в СССР Наркомпросом была определена новая линия в области народного образования: в стране должно было остаться 100 крупных вузов (в 1922/23 учебном году было 248 высших учебных заведений). План так и не был реализован полностью. Тем не менее в 1923/24 учебном году сеть вузов сократилась на 61. Среди упраздненных оказался и красноярский ИНО. Решением коллегии Главного профессионального образования от 14 августа 1923 г. он был реоргани-

зован в Красноярский педагогический техникум. Ему были переданы все денежные и материальные средства, здания, библиотеки, лаборатории и оборудование ИНО [Ценюга, 2014].

Студенты либо остались в педтехникуме, либо по ходатайству Сибнаробраза перед центром были зачислены в Томский, Екатеринбургский и Казанский университеты, Томский технологический институт, Сибирскую сельскохозяйственную академию (Омск), Петроградский и Вятский педагогические институты.

Из преподавателей в Иркутск поехали немногие, хотя Сибирский отдел народного образования желал, чтобы наставники студенческой молодежи из Красноярска работали в ИргУ. Часть научных кадров осталась в Красноярском педагогическом техникуме и впоследствии составила ядро преподавательского состава будущего КГПИ. Некоторые перешли на административные должности. Остальные преподаватели были вынуждены удовлетвориться ликвидационным пособием.

На такой минорной ноте закончилась недолгая история Красноярского учительского института и Красноярского института народного образования – первых высших учебных заведений Енисейской губернии. Нам представляется, что именно они проложили дорогу современной системы высшего образования в Красноярском крае. Они сделали четыре выпуска молодых специалистов общей численностью 285 человек.

В связи с низким общеобразовательным уровнем учителей Сибири для подготовки квалифицированных кадров была увеличена сеть высших педагогических учебных заведений. Открылись учительские институты: 4 – в Западной Сибири (Томске, Тюмени, Омске и Барнауле) и 2 – в Восточной (Красноярске и Иркутске). Эти учебные заведения в те годы также не могли полностью удовлетворить потребности Восточной Сибири в учителях высшей квалификации.

Иркутский пединститут был создан в 1931 г. на базе педагогического факультета госуниверситета. В соответствии с постановлениями Первой Всероссийской конференции по педаго-

гическому образованию распоряжением Наркомпроса РСФСР в 1931 г. Иркутскому пединституту был придан профиль «индустриально-педагогический». Институт готовил кадры для индустриальных техникумов, рабфаков и школ ФЗУ по математике, физике, биологии, литературе и языку, истмату, политэкономии, философии. С осени 1931 г. в институте имелись отделения: физико-техническое (дневное и вечернее), естественное, литературное, бурят-монгольское, якутское, историко-экономическое с двумя отделениями: история классовый борьбы и философии. С 1931 по 1934 г. институт выпустил 483 человек: в 1931 – 195, в 1932 – 71, в 1933 – 114, в 1934 – 103. Красноярский пединститут оформился в 1932 г. Первый выпуск в 1936 г. составил 46 человек. Кроме того, в Красноярском крае работали три педагогических рабфака (в Красноярске с дневным и вечерним отделениями, в Иркутске и Чите), на которых в 1934 г. обучалось 539 учащихся, а также двухгодичные курсы с историческим и литературным отделениями и одногодичные курсы по подготовке учителей-географов при Иркутском университете. В 1934 г. на них обучалось 70 человек [Ценюга, 2014, с. 155].

Для подготовки специалистов высшей квалификации ежегодно в вузы Ленинграда, Москвы, Томска направлялись представители нашего края. В 1932 г. был открыт еще один вуз края – Красноярский педагогический институт с двумя отделениями: физико-математическим и естественно-химическим. Его первым директором был В.Д. Медведев. В 1938 г. появился литературный факультет, преобразованный затем в историко-филологический.

Таким образом, мероприятия, проведенные по обеспечению школ педагогическими кадрами и улучшению их качественного состава в рассматриваемый период, принесли определенные успехи. Имевшаяся система педагогического образования не могла подготовить для общеобразовательных школ нужного количества учителей. Учителей для массовой школы выпускали *педагогические техникумы*. К концу 1923 г. в Сибири сложилась твердая сеть из 10 педтех-

никумов, в которых обучалось 970 человек. В 1925/26 учебном году педвузы РСФСР выпустили всего 940 предметников, а педтехникумы – 6135 учителей начальных классов, что было крайне недостаточно в условиях подготовки к введению всеобщего обучения, обострившего потребность в учителях [Школа..., 1978, с. 119].

В материалах НК РКИ, проводившего по заданию Агитпропа ВКП(б) обследование среднего педагогического образования в 1926 г., отмечалось, что «существующей сетью педагогических техникумов в губерниях и областях удовлетворяется от 25 до 40 % потребности в учителях. Территориально она распределена неравномерно и количественно не соответствует ни густоте школьной сети, ни плотности населения. Общее состояние педагогических техникумов, являющихся главной базой подготовки учителей для массовой начальной школы, мало удовлетворительно».

Подготовка сибирских учителей для начальных и частично семилетних школ осуществлялась через педагогические техникумы, которых в Сибири к 1923 г. было 10, а в 1927 г. – 12 (в 1927 г. в них обучался 2 131 чел.). Ежегодно они выпускали около 300 учителей.

Список сокращений

1. ВЦИК – Всероссийский центральный исполнительный комитет.
2. СНК – Совета Народных Комиссаров.
3. РСФСР – Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика.
4. ИНО – Институт народного образования.
5. КУИ – Красноярский учительский институт.
6. ОДН – Общество «Долой неграмотность».
7. Комсобес – Комитет социального обеспечения.
8. ЧОН – Отряд чрезвычайного особого назначения.
9. ИрГУ – Иркутский государственный университет.
10. Наркомпрос – Народный комиссариат просвещения.
11. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Библиографический список и источники

1. Выписка из протокола заседаний коллегии Губернского отдела народного образования // ГАКК. Ф. 947. Оп. 1. Д. 11. Л. 24.
2. Жолудев А.Г. Краткая история школ Красноярского края. Красноярск, 1970.
3. Лукинский Ф.А. Народное образование в Сибири (1928–1941 гг.). Красноярск, 1982.
4. Мезит Л.Э. О системе повышения квалификации педагогических кадров края в 1920–1930-е гг. // Народное образование в Красноярском крае. III Краеведческие чтения. Красноярск, 2002. С. 144.
5. Мезит Л.Э., Ценюга С.Н. Очерки истории народного образования Красноярского края (XVII – начало XXI вв.). Красноярск, 2014. Гл. 3. С. 139–215.
6. Ценюга С.Н. Организационно-правовое обеспечение становления сибирского учительства в реконструктивный период 1917–1930 гг. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1(27). С. 151–155.
7. Шилов А.И. Очерки истории народного образования Восточной Сибири XIX–XX вв. Красноярск, 2011. С. 200–230.
8. Школа и учительство Сибири: 20-е – начало 1930-х гг.: материалы по истории культуры и интеллигенции советской Сибири. Новосибирск, 1978. С. 119.

СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ (УСК) В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ОДНА ИЗ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

SUBJECTIVE CONTROL IN PROFESSIONAL SPHERE AS A FUNDAMENTAL NEED OF THE INDIVIDUAL

Н.Е. Горская, В.Е. Глызина

N.E. Gorskaya, V.E. Glyzina

Личностные компетенции, профессиональное самосознание, уровень субъективного контроля, интернальность, экстернальность, профессиональная сфера.

Обосновывается актуальность представленной темы, подчеркивается необходимость уделять внимание в учебном процессе не только предметным компетенциям, но и личностным, которые являются базовыми. Подчеркивается не только теоретический, но и практический интерес к данной проблеме. Используется методика «Опросник уровня субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Этקיнда, разработанная исходя из иерархической структуры системы регуляции поведения и деятельности. Подчеркивается, что локус контроля в профессиональной сфере охватывает ситуации учебной, профессиональной и любой другой активности, преследующей достижения человеком конкретных целей. Представлены результаты исследования УСК в области профессиональной сферы.

Personal competences, professional self-identity, subjective control level, internality, externality, professional sphere.

The paper proves the topicality of the presented topic, stresses the need to pay attention not only to subject competences in teaching and learning activities, but also to personal ones that are considered to be basic. It underlines both theoretical and practical interest to the problem. The authors use the technique of «Subjective Control Level Questionnaire» by E.F. Bazhin, E.A. Golynkina, A.M. Etkind, designed on the basis of a hierarchical structure of the behavior and activity regulation system. The paper emphasizes that the locus of control in professional sphere covers the situations of teaching, professional and any other activities aimed at human achieving specific objectives. It provides the results of the research of subjective control in professional sphere.

Одной из важнейших задач современного образования является подготовка ответственного, критически мыслящего молодого человека, готового самостоятельно и реалистично намечать и реализовывать свои профессиональные перспективы в постоянно изменяющейся общественно-экономической ситуации. В связи с этим государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения выделяет не только компетенции, ориентированные на предметы, такие как знания, умения, навыки, соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям, но и в первую очередь общие личностные компетенции, кото-

рые являются базовыми в образовательном процессе [Горская, 2004]. Предметные компетенции находятся в прямой зависимости от общих, которые должны являться инструментом освоения первых. Таким образом, актуальным является изучение личности обучающихся с точки зрения их самореализации, включающей в себя различные механизмы и формы ее проявления (самоопределение, самоутверждение, самоконтроль, самообразование, саморазвитие). По мнению О.А. Швабауер, именно образовательная среда является той психолого-педагогической реальностью, которая включает определенные условия для формирования личности, возможности для развития в социальном и пространственно-

предметном окружении [Швабауер, 2014, с. 136]. Как указывают О.М. Краснорядцева и Ю.А. Трифонова, в образовательном пространстве необходимо создать такие условия, которые бы способствовали развитию личностного потенциала обучающихся и возможности интеграции в социальную (в том числе образовательную) среду, создания себя путем полагания в мир культуры [Краснорядцева, Трифонова, 2011, с.74]. Исследования И.О. Логиновой, В.Б. Чупиной, Е.И. Стояновой и Ю.В. Живаевой показывают, что оптимизация и развитие личностного потенциала обучающихся в вузе наиболее эффективны в рамках создания психолого-педагогических условий учебно-воспитательного процесса [Логинова и др., 2015, с. 164]. В психологическом плане решение этой задачи должно опираться на закономерности и условия развития личности в онтогенезе, закономерности ее становления. Важным в этом направлении является формирование личностно-профессионального самосознания, поскольку именно самосознание личности является наиболее действенным средством саморазвития и саморегуляции человека как субъекта профессиональной деятельности [Glyzina, Corskaya, 2013, с. 34].

Саморегулирование поведения является одной из фундаментальных потребностей, которая выступает как исходная предпосылка развертывания сознательной, целенаправленной деятельности личности по преобразованию своей духовной и физической сферы. Характеризуя саморегуляцию, можно выделить два ее уровня. Первый имеет для осуществления четкие границы во времени; он характеризуется конкретным поведенческим актом, куда включаются собственные оценки достигнутого эффекта поведения, которые заканчиваются более или менее четким осознанием этих оценок. Второй уровень растянут во времени и связан с планированием личности целенаправленных изменений в себе самой, которые последовательно реализуют определенную воспитательную цель по отношению к себе [Горская, 2004].

Проблема фундаментальных потребностей рассматривается в работах Л.И. Божович, А.Г.

Здравосмыслова, В.А. Иванникова, Д.А. Леонтьева и др. Исследователи указывают, что качественное развитие потребностей заключается в превращении непосредственных потребностей в потребности опосредованные сознанием через поставленные цели и самоконтроль. Такие потребности представляют собой уже фундаментальные потребности, функциональное образование, за которым лежит единство аффекта и интеллекта [Горская, 2004]. Как указывает А.К. Маркова, система ценностных ориентаций формируется, как правило, на основе фундаментальных потребностей, к которым относится и профессиональная направленность личности [Маркова, 1993]. Для нашего исследования данный факт имеет непосредственное значение, поскольку одна из его задач – выявить особенности уровня субъективного контроля (УСК) в области профессиональной сферы у студентов и проследить их личностно-профессиональный рост в процессе обучения.

В исследовании принимали участие студенты, поступившие на коммерческой основе (I группа), и те, кто прошел конкурсный отбор и учатся на бюджетной основе (II группа). Общий объем выборки составил 830 человек. Исследование носило лонгитюдный характер. Для исследования мы использовали методику «Опросник уровня субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинда, выявляющий характеристики мировоззрения личности [Бажин и др., 1984, с. 152]. Методика представляет собой глубокое и разностороннее исследование локализации контроля личности – качество, характеризующее склонность приписывать ответственность за результаты своей деятельности собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля) либо внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля). Принято считать, что люди, обладающие внутренним локусом контроля, более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели, склонны к самоанализу, уравновешенны, общительны, доброзелательны и независимы. Чем выше показатели интернальности исследуемого, тем бо-

лее вероятно, что он чувствует себя «хозяином собственной судьбы». Чем ниже показатели интернальности, т.е. чем ближе человек к полюсу внешнего локуса контроля или экстернальности, тем менее он уверен в себе и больше нуждается в психологической помощи.

Результаты исследования УСК в области профессиональной сферы показали, что основная часть студентов, учащихся на коммерческой основе (61,2 %), имеют минимальные показатели в этой области. Низкие показатели по шкале характеризуют личность, затрудняющуюся в объяснении причин и способов достижения того или иного результата, не склонную к возложению на себя какой-либо ответственности. Количество студентов, которые характеризуются высокими показателями, составляет всего 11 %. Высокие показатели по шкале в области профессиональных отношений характеризуют личность, понимающую, что получаемые результаты зависят от качества её действий. В профессиональной деятельности такие личности чаще проявляют желание к принятию ответственности на себя. Высокие показатели также говорят о склонности к проявлению инициативы в сфере социальных отношений на производстве. Это касается отношений «по вертикали» – с руководителями и «по горизонтали» – с равными по статусу коллегами. Среди студентов первой группы, которые учатся на коммерческой основе, средние показатели выявляют 27,8 % от общей выборки. Можно предположить, что большинство студентов, поступивших на коммерческой основе, имеют недостаточно развитые навыки обеспечения процесса профессиональной деятельности. Низкие показатели по шкале интернальности в области профессиональных отношений также могут свидетельствовать о субъективном неудовлетворении перспективами в профессиональной деятельности, в возможности устройства на работу и продвижении по службе, поскольку выбор будущей профессии был сделан неосознанно.

Другая картина наблюдается во второй группе студентов. Так, большинство студентов, которые учатся на бюджетной основе (55,9 %), характеризуются максимальными показателями

в области профессиональных отношений. Низкие показатели выявляют всего 10,8 % от общего числа студентов. Таким образом, нами обнаружены существенные различия у студентов обеих выборок УСК по шкале интернальности в профессиональной сфере (различия между выборками являются достоверными ($p=0,03$)).

В задачу исследования входило также изучение процесса становления личностно-профессионального самосознания, изменений, которые происходят в характеристиках УСК в области профессиональной сферы. Исследование показало, что большинство студентов, которые учатся на коммерческой основе (I группа, 75,8 %), на I курсе имеют минимальные показатели. Среди студентов также встречаются лица, выявляющие максимальные показатели, однако число таких студентов составляет всего 6 %. Количество студентов, которые характеризуются средними показателями, составляет 18,8 %. На II курсе у студентов данной группы происходят незначительные положительные изменения УСК. Только на III и IV курсах мы можем наблюдать значительные положительные изменения. Наиболее ярко они выражены на V курсе (большее количество студентов (60,7 %) имеют максимальные показатели). И только 6 % характеризуются минимальными. Число студентов, имеющих средние показатели, составляет 33,3 %. Различия, выявленные у студентов I группы между I и V курсами, являются достоверными ($p=0,000$).

Для большей части студентов I курса, которые учатся на бюджетной основе (48,5 %), характерны максимальные показатели по шкале УСК в профессиональной сфере. Достаточно большой процент (33,3 %) составляют студенты, имеющие средние показатели. Число студентов, которые характеризуются низкими показателями, составляет всего 18,2 %. Уже со второго курса обучения у студентов данной группы мы наблюдаем положительные изменения, которые выражаются в увеличении числа студентов, выявляющих высокие показатели. Количество студентов, имеющих высокие и средние показатели УСК в области профессиональной сферы, от кур-

са к курсу возрастает. Большая часть студентов-пятикурсников данной группы (67,6 %) характеризуются высокими показателями.

Таким образом, исследование показало, что в процессе обучения в вузе у студентов обеих групп происходят положительные изменения в показателях, которые свидетельствуют об их личностном росте. В процессе получения знаний студенты той и другой группы приобретают уверенность в себе и своем будущем. Также на изменение показателей УСК в сфере производственных отношений студентов первой группы положительное влияние оказывает производственная практика, которая пробуждает интерес к будущей деятельности, вселяет в студентов уверенность в том, что по окончании вуза они будут востребованы на рынке труда. Исследования Н.Т. Селезнёвой и Н.В. Рубленко также показывают, что прохождение практики способствует формированию у будущих специалистов таких профессионально-личностных компетенций, как поликультурность, гуманистическое восприятие мира, толерантность, креативность, рефлексивность деятельности, профессиональное и личностное совершенствование. Исследователи указывают, что на старших курсах обучения студенты находятся на идентифицирующем этапе, основная задача которого – профессиональное самоутверждение и отождествление себя с профессией [Селезнёва, Рубленко, 2015, с. 116]. Однако следует отметить, что личностно-профессиональный рост у студентов, учащихся на коммерческой основе, несколько замедлен и носит неравномерный, дискретный характер. Значительные положительные изменения у них наблюдаются только на старших курсах обучения. У студентов, которые учатся на бюджетной основе, становление характеризуется большей согласованностью изменения структурных компонентов самосознания. Выявленные у студентов личностно-психологические особенности позволяют реально контролировать и направлять процесс развития профессионального самосознания, что необходимо для разработки диф-

ференцированного подхода к обучению. Исследования профессионального самосознания студентов в процессе обучения в вузе открывают возможности для оптимизации образовательного процесса, обеспечивая единство формирования личности и, соответственно, становление общества в целом.

Библиографический список

1. Бажин Е.В. и др. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 3. С 152–162.
2. Горская Н.Е. Особенности и становление личностно-профессионального самосознания и мотивационной сферы студентов негосударственного вуза в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2004. 162 с.
3. Кон И.С. Открытие Я. М.: Политиздат, 1978. С. 72–73.
4. Краснорядцева О.М., Трифонова Ю.А. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа // Психология обучения. 2011. № 11. С. 74–83.
5. Логинова И.О., Чупина В.Б., Стоянова Е.И., Живаева Ю.В. Психолого-образовательное сопровождение как условие формирования у студентов ситуативной готовности к осуществлению выбора в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. №1 (31). С. 162–165.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
7. Селезнёва Н.Т., Рубленко Н.В. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34). С. 116–120.
8. Швабауер О.А. Образовательная среда педагогического университета: аксиологические аспекты // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №1 (27). С. 136–139.
9. Glyzina V., Gorskaya N. Middle-East Journal of Scientific Research 13 (Socio-Economic Sciences and Humanities). P. 34–37.

АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

О.В. Груздева, Н.А. Старосветская

O.V. Gruzdeva, N.A. Starosvetskaya

Психологическая служба вуза, иностранные студенты, социокультурная адаптация, поликультурное образование, качество обучения иностранных студентов.

В статье обсуждаются направления психологической работы с иностранными студентами, что обеспечивает более успешную адаптацию к новым социокультурным условиям. Актуальность связана с тенденциями интернационализации современного образования, обеспечивающей включение российских вузов в международное образовательное пространство.

University psychological service, foreign students, sociocultural adaptation, multicultural education, the quality of training of foreign students.

This paper discusses the directions of psychological work with foreign students, which ensures more successful adaptation to the new socio-cultural conditions. The relevance is related to the trends in the internationalization of modern education, which ensures the inclusion of Russian universities in the international educational space.

Ориентация на интернационализацию образовательной деятельности для многих университетов в современных условиях становится стратегией первостепенной важности. Создание международных образовательных программ, обмен студентами и преподавателями – эти и другие меры обеспечивают высшему учебному заведению включение в международное образовательное пространство [Ковалев, 2015; Ковалевский, Кирко, 2015; Москвич, 2013; Старосветская, Груздева, 2015].

Иностранные студенты, являясь представителями различных культур, психологически могут сильно отличаться от соотечественников, и это должны осознавать педагоги и психологи, учебно-вспомогательный персонал, с которым иностранные студенты взаимодействуют в процессе обучения в университете, чтобы поведение иностранных студентов не воспринималось ими странным и непонятным, а ценности и нормы иной культуры не вызывали шок. Это позволяет не только признать, но и принять различия, избавиться от предубеждений и негативных стереотипов, связанных с представителями иных этнических культур.

Во-первых, это начальный этап «вхождения» личности в новую макро- и микросреду. Большинство иностранных студентов имеют низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах России; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; о существующей в стране системе высшего образования. Для большинства студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур [Груздева, 2015; Дрожжина, 2013; Иванова, 2001].

Во-вторых, это этап социализации и адаптации личности в новых макро- и микросоциальных условиях. Иностранные студенты – социализированные зрелые личности, сформированные под влиянием той среды, в которой воспитывались. Они, как правило, имеют определенную жизненную позицию, целевые установки, систему ценностей и ценностные ориентации. Кроме того, каждый студент имеет свои специфические особенности: этнические, национально-психологические, психофизиологические, личностные и т.д. [Доманецкая, Момунова, 2015].

В-третьих, это этап неадекватной психической и физической нагрузки. Иностранному студенту, включенному в новую макро- и микросреду, испытывает естественный дискомфорт, т.к. идет переустройство, изменение психофизиологических процессов личности. В начальный период адаптации иностранный студент находится в «шоковом» состоянии (в состоянии стресса), что обусловлено целым рядом обстоятельств, таких как:

- информационная перенасыщенность на всех уровнях (в учебном процессе и вне его);
- эмоциональная перегрузка (новые связи, коммуникации, языковой барьер и пр.);
- адаптация на бытовом уровне (самостоятельность в распределении бюджета, самообеспечение и самообслуживание, др.) и т.п. [Дрожжина, 2013].

В связи с этими задачами психологической помощи, оказываемой иностранным студентам в рамках психологического сопровождения, выступают:

- обеспечение актуализации механизмов саморегуляции или профессиональная помощь в их формировании;
- создание комфортных условий для снятия психофизиологических трудностей (психологическая поддержка, «дозирование» информационного потока и т.п.).

Вышеперечисленные особенности иностранных студентов и слушателей и ряд других являются источниками тех трудностей, которые иностранный студент особенно остро испытывает в первый год пребывания в новой стране. Особенность социальной ситуации развития иностранного студента состоит в том, что, приезжая в другую страну, он вынужден усваивать новые культурные образцы для успешного функционирования в качестве члена принимающего сообщества. Сложившиеся образцы и схемы поведения не всегда применимы в новой среде, поэтому требуются время и определенные усилия по преодолению барьеров и встраиванию в новую социокультурную среду.

Обозначенные выше трудности могут быть сгруппированы следующим образом:

- адаптационные трудности на различных уровнях: языковом, понятийном, нравственно-

информационном, климатическом, бытовом, коммуникативном и т.д.;

- психофизиологические трудности, связанные с переустройством личности в условиях начальной адаптации и «вхождением» в новую макро- (этносоциальную и этнокультурную) среду и микро- (межнациональную по горизонтали и управляемую по вертикали) среду;

- учебно-познавательные трудности, связанные в первую очередь с языковым барьером; преодолением различий в системах образования; адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, «выращивания» знаний, привития навыков самостоятельной работы;

- коммуникативные трудности как по вертикали – с администрацией факультета, преподавателями и сотрудниками, так и по горизонтали – в процессе межличностного общения внутри межнациональной малой учебной группы, учебного потока, в общегитии, на улице, в магазинах и т.д.;

- бытовые трудности, связанные с низким уровнем самостоятельности, недостаточно сформированными навыками принятия решений и разрешения проблем [Титова, 2015; Чиркова, 2011].

Все эти группы трудностей взаимообусловлены и представляют собой психологический барьер, преодоление которого сопряжено с психическими (душевными), личностными, эмоциональными, интеллектуальными, физическими перегрузками, что и подтверждается соответствующими исследованиями в этой области.

Таким образом, расширение академической мобильности зарубежных стран с Россией в рамках различных форм обучения иностранных студентов требует активного участия специалистов психолого-педагогического профиля в предоставлении образовательных услуг иностранным студентам.

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева

научно-педагогическими работниками кафедры социальной психологии создана программа **психологического сопровождения иностранных студентов и слушателей** (авторы-составители Титова О.И., Тодышева Т.Ю., Груздева О.В.) [Москвич, 2013; Титова, 2015].

Психологическое сопровождение – это деятельность, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития обучающегося в ситуациях взаимодействия в рамках образовательного процесса. В работе с иностранными студентами и слушателями актуальными его видами являются:

- предупреждение возникновения проблемы;
- обучение сопровождаемых методам решения проблемной ситуации;
- экстренная психологическая помощь в кризисной ситуации.

Базовыми принципами, которыми следует руководствоваться в ходе психологического сопровождения, являются: согласие на помощь и поддержку; опора на наличные силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности; ориентация на способность самостоятельно преодолевать трудности; совместность, сотрудничество, содействие; конфиденциальность (анонимность); доброжелательность и безоценочность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; реализация принципа «не навреди».

По форме психологическое сопровождение в работе с иностранными студентами может быть как индивидуально-ориентированным, так и ориентированным на работу с группой.

Основными проблемами, которые решаются в процессе психологического сопровождения иностранных студентов в период их обучения, стажировки в университете и нацелены на обеспечение адаптации к жизнедеятельности в новых социокультурных условиях, являются:

- овладение практикой межличностного взаимодействия, взаимодействия с группой с учетом межкультурных различий;
- развитие личностных компетенций;

– овладение процессом деятельности (например, процессом обучения в условиях иной культурной среды, будущей профессиональной деятельности, коммуникации с использованием русского языка);

– овладение дополнительными процессами деятельности (способность структурировать свободное время, культура отдыха и т.п.);

– поддержание психологического и физического здоровья.

Основными задачами психологического сопровождения иностранных студентов и слушателей в программе выступают:

– оказание психологической помощи иностранным студентам с целью содействия адаптации в коллективе (учебном и по месту проживания) и развитию личности в новых для нее социокультурных условиях;

– повышение межкультурной компетентности профессорско-преподавательского состава, административного и учебно-вспомогательного персонала, а также в студенческой среде университета в целом;

– проведение социально-психологических исследований, социально-психологического мониторинга с целью повышения эффективности психологического сопровождения иностранных студентов, обучающихся в вузе, в том числе для обеспечения качества предоставления образовательных услуг иностранным гражданам и реализации требований, предусмотренных действующим законодательством в сфере образования;

– развитие научно-методической базы психологического сопровождения иностранных студентов, обучающихся в вузе;

– организация научно-внедренческой площадки на базе соответствующих подразделений университета, ведущих работу с иностранными студентами, а также для повышения качества практической подготовки бакалавров-психологов по профилю «Социальная психология», магистров по программам типа «Психосоциальная работа с мигрантами», «Психологическое сопровождение мигрантов в образовательных и социальных учреждениях» и др.

Психологическое сопровождение иностранных студентов и слушателей охватывает следующие направления и виды деятельности, конкретный выбор которых будет определяться по запросу как со стороны студента, так и со стороны университета (деканаты, кураторы, организаторы стажировок, кураторы и руководители основных образовательных программ и т.п.).

1. Психологическая диагностика. Направлена на оценку адаптационных возможностей студента-иностранца, его стиля взаимодействия с другими людьми, других личностных характеристик, способных влиять на эффективность адаптации в иной социокультурной среде. Диагностика может проводиться как обязательный элемент оказания психологической поддержки в первые недели обучения в университете, так и по запросу студента, преподавателей, кураторов обучения, и тогда она выступает подготовительным этапом консультационной, развивающей, профилактической, а также, возможно, и психокоррекционной работы.

2. Развивающая деятельность. Включает работу по созданию ресурсов развития личности иностранного студента в образовательном процессе, может реализовываться через тренинги, использование интерактивных методов на учебных занятиях, консультирование.

3. Психологическое просвещение и психопрофилактика. В работе с иностранными студентами направлены на формирование психологической компетентности у обучающихся, профессорско-преподавательского состава, административно-управленческого персонала, учебно-вспомогательного персонала. Это направление включает в себя деятельность по формированию потребности в психологических знаниях об этнопсихологических особенностях обучающихся, особенностях национального характера, особенностях межкультурной коммуникации и желания использовать эти знания для адаптации в новых социокультурных условиях в интересах собственного развития (со стороны иностранных студентов и слушателей), а

также для создания психологически комфортного образовательного пространства на учебных занятиях и в университете в целом (со стороны сотрудников университета и русскоязычных студентов).

4. Психологическое и организационное консультирование. В работе с иностранными студентами в первую очередь может быть представлено личностным консультированием по различной проблематике, актуальной в связи с обучением в новых социокультурных условиях. Также это направление включает в себя консалтинговую деятельность для кураторов групп, преподавателей и сотрудников вуза по психологическим вопросам организации обучения иностранных студентов и слушателей. Поскольку это направление относительно новое для российской системы высшего образования, то необходимо формирование банка учебно-методических разработок, данных исследований для развития преемственности этой деятельности в вузе.

План деятельности и опыт реализации программы психологического сопровождения иностранных студентов и слушателей в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева представлен в табл. 1, 2.

В ходе практической деятельности подтвердились положения, заложенные при проектировании программы. На сегодняшний день в рамках этапов реализации программы были организованы практики взаимодействия студентов бакалаврита и магистратуры профиля «Социальная психология» со студентами отделения обучения и стажировки иностранных студентов КГПУ им. В.П. Астафьева. В качестве основных результатов были отмечены:

– для иностранных студентов – знакомство с традициями, особенностями национального характера русских в различных формах взаимодействия (досуговые мероприятия, совместные занятия по отработке эффективных приемов межкультурной коммуникации и др.);

– студенты института психолого-педагогического образования получили разнообразный опыт межкультурного, межнационально-

го взаимодействия; опыт рефлексии собственных трудностей и сложностей адаптации иностранных сокурсников; обозначили научные интересы и начали проводить исследования по проблемам психологического сопровождения и адаптации отдельных групп иностранных граждан, разных возрастных категорий (граждане ближнего зарубежья (по отдельным национальным группам), стран Азии, осужденные мигранты и др.);

– наставники, научные руководители и авторы программы психологического сопровождения иностранных студентов и слушателей, обучающихся в Красноярском государственном

педагогическом университете им. В.П. Астафьева, успешно презентовали основные цели, задачи, направления деятельности; получили одобрение и предложения по совместной деятельности от национальных диаспор г. Красноярска, руководителей и специалистов учреждений социальной защиты, федеральной миграционной службы, федеральной службы исполнения наказаний, представителей правительства Красноярского края. Опыт деятельности по сопровождению иностранных граждан и студентов будет очень полезен, востребован и во время проведения в Красноярске Универсиады 2019 года.

Таблица 1

План мероприятий по реализации программы психологического сопровождения иностранных студентов и слушателей, обучающихся в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева на 2015–2016 гг.

| Мероприятие | Исполнители | Сроки | Планируемый результат |
|---|---|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Психологическая диагностика | | | |
| Проведение диагностики адаптационных возможностей иностранных студентов и слушателей | Магистранты, студенты бакалавриата, руководители практик | Сентябрь – октябрь 2015 | Выявление дефицитов в структуре адаптационного потенциала иностранных студентов и слушателей |
| Изучение стиля взаимодействия иностранных студентов и слушателей, других личностных характеристик, способных влиять на эффективность адаптации в новой социокультурной среде | Магистранты, студенты бакалавриата, руководители практик | По запросу | Выявление проблемных характеристик иностранных студентов и слушателей, снижающих эффективность адаптации |
| Исследование этнопсихологических особенностей, социальных стереотипов, связанных с представителями этнических культур среди иностранных студентов и слушателей, обучающихся в университете | Магистранты, студенты бакалавриата, руководители практик и курсовой работы по социальной психологии | Согласно графику производственной / научной исследовательской практики | База данных; материалы для НИРС; информация для оптимизации образовательного процесса с учетом выявленных социальных и этнопсихологических характеристик |
| Проведение обсуждения результатов этнопсихологических особенностей обучающихся в университете на тематической научно-практической конференции / круглом столе | Организаторы мероприятий в рамках Дней науки, магистранты, бакалавры | Апрель 2016 | Адекватные представления об этнопсихологических особенностях представителей других культур, обучающихся в вузе |
| Подготовка по итогам диагностики информационно-аналитических справок для административных лиц подразделений университета, организующих обучение и стажировки иностранных студентов и слушателей | Сотрудники, координирующие работу по психологическому сопровождению | Декабрь 2015, июнь 2016, декабрь 2016 | Предложения по оптимизации образовательного процесса подготовки иностранных студентов и слушателей |

Продолжение табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|--|---|
| Развивающая деятельность | | | |
| Разработка и проведение тренингов по развитию коммуникативной компетентности иностранных студентов и слушателей | Преподаватели психологии; магистранты выпускных курсов | 2015 | Методическая разработка тренинга; повышение коммуникативной компетентности иностранных студентов (при наличии запроса) |
| Разработка и проведение тренингов для иностранных студентов и слушателей, направленных на преодоление застенчивости в отношениях с другими людьми, в том числе с представителями противоположного пола | Преподаватели психологии, магистранты выпускных курсов | 2016 | Методическая разработка тренинга; повышение асертивности иностранных студентов и слушателей (при наличии запроса) |
| Разработка и реализация программ развития умений саморегуляции, повышения работоспособности | Преподаватели психологии; студенты бакалавриата и магистранты | 2015 | Методические разработки психокоррекционных программ; овладение приемами снижения психоэмоционального напряжения; овладение приемами повышения работоспособности |
| Разработка и реализация программ обучения применению мнемотехнических приемов для запоминания информации | Преподаватели психологии, студенты бакалавриата и магистранты | 2016 | Методическая разработка программы развития памяти; овладение приемами мнемотехники |
| Психологическое просвещение и психопрофилактика | | | |
| Разработка и проведение тренингов межкультурной компетентности для иностранных студентов и русскоязычных студентов, обучающихся в межнациональных группах | Преподаватели психологии, студенты бакалавриата и магистранты | 2015–2016 | Методическая разработка тренинга; повышение межкультурной компетентности иностранных и русскоязычных студентов |
| Разработка и проведение семинара-тренинга для иностранных студентов и слушателей с целью ориентирования их в условиях обучения в Красноярском государственном университете им. В.П. Астафьева и проживания в Красноярске, в Сибири в целом | Студенты магистратуры в качестве тьюторов, руководитель модуля «Технологии работы с мигрантами» | Май – сентябрь 2015, май – сентябрь 2016 | Методическая разработка семинара-тренинга; повышение эффективности адаптации иностранных студентов и слушателей к учебному процессу в новых социокультурных условиях |
| Разработка и реализация образовательных модулей в программах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, административно-управленческого персонала, учебно-вспомогательного персонала, работающих с иностранными студентами и слушателями | Преподаватели психологии | 2015–2016 | Методическая разработка программы модуля; повышение межкультурной компетентности преподавателей и сотрудников, участвующих в реализации образовательных программ для иностранных студентов и слушателей |
| Проведение публичных лекций по кросс-культурной психологии и по межкультурной коммуникации для студентов, преподавателей и сотрудников университета | Преподаватели психологии | 2015 | Методические разработки содержания публичных лекций; повышение компетентности участников образовательного процесса по наиболее актуальным вопросам межкультурного взаимодействия |

Окончание табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|------------------------------|---|
| Разработка и проведение тренингов межкультурной компетентности, основанных на использовании технологии культурного ассимилятора для тех этнических сообществ, представители которых обучаются по программам университета | Студенты магистратуры, преподаватели курсов в сфере кросс-культурной коммуникации | 2015–2016 | Ситуационные задачи, подготовленные в соответствии с технологией культурного ассимилятора; повышение межкультурной компетентности участников образовательного процесса |
| Создание тематических страничек на сайте университета, раскрывающих национальные особенности русского народа в целом и сибирияков в частности | Студенты магистратуры, преподаватель курса «Информационные и коммуникационные технологии деятельности психолога» | 2015 | Разработки содержания и оформления страниц сайта; функционирование вновь созданных интернет-источников; индивидуальный режим освоения информационно-справочного материала |
| Организация мастер-классов по национальному декоративно-прикладному искусству с участием в их работе иностранных студентов | Преподаватели соответствующих курсов по эстетическому и трудовому воспитанию | 1–2 раза в семестр | Снижение психоэмоционального напряжения средствами арт-терапии; знакомство с русской культурой |
| Психологическое и организационное консультирование | | | |
| Проведение личного консультирования обучающихся по решению психологических проблем и принятию личностных решений | Магистранты в качестве консультантов, тьюторов, преподаватели модуля «Технологии работы с мигрантами», студенты старших курсов бакалавриата | В течение всего периода | Снижение психоэмоционального напряжения, снятие личностной тревожности, урегулирование личностных проблем, возникших в связи с обучением в зарубежном вузе, обучение техникам принятия взвешенных решений |
| Организация консультирования кураторов учебных групп, преподавателей, административно-управленческого и учебно-вспомогательного персонала по психологическим вопросам организации обучения иностранных студентов и слушателей | Студенты магистратуры, преподаватели модуля «Технологии работы с мигрантами» | В течение всего периода | Своевременная психологическая помощь кураторам учебных групп в урегулировании учебных и личностных проблем, возникших в работе с иностранными студентами и слушателями |
| Участие в совершенствовании психологического сопровождения иностранных студентов и слушателей, обучающихся в КГПУ, на основании полученных в ходе его реализации результатов исследований | Руководитель, координирующий работу по психологическому сопровождению | Сентябрь 2015, сентябрь 2016 | Предложения по совершенствованию оказания психологической помощи иностранным студентам и слушателям, кураторам групп |
| Создание банка учебно-методических разработок по проведению мероприятий психологического сопровождения иностранных студентов и слушателей (программы тренингов, банки психодиагностических методик, информационно-справочные материалы по этнической психологии, базы данных психологических исследований, ситуационные задачи культурного ассимилятора и т.п.) | Руководитель и технический персонал команды, координирующей деятельность по психологическому сопровождению иностранных студентов и слушателей | В течение всего периода | Банк учебно-методических разработок; базы данных исследований; информационно-справочные материалы по работе с иностранными студентами |

Таблица 2

Программа социально-психологической работы с иностранными студентами в период их обучения в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева в рамках деятельности научно-внедренческой площадки подготовки бакалавров и магистров, подготовка которых осуществляется по международному проекту TEMPUS LMPSPM

| | Виды социально-психологической работы | Сроки | Формы учебной работы | Наименование ООП |
|-----|---|--------------------|----------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Психологическая диагностика | | | |
| 1.1 | Проведение психологической диагностики адаптационного потенциала иностранных студентов (выявление интеллектуальных, психоэмоциональных и личностных особенностей, уровня развития познавательных процессов и определение сферы профессиональных предпочтений) | Сентябрь – октябрь | Практические занятия | Бакалавриат с профилем «Социальная психология» |
| 1.2 | Формирование банка данных по иностранным студентам, входящим в группу социально-психологической опеки, в группу риска | Сентябрь – октябрь | Практические занятия | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |
| 1.3 | Проведение кросскультурных исследований, направленных на выявление особенностей, связанных с принадлежностью личности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам | В течение года | Практические занятия | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами» |
| 1.4 | Составление аналитических прогнозов изменения и динамики уровня адаптации и интеграции иностранных студентов к новым социальным условиям | Сентябрь – октябрь | Практические занятия | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами» |
| 1.5 | Систематический мониторинг социально-психологического состояния | В течение года | Практические занятия | Бакалавриат с профилем «Социальная психология», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |
| 2 | Развивающая деятельность | | | |
| 2.1 | Тренинги на развитие коммуникативной компетентности, тренинги по преодолению застенчивости, тренинги межкультурной компетентности, тренинги по саморегуляции работоспособности, тренинги конфликтной компетентности, занятия, направленные на освоение приемов мнемотехники | Октябрь – апрель | Тренинг | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |
| 3 | Психологическое просвещение и психопрофилактика | | | |
| 3.1 | Практические занятия на факультетах, психологические гостиные в общежитиях: «Добро пожаловать в Красноярск», «Мы вместе», «Правила успешного студента», «Будьте как дома, или Секреты успешной адаптации», «На пути к успеху», «Учиться? Легко!» | Сентябрь – ноябрь | Интерактивные методы | Бакалавриат с профилем «Социальная психология», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |
| 3.2 | Создание тематических страничек на сайте университета, раскрывающих национальные особенности русского народа в целом и сибиряков в частности | Сентябрь – октябрь | Практические занятия | Бакалавриат с профилем «Социальная психология» |
| 3.3 | Открытые (публичные) лекции для сотрудников университета по кросскультурной тематике, тренинги межкультурной компетентности, тренинги этнической толерантности | В течение года | Лекции, тренинги | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |

Продолжение табл. 2

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|-------------------|-----------------------------|---|
| 3.4 | Проведение тренинговых занятий на формирование сплоченности группы в условиях межкультурного взаимодействия | Ноябрь | Тренинг | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |
| 3.5 | Проведение обучающих мероприятий – семинаров, тренингов на актуальные темы (поведение в межкультурных ситуациях (на почте, в банке, разговор по телефону и пр.), ролевые игры) | Сентябрь – ноябрь | Семинар, тренинг, экскурсия | Бакалавриат с профилем «Социальная психология», магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами», магистратура |
| 3.6 | Совместные мероприятия с представителями неродной культуры, в которых участвуют студенты-волонтеры, русскоговорящие студенты, создающие языковую среду (различные студенческие фестивали и Недели культуры разных стран и регионов: Китай, Турция, Италия, Корея, Канада, США, Казахстан, Узбекистан, Киргизия, Таджикистан, Армения, Украина и Белоруссия). Например, встреча Нового года по восточному календарю; Празднование весны или Новый год по китайскому календарю; мастер-класс по приготовлению казахских блюд; Масленица | В течение года | Интерактивные методы | Все ОПП |
| 3.7 | Проведение мастер-классов в рамках арт-терапии с целью снижения психоэмоциональной напряженности и содействия социокультурной адаптации | Январь – май | Мастер-класс | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |
| 3.8 | Тренинг позитивного взаимодействия (основными целями тренингов являются: развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинство других; развитие способности к самоанализу, самопознанию; формирование позитивного отношения к своему и другим народам; обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия; развитие социальной восприимчивости, социального доверия, эмпатии, сочувствия, сопереживания, умения выслушивать другого человека; совершенствование коммуникативных навыков; обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению в межкультурных отношениях) | Февраль – март | Тренинг | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |
| 3.9 | Мероприятия, например, «КГПУ – планета друзей», «День дружбы в КГПУ» | Февраль – май | Интерактивные методы | Все ОПП |
| | Активизация процесса погружения в профессионально ориентированную социокультурную среду экскурсии на «Дни открытых дверей факультетов», в лаборатории и университетские музеи | В течение года | Интерактивные методы | Все ОПП |
| 4 | Психологическое консультирование | | | |
| 4.1 | Психологическое консультирование по актуальным темам в форме индивидуальных, групповых консультаций. Во время проведения социальных акций организация брифинга «Горячая линия, или То, что вы давно хотели спросить» | В течение года | Консультирование | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|----------------|------------------|---|
| 4.2 | Психологическое консультирование по конфликтным ситуациям, характерным для иностранных студентов: 1) конфликты, обусловленные спецификой учебной деятельности и социального взаимодействия студентов; 2) конфликты, обусловленные спецификой лично-семейных взаимоотношений; 3) конфликты, связанные с асоциальным поведением студентов; 4) конфликты, обусловленные состоянием здоровья; 5) конфликты, обусловленные материально-бытовыми трудностями; 6) конфликты, связанные с этнокультурными различиями | В течение года | Консультирование | Магистратура «Психосоциальная работа с мигрантами», магистратура «Психологическое сопровождение мигрантов в социальных и образовательных учреждениях» |

Библиографический список

1. Груздева О.В. К проблеме обеспечения успешной социальной и образовательной адаптации детей в поликультурной образовательной среде // Сибирский Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (14). С. 25–28.
2. Доманецкая Л.В., Момунова А.Н. Особенности отношения иностранных студентов, обучающихся в российском вузе, к браку и семейной жизни // Сибирский Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (14). С. 30–32.
3. Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Эмпирические исследования // Universitas. 2013. Т. 1. № 3. С. 33–47.
4. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 353 с.
5. Ковалев А.С. Миграционные процессы в истории российского общества // Сибирский Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (14). С. 44–48.
6. Ковалевский В.А., Кирко В.И. Стратегическое управление региональным педагогическим университетом в условиях глобальных и локальных рисков // Современное образование. 2015. № 2. С. 45–69.
7. Москвич Ю.Н. Новая роль университетов в развитии регионов и новых отраслей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 20–23.
8. Создание службы психологической поддержки в вузе: метод. пособие / И.В. Дударев, Н.В. Дроботя, Е.В. Чаплыгина, В.П. Терентьев, В.А. Солдаткин. Ростов-на-Дону: ГБОУ ВПО РостГМУ Минздравсоцразвития России, 2012. 94 с.
9. Старосветская Н.А., Груздева О.В. Новое качество профессиональной подготовки специалистов по социальной психологии для работы с мигрантами (опыт реализации международного проекта Темпус) // Сибирский Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (14). С. 93–96
10. Титова О.И. Психологическое сопровождение иностранных студентов и его роль в обеспечении качества образования в поликультурной среде // Сибирский Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (14). С. 98–103
11. Чиркова Т.И. Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? // Проблемы современного образования. 2011. № 1. С. 82–93.

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДРОСТКОВ, ПЕРЕЖИВШИХ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ

THE PECULIARITIES OF THE TIME PERSPECTIVE OF TEENAGERS WHO WENT THROUGH DOMESTIC ABUSE

О.К. Таусинова, А.А. Дьячук

O.K. Tausinova, A.A. Dyachuk

Насилие, подростки, временная перспектива, психотравматическая ситуация.

В статье рассматриваются результаты исследования особенностей временной перспективы подростков, переживших насилие в семье. С помощью методов психологической диагностики и математической статистики раскрывается связь между восприятием собственного будущего и прошлого и травматизацией подростков, перенесших семейное насилие. В результате делается вывод о том, что невозможность ассимиляции психотравмирующего опыта создает искажение оценки событий во временной перспективе.

Abuse, teenagers, time perspective, psychotraumatic situation.

The article describes the results of the study concerning the peculiarities of the time perspective of teenagers who went through domestic abuse. Using the methods of psychological diagnosis and mathematical statistics, it reveals the connection between the teenagers' perception of their own future and past and traumatization. As a result, the authors concluded that the inability to assimilate the psychotraumatic experience causes a distortion of the assessment of events in the time perspective.

Насилие и жестокое обращение с детьми в различных социальных группах, в том числе и в семье, одна из острых проблем в современном обществе. Последствия насилия вызывают тяжелые психологические травмы и оказывают негативное влияние на личность ребенка. Нарушения, возникающие вследствие перенесенного насилия, затрагивают, как показано в исследованиях Е.Н. Волкова, Н.О. Зиновьева, Н.В. Тарабрина, Й. Лангмейер, все уровни развития личности ребенка, его эмоциональную и когнитивную сферы, а также соматопсихическую сферу и поведение и могут стать, по результатам исследований Т.Я. Сафонова, Т.М. Журавлева, А.А. Реана, причинами преступности и воспроизводства жестокого обращения с детьми в обществе.

Переживание длительной психотравматической ситуации приводит к искажению субъективного опыта личности, невозможности адекватно переработать патогенное содержание, что может приводить к «нарушению временной перспективы личности, крушению жизненных планов и временной дезориентации субъек-

екта» [Квасова, 2007, с. 53], искажению измерения и оценки событий во «временных перспективах», которые имеют различный, закономерный характер в зависимости от формы протекания (развития) психотравматической ситуации, определяемой характером фактических отношений со стрессором [Дорохов, 2014].

Особое значение приобретает изучение временной перспективы в подростковом возрасте, когда представление о своем будущем, осознание прошлого, конструирование жизненного пути является основой личностного самоопределения, влияет на последующие значимые выборы человека (М.Р. Гинзбург, Е.И. Головаха, К. Левин, Ж. Ньютен и др.). Психотравмирующий опыт приводит к диффузии временной перспективы, опустошенности, бесперспективности, что связано со сложностями упорядочивания, разрывом связей событий, уходом от прошлого, отсутствием значимых событий в настоящем либо сведением различных сфер жизнедеятельности к стресс-событию. Возможность преодоления жизненных трудностей связана с пе-

реоценкой значимости стрессогенного события в субъективной картине жизненного пути, нахождением позитивного опыта, определением ресурсов для достижения значимых целей, созданием совокупности «оптимальных (т.е. имеющих множество возможностей) жизненных отношений, систему опор, <...> которая гарантирует все возрастающую ценность жизни личности и в будущем расширяет ее возможности» [Абульханова, 2014, с. 21]. В связи с этим понимание особенностей временной перспективы позволит выделить различные приемы психологической работы с подростками, направленные на переживание стрессового события.

С целью выявления особенностей временной перспективы подростков, подвергшихся насилию в семье, было проведено эмпирическое исследование.

В качестве объекта исследования рассматривается временная перспектива подростков, которая понимается нами, вслед за Ф. Зимбардо, как «фундаментальная единица измерения психологического времени, которая базируется на когнитивных процессах, распределяющих человеческий опыт на временные отрезки прошлого, настоящего и будущего, что помогает придать упорядоченность, последовательность и смысл жизненным событиям» [Зимбардо, Бойд, 2010, с. 58].

Предметом исследования выступают особенности временной перспективы подростков, переживших насилие в семье. Данную группу составили подростки в возрасте от 15 до 17 лет ($n=30$), поступившие на реабилитацию в центр социальной поддержки, в кризисное отделение для несовершеннолетних. Все респонденты прошли ПМПК, где комиссией было установлено наличие травматических переживаний после перенесенного стресса. Стрессовым состоянием считались ситуации, связанные с интенсивным насилием и переживанием состояния фрустрации, лишением или затруднением в удовлетворении жизненно важных потребностей, дефицитом поддерживающих отношений (алкоголизация, уголовное или гражданско-правовое преследование, авторитарное или пренебрежительное отношение «зна-

чимых других») и «сопровождались чувством непреодолимого страха, беспомощности или ужаса» [Решетников, 2006, с. 63].

Для выявления особенностей временной перспективы сформированной экспериментальной группы была привлечена группа сравнения: 30 испытуемых, уравненных с исследуемой группой по социально-демографическим показателям, не находящихся в реабилитационном центре и не обращавшихся за помощью. В связи с тем что среди испытуемых контрольной выборки не представляется возможным точно установить отсутствие длительного семейного или какого-либо иного насилия, мы оценивали степень их травматизации.

С этой целью были использованы современные методы диагностики посттравматического стрессового расстройства у детей: Гиссенская шкала, или Опросник соматических жалоб для оценки соматических последствий психологической травматизации Е. Брюклера и Дж. Снера и опросник депрессивности А. Бека для оценки негативных переживаний в прошлом, которые могут быть и результатом неустановленного насилия в семье. Проведенная оценка результатов в группе сравнения не выявила подростков, имеющих опыт травматизации, что позволяет в дальнейшем полученные результаты рассматривать как связанные именно с опытом насилия в семье.

Для выявления особенностей временной перспективы была использована методика изучения временной перспективы ZPTI Ф. Зимбардо.

Гипотеза исследования заключается в том, что невозможность ассимиляции психотравмирующего опыта создает искажение оценки событий во «временных перспективах». Также была выделена уточняющая гипотеза: временная перспектива подростков, подвергшихся насилию в семье, имеет такие особенности: прошлое представлено негативно; в настоящем преобладает ориентация на удовольствие как способ уйти от стрессовой ситуации; жизненные цели представлены незначительно и имеют абстрактный характер.

Рассмотрим полученные в ходе сравнения результаты на двух группах.

Подростки, пережившие насилие в семье, чаще всего отмечают ощущение потери жизненной энергии и чувствуют потребность в помощи со стороны окружающих, им свойственна ипохондричность. В данной группе больше чем у половины опрошенных (57 %) наблюдается умеренная депрессия, выраженная депрессия характерна 34 % подросткам и 9 % легкая депрессия. Среди представленных в опроснике проявлений депрессий чаще отмечаются когнитивно-аффективные проявления (72 %). По мнению Аарона Бека, данные депрессивные симптомы являются следствием своеобразных ложных «бессознательных умозаключений» [Бек и др., 2003, с. 261].

По шкале соматических проявлений получены также высокие показатели, что находит выражение в расстройствах сна, нарушении аппетита, снижении влечений, падении общего уровня энергии.

На основании выделенных признаков мы можем констатировать наличие у подростков травмы вследствие насилия, неотреагированного эмоционального опыта прошлого. Невозможность выразить негативные чувства, обиду, признаться, даже себе, в том, что взрослый совершил насилие, задает сложность ассимиля-

ции опыта, ведет к тому, что внутренняя энергия находит выход другими путями, например через телесные проявления (общее чувство истощения или желудочные жалобы), что является классическим признаком психологической травмы детей. Таким образом, первичная работа с данными группами подростков должна быть направлена на эмоциональное отреагирование, снижение эмоционального напряжения, дающее внутреннее облегчение за счет освобождения от всей или части негативной энергии.

В группе сравнения отсутствуют выраженные депрессивные симптомы. Тяжелая депрессия не представлена вовсе, в основном наблюдаются признаки легкой депрессии. В целом у данной группы респондентов не наблюдается картины, характерной для травмы насилия, отсутствует опыт травматизации.

На следующем этапе была проведена оценка различий временной перспективы по выделенным Ф. Зимбардо шкалам. Оценка различий между выборками проводилась с помощью критерия *U* Манна – Уитни. Оценка различий проводилась с помощью статистического пакета *SPSS Statistic v.20.0*. Результаты сравнительного анализа представлены в табл.

Среднегрупповые значения по шкалам методики изучения временной перспективы (Ф. Зимбардо) и значимость различий

| Шкала | Экспериментальная группа | Контрольная группа | <i>U</i> |
|---------------------------|--------------------------|--------------------|----------|
| Негативное прошлое | 10 | 2 | 7,5* |
| Гедонистическое настоящее | 12 | 10 | 247* |
| Будущее | 3 | 7 | 115,5* |
| Позитивное прошлое | 5 | 9 | 86* |
| Фаталистическое настоящее | 7 | 3 | 99* |

Примечание: * – различия значимы на уровне $p < 0,05$;

** – различия значимы на уровне $p < 0,01$.

Как видно из табл., для подростков, переживших насилие в семье, характерна высокая степень неприятия собственного прошлого, вызывающего отвращение, полного боли и разочарований. Настоящее видится им оторванным от прошлого и будущего, при этом в настоящем происходит ориентация на наслаждения, удовольствия. Несмотря на то что данная ориентация свойственна подростковому возрасту, в группе

подростков, переживших насилие, она более выражена. Настоящее они воспринимают как фаталистическое, независимое от собственной активности, изначально predetermined, а себя – подчиненными судьбе, что приводит к отсутствию целей и планов на будущее, безнадежное и беспомощное отношение к будущему. Ориентация на будущее, на стремление к достижениям в будущем выражена в меньшей степени.

В структуре временной перспективы данной группы подростков можно выделить сочетание ориентации на гедонистическое настоящее при негативном восприятии прошлого, фаталистичности прошлого и отсутствия устремлений в будущее.

Для испытуемых контрольной выборки свойственно принятие собственного прошлого, при котором любой опыт является основанием настоящего состояния и способствует развитию. Несмотря на гедонистические ориентации в настоящем, оно воспринимается как изменяемое ими, создаваемое, планируемое. При этом по шкале «Будущее» оценки более выражены, что говорит о наличии целей и планов на будущее. Профиль шкал временной перспективы характеризуется высоким уровнем гедонистического настоящего при положительном прошлом и ориентацией на будущее.

Таким образом, травматизация оказывает влияние на отношение к прошлому, будущему и настоящему: происходят уход от прошлого, стремление его забыть, что препятствует эмоциональному отреагированию, приводит к отсутствию жизненной позиции в построении личностных перспектив, ощущению невозможности влиять на то, что с ними происходит, затрудняет дальнейшее жизненное продвижение.

На следующем этапе для выявления связи типа проявлений депрессии и временной перспективы с помощью критерия Спирмена был проведен корреляционный анализ шкал опросника Ф. Зимбардо с показателями травматизации по опроснику А. Бека. Корреляционный анализ был проведен отдельно в каждой выборке.

По результатам корреляционного анализа было выделено, что неприятие собственного будущего подростками, пережившими насилие в семье, положительно связано с высоким уровнем желудочных жалоб ($r=0,65$, $p<0,01$) и высоким уровнем истощения, но при этом понижается депрессия, развивающаяся по когнитивно-аффективному типу ($r=0,139$, $p<0,05$).

Переменная негативного прошлого положительно связана с давлением жалоб ($r=0,202$, $p<0,10$) и желудочными жалобами ($r=0,165$,

$p<0,10$). Чем более негативно воспринимает респондент свое прошлое, тем больше проявляется у него соматизация внутренних переживаний ($r=0,128$, $p<0,05$) и снижается когнитивно-аффективное проявление депрессии ($r=0,139$, $p<0,05$). В данном случае мы можем наблюдать демаркацию травматизации, связанную с определенными шкалами временной перспективы, восприятия негативного и позитивного прошлого.

В контрольной группе корреляционный анализ не выявил значимых связей между травматизацией и временной перспективой.

В целом по результатам проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

Соматические последствия психологической травматизации у подростков, перенесших насилие, проявляются в ощущении потери жизненной энергии, они чувствуют потребность в помощи со стороны окружающих; расстройствах сна; нарушении аппетита; снижении влечений; им свойственна ипохондричность.

Эмоциональный уровень психологической травматизации у подростков, перенесших насилие, проявляется в наличии депрессии, переживании печали, подавленного гнева, чувства вины, стыда.

Подростки, пережившие насилие в семье, характеризуются высокой степенью неприятия собственного прошлого, что сказывается на соматизации внутренних переживаний и повышении когнитивно-аффективного проявления депрессии. Согласно полученным данным мы видим, что наличие травмы в прошлом несовершеннолетнего приводит к негативной картине пережитого прошлого опыта, отсутствию личностной позиции в построении жизненного пути, низкой ориентации на будущее, ощущению независимости происходящих в жизни событий от него самого, а также повышению психосоматических жалоб.

Если в прошлом опыте отсутствует травматизация, то для подростков свойственна высокая степень принятия собственного прошлого, при котором любой опыт является опытом, способствующим развитию и приведшим к сегодняшнему состоянию, они чувствуют свою силу и спо-

способность распоряжаться жизнью, активно строят планы на будущее. Связей между временной перспективой и проявлением депрессивности не выявлено.

С учетом особенностей подросткового возраста и полученных результатов материалы исследования могут быть положены как основания для разработки программы реабилитации подростков, которая должна быть направлена на эмоциональное отреагирование прошлых событий и построение позитивной временной перспективы, осознание своих ресурсов и возможностей, развитие жизненной перспективы и жизненной позиции.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. К проблемам экологии личности и возможности психологической поддержки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 6–22.
2. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003. 304 с.
3. Дорохов М.Б. Эмпирическое исследование изменения «временных перспектив» в психотравматической ситуации // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 1 (5). С. 142–153.
4. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени: новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
5. Квасова О.Г. Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 216 с.
6. Решетников М.М. Психическая травма. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 2006. 560 с.

РИСКИ ВЗРОСЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМА САМОПОНИМАНИЯ ПОДРОСТКОВ

THE RISKS OF GROWING-UP AND THE PROBLEM OF SELF-UNDERSTANDING OF TEENAGERS

С.В. Шик

S.V. Shik

Подростки, взросление, дефициты самопонимания, риски взросления, семья, школа, социальные сети, сценарии взросления, развитие самопонимания.

В статье рассматривается развитие самопонимания как средство преодоления рисков взросления подростков. Описываются особенности рисков: дефицит доверительного общения в семье, неприятные условия пребывания в школе, дефицит действительного, «осязаемого» общения со сверстниками, уменьшение потребности понимать себя в условиях «экранной» культуры. Предлагается использовать развитие самопонимания для преодоления этих рисков: создание позитивных образов родителей, рефлексия личного опыта школьной жизни и обучение методам самопознания, осознание значимости реального общения, приобщение к художественной литературе.

Teenagers, growing-up, deficits of self-understanding, risks of growing-up, family, school, social networks, scenarios of growing-up, development of self-comprehension.

The article discusses the development of self-understanding as a means of overcoming the risks of growing-up of teenagers. It describes the features of the risks: the lack of open communication in the family, unpleasant conditions in the school, the lack of real, «tangible» communication with peers, the decrease in the need to understand oneself in the conditions of «screen» culture. The article proposes to use the development of self-understanding in order to overcome these risks: creating positive images of parents, reflecting the personal experience of school life and learning the methods of self-knowledge, awareness of the importance of real communication, introduction to literature.

Взросление современных подростков представляется серьезной практической и теоретической проблемой. Взросление как многолетний путь обретения самостоятельности и ответственности является результатом длительных напряженных размышлений и проб, связанных с узнаванием себя нового, осмыслением своих особенностей, обязанностей и будущего.

Существуют серьезные риски взросления подростков. Многие подростки живут сегодняшним днем, у них отсутствует ориентация на будущее, они игнорируют обоснованные требования взрослых, не хотят и не умеют делать ответственный выбор, «застревают» на детском поведении, втягиваются в различного рода девиации или «уходят» в субкультуры. В этих условиях педагоги и родители не всегда могут оказать действенную помощь подросткам.

Исследования, посвященные вопросам взросления подростков (К.Н. Поливанова, О.А. Фиофанова, Т.А. Хагуров и другие), акцентируют внимание на различных аспектах проблемы. Так, К.Н. Поливанова изучает взросление в предельно общем виде как соотношение идеальной и реальной формы, в контексте диверсификации форм и моделей [Поливанова, 2012], О.А. Фиофанова говорит о проектировании единиц взросления: встрече, диалоге, пробе [Фиофанова, 2008], Т.А. Хагуров рассматривает социологические аспекты взросления [На пути к преступлению..., 2012]. Вместе с тем остается вопрос: каким образом взросление представлено в переживаниях подростков?

В частности, дефициты самопонимания приводят к тому, что подростки теряют контакт с самим собой, отчуждаются от образа Я, не умеют выстраивать среду своей жизни [Шик, 2014].

В диссертационной работе И.В. Латыпова показано, что у проблемных подростков формируется устойчивое «внешнее» Я с чувством утраты себя, утраты смыслов, ценностей, надежды, трудностью осознания собственных желаний [Латыпов, 2011]. В данной статье мы рассмотрим исследование рисков взросления подростков как определенных дефицитов самопонимания, а также изучение возможных путей его развития.

Опираясь на работы К.Н. Поливановой, О.А. Фиофановой, Т.А. Хагурова, а также собственные исследования, мы выделяем следующие риски взросления подростков: дефицит доверительного общения в семье, неприятные условия пребывания в школе, дефицит действительного, «осязаемого» общения со сверстниками, уменьшение потребности понимать себя в условиях «экранной» культуры.

Для выявления особенностей этих рисков мы провели эмпирическое исследование. Основными методами являлись беседа и анкетирование. Всего участвовало 235 подростков – учащихся 8–9 классов школ № 19, 80, 6 гимназии № 6 г. Красноярска. Рассмотрим подробно результаты исследования.

1. Дефицит доверительного общения в семье.

Для оценки рисков подросткам предлагалось закончить следующие предложения: Мои родители..., Мой отец..., Моя мать..., Все родители...

В 56,2 % случаях в описании родителя встречаются негативные оценки: мать «суровая», «всегда права», «неправа»; отец «строгий», «ленивый», что можно трактовать как дефицит взаимопонимания, одностороннее воздействие на детей, недостаток позитивных образов взрослых.

2. Неприятные условия пребывания в школе.

Каким глазами видят школу подростки? Ребятам было предложено закончить следующие предложения: Школа для меня..., В школе я..., Без школы я... Кроме того, они отвечали на вопросы: что тебе нравится и что не нравится в школе?

Для 81,7 % опрошенных подростков школа является неприятным (непереносимым, нетерпимым) местом. Она описывается как закрытое, неприятное пространство: «школа для

меня адское место», «в школе я заперт», «в школе я заключенный», «без школы свободен», «сожгу, взорву школу», «эта школа – фигня», «школа для меня развлечение и одновременно тюрьма», «ничего не нравится, особенно уроки», «не нравится учиться», «суета, поспать нельзя», «в школе я чувствую себя лишним», нравятся только внеучебная или физическая активность: спортивные мероприятия, физкультура, перемена.

3. Дефицит действительного, «осязаемого» общения со сверстниками.

Социальные сети имеют важное явление в жизни подростков. Здесь они общаются, находят интересующую информацию, слушают музыку, играют и т.д. Анкетирование показало, что большинство подростков значительную часть своего свободного времени проводят в социальных сетях: 43 % – больше трех часов в день, 29 % – от одного часа до трех. Кроме того, 26,8 % опрошенных подростков признают у себя наличие зависимости («Они захватывают мой разум»). Опросы показали, что у 35,74 % подростков в виртуальных друзьях от 100 до 200 человек, у 36,2 % – от 50 до 100.

4. Уменьшение потребности понимать себя в условиях «экранной» культуры.

Нас интересовало, как часто подростки смотрят видеofilмы и читают художественную литературу.

Опрос подростков показал, что просмотр видеofilмов является одним из самых популярных способов времяпрепровождения. Они ежедневно смотрят отечественные и иностранные сериалы. Часто подростки слепо перенимают многое от своих героев, встраивая отдельные элементы в свою модель поведения. Что касается художественной литературы, то опрос показал, что подростки мало читают: 51,1 % никогда не читают, редко – 42,9 %, лишь 6 % школьников читают часто.

Какие возможны сценарии взросления подростков?

Отказ от взросления (т.е. от себя) – слепое следование нормативным требованиям взрослых, пассивность в отношении среды с отсутствием представлений о возможности собственной

активности, боязнь собственных инициативных действий, отсутствие ценностного отношения к жизни, различного рода негативные эмоции.

Овладение внешней стороной взрослости (короткий путь к себе), т.е. поверхностными представлениями о взрослой жизни («Делать, что хочешь»). Например, одеваться по своей прихоти, пить, курить, поздно приходиться домой, беспрепятственно бывать в различных местах, бездумно тратить родительские деньги и т.д. Реальное взросление становится ненужным.

Овладение внутренней стороной взрослости (длинный путь к себе) – умение отвечать за свои поступки, развитая система ценностей, собственная позиция – требует непростой работы над собой. Этот сценарий предполагает развитие самопонимания как постижение смысла собственного существования.

Каким образом развивать самопонимание?

Признавать и обдумывать существующие риски. Выделенные дефициты самопонимания – это «кривое» зеркало жизни подростка, т.е. его искаженные представления о себе. Помощь взрослого в объективации (открытие смысла) его переживаний, создание действительного «зеркала» его жизни происходит через значимого взрослого, психологические научные знания, общение, произведения культуры.

Можно выделить следующие направления работы.

1. Создание позитивного образа родителей.

Налаживание коммуникации в детско-взрослом сообществе играет важнейшую роль во взрослении подростков. Позитивный образ родителя дает возможность растущему человеку сравнивать себя с ним, узнавать и улучшать себя, а доверительное, «живое» общение, обсуждение перспектив позволяют проецировать себя в будущее. Более того, взрослость, по мысли В.Т. Кудрявцева, должна быть связана с представлением о существовании высшей тайны. Для этого необходимо «создавать необыденный мир вокруг себя и учить этому ребенка» [Кудрявцев, 2011]. Вместе с тем важнейшая проблема многих родителей – сведение собственных ценностей к одной единственной, к ребенку.

Нами разработан и реализован тренинг-семинар для родителей, направленный на развитие ценностных ориентаций, из которых складываются позитивные образы отца и матери. Ключевая идея: обучение родителей открытому искреннему высказыванию о себе, описание своих достижений в жизни и умение рассказать об этом подростку. В процессе семинара обсуждались ценностные ориентации, родители обучались я- и ты-высказываниям. Родители подводились к мысли, что родительские ценности – это то, от чего может «оттолкнуться» ребенок для создания своих. Когда родитель не просто воспитывает подростка через «можно» или «нельзя», а умеет говорить с ним на языке своих смыслов и ценностей, именно это помогает созданию позитивного образа родителя.

2. Рефлексия личного опыта школьной жизни и обучение методам самопознания.

В рамках этого направления нами апробирован специальный психолого-ориентированный учебный курс для девятиклассников. Занятия тематически связывались с обсуждением следующих вопросов:

а) *моя школа*: устройство школы в представлениях детей. Какой видится школа детям. Их место в школе. Особенности их класса. Любимые – нелюбимые предметы. Что мне нравится – не нравится в школе. Атмосфера в школе;

б) *я в школе*: переживания, особенности поведения детей, взаимодействие с другими (учителями, родителями, одноклассниками). Какие настроение, эмоции, обиды существуют у подростков; их черты характера;

в) *я после школы*: обсуждение жизненных планов, проектирование своего будущего.

В целом проговаривание и анализ своих переживаний давал возможность подросткам лучше разобраться в себе, понять взрослых и выработать собственные нормы поведения. Обсуждение школьной жизни дополнялось обучением методикам саморегуляции, релаксации, подростки знакомились с элементами телесно-ориентированной терапии, что позволяло им лучше управлять своим телом и эмоциями.

3. Осознание значимости реального общения.

Особенности и значимость реального общения можно понять только в самом реальном общении. В частности, в рамках этого направления хорошо зарекомендовало себя выполнение тренинговых заданий, которые затрагивают вербальные (например, составление психологического портрета «Я в глазах одноклассников») и невербальные аспекты общения (например, упражнение «Глаза в глаза» с последующим сравнением с виртуальным общением. Обсуждение полученных результатов позволило сравнить виртуальное и реальное общение. Подростки убеждаются в том, что виртуальное общение строится на основе экономии усилий (неправильный язык, графические символы эмоций, темы коммуникаций касаются вымышленного мира, реплики, не связанные одной темой, и другие особенности). В реальном общении необходимо выражаться точно, уметь слышать друг друга, видеть эмоциональные проявления, удерживать тему разговора, что требует интеллектуальных и эмоциональных усилий. Эти усилия являются важной чертой взрослого человека. Подростки начинают понимать, что необходимо дозировать виртуальное общение, что только в реальном общении можно узнать себя, свои сильные и слабые стороны, приобрести навыки самопознания, без которых невозможно взросление.

4. Приобщение к художественной литературе.

Взрослый может предложить произведения, которые в детстве читал сам. Хорошо, когда есть домашняя библиотека, где можно найти интересные книги. Важно приучить подростка к посещению библиотек, в которых можно познакомиться с нужными книгами. Взрослым надо вовремя подсказать, побудить к чтению.

Можно выделить три группы книг, которые развивают воображение (т.е. стимулируют развитие образов, а не «картинок»), воспитывают волю, дают материал для осмысления своей жизни:

а) книги в жанре фэнтези и приключений («Поттериана» Дж. Роулинг, «Темные начала» Ф. Пулмана, «Хроники Ехо» М. Фрая, «Хроники

Нарнии» К. Льюиса и многие другие), где подросток противостоит силам зла и совершает мужественные поступки и подвиги;

б) сочинения, описывающие сложные человеческие характеры и непростые судьбы («Приключения Оливера Твиста» Ч. Диккенса, «Над пропастью во ржи» Д. Сэлинджера, «Убить пересмешника» Х. Ли и многие другие; русская классика);

в) произведения, описывающие проблемы школы («Первый учитель» Ч. Айтматова, «Книга советов по выживанию в школе» Э. Веркина, «Дневник Коли Синицына Н. Носова и другие).

Если подросток почувствует, что книга помогает рождать собственные мысли, размышлять, тогда чтение будет вызывать интеллектуальное удовольствие и станет естественной привычкой. «Погружаясь» в текст, перечитывая строки, возвращаясь к запомнившимся моментам, останавливаясь и обдумывая прочитанное, подросток учится примеривать на себя все возможные образы, сравнивать с собой, видеть себя.

Полученные результаты дополняют представления о рисках взросления, раскрывая пути развития самопонимания для преодоления этих рисков.

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы.

1. У подростков существуют высокие ожидания относительно родителей, они хотят получать от них поддержку и заботу. Но, к сожалению, родители заботятся, прежде всего, о материальной стороне жизни, «воздействуют» на своих детей, не стремясь к взаимопониманию. Напротив, доверительное, «живое» общение, обсуждение жизненных планов помогают подростку узнать себя, сравнивать других с собой, что дает ориентир для взросления.

2. Школьные требования воспринимаются большинством подростков как невыполнимые. Если подростков учить достойно преодолевать школьные трудности, в частности знакомить с методами самообразования и самовоспитания, тогда школа станет школой жизни, а подросток приобретет опыт понимания себя, что будет способствовать взрослению.

3. Виртуальный образ жизни – характерная черта многих современных подростков. Избыток виртуального общения связан с нарушением коммуникации в семье, а также с неумением его дозировать. Необходимо формировать у подростков представления о том, что в реальном общении человек узнает себя, сильные и слабые стороны, приобретает навыки самопознания, что является фактором взросления.

4. У большинства подростков доминирует пассивное «экранное» потребление. Важнейшая задача взрослых – приобщить подростков к чтению художественной литературы, что позволит им «примеривать» различные образы взрослости на себя.

Таким образом, взрослению подростков препятствуют: недостаток позитивных образов родителей, дефицит доверительного общения; неприятные условия пребывания в школе; дефицит действительного, «осязаемого» общения со сверстниками; уменьшение потребности понимать себя в условиях «экранной» культуры. Преодолению указанных рисков способствует развитие самопонимания подростков как длинный путь познания себя. Самопонимание есть прояснение личностного смысла вещей, происходящих с подростками. Развитое самопонимание – это система «зеркал», в которых они видят себя и строят будущее, иными словами, взрослеют. Проведенное исследование позволяет акцентировать предметную область профессиональных усилий педа-

гога, обозначить роль родителей и выстраивать эффективное сопровождение взросления подростков.

Библиографический список

1. Кудрявцев В.Т. Тайна собственной взрослости [Электронный ресурс]. URL: <http://tovievich.ru/book/obrazovanie/5780-tayna-sobstvennoy-vzroslosti.html>
2. Латыпов И.В. Соотношение феномена самоотчуждения с образом Я личности: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2011. 197 с.
3. На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России (опыт социологического анализа): кол. монография / под науч. ред. М.Е. Поздняковой и Т.А. Хагурова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; М.: Институт социологии РАН; Краснодар, 2012. 344 с.
4. Поливанова К.Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». URL: <http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml>
5. Фиофанова О.А. Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 378 с.
6. Шик. С.В. Дефициты самопонимания как факторы риска аддиктивного поведения старших подростков // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 175–179.

РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОРТОБИОЗА ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

THE ROLE OF PARENTAL ATTITUDE IN THE DEVELOPMENT OF ORTHOBIOSIS OF SICKLY SENIOR PRESCHOOLERS

В.О. Штумф

V.O. Shtumf

Ортобиоз, социальная ситуация развития, родительское отношение, часто болеющие старшие дошкольники.

В статье рассматривается проблема формирования ортобиоза у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста. Приведены результаты исследования, рассматривающие роль родительского (материнского) отношения как значимой составляющей социальной ситуации развития в формировании представлений и реализации ортобиоза часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста. Обоснована потребность усиления внимания специалистов к повышению эффективности родительского отношения к детям.

Orthobiosis, social situation of development, parental attitude, sickly senior preschoolers.

The article considers the problem of the development of orthobiosis of sickly children of senior preschool age. It presents the results of the research examining the role of parental (maternal) attitude as a significant component of the social situation of development in the formation of representations and implementation of orthobiosis by sickly children of senior preschool age. Besides, the article substantiates the need for a greater attention of experts to increasing the effectiveness of parental attitude to children.

В настоящее время в Российской Федерации реализуется Концепция долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года, важными приоритетами которой являются формирование и реализация здорового образа жизни населения.

Здоровый образ жизни (ортобиоз) традиционно рассматривается как типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека (труд, нормальный сон, положительное эмоциональное состояние, оптимизм, рациональное питание, соблюдение режима, закаливание, физические упражнения), которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций. Это научение человека правильному и безошибочному выбору только полезного, содействующего здоровью и отказ от всего вред-

ного в любой ситуации [Груздева, 2013, с. 20; Штумф, 2014, с. 144; Штумф, 2015, с. 121].

Родительское отношение, по мнению А.Я. Варгии В.В. Столина, представляет собой систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания его характера, личности и поступков. По определению А.С. Спиваковской, это реальная направленность, позволяющая описывать широкий фон отношений, в основе которых лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с ним, позволяющая представить и изучить, как те или иные сознательные или бессознательные мотивы структуры личности родителей выражаются и актуализируются в конкретных формах их поведения и взаимопонимания с детьми [Штумф, 2012, с. 32].

Принято выделять типы эффективного (оптимального) родительского отношения к

ребенку и неэффективного (нарушенного). Неэффективное, по описанию Р.В. Овчаровой, то, на основе которого у родителя и ребенка сформировался эмоционально-негативный фон взаимоотношений, трудности взаимопонимания. Оно играет особую роль в формировании патологических новообразований в психической жизни и поведении детей [Штумф, 2012, с. 34].

Наиболее важным и значимым компонентом психологической помощи часто болеющему старшему дошкольнику (болеющему 4 и более раз в год) признано позитивное изменение его особой социальной ситуации развития, специфику которой в том числе создают: ограниченность общения кругом семьи, неблагоприятные личностные проявления родителей, наличие у них непродуктивных установок и применение неэффективных стилей воспитания [Груздева, 2013, с.12, 22; Ковалевский, Груздева, 2009, с. 20; Штумф, 2014, с. 144; Штумф, 2015, с. 122].

Вышеперечисленные особенности актуализируют цель исследования – необходимость изучения родительского отношения и его роли в формировании ортобиоза.

Научная новизна исследования заключается в расширении представлений о роли родительского (материнского) отношения к часто болеющим детям (ЧБД) старшего дошкольного возраста и его влиянии на формирование представлений и реализацию детьми ортобиоза; в рассмотрении возможности расширения представлений и реализации детьми ортобиоза посредством повышения эффективности материнского отношения к детям.

Исследование было реализовано с 2006 по 2010 г. в детских садах г. Красноярск (МБДОУ № 139, 142, 211 и 295). Выборку составили 120 матерей и 120 детей (60 – ЧБД и 60 – относительно здоровых) старшего дошкольного возраста.

С целью исследования родительского отношения к детям и его роли в формировании ортобиоза были использованы: метод сбора эмпирических данных по медицинским картам и индивидуальным картам детей для оцен-

ки состояния здоровья (форма № 026/У); методика изучения социально-валеологического состояния семьи Р.А. Захаровой и анкета по выявлению и реализации ортобиоза детьми (была составлена на основании методики Р.А. Захаровой); тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги – В.В. Столина; методы математической статистики: t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции r-Спирмена. Использована статистическая программа Statgraphics Plus v.2.1.

Результаты исследования позволяют констатировать следующее.

1. Материнское отношение к часто болеющим старшим дошкольникам характеризуется достоверно большими проявлениями эмоционального отвержения ($p \leq 0,05$) и достоверно меньшими проявлениями авторитарной гиперсоциализации ($p \leq 0,05$), то есть, с одной стороны, мать воспринимает своего ребенка преимущественно неудачливым, не приспособленным к жизни, «недалеким» в умственном плане, недостаточно уважает ребенка и недостаточно доверяет ему; испытывает преимущественно досаду, злость, раздражение и обиду. С другой стороны, она, в отличие от матери относительно здорового ребенка, поддерживает текущую ситуацию недостатком требований к выполнению ребенком определенных, соответствующих возрасту обязанностей, к реализации послушания и дисциплины.

2. Сравнительный анализ идеального представления об ортобиозе и реального соблюдения факторов ортобиоза как матерями ЧБД, так и матерями относительно здоровых детей старшего дошкольного возраста подтверждает, что представления об ортобиозе и реализация этих принципов в реальной жизни матерей не совпадают ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,001$). Матери достаточно хорошо знают, что такое ортобиоз, но не всегда или недостаточно соблюдают его требования в реальной жизни. Причинами такого поведения могут выступать: недостаточная саморегуляция, низкая культура поведения в быту, недостаток временных или материальных ресурсов.

Сравнительный анализ идеального представления об ортобиозе и реального соблюдения факторов ортобиоза детьми показал, что представления об ортобиозе (о здоровом ребенке) и реализация поведения здорового ребенка в реальной жизни как у часто болеющих, так и у относительно здоровых детей совпадают. Что, с одной стороны, связано с отсутствием у детей вредных привычек (склонности к употреблению алкоголя, наркотиков, курению), а с другой – может являться следствием воспитательно-оздоровительных воздействий дошкольных образовательных учреждений. При этом статистически достоверных различий между представлениями об ортобиозе и соблюдаемыми факторами ортобиоза между матерями ЧБД и матерями относительно здоровых детей, а также между самими ЧБД и относительно здоровыми детьми не выявлено.

3. Результаты позволяют сделать вывод, что при прочих равных условиях соблюдаемый ЧБД ортобиоз оказывается недостаточным для достижения последними состояния здоровья. Данный факт может быть связан с особенностью социальной ситуации развития ЧБД, в частности, с материнским отношением к ребенку, которое характеризуется достоверно большими проявлениями эмоционального отвержения и менее выраженной авторитарной гиперсоциализацией, то есть, с одной стороны, родитель демонстрирует недовольство, в том числе и, возможно, успешно предпринимаемыми ребенком усилиями в отношении преодоления болезни, неосознанно сводит к минимуму контакты с ребенком и тем самым минимизирует возможность влияния собственного образца в плане поддержания здоровья и демонстрации правильного поведения. С другой – решая все возникающие проблемы ребенка на свое усмотрение, поддерживает снижение или отсутствие требований (в том числе и к необходимым профилактическим мероприятиям), соблюдение правил-обязанностей и низкую мотивацию к проявлению собственной самостоятельности ребенка в плане преодоления состояния болезни.

4. Результаты формирующего эксперимента, направленные на повышение эффективности родительского отношения, показали наличие достоверных различий между материнским отношением к ЧБД до и после формирующих мероприятий: «эмоциональное отвержение» ($p \leq 0,001$), «симбиоз» ($p \leq 0,0001$), «авторитарная гиперсоциализация» ($p \leq 0,0001$), «маленький неудачник» ($p \leq 0,0001$) и, что наиболее значимо, «кооперация» ($p \leq 0,0001$). В целом это проявилось большим эмоциональным принятием детей, появлением большей оптимистичности в оценке их способностей и возможностей, сокращением дистанции в отношениях, уменьшением ограничений и контроля часто болеющих старших дошкольников, появлением веры в их способности, стремлением к объединению усилий, помощи и поддержки в затруднительных для детей ситуациях.

5. Сравнительный анализ результатов показал наличие достоверных различий между представлением о факторах ортобиоза у матерей ЧБД и самих детей до и после формирующих воздействий. Улучшилось идеальное представление матерей о факторах ортобиоза ($p \leq 0,05$), выросли показатели реального соблюдения этих факторов в жизни ($p \leq 0,05$), увеличилось количество семей, соблюдающих ортобиоз ($p \leq 0,01$). Улучшилось идеальное представление детей о здоровом ребенке ($p \leq 0,001$), выросли показатели реального соблюдения факторов ортобиоза детьми в жизни ($p \leq 0,001$).

Отсроченный контроль за частотой соматических заболеваний детей, подвергшихся формирующему эксперименту, осуществленный через 12 месяцев по окончании формирующих мероприятий, показал значительное снижение частоты заболеваемости: у 41,7 % детей заболевания отсутствовали, у 38,3 % они протекали быстрее и в более легкой форме.

В целом можно констатировать, что реализованная коррекционная деятельность позволила достичь повышения эффективности материнского отношения, улучшения представлений и реализации детьми ортобиоза и улучшения их соматического статуса.

Данные, полученные в ходе исследования, представляются ценными для медицинской психологии и могут быть использованы в процессе подготовки специалистов педагогического, психологического и медицинского профиля.

Библиографический список

1. Груздева О.В. Методология и направления развития соматически больных детей дошкольного возраста в процессе становления их характера: монография. Красноярск, 2013. 164 с.
2. Ковалевский В.А., Груздева О.В. Соматически больной ребенок дошкольного возраста: специфика социально-психологического развития // Медицинская психология в России. 2009. №1 [Электронный ресурс]. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2009-1-1/nomer/nomer20.php
3. Штумф В.О. Возможности формирования ортобиоза у часто болеющих старших дошкольников // Вестник КГПУ. 2014. № 4. С. 144–146.
4. Штумф В.О. Роль когнитивной способности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста в формировании представлений об ортобиозе // Вестник КГПУ. 2015. № 4. С. 121–125.
5. Штумф В.О. Роль понимания обмана в формировании представлений и реализации здорового образа жизни у часто болеющих детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2012. 243 с.

ЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ КАК ЛОЖНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

THE PHENOMENON OF LANGUAGE MANIPULATION AS A FALSE COMMUNICATION (BASED ON POLITICAL DISCOURSE)

Н.В. Бизюков

N.V. Bizyukov

Речевая манипуляция, манипулятор, коммуникатор, ложный коммуникатор, политический дискурс, стереотипы.

В статье рассматривается и описывается явление речевой манипуляции. Феномен манипулирования сравнивается с явлением коммуникации по многим критериям. Описываются приемы речевого манипулирования, показано их действие на примерах политического дискурса. Автор приходит к заключению, что явление речевого манипулирования по всем критериям представляет собой ложную коммуникацию.

Language manipulation, manipulator, communicator, false communicator, political discourse, stereotypes.

The article considers and describes the phenomenon of language manipulation. The phenomenon of manipulation is compared with the phenomenon of communication on many criteria. The article also describes the methods of language manipulation, shows their effect by the examples of political discourse. The author comes to the conclusion that the phenomenon of language manipulation by any definition is a false communication.

Языковое взаимодействие между автором политического дискурса (далее – ПД) и массовой аудиторией характеризуется речевыми действиями коммуникатора А – активного участника диалога, информирующего или манипулирующего, и пассивным «впитыванием» информации ее потребителем, коммуникатором В. Последним могут быть человек, группа людей или общество в целом. Коммуникатор В может быть либо потребителем объективной информации, либо получателем ложных сведений и, следовательно, жертвой манипулирования. Последнее явление тесно связано с основной функцией языка – воздействием [Бизюков, 2015, с. 203].

Намерение коммуникатора А есть определяющий фактор наличия коммуникации или манипуляции. Если в его речевых действиях присутствует скрытая корысть, ради достижения которой требуется незаметно навязать адресату чуждые для него ценности, – поведение коммуникатора А есть манипулирование. В связи с этим мы подразделяем речевой контакт:

– на собственно коммуникацию, цель которой – основанное на уважении к собеседнику конструктивное речевое взаимодействие;

– ложное общение, базирующееся на тщательно скрываемом уважении ценностей только самого манипулятора.

Коммуникатору А важно быть настроенным на собеседника, понимать его, соотносить с ним свою речевую стратегию и тактику. Таким же, но лишь для видимости следует быть и ложному коммуникатору, если он хочет успешно решить манипулятивную задачу. Коммуникацию и ложное общение можно считать успешными, если достигнута поставленная цель.

Манипулятор, в отличие от настоящего коммуникатора, живет двумя языковыми жизнями, как бы ведет «двойную игру». «На виду» ложный коммуникатор в открытую констатирует ценность и значимость для него и тем более для ситуации личности собеседника и его интересов, в действительности же (но это тщательно скрывается всевозможными способами) сознательно не

признает ни ценностей, ни точек зрения коммуникатора В либо, не игнорируя их, тем не менее ставит ниже собственных.

Очевидно, что для успешной ложной коммуникации необходимы «многосторонние» навыки. Прежде всего – собственно манипулятивные, к которым мы относим: 1) способности скрывать намерения, добиваясь поставленной цели; 2) менять тактику и методы при любых обстоятельствах. Также «общекommунитивные» способности: 1) эмоциональная выдержанность; 2) постоянный и жесткий самоконтроль, умение общаться.

Рассмотрим двойную сущность ложного коммуникатора. С этой целью проследим оппозицию «коммуникатор – манипулятор» по критериям, наиболее ярко, на наш взгляд, проявляющимся в повседневной манипуляции, от межличностного общения с глазу на глаз до контакта с массовой аудиторией посредством ПД. Манипулятор «для вида»:

1) хорошо информирован о происходящем, глубоко знает ситуацию, применяет свои знания на благо коммуникативного партнера;

2) ориентирован только на коммуникатора В как на информационную и тем более моральную «цель» коммуникации;

3) открыто направляет речевую и неречевую деятельность на партнера по коммуникации, изъясняет готовность к бескорыстной помощи;

4) искренне заинтересован в обсуждаемой проблеме, обладает здоровой логикой, проявляет добрые чувства;

5) внушает собеседнику очень высокий информационный или духовный статус, иногда даже заостряет его внимание на превосходстве над самим манипулятором;

6) видит ситуацию под самыми разными углами, адекватно и подчеркнуто самокритично осмысливает и интерпретирует происходящее;

7) сообщает партнеру по коммуникации объективную информацию либо дает ссылки на конкретные источники при сообщении сомнительных данных.

Манипулятор в действительности:

1) односторонне и предвзято оценивает ситуацию, несправедливо критикует и применяет прием стереотипизации, выгодной манипулятору;

2) скрыто, но бескомпромиссно контролирует поведение или даже мышление адресата;

3) полностью сосредоточен на личных мотивах, интересах и методах достижения поставленных целей;

4) откровенно равнодушен к позиции партнера по коммуникации, судит и действует предвзято;

5) ориентирован на свою правоту, абсолютно эгоцентричен, не признает компетентности и «благородных намерений» жертвы манипуляции;

6) затаенно, но постоянно навязывает категоричность и жесткость мышления, развивает в коммуникаторе В ограниченность, управляющую восприятием ситуации и поведением жертвы.

7) сообщает адресату сведения из неясных источников (серая пропаганда) и / или искаженную либо заведомо ложную информацию (черная пропаганда).

Рассмотрим сочетаемость на первый взгляд вышеупомянутых качеств ложного коммуникатора на примере языкового поведения А. Яценюка в его обращении к жителям юга и востока Украины [Обращение...]. Роль коммуниканта В, на которого направлена речь (и вся сила манипуляции) политика, играет украинское общество; адресатом также может быть международный наблюдатель или (независимо от языковой принадлежности) любой языковой субъект, прочитавший данный ПД.

Необходимо сразу же обратить внимание на следующее.

1. В одном высказывании могут сочетаться несколько манипулятивных действий, поэтому разграничивать их можно лишь условно, только с целью выделить и проиллюстрировать какой-либо конкретный прием.

2. Данный ПД (как и практически любой ПД в целом) представляет собой гораздо более сложную систему приемов речевой манипуляции, полное рассмотрение которых невозможно ввиду ограниченного объема статьи и обозначенной темы исследования.

Несмотря на необходимость обладания очень многими умениями и сложность системы ложного коммуницирования, психология мани-

пулятора очень проста и доступна описанию. Последнему требуется решить всего две задачи:

– убедить адресата в правильности преподносимых ему сведений;

– «располагая» к себе коммуникатора В, одновременно незаметно, но устойчиво навязывать заданное видение положения вещей и интерпретировать ситуацию «единственно правильным» способом – выгодным манипулятору.

Стремясь к достижению первой цели, автор анализируемого ПД (А. Яценюк) стирает различия статусов и открыто коммуницирует «на равных», порой даже «признавая» более высокий авторитет адресата, нежели собственный. Этому соответствуют многочисленные речевые «заискивания»:

Дорогие соотечественники; позвольте обратиться к вам; хотел бы откровенно пообщаться; я как премьер-министр и просто гражданин; никто не покушается на ваше право...; конституцию мы должны писать вместе; но вердикт только за вами, избирателями, и ни за кем больше; народ на выборах может запретить любую партию; русский – такой же язык украинских патриотов, как и украинский; в этом наша совместная задача; этот вопрос был, есть и будет личным выбором каждого из вас; Больше никто никому не будет навязывать своих ценностей; ...каждый из нас должен толерантно и терпимо относиться к тому, что рядом с нами живут миллионы людей, которые в силу самых разных обстоятельств просто думают иначе; Разнообразие – это не наш недостаток. Это – наше богатство. А всех нас объединяет Украина.

«Втираясь» в доверие массовой аудитории, А. Яценюк параллельно незаметно, но непрерывно задает аудитории заранее выработанное видение положения вещей, интерпретирует и комментирует ситуацию единственно «верным» образом, при этом манипулятор пользуется целым рядом приемов речевого воздействия на потенциальных жертв. В силу ограниченного объема статьи остановимся лишь на некоторых из них.

Обрисовке ситуации в стране соответствуют языковые формулировки:

Внешние силы пытаются дестабилизировать ситуацию; разжечь искусственные кон-

фликты; организовать беспорядки; правоохранительными органами собраны убедительные доказательства причастности российских спецслужб к организации беспорядков на востоке нашей страны; русский язык... во всех областях, где преобладают русскоязычные, имеет статус де-юре регионального, а фактически официального языка с такими же возможностями и правами, как и у украинского; связи с ЕС и Россией мы не рассматриваем по принципу или-или. Несмотря на катастрофическое ухудшение отношений с Россией, допущенное не по нашей вине, невзирая на вооруженную агрессию России против Украины и многие другие.

Изображая положение дел в стране, политик убеждает массовую аудиторию в своей компетентности, показывает свое хорошее знание ситуации и открыто демонстрирует вовлеченность в обсуждаемые проблемы:

...осознаю и принимаю тот факт, что многих из нас волнуют вопросы самостоятельности регионов, проблемы языка, церкви, отношений с ЕС и Россией; мы отложили пока подписание... этого документа, принимая во внимание переживания и опасения, не приведет ли зона свободной торговли к отрицательным последствиям для индустриальных регионов, а это в первую очередь восток. По этому вопросу мы проведем дополнительные консультации; эти советы сформируют исполкомы, которые будут управлять регионами вместо назначенцев из Киева; никакие заслуги не могут быть оправданием для незаконного владения оружием; у нас есть колоссальные шансы изменить нашу страну к лучшему; мы знаем, что делать, чтобы спасти страну, спасти экономику, вывести ее из комы и перейти к экономическому росту; будто будут забирать часть зарплат и пенсий якобы на нужды Майдана – это чистая ложь; будто вас едут перевоспитывать так называемые бандеровцы – это вранье.

Помимо обладания глубокими знаниями и видения способов разрешать проблемы, А. Яценюк проявляет гибкость мышления, подчеркнута избегая категоричности суждений:

Русский – такой же язык украинских патриотов, как и украинский; ...миллионы людей, которые в силу самых разных обстоятельств

просто думают иначе; Ее (партии регионов) политическая ответственность за то, что сделал Янукович со страной, очевидна; разнообразие – это не наш недостаток, это – наше богатство.

При этом, однако, в ПД явно заметна та же самая категоричность, проявляющаяся в виде навязывания ограниченности мышления и резко отрицательной стереотипизации:

Кто хочет защищать Украину с автоматом в руках – добро пожаловать в Национальную гвардию или в Вооруженные силы, куда объявлена частичная мобилизация.

В данном контексте явно сквозит намек на то, что не все могут пойти на военную службу, а также (микрореконтекст «Национальную гвардию») актуализируется потенциальная сема национализма.

Никто не покушается на ваше право свободно использовать русский язык. Моя жена Терезия говорит преимущественно по-русски. И она, как миллионы других русскоязычных, не нуждается в защите со стороны Кремля.

В данном случае имеет место явная категоричность ввиду переноса состояния «части» на «целое»: если один (очень высокопоставленный) носитель языка не нуждается в защите, то и другие тоже.

...причастности российских спецслужб к организации беспорядков на востоке нашей страны... этим поджигателям войны не место на украинской земле.

Отрывок комбинирует прием черной пропаганды – отнесение российских спецслужб к военным агрессорам – и актуализирует семы крайней степени стереотипизации всего российского как глубоко враждебного Украине: Россия – это поджигатель войны, россиянам не место на территории Украины. Такое разделение на своих и чужих – проявление иррационального мышления [Дьяконов, 1990, с. 15].

«Меняя» видение ситуации массовой аудитории и «конструируя» ее нужную модель, политик всячески подчеркивает свою вовлеченность в проблематику, направленность на народ и его ценности, выражает готовность к сотрудничеству:

...хотел бы откровенно пообщаться с гражданами Украины, которые живут в южных и

восточных областях нашей страны, дать ответ на те специфические вопросы, которые их волнуют; Исполняющий обязанности Президента Александр Турчинов... при моей полной поддержке; ...вы имеете уникальную возможность высказать свою позицию по всем спорным вопросам, в том числе и по отношению к новой власти на следующих президентских выборах; ...люблю каждый из этих городов и людей, которые там живут.

Нельзя не отметить и такой мощный прием манипуляции, как общечеловеческие, религиозные и национальные символы, «поворачивание» их под нужными углами зрения:

Запали в душу мудрые слова митрополита Донецкого и Мариупольского Иллариона, который обратился к жителям Донетчины. Он призвал усилить молитвы о мире, о прекращении смуты, об умножении любви. Прислушайтесь к призыву владыки «не разжигать рознь и неприязнь к кому бы то ни было!». Церковь, разумеется, отделена от государства. В какой из конфессий молиться Богу, в каком патриархате, Киевском или Московском, – этот вопрос был, есть и будет личным выбором каждого из вас.

Автор ПД не скупится на черную пропаганду, делая заведомо ложные заявления:

Есть и те, кто искренне приходит на митинги, не зная сценария и заказчиков. Таких людей мы слышим и прислушиваемся к ним, тем более что стучат они в открытые двери; режиссуру не очень многочисленных, но довольно агрессивных митингов в Харькове, Донецке и Луганске, других городах осуществляют внешние силы; Исполняющий обязанности Президента Александр Турчинов... при моей полной поддержке как Главы правительства Украины принял решение оставить в силе языковой закон в редакции Кивалова – Колесниченко, принятый в 2012 году. Этот закон по-прежнему работает; я люблю Украину во всех ее разнообразиях.

Разновидностью черной пропаганды можно считать и введение в ПД не полностью ложной, но частично искаженной информации: ... катастрофическое ухудшение отношений с Россией, допущенное не по нашей вине – первая часть утверждения верна, вторая – наглядный пример откровенной лжи.

Также А. Яценюк применяет прием серой пропаганды, утверждая непроверенную информацию, приводя сведения из неясных источников:

Арест его (В. Януковича) счетов идет теперь по всему миру; в следующем году вы будете избирать мэров и местные советы с уже расширенными полномочиями...; эта масштабная реформа при сохранении единства и единственности Украины, которая передает на места, в области, города и районы широчайший объем полномочий.

Встречаются случаи применения «комбинированной» пропаганды:

Правоохранительными органами собраны убедительные доказательства причастности российских спецслужб к организации беспорядков на востоке нашей страны – доказательства упомянуты, но не приводятся, далее следует констатация заведомо ложного факта.

Автор ПД, проводя свою манипуляционную линию, допускает неточность в изложении «фактов» и, обрисовывая отношения Украины с Россией, противоречит сам себе. Сначала имеют место «обвинительные» утверждения:

правоохранительными органами собраны убедительные доказательства причастности российских спецслужб к организации беспорядков на востоке нашей страны; ...катастрофическое ухудшение отношений с Россией, допущенное не по нашей вине; ...вооруженную агрессию России против Украины.

Далее политик дает слово в корне переменить положение дел:

я сделаю все возможное, чтобы не просто сохранить мир, но и построить с Россией подлинно партнерские и добрососедские отношения.

На протяжении всего обращения А. Яценюк применяет метод убеждения массовой аудитории. Данный прием «...применяют не для того, чтобы сделать жертве приятное. Его применяют только потому, что он дешевле» [Расторгуев, 2003, с. 423]. Анализ горизонтального контекста с привлечением вертикального контекста, а также логический анализ показывают, что не только выполнить данное обещание едва ли возможно, но и ясно дают понять абсурдность сделанного заявления. Очевидно, что ПД А. Яценюка – не

простое обращение, а сложная система языковой (и не только) манипуляции. В данной статье были освещены лишь немногие из них:

- намеренное понижение собственного статуса, речевые «заискивания»;
- выставление на всеобщее обозрение своих знаний о ситуации;
- «искренняя» вовлеченность в обсуждаемую проблему;
- избегание конкретики в комментариях и обещаниях;
- манипулирование стереотипами и категоричность суждений;
- констатация заведомо ложных фактов (черная пропаганда);
- использование непроверенных данных (серая пропаганда);
- манипулирование национальными символами (религиозная вера).

В заключение можно с уверенностью сказать, что автор данного ПД блестяще справляется с задачей ложного коммуникатора и внешне (для незнакомых с вертикальным контекстом) успешно играет роль коммуникатора А, убеждая общество «любить свое настоящее» [Васильев, 2012, с. 106].

Библиографический список

1. Бизюков Н.В. Манипулятивный потенциал коннотации интернационализмов (на материале публицистического и рекламного дискурса) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32).
2. Васильев А.Д. Цели и средства игр в слова / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012.
3. Дьяконов И.М. Архаические мифы Востока и Запада. М., 1990.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2008. 864 с.
5. Матяш О.И., Погольша В.М., Казаринова Н.В., Биби С.А., Зарицкая Ж.В. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / под ред. О.И. Матяш. СПб.: Речь, 2011. 560 с.
6. Обращение А. Яценюка к жителям юга и востока Украины. URL: <http://snob.ru/selected/entry/73851?v=1442473509>
7. Расторгуев С.П. Философия информационной войны. М., 2003.

ИНОЯЗЫЧИЕ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АВТОРСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

BORROWINGS AS A MEANS OF REPRESENTING THE AUTHOR'S SELF-EXPRESSION IN LITERARY DISCOURSE

Н.В. Колесова

N.V. Kolesova

Иноязычие, индивидуальный авторский стиль, авторское самовыражение, художественный текст, заимствования, языковые средства, писатели-эмигранты.

В статье рассматриваются вопросы авторского самовыражения писателя-эмигранта В. Аксенова в художественном дискурсе средствами иноязычных лексем. Анализируются языковой уровень текста и особенности индивидуально-авторского словоупотребления. Функционирование иноязычий в тексте изучено с точки зрения передачи авторского замысла и создания дополнительного смысла, а также оказания воздействия на читателя.

Borrowings, individual author's style, the author's self-expression, literary text, loan words, language means, emigrant writers.

The article discusses the ways the emigrant writer V. Aksyonov expresses his personality as an author of some literary texts by means of foreign borrowings. It offers the analysis of the language level of the texts as well as the peculiarities of the word usage. The use of borrowings in the texts by V. Aksyonov is presented through the interpretation of the author's ideas, additional connotations and a possible influence on a reader.

На современном этапе в условиях культурного взаимодействия и роста языковых контактов активно идет процесс расширения границ художественного дискурса и формирования его поликультурного пространства. В этой связи проблема авторского самовыражения в тексте литературного произведения становится одной из наиболее актуальных, поскольку позволяет судить об идиостиле писателя с учетом его интенций и процессов коммуникации в художественном тексте. Изучению языковых средств репрезентации авторского самовыражения посвящены многочисленные исследования, затрагивающие вопросы теории и практики данного аспекта [Харпалёва, 1992; Екимова, 2009; Полупанова, 2009, 2010; Пчелкина, 2012; Башкова, 2014; Тригук, 2014].

Проблема авторского самовыражения в тексте может рассматриваться с разных сторон: как с точки зрения присутствия автора, так и в мировоззренческом и философском аспектах. Категория автора при этом выполняет ведущую роль

в формировании целостного пространства художественного дискурса, она объединяет компоненты текста в единое идейное и семантикостилистическое целое. В тексте художественного произведения автор формирует своеобразное информативное пространство, где на первый план выходит личность самого писателя.

В этом отношении показательны романы писателя-эмигранта третьей волны Василия Аксенова. В. Аксенов долгое время работал за границей, где испытал сильнейшее влияние английского языка и американской языковой среды. В текстах произведений В. Аксенов активно выражает собственную позицию. Присутствие многочисленных элементов авторского начала можно объяснить стремлением автора выразить себя после длительного периода жизни в условиях советской цензуры. Эмигрантский период его творчества отмечен переоценкой ценностей, открытым выражением собственного мнения и восприятия мира, кроме того, этот период характеризуется изменением подходов к текстообра-

зованию и усилением роли экстралингвистических факторов.

Будучи оторванным от развития языковых процессов метрополии, погруженным в языковую среду с ограниченной сферой функционирования русского языка, В. Аксенов выступает уже не как гражданин России, а как, в определенной степени, гражданин Америки, что, естественно, находит выражение в текстообразовании. В рамках его текстов наблюдается усиление межъязыковых контактов, вследствие чего тексты писателя, нацеленные на русскоязычных читателей, приобретают бинациональную маркированность. Под влиянием иноязычной языковой среды авторские тексты становятся чрезвычайно насыщеными иноязычными заимствованиями. Большое количество иноязычных единиц, отличных от заимствований, вошедших в состав современного русского литературного языка, актуализируются в эмигрантской прозе В. Аксенова.

Целью данной статьи является анализ авторского самовыражения с точки зрения функционирования иноязычных единиц в прозе писателя-эмигранта третьей волны В. Аксенова.

Общеизвестно, что образ автора проявляется на различных уровнях организации текстового пространства: идейно-тематическом, сюжетно-образном, композиционном и языковом. Изучение языкового уровня представляется наиболее значимым с точки зрения стилистического анализа, поскольку позволяет выявить особенности индивидуального авторского стиля, роль иноязычных языковых средств в передаче предметного содержания и определенной культурной информации.

В текстах писателя В. Аксенова актуализируются разные формы воплощения авторского самовыражения, они присутствуют в категориях оценочности и прагматической направленности, однако наиболее эксплицитно они выражены в собственно авторской речи и размышлениях писателя. В художественно-смысловом пространстве текста языковые средства служат составляющими его образа, выражают отношение к обозначаемым событиям и индивидуально-авторское видение действительности.

Индивидуальное авторское начало проявляется также в модальности текста, которая реализуется в выборе особенностей, репрезентирующих представленные в тексте объекты, и в отборе самих объектов повествования, репрезентирующих окружающий художника мир [Кухаренко, 1988, с. 78]. Собственно авторская позиция присутствует, кроме того, и в определенном способе передачи информации и использовании языковых средств. Можно отметить, что в текстах В. Аксенова иноязычия становятся ведущим художественным средством и продуктивно используются писателем для выражения отношения к Америке и американскому образу жизни в целом.

Примером массивированного включения в русскоязычную текстовую ткань английской лексики является роман «В поисках грустного бэби», где В.П. Аксенов рассуждает о жизни русских эмигрантов, об американской действительности, о судьбе русской эмиграции. Русское слово в авторских размышлениях не всегда может передать интенции писателя, выразить иронию по отношению к чему-то американскому, а чаще всего удивление и восхищение. В этих случаях автор прибегает к иноязычиям для номинации предметов и явлений, закрепленных в русском литературном языке:

– «О, этот американский *community spirit!*» (дух соседства) («В поисках грустного бэби», с. 121); «куда же мне тогда деваться, куда нам плыть», ведь дальше вроде и некуда, ведь Америка же это вроде как бы *last frontier*, на которой предполагалось отбиваться до конца?..» (последнее пристанище) («В поисках грустного бэби», с. 255); «В поисках настоящих, то есть русских, грибков торговцы бороздят пространства Нового Света, вступая в *коллораацию*¹ с канадцами и поляками» («В поисках грустного бэби», с. 206).

Данным словоупотреблением автор выражает новый взгляд на уже имеющиеся понятия, объекты реальной жизни. Названные писателем по-другому, необычно, они становятся своего рода символами, помогают раскрыть авторскую позицию [Залесова, 2002, с. 98]. Как пред-

¹ От англ. *collaboration* – сотрудничество, совместная работа.

ставляется, писатель не находит подходящих эквивалентов в родном языке для более точного обозначения определенных понятий и привлекает в связи с этим ресурсы иностранного языка.

Адаптация к новой языковой среде и влияние иноязычного речевого узуса приводит к активному использованию в авторской речевой партии междометий, калек, стереотипных формул, характерных для английского языка и выражающих ситуативные реакции:

– «*My God²*, катя по фривею, ты видишь дорожные знаки» (В поисках грустного бэб», с. 68); «*У-упс*, опять расползается подушка обобщений» (В поисках грустного бэби, с. 36); «*Гош³*, получается довольно забитый день» [Кесарево свечение, с. 37]; «*Называя лопату лопатой⁴*, я скажу...» (В поисках грустного бэби, с. 262).

В ряде текстов авторское начало обнаруживается в осмыслении воздействия системы английского языка на собственную речь. В таких случаях появляются авторские комментарии относительно иноязычных элементов в собственной речевой партии:

– «Я привык ставить месяц впереди числа, говорить “*у-упс*” вместо “оп” и “*ауч*” вместо «ой» (В поисках грустного бэби, с. 225); «*У-упс*», – подумал я уже на американский лад (на свой лад я подумал бы «о-опс»)» (В поисках грустного бэби, с. 117).

В отдельных случаях автор испытывает затруднения, связанные с номинацией языковых единиц, не имеющих соответствий в русском языке. При этом значение иноязычных лексем передается с помощью описательных оборотов и сопровождается рефлексией автора о возможных способах их перевода на русский язык:

ОЦ «А что, если лет через двадцать и до советского населения дойдут микрокомпьютеры с программированием словесного производства, не знаю уж, как перевести то, что называется *word processing*?» (В поисках грустного бэби, с. 232); «электрическая самомоющаяся плита с каким-то там еще *таймингом*» (В поисках груст-

ного бэби, с. 171); «... машинка, для которой-то и подходящего русского слова не подберешь, разве что блюдомойка-сушилка, потом фиговина, полностью пребывающая за пределами русского языка, так называемый, *гарбидж-диспозал*, поглощающий без остатка пищевые отбросы (может быть, мусоропоглотитель?) ...» (В поисках грустного бэби, с. 171).

В данных примерах иноязычия оказываются объективно необходимыми, они служат для обозначения денотатов, отсутствующих в родном языке. Авторские номинации эксплицируются комментариями «*не знаю, как перевести*», «*так называемый*», «*может быть*», «*с каким-то там еще*», которые подчеркивают отсутствие понятия в русском языке, сложность перевода, свидетельствуют о неуверенности писателя в адекватности подобранного эквивалента.

Как правило, иноязычные лексические единицы встречаются в ключевых позициях текста, определяющих его информативность, их использование позволяет более точно выразить мысль, разнообразить синонимические средства.

Анализ языкового материала позволяет заключить, что интенсивность межнациональных контактов и ощущение включенности автора в мировые процессы приводят к расширению границ художественного текста. Заимствования, представленные в размышлениях В. Аксенова, помогают выразить его представления об окружающем мире и действительности, благодаря чему создается возможность восстановить индивидуальное авторское мировидение, формируется неповторимый авторский идиостиль. Иноязычные лексемы в текстах писателя обладают значительным потенциалом, они не только передают предметно-логическое содержание, но и выступают носителями эмоциональной, оценочной и культурной информации, характеризуют самого автора, его видение мира и отношение к действительности.

Источники

1. Аксенов В. В поисках грустного бэби. М., 2000. 416 с.
2. Аксенов В. Кесарево свечение. М., 2001. 640 с.

² Боже мой! (англ.)

³ От англ. *gosh* – ого! Вот это да! (выражение изумления, досады и т.п.)

⁴ От англ. *to call a spade a spade* – называть вещи своими именами.

Библиографический список

1. Башкова И.В. Авторская картина мира В.П. Астафьева в семантике слова «теплый» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 102–107.
2. Дубовскова Е.Н. Диалог как универсальная форма авторского самовыражения в философской лирике: теоретический аспект // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11, № 4–3.
3. Екимова О.А. Авторское начало новостного текста (на материале британской и русской прессы) // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2009. №. 52. С. 32–36.
4. Залесова О.В. Языковая игра в творчестве В. Аксенова: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2002. 196 с.
5. Кухаренко В.А. Интерпертация текста: учеб. пособие. М., 1988. 192 с.
6. Полупанова А.В. Поэтика авторского самовыражения в прозе В.П. Аксенова // Актуальные вопросы современной науки. 2010. № 15. С. 194–201.
7. Полупанова А.В. Трансформации авторского повествования в прозе В.П. Аксенова («Скажи изюм», «Москва ква-ква») // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 1. С. 162–165.
8. Пчелкина Т.Р. Проблема авторского самовыражения в литературоведении: история и перспективы изучения // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2012. № 1. С. 23.
9. Тригук М. Репрезентация категории «образ автора» в аспекте стилистического анализа художественного текста // Слово в контексте времени. Минск, 2014. С. 113–119.
10. Харпалёва В.Ф. Специфика авторского самовыражения в «Повести временных лет» (К вопросу об образе автора в древнерусской литературе) // Филологические науки. 1992. № 4. С. 63–67.

ЗАКОН ИНВЕРСИОННОГО ДОМИНИРОВАНИЯ В ПРОСОДИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

THE LAW OF INVERSE DOMINATION IN PROSODIC SPACE OF AMERICAN ENGLISH

Н.О. Лефлер

N.O. Lefler

Взаимодействие единиц, инверсия, закон, минимальная просодема, инверсионное доминирование, просодемный и сверхпросодемный уровни языка, интенсивность, длительность, ядерные единицы.

Статья посвящена описанию закона инверсионного доминирования на разных языковых уровнях. Говорится о том, что, помимо закона взаимодействия внутри просодемического уровня языка, который охватывает весь просодемический уровень, существует более локальный закон инверсионного доминирования. Благодаря этому доминированию, единицы сверхпросодемного уровня функционируют согласно основным законам и тенденциям ядерных единиц и способствуют реализации таких параметров, как интенсивность и длительность, так же как и в просодемном пространстве языка.

Correlation of units, inversion, law, minimal prosodeme, inverse domination, prosodemic and superprosodemic language levels, intensity, duration, core units.

The article deals with the law of inverse domination at different language levels. It also tells that besides the law of correlation inside the prosodic language level that covers the whole prosodic level, there is a more local law of inverse domination. Due to this domination superprosodemic level units function according to the basic laws and tendencies of core units and help to realize such parameters as intensity and duration as they do at the prosodemic language level.

Анализируя законы функционирования внутри американского варианта английского языка, необходимо рассмотреть термин «закон». Согласно философским понятиям, закон – это категория, которая отображает внутренние, существенные, необходимые и повторяющиеся связи между явлениями реального мира, отражающие существенное в движении универсума [ФЭС, 1989, с. 194].

Закон подразумевает наличие определенных закономерностей, которые могут быть интерпретированы как связь повторяющихся явлений. Они проявляют свою специфику на всех существующих уровнях языка [Кацура, 1985, с. 315].

Реализация процесса коммуникации состоит из множества языковых элементов системы. Языковые явления выражаются в речи как интенсивные и экстенсивные структуры, в каждой

из которых присутствуют свои сложные элементы с определенными закономерностями, способами связи и взаимодействия.

Взаимодействие единиц каждого уровня языка строится на основополагающих законах бытия, которые функционируют во времени и пространстве [Лефлер, 2014, с. 195–198].

Проведенный эксперимент показал, что, помимо закона взаимодействия внутри просодемического уровня языка, который охватывает весь данный уровень, существует более локальный закон, который зависит от взаимодействия единиц разных уровней между собой. Исходя из месторасположения узлов противоречий в минимальной просодеме, свойственного определенному языку, с ориентацией на качественную определенность просодемической детерминанты, формирование базисных связей, способности слогов к сжатию и растяжению складывается

закон инверсионного доминирования, выведенный Н.А. Коваленко [Лефлер, 2011, с. 15].

Инверсией называется нарушение в устоявшихся взаимоотношениях двух элементов разных уровней. Закон инверсионного доминирования был открыт на базе просодемого пространства немецкого и русского языков. В основе данного закона лежит тенденция просодической детерминанты реализовать себя в речи в полном объеме, то есть по типу восходящего (немецкий язык) или нисходящего (русский язык) движения частоты основного тона. Особенно ярко действие этого закона наблюдается при образовании существительных с суффиксом *-i*, употребленных в качестве односложного предложения [Коваленко, 2008, с. 147–149].

В современном английском языке имеются слова, которые оканчиваются на суффикс *-i*,

либо конечная корневая гласная произносится как звук [i]. Наличие данных явлений позволило проследить функционирование закона инверсионного доминирования в американском варианте английского языка.

Как ранее было установлено, в американском варианте английского языка просодическая детерминанта характеризуется восходящим движением тона. В данном эксперименте анализировались слова, оканчивающиеся на *-i*, которые были произнесены в качестве назывного предложения и первичного вопроса. Анализируемые слова состоят из двух слогов с ударением на первом слоге. Результаты эксперимента показали, что назывные предложения произносятся с тональностью восходящей звучности. В данном случае они могут восприниматься русскими как вопросительные предложения.

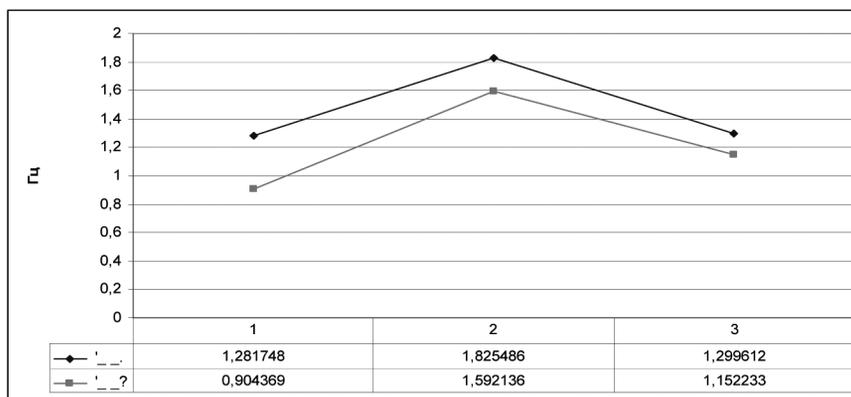


Рис. Реализация закона инверсионного доминирования в американском варианте английского языка

Повествовательный вариант просодемы произносится с восходящей звучностью. Следовательно, мы можем говорить о том, что просодическая детерминанта стремится реализовать себя в речи в полном объеме, то есть по типу восходящего движения тона не только в вопросительном варианте просодемы.

В данном случае очевидно доминирование фонемного уровня над просодемым. Так как звук [i] находится на самом высоком уровне частоты основного тона по сравнению с другими гласными звуками, то под влиянием суффикса *-i* базисная оппозиция *повествование* – вопрос находится в позиции нейтрализации по основному признаку – *расширение* – *сужение* частот-

ного диапазона (рис.). Следовательно, происходит сжатие слогов за счет предупредных слогов, данное явление не свойственно для реализации вариантов просодем в американском варианте английского языка.

Единица фонемного уровня проявляет себя на субстанциональном уровне, так что просодема становится на один уровень по значимости с языком. Возникновение узлов противоречий является особенностью целого (языка) и признаком неравномерности взаимосвязи между структурами. В этой ситуации можно говорить о том, что вариант просодем является первоэлементной основой узла противоречий материальной сферы языка.

Согласно данным эксперимента, можно говорить о том, что закон инверсионного доминирования функционирует не только в случае с фонемным и просодемым уровнями. В этом контексте логично рассуждать также о том, что единицы просодемого уровня доминируют над единицами сверхпросодемого уровня. Благодаря этому доминированию, единицы сверхпросодемого уровня функционируют согласно основным законам и тенденциям ядерных единиц, а именно повторяют направление движения частоты основного тона, способствуют реализации параметров интенсивности и длительности аналогично с их реализацией в просодемом пространстве языка.

Библиографический список

1. Дудина С.П. Лингвистические идеи Кондильяка. К вопросу об истории изучения интонации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 112–114.
2. Кацура А.Н. Научное познание и системные закономерности // Системные исследования. Методологические проблемы. М.: Наука, 1985. С. 305–323.
3. Коваленко Н.А. Закон взаимодействия просодического уровня языка // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Красноярск: РИО КГПУ, 1999. Вып. 2. С. 83–89.
4. Коваленко Н.А. Некоторые общие и специфические характеристики интонации однословных предложений в немецком и русском языках // Вопросы фонетики и фонологии. Иркутск: Иркут. гос. пед. ин-т, 1980. С. 50–56.
5. Коваленко Н.А. Уровневые пространства языка // Актуальные проблемы лингвистики. Красноярск: РИО КГПУ, 2005. С. 23–30.
6. Коваленко Н.А. Функционирование закона инверсионного доминирования в немецком и русском языках // Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике. Барнаул, 2008. С. 147–149.
7. Лефлер Н.О. Функционирование единиц просодемого и сверхпросодемого пространств нейтральной и эмоциональной речи в американском варианте английского языка (экспериментально-фонетическое исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М.: МГУ им. М.А. Шолохова, 2011. 18 с.
8. Лефлер Н.О. Функционирование минимальной просодемы в пространствах американского варианта английского языка как в самоорганизующихся синергетических системах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 195–198.
9. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. С.С. Аверинцев и др. 2-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с. (ФЭС).

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

A STYLISTIC ASPECT OF SPORTS TERMINOLOGY IN THE ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE TEXTS

А.Ю. Рогозин

A.Yu. Rogozin

Англоязычный политический дискурс, стилистический приём, спортивная лексика, эффективность информационного сообщения.

Статья посвящена рассмотрению актуализации стилистической функции спортивной терминологии в текстах англоязычного политического дискурса. Обосновывается необходимость дальнейшего изучения политического дискурса англоязычных государств. Анализируются стилистические приёмы, наиболее часто встречающиеся в газетных статьях и увеличивающие эффективность информационного сообщения. Делается вывод о значительном стилистическом потенциале использования спортивной лексики в политических текстах.

The English-language political discourse, stylistic device, sports terminology, effectiveness of an information message.

The article deals with the updating of the stylistic function of sports terminology in the English-language political discourse texts. The author gives ground to the necessity of a further English-speaking countries' discourse research and analyzes the stylistic devices, which are most frequently used in newspapers' articles and increase the effectiveness of an information message. The author draws a conclusion that using sports terminology in political texts has got a significant potential.

Проблема изучения функционирования спортивной терминологии в англоязычном политическом дискурсе является одним из актуальных вопросов современной филологической науки.

Необходимо отметить, что все политические процессы актуализируются в сознании общества с помощью политического дискурса, и поэтому вполне правомерным выглядит предположение: любая часть лексики, функционирующая в политическом дискурсе, нуждается в соразмерном научном осмыслении, так как, будучи частью общественного сознания, она всегда отражает конкретные, в частности политические, реалии.

Политический дискурс представляет собой комплексное и неоднородное явление. Исследователи этого феномена трактуют политический дискурс по-разному. На сегодняшний день существует два кластера определений политического дискурса. В первом из них (который условно называется «узким») под политическим дискур-

сом понимается только речь политических деятелей (определение голландского филолога Тэо Ван Дайка) [Ван Дайк, 1998]. Вторая группа определений предлагает расценивать в качестве составляющих политического дискурса любое речевое произведение, относящееся к политике. Такое понимание данного феномена можно условно назвать «широким». Именно оно было взято за основу при написании нашей статьи (определение предложено российским ученым-лингвистом Е.И. Шейгал) [Шейгал, 2004].

Средства же массовой информации являются связующим звеном во взаимодействии власти и общества. Именно поэтому мы сосредоточили внимание на изучении некоторых аспектов актуализации политического дискурса через СМИ. По нашему мнению, роль спортивной терминологии именно в англоязычном политическом дискурсе на настоящем этапе развития лингвистической науки в России изучена не полностью. Но если попытаться охарактеризо-

вать процесс изучения политического дискурса и художественного анализа текста в нашей стране, то можно констатировать, что весомыми научными трудами в этом направлении исследований являются, например, работы В.И. Карасика [Карасик, 2000], Е.Б. Гришаевой [Гришаева, 2011], Н.В. Колесовой [Колесова, 2015] и других специалистов.

Новизна данной работы заключается в том, что функционирование спортивной терминологии в англоязычных политических текстах рассматривается с позиций использования автором стилистических приемов, увеличивающих экспрессивность текста. Объектом исследования являются англоязычные тексты политической направленности. Цель статьи состоит в рассмотрении актуализации стилистической функции спортивного вокабуляра в текстах англоязычного политического дискурса. Материалом для написания статьи послужил ряд публикаций из следующих изданий: The New York Times, The USA Today, The Economist и The Washington Post.

Безусловно, использование спортивной терминологии во время написания статьи на политическую тематику уже само по себе является эффективным приемом, который призван повысить степень выразительности сообщения [Рогозин, 2013]. Существует мнение, что политический текст не может быть творческим или креативным. В одной из работ Джордж Оруэлл говорит: «political writing is bad writing» [Orwell, 1968, p. 135]. С ним солидарен немецкий политик и филолог Эрхард Эпплер, отмечая, что современный язык политического текста превращается в набор бессмысленных готовых фраз. Эпплер опасается, что обеднение политического языка может нанести ущерб самой демократии как общественному строю, так как в политических текстах место здоровой, насыщенной конкурентной борьбой лексики может занять лексика популистская и радикальная [Erpler, 1992, p. 249]. Данное опасение косвенно поднимает следующий вопрос: насколько стиль политического сообщения влияет на его эффективность?

Как отмечает голландский филолог Ральф Мюллер, политический текст, как правило, со-

впадает с традиционным шаблоном [Mueller, 2005], т.к. в этом случае его смысл максимально быстро дойдет до реципиента и текст будет наиболее эффективным. Но существуют и другие мнения. Ведь процесс понимания полученной информации имеет очень сложный характер. В любом случае, использование в политическом тексте спортивной терминологии обладало, на наш взгляд, некоторым креативным характером.

Как правило, авторы статей продуктивно используют в своих текстах метафору:

1) To compensate, Republicans would at least expect to score well on economic management, which they pride themselves on (The Economist, 7 November 2015);

2) Mr. Sanders is betting that victories in Iowa, where he is neck-and-neck in the polls with Mrs. Clinton, and New Hampshire, where he holds a sizable lead, will instantly establish his credibility and force blacks to take him seriously (The New York Times, January 15); и развернутую метафору:

3) They can't win a game, and they apparently can't score a goal (The WP, 9.12.2014).

Данные примеры наглядно демонстрируют сближение языка политики и спорта: neck-and-neck (ноздря в ноздю) – спортивный сленг комментаторов, to score well (набрать очки) – ещё один пример переселения спортивной лексики в политику, win a game и score a goal (выиграть игру и забить гол) – благодаря этой развернутой метафоре политическая борьба ещё более ярко уподобляется спортивному соревнованию.

Журналисты также применяют запоминающиеся спортивные эпитеты, которые т;т сближают языковые миры политики и спорта:

4) Mrs. Clinton has a huge head start (значительный отрыв на старте): Nationally, only 43 percent of blacks polled by Gallup over the past six weeks said they held a favorable opinion of Mr. Sanders, compared with twice as many – 86 percent — who viewed Mrs. Clinton favorably (The NYT, Jan 15, 2016);

5) The pressure is growing on Mr. Rubio to break out as the choice of Republicans who cannot

stomach the thought of voting for Mr. Cruz or Mr. Trump. He trails Mr. Trump and Mr. Cruz in Iowa and polls show a tight race (напряженная гонка) with Mr. Cruz in New Hampshire and South Carolina (The NYT, Jan 15, 2016);

6) The Post Most: Putin says Trump is «absolute leader» (абсолютный лидер) in U.S. presidential race (The WP, December 18, 2015).

Также весьма продуктивно применяется, если так можно выразиться, «стилистическая» метонимия:

7) Christie is predictably critical of Clinton's legal troubles. Recently, voters learned she directed a staffer to take off a header (термин, пришедший из футбола и обозначающий игрока, осуществляющего подачу мяча головой) and send a document non-secure if need be (The WP, January 12, 2015).

И эмоционально окрашенные художественные сравнения, например:

8) Clinton began the race as the most formidable non-incumbent front-runner in memory (The WP, Jan 3, 2016).

Приведенные выше примеры не исчерпывают весь возможный «арсенал» стилистических приемов в использовании спортивной терминологии в политических текстах, но они являются довольно красноречивыми и показательными.

Применение спортивной лексики в политических текстах является все еще до некоторой степени аномалией – устоявшийся шаблон политического языка, как правило, ограничивает автора в выборе стилистических приёмов. Но автор всегда выбирает все фигуры речи осознанно и с целью добиться максимального воздействия на читателя.

Использованные в статье цитаты из общественно-политических изданий свидетельствуют о том, что стилистические приемы, актуализирующие политический дискурс, являются эффективным средством выражения авторской идеи, делая при этом текст сообщения более ярким, экспрессивным и запоминающимся, а следовательно, помогают автору добиться воздействия на читателя.

Библиографический список

1. Ван Дэйк Т.А. К определению дискурса. Л.: Сэйдж Пабликэйшенс, 1998. 384 с.
2. Гришаева Е.Б. Языковая политика в полиэтничном и мультикультурном пространстве (теоретический и функциональный аспекты): монография / LAPLAMBERTA academic Publishing GmbH&Co. KG: Saarbrücken, 2011. P. 442.
3. Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. С. 25–33.
4. Колесова Н.В. Библейские прецеденты в романе Дж. Барнса «История мира в 10 ½ главах» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 243–248.
5. Рогозин А.Ю. Роль спортивной терминологии в политическом дискурсе англоязычных СМИ // Сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. «Современные тенденции образования и науки». Тамбов, 2013. Ч. 21. С. 97–101.
6. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. С. 23.
7. Eppler E. Kavalleriepferde beim Hornsignal. Frankfurt, 1992. P. 251.
8. Mueller R. Creative metaphors in political discourse. Amsterdam, 2005. P. 53–73.
9. Orwell G. Politics and the English Language in: George Orwell: The collected essays, Journalism and Letters of George Orwell. In front of Your Nose: 1945–1950, Sonia Orwell/Ian Angus (ed.), London. Vol. 4. P. 127–140.
10. The Economist [электронный ресурс] URL:// [http:// economist.com](http://economist.com) (дата обращения: 7.11.2015).
11. The New York Times [Электронный ресурс] URL:// [http:// nytimes.com](http://nytimes.com) (дата обращения: 15.01.2016).
12. The Washington Post [электронный ресурс] URL: // [http:// washingtonpost.com](http://washingtonpost.com) (даты обращения: 09.12.2014, 12.01.2015, 18.12.2015 и 03.01.2016).

ОБ ЭВОЛЮЦИИ ПОНЯТИЯ МИНИМАЛЬНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ON THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF MINIMUM INTERACTIVE DISCOURSE IN THE CONTEXT OF THE CURRENT LINGUISTIC STUDIES

А.Д. Синёв

A.D. Sinev

Междисциплинарность, минимальный дискурс, дискурсивно-просодемное пространство, тонема-вопрос, акцентема-ответ, единая темпоральность, комплексная детерминанта.

Статья посвящена раскрытию эволюции понятия дискурса, и в частности минимального интерактивного дискурса, начиная с первого упоминания термина «анализ дискурса» в середине прошлого века вплоть до открытия новой речемыслительной единицы фазового пространства языка – минимального интерактивного дискурса как предпосылки для особого – дискурсивного – способа формирования взаимоотношений человека с действительностью.

Interdisciplinarity, minimum discourse, discourse prosodemic space, toneme question, accenteme answer, common temporality, complex determinant.

The article deals with revealing the evolution of the concept of discourse and minimum interactive discourse in particular, beginning with the first mentioning of the term «discourse analysis» in the middle of the last century up to discovering a new verbal and cogitative unit of the phase language space that is minimum interactive discourse, which is considered to be a precondition for a special discourse way of the formation of relationship between man and reality.

Наряду с методологическим обоснованием просодемного языкового пространства, раскрывающим закономерности функционирования и развития просодического уровня языка, Н.А. Коваленко выявляет минимальный интерактивный дискурс (анг. discourse), рассматриваемый в качестве речемыслительной единицы фазового переходного пространства, раскрывает его субстанциональный и информационный объёмы [Коваленко, 2012, с. 120].

Проследим эволюцию этого понятия на фоне междисциплинарности и в связи с возникновением интегративных гуманитарных дисциплин, реализующих единые подходы к решению целого ряда проблем.

Понятие дискурса как «зрелого диалога, обеспечиваемого соответствующими аргументами» [Канке, 2008, с. 57], высветилось новыми гранями на современном этапе развития науки.

Начнём с того, что просодический уровень языка, на основе которого выявлен минимальный дискурс, до настоящего времени представляет собой наименее исследованный феномен по сравнению, например, с фонетико-фонематическим уровнем. Лишь в последние десятилетия наблюдается повышенный интерес к соответствующей области знания, что связано с достижениями компьютерных технологий, которые позволили проводить исследования акустических параметров речи по изучению просодии в значительно большем объёме [Дудина, 2013, с.181].

С момента первого упоминания термина «анализ дискурса» американским учёным З.З. Харрисом в 1952 г. прошло уже более полувека. Некоторое время этот термин ассоциировался с немецким термином Textlinguistik (лингвистика текста), также получившим распространение с середины 50-х гг. прошлого века. Одна-

ко в конце 70 – начале 80-х гг. XX в. наметилась тенденция к их размежеванию, проистекающая из постепенной дифференциации понятий «дискурс» и «текст». Под текстом стали понимать объединённую смысловую связью последовательность знаковых единиц, характеризующуюся связностью и цельностью. А под дискурсом – различные виды её актуализации, рассматриваемые с точки зрения семантических процессов и в связи с экстралингвистическими факторами [Арутюнова, 1990, с.137].

Иная концепция дискурса развивается с середины 1970-х гг. в работах французского историка, социолога и лингвиста М. Фуко, который использует это понятие для обозначения общественно-исторических систем человеческого знания. Основные идеи по этому поводу учёный представляет в книге «Археология знания», переведённой на немецкий, английский и русский языки [Фуко, 1996].

На основе понимания дискурса в русле традиций постструктурализма, что связано прежде всего с именем М. Фуко, А.Н. Баранов считает возможным определить дискурс с собственной языковой точки зрения как «совокупность дискурсивных практик», которые приняты или разрешены в коммуникации [Баранов, 2007, с. 147].

Вообще дискурс создаётся последовательностью речевых актов, понимаемых как целенаправленные речевые действия, совершаемые соответственно принципам и правилам речевого поведения, принятым в данном обществе [Арутюнова, 1990, с. 412]. В этой связи наиболее распространённым в настоящее время определением феномена в лингвистическом контексте является, пожалуй, следующее. Под дискурсом понимают связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания, то есть в когнитивных процессах. Иначе говоря, дискурс – это речь, погружённая в жизнь [Арутюнова, 1990, с. 136–137].

Таким образом, возникновение понятия дискурса, как отмечает В.Г. Борботько, связано с выходом лингвистических исследований за пределы предложения – в область сверхфразового синтаксиса [Борботько, 2009, с. 5].

По мнению А.Н. Баранова, дискурс, кроме того, часто понимают как текст, взятый в его динамическом развитии, то есть с учётом последовательности появления его фрагментов, или речевых высказываний. Такая трактовка во многом сближает дискурс с категорией речевой деятельности, введённой в оборот Ф. де Соссюром. В наиболее явной форме подобная интерпретация дискурса представлена в работах Э. Бенвениста [Баранов, 2007, с. 145].

Несмотря на крайнюю сложность и исключительную многоаспектность явления, стоящего за понятием дискурса, одноименный термин достаточно прочно закрепился в лингвистике, едва не вытеснив синонимичное понятие «текст связной речи», и даже перешагнул предметные границы, широко употребляясь, к примеру, в философии, социологии, политологии, культурологии, работах по психоанализу и других областях гуманитарного знания.

Однако не надо думать, что, обратившись к дискурсу, лингвистика уходит от своего главного объекта – языка. По выражению Ю.С. Степанова, «дискурс – это новая черта в облике Языка, каким он предстал перед нами к концу XX века» [Степанов, 1995, с. 71]. Исследователь отмечает неотделимость языка от познания, процедуры добывания знания и операций с ним, то есть от когнитологического понимания, когнитологии, что, в свою очередь, тесно связано с практической деятельностью в области компьютерной информатики. Автор также констатирует, что «дискурс – это особое использование языка... для выражения особой ментальности». Такое использование влечёт активизацию некоторых черт языка, что в конечном счёте создаёт «особый ментальный мир» [Степанов, 1995, с. 35, 38–39].

Как видно, одной стороной дискурс обращён к прагматической ситуации, привлекаемой для определения связности дискурса, его коммуникативной адекватности, выяснения его имплика-

ций и пресуппозиций, его интерпретации, другой же стороной соединен с ментальностью участников коммуникации, действующих в соответствии с этнографическими, психологическими и социокультурными правилами и стратегиями порождения и понимания речи в различных условиях [Арутюнова, 1990, с. 137]. Таким образом, можно высказать предположение о том, что, владея языком, человек одновременно владеет и особым – дискурсивным – способом формирования взаимоотношений с действительностью.

Исследователи создают различные типологии дискурсов. Так, с позиций социолингвистики В.И. Карасик выделяет персональный (лично ориентированный) и институциональный типы. Персональный дискурс существует, в свою очередь, в двух основных разновидностях – как бытовое общение и как бытийное общение [Карасик, 2000, с. 6].

Ключевым видом персонального дискурса, понимаемого как форма социальной интеракции, является бытовой дискурс. Он непосредственно связан с диалогическим общением в режиме коммуникативного взаимодействия.

Базовой единицей в диалогическом интерактивном дискурсе является диалогическое единство, иначе называемое диалогической синтагмой и описываемой в терминах двух реплик – иницирующей и ответной, или реплики-стимула и реплики-реакции.

Иницирующая реплика, называемая преформой, обычно открывает диалог, задавая конкретную матрицу для реплики. Последняя в идеале должна «заполнить» преформу необходимым «материалом», то есть информацией. Затем реплика может превратиться в преформу для последующей реплики, что и создаёт диалогическую цепочку [Борботько, 2009, с. 37–38].

Дальнейшее развитие проблематика диалогического дискурса получает у Н.А. Коваленко в связи с разработанным ею понятием минимального дискурса в рамках теории просодедного пространства.

Своё исследование этот ученый предпринимает на материале интерактивного дискурса, где вопрос и ответ являются «минимальными инва-

риантными абстрактными ядерными языковыми единицами-просодемами», которые однажды осуществили выход на новый, более высокий уровень иерархической организации речи [Коваленко, 2011, с. 41]. Исходя из значимости интонации, автор ставит целью выявить структуру минимального дискурса, основываясь на достижениях в области исследования просодии и теории информации.

Основной предпосылкой образования минимального интерактивного дискурса, локализованного в фазовом переходном пространстве языка, является конъюгация инвариантных единиц просодедного пространства благодаря темпоральной синхронизации. Другими словами, структурные элементы минимального интерактивного дискурса – тона-вопрос в качестве иницирующей реплики и акцент-ответ в качестве ответной реплики – попадают в единый «темпомир», что подтверждается результатом расчёта коэффициента подобия по длительности, согласно которому средние значения иницирующей и ответной реплик практически совпадают [Синёв, 2014, с. 23].

Управление субстанциональными проявлениями и информационной насыщенностью внутренних единиц минимального дискурса осуществляет системообразующий, управляющий параметр порядка – комплексная, или контингентно-просодическая, детерминанта.

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что понятие интерактивного дискурса, эволюционно связанное с «анализом дискурса», впервые использованным в качестве термина в середине XX в., на современном этапе развития науки высвечивается новыми гранями и единодушно признано большинством учёных термином-символом речемыслительного процесса.

На материале американского варианта английского языка проблематика дискурса обогащается сегодня методологией, выявлением, а также исследованием внутренней структуры минимального интерактивного дискурса.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С. 136–137.

2. Арутюнова Н.Д. Речевой акт // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С. 412–413.
3. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста. М.: Флинта: Наука. 2007. 232 с.
4. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. Изд. 3-е, испр. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 288 с.
5. Дудина С.П. Просодия и интонация в истории лингвистических учений // Вестник КГПУ. 2013. № 2 (24). С. 181–185.
6. Канке В.А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь. М.: Омега-Л, 2008. 328 с.
7. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.
8. Коваленко Н.А. Минимальный дискурс в свете теории просодемного пространства // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 37 (252). Сер.: Филология. Искусствоведение. Вып. 61. С. 41–47.
9. Коваленко Н.А. Субстанциональный и информационный объём минимального интерактивного дискурса // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 2. (18). Сер.: Филология. С. 117–121.
10. Синёв А.Д. Внутренняя структура минимального интерактивного дискурса в американском варианте английского языка (экспериментально-фонетическое исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 24 с.
11. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука XX века: сб. ст. М.: РГТУ, 1995. С. 35–73.
12. Фуко М. Археология знания. К.: Ника-Центр, 1996. 208 с.

МОДЕЛЬ ПРОСТРАНСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИИ М. ФРИША «ХОМО ФАБЕР»

THE SPACE MODEL IN M. FRISCH'S NOVEL «HOMO FABER»

Ю.З. Миркина

Yu. Z. Mirkina

Художественное пространство, пространствообразующие элементы, мотив путешествия, топонимы, М. Фриш, Хомо Фабер.

Статья посвящена художественному пространству как формообразующей категории художественного мира произведений известного швейцарского писателя XX столетия М. Фриша. Особое внимание уделяется модели пространства, воссозданной автором в романе «Хомо Фабер». Пространственная организация произведения анализируется во взаимосвязи между реальным путешествием главного героя и изменениями в его мировоззрении, произошедшими в результате этого путешествия.

Artistic space, space-generating elements, motive for travelling, toponyms, M. Frisch, Homo Faber.

This article deals with the artistic space as a formative category of the artistic world in the works of M. Frisch, the famous Swiss writer of the twentieth century. A particular attention is paid to the space model, re-created by the author in the novel «Homo Faber». The spatial organization of the work is analyzed in the relationship between the real journey of the central character and the changes in his world view, which happened as a result of this journey.

М Фриш – один из самых популярных в мире швейцарских писателей и драматургов второй половины XX столетия. Одной из центральных тем его творчества является тема свободного выбора, который совершает личность, тем самым определяя свою судьбу. Особенно интересен в этой связи, на наш взгляд, роман М. Фриша «Хомо Фабер»: процесс изменения мировоззрения героя тесно связан с мотивом пути, лежащим в основе всего произведения. В этом контексте мы и рассмотрим пространственную организацию романа.

Композиционно произведение поделено на две остановки (*erste und zweite Stationen*), рассказывающие в форме дневниковых записей о событиях, произошедших с главным героем – инженером Вальтером Фабером – весной и летом 1957 года. В течение всего повествования В. Фабер посещает три континента, девять стран и более чем двадцать городов, что дает нам право говорить о наличии в произведении так называемого конкретного, т.е. связанного с локальными показателями, пространства (подробнее см.: [Кандрашкина, 2011, с. 1219]). Использование большого количества топонимов в романе

не случайно: во-первых, с их помощью М. Фриш показывает передвижения В. Фабера из одного места в другое в соответствии с логикой развития действия, во-вторых, оказывая воздействие на ритм повествования, они усиливают динамизм изображаемого в целом.

Несмотря на то что, как указывалось выше, композиционно произведение построено в дневниковой форме, оно отсылает нас, как отмечает, ссылаясь на И.В. Банах, О.Б. Золотухина, к модели путешествия, его фундаментальной жанровой «идее передвижения и изображения экзотики “чужого мира”» [Золотухина, 2011, с. 199]. Известно, что художественное пространство имеет определенную структуру: его пределы ограничены и те или иные его участки связаны с определенными сюжетными линиями и группами персонажей.

Действие романа начинается в аэропорту Нью-Йорка, откуда главный герой вылетает в командировку в Венесуэлу (Каракас). Необходимо отметить тот факт, что инженер по профессии В. Фабер находится в привычном для него мире техногенной цивилизации, считая американский образ жизни (*The American Way of Life*), против-

ником которого станет в дальнейшем, чем-то самим собой разумеющимся. Однако читательские ожидания, что пространство нью-йоркского аэропорта является привычным для В. Фабера, оказываются неверными: главный герой бежит от окружающей его действительности.

После крушения самолета, на котором летел центральный персонаж романа, В. Фабер оказывается в пустыне Тамаулипас и впервые сталкивается с миром дикой природы. Однако, будучи техником до мозга костей, главный герой не восхищается красотами природы, пытаясь объяснить все природные явления с точки зрения науки: «Ich bin Techniker und gewohnt, die Dinge zu sehen, wie sie sind... Ich sehe den Mond über der Wüste von Tamaulipas – klarer als je, mag sein, aber eine errechenbare Masse, die um unseren Planeten kreist, eine Sache der Gravitation, aber wieso ein Erlebnis? Ich sehe die gezackten Felsen, schwarz vor dem Schein des Mondes; sie sehen aus, mag sein, wie die gezackten Rücken von urweltlichen Tieren, aber ich weiß: Es sind Felsen, Gestein, wahrscheinlich vulkanisch, das müsste man nachsehen und feststellen... Ich sehe auch keine versteinerten Engel, es tut mir leid; auch keine Dämonen, ich sehe, was ich sehe: die üblichen Formen der Erosion, dazu meinen langen Schatten auf dem Sand, aber keine Gespenster. Wozu weibisch werden?» [Frisch, 1977, S. 24]. Примечательным является использование в этом текстовом фрагменте такого стилистического приема, как синтаксический параллелизм. Благодаря тому, что каждое новое предложение начинается со слов «Ich sehe...», внимание читателя акцентируется на том, что В. Фабер замечает все природные явления пустыни Тамаулипас, но как техник не восхищается ими, а дает им научное объяснение. В результате в последнем предложении главный герой извиняется («es tut mir leid») за свою рациональность и неумение видеть истинные красоты природы.

В этой связи необходимо отметить также тот факт, что Мексика и Гватемала, где оказывается волею судеб В. Фабер, представляют собой контраст по отношению к техногенному миру, в котором живет центральный персонаж. Но и здесь

главный герой чувствует себя неуютно, мучаясь все время то от холода, то от жары. Но, как верно отмечает Е.А. Косыч, «внутренняя трансформация героя уже началась. Фабер – это герой пути: вместе с географическим перемещением он начинает восстановление связи с прошлым (он едет к другу, вспоминает свою прежнюю любовь)» [Косыч, 2013, с. 146].

Вернувшись обратно в Нью-Йорк, главный герой совершает второе путешествие – теперь уже на корабле. Образ корабля в романе не случаен: как отмечает В.В. Дегтярева, «мифологема корабля неразрывно связана с мифологемой пути» [Дегтярева, 2011, с. 64], которая, по мнению Вишневской и Сапрыкиной, «может быть прочитана как метафора духовного становления, прозрения, познания добра и зла» [Цит. по: Дегтярева, 2011, с. 64]. Именно во время морского путешествия В. Фабер знакомится со своей дочерью – Элисабет Пайпер, которая окончательно и бесповоротно меняет его мировоззрение.

Вместе с Сабет главный герой совершает путешествие по Италии, а затем оказывается в колыбели человеческой цивилизации – в Афинах. Рассматривая художественное пространство Греции, можно заметить, что оно строго упорядочено и, как следствие, является противоположностью хаотичного мира Нью-Йорка и его аэропорта. В этой связи необходимо отметить тот факт, что именно в Афинах прошлое и настоящее В. Фабера соединяются в единую сюжетную линию. Примечательно, что главный герой путешествует со своей дочерью на машине. Таким образом, как отмечает О.Б. Золотухина, способы передвижения персонажа (самолет, теплоход, автомобиль) символически отсылают нас к трем основным стихиям: воздуха, воды и земли, а «последовательность смены транспорта и отказ от него оказываются связанными со стадиями преобразования В. Фабера» [Золотухина, 2011, с. 199].

После смерти дочери главный герой совершает последнее путешествие: из Нью-Йорка, где он оставляет свою квартиру и любовницу, он снова отправляется в Гватемалу, затем в Каракас и через Кубу и Гавану в Дюссельдорф, Цюрих, а позже в Грецию. Очевидно, что вторая часть пу-

тешества В. Фабера представляет собой зеркальную копию первой. С точки зрения композиции и идеи произведения, показывающего изменение мировоззрения центрального персонажа, географическим центром в череде сменяющихся друг друга стран и городов является Куба. По характеристикам пространство данной страны схоже с пространством нью-йоркского аэропорта: оно хаотично и децентрализовано. Но именно здесь мы можем увидеть окончательное изменение внутреннего мира В. Фабера: герой полностью отрицает американский образ жизни (The American Way of Life), начинает любить землю и людей, которые до этого вызывали у него одно лишь отвращение, восхищается природой (см. начало романа). Следовательно, мы можем говорить, что В. Фабер постигает мир в его чувственном богатстве, в насыщенности его красок, звуков, запахов через метафоры и образы, через радость и боль, а не в «оцифрованных», средне-статистических параметрах. Центральный персонаж снова оказывается на земле Эллады, где, возможно, умирает от рака желудка.

Таким образом, географически путь Вальтера Фабера представляет собой несколько кругов, каждый из которого заканчивается смертью:

1) Новый Свет (Нью-Йорк) → страны третьего мира (Мексика, Венесуэла) → Новый свет (умирает друг В. Фабера – Иоахим);

2) Новый Свет → Старый Свет (Афины) (погибает дочь В. Фабера – Сабет);

3) Старый Свет (Афины) → Новый Свет (Нью-Йорк) → страны третьего мира (Венесуэла, Мексика, Куба, Гавана) → Старый Свет (Дюссельдорф, Цюрих, Афины) (смерть самого В. Фабера).

В свете проведенного нами анализа романа с точки зрения его пространственной организации мы можем утверждать, что мотив «второго рождения» главного героя оказывается напрямую соотношенным с мотивом пути. При этом необходимо отметить тот факт, что в ряду других топосов колыбель европейской культуры имеет особый статус. Именно на греческой земле В. Фабера настигает удар судьбы и, возможно, собственная смерть (подробнее см.: [Золотухина, 2011, с. 199]).

Таким образом, с точки зрения пространственной организации романа М. Фриша «Хомо Фабер» мы можем выделить в нем три основных типа пространства в соответствии с их принадлежностью к природе, культуре или цивилизации. Как отмечает Е.А. Косыч, все эти пространства «получают ценностную оценку главного героя, маркируются в его сознании положительно или отрицательно. Пребывание во многих из них провоцирует персонажа на рефлексию и размышления, которые носят исповедальный характер», в результате чего происходят важные изменения в мировоззрении героя [Косыч, 2013, с. 145].

Библиографический список

1. Дегтярева В.В. Мифологема корабля / лодки в художественном мире Г. Мелвилла, Э. Хемингуэя, В.П. Астафьева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17), т. 2: Гуманитарные и естественные науки. С. 64–69.
2. Золотухина О.Б. Остановки «внутреннего путешествия»: психологизм и художественная структура романа «Номо Фабер» М. Фриша // Чтение: рецепция и интерпретация: сб. науч. ст.: в 2 ч. / редкол.: Т.Е. Автухович (отв. ред.). [и др.]. Гродно: ГрГУ, 2011. Ч. 2. С. 199–206.
3. Кандрашкина О.О. Категории пространства, времени и хронотопа в художественном произведении и языковые средства их выражения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН. 2011. Т. 13, № 2 (5). С. 1217–1221.
4. Косыч Е.А. Поэтика пространства в романе М. Фриша «Номо faber» // Гуманитарные науки в условиях социокультурной трансформации: *theoria cum praxis*: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с элементами школы для молодых исследователей (28–30 ноября 2013 г.) / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2013. С. 144–149.
5. Frisch M. *Homo faber*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1977. 203 S.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ В РАБОТАХ ПЕДАГОГА-НОВАТОРА С.Н. ПЕНЗИНА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

MEDIA EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE WORKS OF THE INNOVATIVE TEACHER S.N. PENZIN: THEORETICAL AND METHODIC ASPECTS

Д.О. Березуцкая

D.O. Berezutskaya

Медиаобразование, студенты, медиапедагог, спецкурс, кино клуб, игровые технологии, коллективные формы работы.

Статья посвящена изучению медиаобразовательного опыта российского педагога Сталя Никаноровича Пензина. Медиаобразовательная деятельность кинопедагога находила отражение в организации спецкурсов для студентов, занятий киноклуба. Изучены основные идеи, задачи, формы проведения медиаобразовательных занятий. На основе проведенного исследования автор приходит к выводу, что С.Н. Пензин был педагогом-новатором, осуществляющим свою деятельность в соответствии с принципами педагогики сотрудничества.

Media education, university students, media teacher, special course, film club, game technologies, collective forms of work.

The article is dedicated to the study of the media educational experience of the Russian pedagogue Nikanorovich Penzin Stal'. The media educational activity of the cinema teacher was reflected in the organization of special courses and film club sessions for students. The author has studied the basic ideas, tasks, forms of media education classes and came to the conclusion that S.N. Penzin had been an innovative teacher working in accordance with the principles of cooperation pedagogy.

Медиапедагогика – один из неотъемлемых компонентов образовательной системы нашей страны в XX веке. В разные периоды развития России она была направлена на решение ряда задач [Горбаткова, 2012]: в первой половине века (после 1917 года) – идеологической (поддержка советской власти у населения), практической (умение работать с радионей, фото / киноаппаратурой) и т.д. Политические изменения в стране, произошедшие в конце 1950-х годов, выдвинули перед медиапедагогикой новые цели, «повернули» ее в сторону эстетических потребностей человека, его внутреннего мира, переживаний. Интенсивное развитие получила кинопедагогика, одним из основоположников которой был Сталь Никанорович Пензин.

Его педагогическое наследие включает в себя не только практическую деятельность. В монографии «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» [Пензин, 1987], в

которой автор провел обобщение накопленного в стране опыта кинообразования, он выявил его методологические основы. С.Н. Пензиным были проведены глубокие теоретические исследования в области философии, эстетики, психологии, педагогики, результаты которого нашли отражение в практической деятельности по кинообразованию студентов.

С.Н. Пензин был сторонником этической теории медиа, убедительно доказывая, что с помощью кинообразования можно формировать определенные этические устои, моральные принципы учащейся молодежи. А.В. Федоров отмечает, что главная цель этического медиаобразования направлена на приобщение аудитории к определенной этической модели поведения, которая поддерживается в конкретном обществе [Федоров, 2009]. С.Н. Пензин считал, что такая цель достижима при систематической работе с медиатекстами, предполагающей изучение эти-

ческих аспектов фильмов (относящихся к высоким образцам кинематографического искусства) и их этического анализа [Пензин, 1987, с. 47].

Спозиции этической теории медиаобразования медиапедагогом были выделены и обоснованы уровни восприятия кинофильма. При этом С.Н. Пензин отмечал, что граница между ними носит условный характер, и как отдельные единицы они могут рассматриваться только в теоретическом аспекте:

1) первый уровень подразумевает понимание аудиторией авторской концепции фильма, что достигается анализом приемов, символов, контекстов (являющихся носителями эстетического начала), используемых в кинопроизведении;

2) на втором уровне происходит восприятие главных героев, понимание природы их поступков, линии поведения. С.Н. Пензин отмечает важность данного уровня, поскольку актеры предстают как носители этических основ фильма;

3) третий уровень представляет собой симбиоз первого и второго. Его отличительной чертой становится умение зрителей воспринимать кинопроизведение уже не фрагментарно (где в основе лежит один из уровней), а комплексно, что позволяет аудитории создать качественно новое суждение.

С.Н. Пензин, предоставляя характеристику каждого из уровней восприятия фильма, подчеркивает его важность. Но особую значимость он придает именно третьему уровню, отмечая, что последний направлен и во многом способствует возвышению эстетического уровня зрителей [Пензин, 1987, с. 95].

Медиаобразовательная деятельность кинопедагога находила отражение в спецкурсах, разработанных для студентов исторических факультетов пединститута и университета, занятиях киноклуба (на базе кинотеатра «Пролетарий»).

Спецкурс «Кино как средство обучения и воспитания» был направлен на решение ряда задач медиаобразования. Например, медиапедагог стремился к достижению задач, которые объединяли развитие личности самого студента (эстетических потребностей, этических, нравственных основ) и его профессиональных на-

выков в качестве будущего педагога. Таким образом, медиаобразовательная деятельность в рамках разрабатываемого спецкурса была направлена на решение следующих задач:

1) дать слушателям основные сведения по теории и истории кино, которые помогут им при анализе фильма руководствоваться правильными эстетическими критериями, объективно оценивать кинопроизведение; 2) познакомить с принципами использования кинодокумента в качестве исторического первоисточника; 3) научить будущих педагогов применять на учебных занятиях кинопособия; 4) раскрыть методику использования произведений кинематографа в воспитательном процессе» [Пензин, 1987].

Другой важный вопрос, который стоял перед медиапедагогом: «чему отдать предпочтение: истории или теории киноискусства? В первом случае было бы легче и преподавателю, и слушателям, так как в центре внимания находились бы отдельные фильмы и их создатели. Но из-за недостатка часов пришлось бы изучать сильно адаптированную историю кино, ограничившись несколькими конкретными произведениями» [Пензин, 1987, с. 105]. Итогом размышлений С.Н. Пензина стало преобладание теоретических тем над историческими [Там же].

Решения потребовал и вопрос выбора критерия подбора материалов, актуальных для занятий спецкурса. С.Н. Пензин определил в качестве основополагающего критерия то, что студенты должны получить информацию, направленную на формирование их понимания специфики киноискусства, а также определяющую тенденции его дальнейшего развития. Таким образом, к основополагающим темам разрабатываемого медиапедагогом спецкурса для студентов были отнесены следующие: проблема синтетической природы кинематографа; образный строй кинопроизведения; сущность и особенности восприятие интровертивного кинематографа.

Спецкурсы были не единственной формой медиаобразования, поскольку имели ряд ограничений, связанных с контингентом, временными рамками, подбором репертуара и пр. Поэтому С.Н. Пензин создал студенческий киноклуб, заня-

тия которого вел в течение нескольких десятилетий. Эффективность такой формы медиаобразования, по мнению медиапедагога, заключалась в полифункциональности, присущей киноклубной организации. Среди основных функций С.Н. Пензин выделял следующие: кинообразование; пропаганда киноискусства; прокат «трудных» фильмов; рецензирование фильмов; 5) анкетирование публики; общение [Пензин, 1987, с. 126–127].

Интересна и выбранная С.Н. Пензиным методика проведения медиаобразовательных занятий. Она во многом опиралась на активное использование игровых технологий, поскольку, по мнению медиапедагога, «элементы игры помогают клубные занятия организовать так, чтобы всем было интересно» [Пензин, 1987, с. 142]. Такой «всеобщий» интерес достигается с помощью многофункциональности, лежащей в основе игры. Учеными [Селевко, 1998; и др.] выделяются такие функции игровой деятельности, как: развлекательная; коммуникативная, поскольку игра представляет собой определенную форму, в которой личность учится общению; самореализация человека; игротерапевтическая; коррекционная, направленная на позитивные личностные изменения; межнациональная коммуникация; социализация.

Ученый в обоснование своей точки зрения опирался на труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Г.К. Селевко, Д.Б. Эльконина и др. Мы считаем, что активное использование игровых технологий в качестве формы проведения медиаобразовательных занятий киноклуба, спецкурса связано с пониманием С.Н. Пензиным природы игры, в ходе которой наступает эмпатийное единство ее участников, опосредованное ею же. Оно напрямую связано с развитием духовных, этических ценностей личности.

При этом стоит отметить, что С.Н. Пензин опирался преимущественно на групповые и коллективные формы работы. Актуальность этих форм работы находила отражение в задачах, которые ставил перед медиаобразованием И.В. Вайсфельд: «воспитание эмоционального восприятия, эстетической культуры, чувства прекрасного, художественного вкуса; включение в социаль-

ную практику; формирование культуры общения в коллективе на основе раскрытия каждой индивидуальности» [Вайсфельд, 1985, с. 92].

С одной стороны, мы можем утверждать, что выбор данных форм работы обусловлен советским периодом развития нашей страны, для которой принцип коллективизма был одним из основополагающих. Но и в современных исследованиях методологов образования подчеркивается эффективность коллективной деятельности, поскольку она есть один из признаков российского менталитета, среди отличительных черт которого особо выделяется общинность. Так, Е.П. Белозерцев пишет: «...ее также можно было бы назвать соборностью, а в советский период она именовалась коллективизмом... Менталитет россиянина, исторически сформированный под влиянием Православной церкви и русской деревенской общины, иной – общинный, соборный...» [Белозерцев, 2004, с. 66].

С.Н. Пензин еще в 1970-е годы отмечал, что кинематограф входит в область стабильных духовных интересов и ценностей студентов вузов, которые получают активное развитие в процессе использования игровых технологий на занятиях спецкурса или киноклуба [Пензин, 1973]. И.И. Фришман выделяет такие типы ценностных ориентаций: «совместный труд души: взаимопереживание, сочувствие, солидарность; совместный труд познания: взаимопонимание в ходе освоения законов мира природы и человеческого общества; совместная радость поиска и открытия непознанного ранее» [Фришман, 2002, с. 262].

Указанные типы ценностных ориентаций опираются на совместную деятельность в разных вариациях связки «учителя» и «ученика». С.Н. Пензин, понимая это, в практической деятельности опирался на различные формы коллективной работы, активно используя игровые технологии. Таким образом, опора медиапедагога на игровые методики проведения занятий в студенческой аудитории и приоритет коллективных и групповых форм деятельности представляют собой логически выстроенную и научно обоснованную позицию.

Выводы. Медиаобразовательная работа С.Н. Пензина со студентами воронежских вузов (ВГУ, ВГПУ) была направлена на их этическое, нравственное, эстетическое воспитание, которые, согласно его концепции, являлись неотделимой частью педагогического процесса. Но отмечаемая нами интеграция пришла к нему с опытом. Например, в первом разработанном С.Н. Пензиным спецкурсе для студентов «Кино как средство воспитания» этическое, эстетическое воспитание выступало в качестве цели, вне связи с другими направлениями воспитания личности.

Мы считаем, что медиаобразовательные воззрения и практическая деятельность С.Н. Пензина отвечают принципам педагогики сотрудничества. В ее основе заложена идея, согласно которой определение личности по знаниям вторично и уступает характеристике человека в соответствии с его отношением к людям, труду, морально-нравственным ценностям. Именно поэтому для С.Н. Пензина развитие духовной и душевной сфер личности студента было на первом месте, что находило отражение в цели, задаче, содержании медиаобразования.

Результаты нашего исследования указывают на то, что цели медиаобразования студентов включали в себя ближайшую, заключающуюся в создании условий для эстетического восприятия кинопроизведений, и конечную, направленную на формирование всесторонне развитой личности с помощью киноискусства.

Ученый в медиаобразовательной деятельности решал следующие задачи:

– образовательную, направленную на получение студентами знаний об истории и теории кино; умение ориентироваться во всех структурных единицах кинопроизведения и т.д.;

– обучающую, выражающуюся в отсутствии «клиповости» восприятия фильмов; развитой способности мыслить образно; умении размышлять об увиденном в фильме, аргументируя свою точку зрения и пр.;

– воспитательную, предполагающую достижение студентами передовых эстетических идеалов; проявление любви к кинематографу.

Библиографический список

1. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций. СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. 704 с.
2. Вайсфельд И. Кино само по себе и для зрителя // Искусство кино. 1985. № 8. С. 92.
3. Горбаткова О.И. Влияние педагогических воззрений С. Френе на развитие отечественного медиаобразования на материале прессы в 20-е годы XX века // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. (22). С. 176–182.
4. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
5. Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. Воронеж: ВГУ, 1973. 152 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
7. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
8. Фришман И.И. Развитие идеи игрового взаимодействия в условиях детских общественных объединений последних десятилетий XX века // Развитие личности. 2002. № 1. С. 255–266.

«ЧЕЛОВЕК ПОРОГА» В ПОВЕСТИ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «КНЯЖНА МЕРИ»: ФОЛЬКЛОРНЫЙ КОД В ПОЭТИКЕ

«A MAN OF THRESHOLD» IN THE NOVELLA «PRINCESS MARY» BY M.YU. LERMONTOV: FOLKLORE CODE IN POETICS

М.А. Галиева

M.A. Galieva

Миф, фольклор, литература, Лермонтов, поэтика, ритуал, кривобокий оборотень.

В статье рассматривается функционирование фольклорной традиции в поэтике М.Ю. Лермонтова. Объектом исследования выступает повесть «Княжна Мери». Фольклорная традиция выразилась латентно, метафорический строй повести генетически восходит к поэтике волшебной сказки, традициям черкесского фольклора, мифологическим представлениям адыгов. Большое внимание уделяется мотиву «инога царства». Рассмотрение повести в свете фольклорной традиции позволяет выявить онтологическую символику.

Myth, folklore, literature, Lermontov, poetics, ritual, lopsided werewolf.

The article considers the functioning of the folk tradition in the poetics of M.Yu Lermontov. The object of the research is the novella «Princess Mary». The folk tradition was expressed in a latent way, while the metaphorical structure of the novella genetically dates back to the poetics of the fairy tale, the traditions of the Circassian folklore and mythological representations of the Circassians. A great attention is paid to the motive of «a different kingdom». Consideration of the novella in the light of the folk tradition reveals the ontological symbolism.

Проблема фольклоризма М.Ю. Лермонтова – особая литературоведческая и теоретическая проблема. Вопрос о фольклорной традиции в творчестве поэта начал разрабатываться еще в 20–40-е гг. XX в. (статьи П. Давидовского [Давидовский, 1913], Н. Мендельсона [Мендельсон, 1914], С. Советова [Советов, 1940], К. Азадовского [Азадовский, 1941]). После эта тема получила развитие в трудах В.Э. Вацура, который написал статью «Фольклоризм» для Лермонтовской энциклопедии. Однако, стоит отметить, фольклоризм рассматривался учеными с позиций «стилизаций и заимствований», уделялось большое внимание источникам устно-поэтического элемента в творчестве, хотя Вацура и оговаривает сложность органического усвоения фольклорных элементов зрелой поэтикой Лермонтова [Вацура, 1981, с. 599].

Стоит сказать о том, что если фольклоризм поэм, лирики Лермонтова достаточно изучен при всех разногласиях во взглядах на его формы в поэтике, то фольклоризм прозы почти не рассматривался. Исключение составляют работы и мо-

нография В.А. Смирнова, в которой уделена одна глава роману «Герой нашего времени», и учебное пособие Я.В. Погребной, анализирующей роман с позиций теории архетипов К. Юнга [Погребная, 2010]. По этим причинам мы в статье приняли попытку фольклористического комментария одной части романа Лермонтова – повести «Княжна Мери», в которой исследователи отмечали главным образом проблему «внутреннего человека». Это понятие обуславливали или романтической традицией, приметам времени [Ренов, 2006, с. 14–15], или теорией архетипов, видя в Печорине героя, который должен в себе преодолеть архетип «ребенка» (дитяти), «отца» и «тени» [Погребная, 2010, с. 46]. Погребная указывает на амбивалентное состояние Печорина, которое проявляется и в типе пространства: герой попадает в Тамани в хатку на обрыве, встречает слепого мальчика, глухую старуху и т.п. – в этом его лиминальное состояние.

Тяга к «порогу», к постижению и освоению «другого пространства» сказывается и в том, что

Печорин, находясь в Пятигорске, выбирает себе квартиру на краю города: «Вчера я приехал в Пятигорск, нанял квартиру на краю города, на самом высоком месте, у подошвы Машука: во время грозы облака будут спускаться до моей кровли» [Лермонтов, 1957, с. 260]. Лиминальность, пограничность, однако, выражается не только в «выборе» самого Печорина. Важно то, что его, так или иначе, окружают герои, связанные по своей природе с «тем» миром. Если в повести «Бэла» таковым иницирующим Печорина героем являлась сама Бэла [Смирнов, 2004, с. 7, 11], в части из дневника («Тамань») – слепой мальчик и девушка-«ундина», то в повести «Княжна Мери» таковым выступает доктор Вернер. Его внешность семиотически говорящая: «Вернер был мал ростом и худ и слаб, как ребенок; одна нога у него была короче другой, как у Байрона; в сравнении с туловищем голова его казалась огромна: он остриг волосы под гребенку, и неровности его черепа, обнаженные таким образом, поразили бы френолога странным сплетением противоположных наклонностей» [Лермонтов, 1957, с. 269].

Некая кривота, или, лучше сказать, неполнота формы, странность, искаженность его тела потенциально связаны с *мотивом кривобокости*, хромоты (одна нога его короче другой). В этом сказывается «двуединность» мира, и эта пронцаемость, что-то *неуловимое* всегда хорошо понятно Печорину. Не случайно именно в Вернере он видит родственную душу: «Посмотрите: вот нас двое умных людей, мы знаем заранее, что обо всем можно спорить до бесконечности, и потому не спорим, мы знаем почти все сокровенные мысли друг друга, одно слово для нас целая история, видим зерно каждого нашего чувства сквозь тройную оболочку» [Лермонтов, 1957, с. 270]. Из такой «двуприродности» миропорядка («включая – едва ли не в первую очередь – и бытовую повседневность») вытекает возможность внезапной «оборачиваемости» окружающего, проявление в нем по-ту-стороннего – относящегося к “той”, “обратной” стороне действительности <...>» [Неклюдов]. Кроме того, амбивалентной фигурой выступает и муж Веры, который хром: «Она решительно не хочет, чтоб я познакомился с ее мужем, – тем хромым старичком, которого я видел мельком на бульваре: она вышла за него для сына» [Лермон-

тов, 1957, с. 279]. Прихрамывает и Грушницкий (он ходит с костылем), но его хромота носит мнимый характер – она «вдруг» проходит: «Грушницкий принял таинственный вид: ходит закинув руки за спину и никого не узнает; нога его вдруг выздоровела: он едва хромает» [Там же]. В этом фрагменте Печориным обличается вся *поза* Грушницкого. По этим причинам и отличительной чертой для него в Вернере относительно Грушницкого выступает внутреннее наполнение. В первом много поэзии, хоть он и не хорош собой: «Вернер человек замечательный по многим причинам. Он скептик и матерьялист, как все почти медики, а вместе с этим поэт, и не на шутку, – поэт на деле и часто на словах, хотя в жизнь свою не написал двух стихов» [Там же, с. 268]. Во втором «ни на грош поэзии», хотя он и хорошо сложен: «Говорит он скоро и вычурно: он из тех людей, которые на все случаи жизни имеют готовые пышные фразы... <...> В их душе часто много добрых свойств, но ни на грош поэзии» [Там же, с. 263].

Печорин способен читать и другие души и, что более важно, улавливать таинственное. Важно понимание им таинства именно женской красоты и души: «<...> надобно отдать справедливость женщинам: они имеют инстинкт красоты душевной» [Там же, с. 269]; описывая княжну, он обращает внимание не на лицо, а на то, что сокрыто, необъяснимо: «Ее легкая, но благородная походка имела в себе что-то девственное, ускользающее от определения, но понятное взору» [Там же, с. 264]. Он осознает таинство красоты, женской мудрости, которая выше бытового знания: «женщин трудно убедить в чем-нибудь <...> надо опрокинуть в уме своем все школьные правила логики» [Там же, с. 308].

С одной стороны, Печорин причиняет страдания Мери и Вере; последняя ему прямо говорит о том, что одни страдания от него и видела: «Я бы тебя должна ненавидеть: с тех пор, как мы знаем друг друга, ты ничего мне не дал, кроме страданий...» [Там же, с. 278]. С другой стороны, Печорин признается сам себе в том, что в нем душа надвое разделена: «Моя бесцветная молодость протекла в борьбе с собой и светом...<...> Я сделался нравственным калекой: одна половина души моей не существовала, она высохла, испарилась, умерла, я ее отрезал и бросил...» [Там же, с. 297]. В этом

скрыт не простой психологизм, диалектика души, а глубинное архаическое представление о человеке, о «пороговом» человеке, как о «кривом» оборотне, который может или уподобиться звериному началу, или, наоборот, разуподобиться [Неклюдов]. Так или иначе, Печорин связан с иномиром, он всегда на рубеже между «нашим» и «иным» мирами. Он выступает то в роли демиурга (ведь готов он жизнь отдать и за Бэлу, и за Мери, и за Веру), то его «благородным двойником», трикстером. Что же касается его поведения относительно Мери и Веры, его некой игры с ними, то здесь также проявляется *ритуальный элемент*. Можно привести целый ряд примеров, характеризующих особую семиотику поведения Печорина. Показателен диалог с Верой и тонкие наблюдения героя: «Тут между нами начался один из тех разговоров, которые на бумаге не имеют смысла, которых повторить нельзя и нельзя даже запомнить: значение звуков заменяет значение слов, как в итальянской опере» [Лермонтов, 1957, с. 278–279]. Отказ от «слов» прослеживается и в размышлениях после объяснения с Мери: «<...> рассудок уж ничего не говорит, а *говорят большею частью язык, глаза* и вслед за ними сердце, если оно имеется» [Там же, с. 308]. Можно поставить вопрос о «другом языке», *невыразимом*, но понятном для посвященных в тайны души – таковыми, безусловно, являются Печорин и Вера, о которой он тонко заметит: «<...> *это одна женщина, которая меня поняла совершенно, со всеми моими мелкими слабостями, дурными страстями...*» [Там же, с. 292].

Наконец, особое значение в ритуальном контексте романа приобретает несостоявшееся замужество Мери. Нелепую возможность женитьбы на ней Печорина можно воспринимать через архетипическую модель «негативного брачного дублера»: подмена подлинного человеческого существа мнимым, демоническим. Однако этот демонизм, мнимость носят сакральный характер. Еще А.М. Евлахов указывал на *космический характер* эгоизма Печорина [Евлахов, 1914, с. 53]. Двойственность натуры этого человека носит не профанный характер, она вписана в ритуальный контекст, организуемый рядом женских образов, женских архетипов, по справедливому замечанию В.А. Смирнова.

Одним из *ритуальных маркеров* поведения Печорина является, как уже было сказано выше, тяга к «пределу»: эта семиотика поведения выразилась и в дуэли с Грушницким, точнее, в выборе места поединка. Во-первых, Печорин предлагает встать сопернику на обрыве: «Видите ли на вершине этой отвесной скалы, направо, узенькую площадку? *Оттуда до низу будет сажен тридцать, если не больше*; внизу острые камни. Каждый из нас станет на самом краю площадки; таким образом даже легкая рана будет смертельна...» [Лермонтов, 1957, с. 326]. Во-вторых, напротив ущелья, где находятся дуэлянты, располагается Эльбрус: «Вот мы взобрались на вершину выдавшейся скалы: площадка была покрыта мелким песком, будто нарочно для поединка. <...> Кругом, теряясь в золотом тумане утра, *теснились вершины гор, как бесчисленное стадо, и Эльборус на юге вставал белою громадой*, замыкая цепь льдистых вершин, между которых уж бродили волонистые облака, набежавшие с востока» [Там же, с. 327]. Здесь срабатывает закон топоса: такие «отдаленные» места семантически близки «запредельному пределу», «иному миру», что особенно актуально в контексте традиций черкесского фольклора. Эльбрус в мифологии черкесов это и место сборищ, где решалась судьба будущего года (урожая, благополучия, здоровья людей) [Паштова, 2014, с. 308], это и символ «высшего неба», верхней сферы мира, куда стремился культурный герой [Мижаев, 2002, с. 62–79]. Кроме того, Печорин привлекает «переходное» состояние от ночи к утру, *пограничный час*, на который выпал поединок: «Я не помню утра более голубого и свежего! Солнце едва выказывалось из-за зеленых вершин, и слияние первой теплоты его *лучей с умирающей прохладой ночи наводило* на все чувства какое-то сладкое томленье» [Лермонтов, 1957, с. 323] (ср.: вступить в ойму – в «Вадиме» Ольга и Юрий именно в такой час катаются в лодке). Наконец, на космогонический характер пейзажа указывает еще одна деталь: очень точно в мифологическом плане сравнение гор со стадом («*теснились вершины гор, как бесчисленное стадо*»). В космогонических картинах нартского эпоса, в гимне «Песня старых Нартов», образуют особую парадигму, картину первотворения ореховое дерево и отара из тысячи овец [Кудаева, 2012, с. 84–89]. Как известно,

Axis mundi может воплощаться в самых различных формах – основными из них являются Мировое Древо и Мировая Гора. Однако Центр мира еще нужно «преодолеть», так как он связан и с «верхом», и с «низом», то несет в себе для героя равно как положительное, созидающее начало, так и отрицательное, разрушающее начало. Только обряд инициации под Древом, Горой (в адыгской мифопоэтической картине мире это именно так) может «утвердить» обновление Космоса. Исходя из такого мифологического, фольклорно-ритуального подтекста повести «Княжна Мери», можно допустить и иной взгляд на поступки Печорина. Его семиотика поведения обусловлена не исключительно нормами света (к тому же он значительно отличается от «водяного общества»), законами дружбы, а подчинена высшей надмирной силе – Печорин человек «порога»; продолжая борьбу с самим собой, которая стоит ему и чужих жизней, и собственной души, он постигает себя целого, на что указывают в романе архетипические коды.

Итак, проблема «внутреннего человека» в романе Лермонтова связана не только с романтической традицией, приметам времени, но и с архаическими представлениями о человеке, которому доступно и необходимо знание «иног царства», о человеке «порога», рубеж видимости которого не ограничивается бытовой действительностью. Мифологический, фольклорный подтекст романа генетически восходит к эйдологии волшебной сказки, представлениям о «том свете», выраженным в жанре быличек, обмираний; возможна постановка вопроса о демонологических концептах, связанных в романе с проблемой «дневного» и «ночного» человека, проблемой «оборотности» мира. Миф безграничен «в потенциале своих смыслов и связей» [Карлова, 2013, с. 8], поэтому фольклорный код и миф позволяют пересмотреть вопрос об «онтологической безысходности» Печорина.

Библиографический список

1. Азадовский К. Фольклоризм Лермонтова // Литературное наследство. М.: Изд-во АН СССР, 1941. Т. 43–44: М. Ю. Лермонтов. Проблемы изучения Лермонтова. С. 227–262.
2. Вацуру В.Э. Фольклоризм Лермонтова // Лермонтовская энциклопедия. М.: Сов. Энцикл., 1981. С. 597–599.
3. Давидовский П. Генезис «Песни о купце Калашникове» // Филологические записки. 1913. Т. IV–V. С. 585–586.
4. Евлахов А.М. Надорванная душа. (К апологии Печорина). Ейск: Печат. искусство Г.Л. Тохова, 1914. С. 53–55.
5. Карлова О.А. Кто будет «ловцом человек» в следующем тысячелетии? // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013 № 1. С. 6–12.
6. Кудяева З.Ж. Символика Центра в мифопоэтических воззрениях адыгов // Вестник Адыгейского государственного университета. 2012. № 2. 2012.
7. Лермонтов М.Ю. Княжна Мери // Лермонтов М.Ю. Собр. соч.: в 6 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1957. Т. 6. С. 260–338.
8. Мендельсон Н. Народные мотивы в поэзии Лермонтова // Венок Лермонтову. М., 1914. С. 165–195.
9. Мижаев М.И. Космогонические мифы адыгов // Мир культуры адыгов. Майкоп: Адыгея, 2002.
10. Неклюдов С.Ю. Образы потустороннего мира в народных верованиях и традиционной словесности. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/neckludov8.htm>
11. Паштова М.М. «Страшное» в черкесских мифологических текстах: вербальное и визуальное в образостроении // Эволюция эпической традиции: К 80-летию академика АН Абхазии Ш.Х. Салакая. Сухум: НААР, 2014. С. 304–313.
12. Погребная Я.В. Аспекты современной мифопоэтики: учеб. пособие: практикум. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010. 178 с.
13. Ренов Д.М. Проблема «внутреннего человека» в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006.
14. Смирнов В.А. Мотивы «небесного ограждения» в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» // Содержание и технологии литературного образования в средней школе: проблемы анализа художественного текста. Иваново: ИвГУ, 2004. С. 6–15.
15. Советов С. Народные черты в языке и стиле «Песни про купца Калашникова» // Русский язык в школе. 1940. № 5. С. 56–63.

СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

THE STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

А.С. Даниленко

A.S. Danilenko

Компетентностный подход, высшее образование, иностранный язык, лингводидактика, языковая компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, структурный анализ.

В статье представлены различные воззрения на толкование понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». Рассмотрен вопрос о его содержательной структуре, обоснована и предложена структура, включающая три уровня: лингвистический, речевой и профессиональный. Сделан вывод об адекватности предложенной структуры содержанию обучения иностранному языку в высшей школе.

Competency-based approach, higher education, foreign language, communicative competence, linguodidactics, language competence, foreign language communicative competence, structural analysis.

The article presents different views on the interpretation of the concept of foreign language communicative competence. It also considers the issue about its content structure and justifies and proposes the structure, which includes three levels: linguistic, speech and professional. The author comes to the conclusion that the proposed structure is adequate to the content of foreign language education in high school.

Преодоление языкового барьера – задача, успешное решение которой в современном мире напрямую связано с достижением разного рода целей, в том числе целей профессиональных. Именно аспект важности применения иностранного языка в профессиональной деятельности и подчеркивает необходимость изучения иностранного языка в высшей школе.

Описание сложившихся тенденций в современном обучении иностранному языку требует рассмотрения этого процесса в ретроспекции. Форма и содержание обучения иностранному языку менялись с развитием научной мысли и ходом технического прогресса. К примеру, латынь, самый распространенный для изучения язык в Средние века, не всегда занимала в обществе одинаковые позиции. Будучи основным языком богословия, права, образования и науки, латынь со временем превратилась в учебный предмет, изучавшийся для развития интеллектуальных способностей. В связи с этим первостепенное внимание отводилось изучению грамматического аспекта языка, а не речевой деятельности.

В России начиная с X в. иностранные языки, в частности латынь и греческий, изучались в основном для религиозных целей. Однако с началом реформ образования Петра I важность изучения современных иностранных языков также была осознана. Так, К.Д. Ушинский писал: «...знание иностранных европейских языков, и в особенности современных, может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт» (А.Д. Ушинский, 1994).

XVIII–XIX вв. ознаменовались широким распространением грамматико-переводного метода, сложившегося под влиянием средневековых методик обучения латыни. Его сущность заключалась в видении роли языка как предмета, преподаваемого для развития кругозора и логического мышления учащихся. Главной целью обучения иностранному языку было научить читать литературу на иностранном языке, а важнейшими аспектами изучения иностранного языка являлись заучивание грамматических правил и умение анали-

зировать текст. Несмотря на существенные недостатки (к примеру, игнорирование устной речевой практики), данный метод долгое время господствовал в отечественной лингводидактике, частично сохраняясь в системе образования до конца 90-х гг. XX в. [Гусевская, 2013, с. 168].

Натуральный (он же – прямой) метод, также зародившийся в XIX в., превозносит обучение устной речи над письменной. Иностраный язык рассматривается не только как инструмент расширения кругозора, а как инструмент коммуникации. Одной из важнейших черт метода считается полный отказ от использования родного языка во время учебных занятий. Так называемый «метод Берлица» (названный по фамилии своего создателя Максимилиана Берлица) до сих пор используется для обучения иностранному языку в различных странах [Найдёнова, 2008, с. 121].

Произошедшая смена образовательных парадигм, в том числе и в постановке целей обучения иностранному языку, привела к появлению нового метода, в центре которого находится понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» (ИКК) – понятие, появившееся в педагогике сравнительно недавно, но уже успевшее занять важнейшее место в современной теории обучения иностранному языку.

Американский ученый Дэлл Хаймс, основываясь на понятии «языковая компетенция» Ноама Хомски, в 70-х гг. XX в. вводит термин «коммуникативная компетенция». По мнению Хаймса, знание языка подразумевает четкое представление о том, в каких речевых ситуациях могут употребляться те или иные лексические единицы и грамматические конструкции. Данный исследователь не рассматривал структуру этого понятия, отмечая целостность языковой компетенции [Красильникова, 2009, с. 180].

Канадские исследователи Мишель Кэналь и Мэррилл Свейн, заложив в 80-х гг. базу для дальнейших исследований формирования и оценки иноязычной коммуникативной компетенции, рассматривали данное понятие как систему знаний и навыков, необходимых для осуществления коммуникации (например, знание лексики и навык использования социокультурных пра-

вил и установок). Они же разработали основополагающую для этого понятия структуру ИКК, выделив три ее компонента – грамматический (подразумевающий владение языковым кодом), социолингвистический (выражающийся в социокультурном компоненте и знании правил дискурса), стратегический (проявляющийся в умении использовать вербальные и невербальные стратегии общения) [Красильникова, 2009, с. 181].

М.Н. Вятютнев первым из отечественных ученых дал определение коммуникативной компетенции, предложив понимать её как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения». Им выделяются два вида компетенций: языковая и коммуникативная. Под языковой компетенцией он понимает приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания, но при этом подчеркивает, что языковая компетенция – это лишь одно звено в процессе овладения языком [Там же].

Отечественные специалисты также рассматривали структуру данного понятия в контексте обучения иностранному языку, обычно выделяя в составе ИКК набор других компетенций, к примеру, языковую, лингвистическую, прагматическую, речевую, социокультурную и т.д. (И.Л. Бим, Н.И. Гез, В.В. Сафонова, С.А. Скворцова).

Кроме того, важно отметить, что многие специалисты обращались к проблеме рассмотрения ИКК и отдельных её компонентов в контексте профессионального образования. Например, В.Ф. Тенищева утверждает, что «коммуникация на иностранном языке часто является единственным средством успешного решения оперативных производственных задач», что позволило автору рассмотреть профессиональную компетенцию в аспекте формирования речевой и предметно-речевой компетенции [Тенищева, 2008].

Принимая во внимание существующие варианты рассмотрения структуры иноязычной коммуникативной компетенции различными авторами, мы считаем необходимым включение в

ее состав «профессионального уровня», на котором, по нашему мнению, будут формироваться необходимые знания и умения, важные для применения иностранного языка в профессиональной деятельности.

Иноязычная коммуникативная компетенция, на наш взгляд, делится на три уровня – лингвистический, речевой и профессиональный. Лингвистический уровень, в свою очередь, состоит из трех равнозначно важных подуровней:

1) лексический, включающий в себя обладание определённым словарным запасом и умение уместно использовать те или иные речевые единицы касательно контекста речи;

2) грамматический, в который входят знания о грамматическом строе языка и умение употреблять грамматические правила в речи разного типа;

3) фонетический, который объединяет знания о фонетическом строе и просодике языка и умение корректно произносить слова и предложения.

Речевой уровень коммуникативной компетенции подразделяется на следующие подуровни:

1) дискурсивный – умение выстраивать логически завершённые высказывания и адекватно воспринимать речь собеседника;

2) стратегический – умение компенсировать недостающие знания в случае коммуникативного сбоя.

Занимая в данной структуре обособленное положение, профессиональный уровень иноязычной коммуникативной компетенции включает в себе:

1) умение использовать иностранный язык в междисциплинарном блоке;

2) умение применять навыки владения иностранным языком в профессиональной деятельности.

Иерархия уровней в ИКК складывается следующим образом: лингвистический уровень является своеобразным фундаментом формирования данной компетенции, поскольку для совершения высказывания необходимо обладать некоторым словарным запасом (обладание словарным запасом входит в лексический подуро-

вень лингвистического уровня ИКК) и владеть необходимыми для этого грамматическими структурами (грамматический подуровень). Речевой уровень, занимающий вторую ступень иерархии, складывается постепенно на основе элементов лингвистического уровня – отдельных тематических пластов лексики и необходимых грамматических структур. За речевым уровнем следует уровень профессионального овладения языком – оно становится возможным после сформированности лингвистического и речевого уровней. Сущность профессионального уровня заключается в том, чтобы формировать умения и навыки, необходимые для узкоспециального применения иностранного языка в профессиональной деятельности.

По нашему мнению, данная попытка описать структуру ИКК является довольно точным отражением содержания обучения иностранному языку в высшей школе. Однако остается открытым вопрос о методике обучения иностранному языку в контексте разработанной структуры, что требует дальнейших исследований в данной области.

Библиографический список

1. Вторникова Ю.С., Скворцова С.А. Модель коммуникативной компетенции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 277–279.
2. Гусевская Н.Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку // Ученые записки ЗабГУ. 2013. № 6. С. 167–171.
3. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Педагогический вестник. Сер.: Филология. 2009. № 1(58). С. 179–184.
4. Найдёнова Н.С. Прямой метод обучения иностранным языкам // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 3. С. 119–122.
5. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.

АУДИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

AUDIABILITY OF COMPUTER TRAINING TOOLS

Я.А. Лысых

Y.A. Lysykh

Восприятие, аудиальность, средства обучения, коэффициент понимания.

В статье рассматриваются вопросы оптимальной аудиальности сопровождения электронных учебных средств. Представлены результаты диагностики восприятия учениками учебной информации, представленной в текстовой и аудиальной формах. Введены уровни аудиальности для текстов разной сложности и информационной нагрузки.

Perception, audibility, training tools, understanding rate.

This paper discusses the issues of the optimal audibility of the support for e-learning tools. It presents the results of the diagnostics of students' perception of learning information presented in text and audio forms. Besides, the paper introduces audibility levels for texts of different complexity and information load.

Актуальность темы исследования настоящей статьи обусловлена тем, что современные технологии мультимедиа позволяют создавать качественные средства обучения, использующие презентации, звук и видео. Распространение подобных средств обучения заставляет критически взглянуть на их дидактические качества как с точки зрения психологии восприятия, так и с образовательных позиций. Между возможностью аудиального сопровождения учебной электронной информации и отсутствием теоретических и практических технологий аудиального сопровождения возникает главное противоречие, которое определяет проблему – какой должна быть технология аудиации учебного электронного текста. При использовании средств мультимедиа возникает проблема, связанная с некомфортностью восприятия. Данные средства, улучшая наглядность, провоцируют трудности с их восприятием. Кроме того, можно констатировать, что в научной литературе мало внимания уделяется вопросам использования аудиальных средств в учебном процессе.

Цель работы – выявить зависимость качества восприятия от степени аудиации текста.

Восприятие – это поистине сложный «психический процесс, приводящий к порождению

чувственного образа, структурированного по определённым принципам и содержащего в качестве одного из исследуемых элементов самого наблюдателя» [Васильева, 2008, с.115].

Аудиальные образы слов являются первичными, они формируются раньше зрительных с младенческого возраста (согласно эволюционному процессу). На их основе происходят сцепки и ассоциативные связи с текстовыми словами. Поэтому слова для восприятия мы озвучиваем про себя (или вслух) как при написании текста, так и при его чтении [Пак, 2011, с. 94].

Аудиальные средства обучения – это комплекс аппаратуры, обеспечивающий запись и воспроизведение звука. В этом комплексе носителями информации являются: грампластинки, магнитофонные записи на кассетах, магнитная лента, гибкие магнитные диски, лазерные диски, жесткие диски и флеш-накопители [Чекушина, 2010, с. 16].

Доля аудиальных средств в процессе обучения все время увеличивается. Происходит это благодаря прогрессу техники и связанному с ним развитию стереофонии, позволяющему использовать как в классной, так и во внеклассной работе с учащимися проигрыватели, радио и магнитофоны, а также персональные компью-

теры, т.е. средства, которые имеют безусловные дидактические достоинства. Эти средства оказывают учителю неоценимую помощь на уроках по различным предметам [Захарова, 2011, с.188].

Для диагностики качества восприятия учебной информации в рамках данного исследования были отобраны 4 группы школьников по 6 человек в возрасте 13–14 лет, гомогенных по успеваемости и восприятию. Двое в каждой группе были аудиалами, двое – визуалами и двое – кинестетиками.

Каждой группе предоставлялись разные по стилю тексты.

1. Учебный текст из учебника информатики за 8 класс, тема «Кодирование информации».

2. Инструкция по технике безопасности в кабинете биологии.

3. Художественный текст – В. Шекспир «Гамлет».

Первая группа получила текстовый распечатанный формат.

У второй группы также был распечатанный текст, но озвучивались только основные моменты и идеи (20 % аудиации).

У третьей группы был распечатанный текст, зачитывались основной материал, формулы, понятия, определения с пояснениями (50 % аудиации).

Четвертой группе полностью зачитывался текст (100 % аудиации).

После изучения текстов каждой группе был выдан тест на понимание основных идей, понятий, терминов.

Для обработки результатов было введено понятие «коэффициент понимания». Для определения коэффициента понимания необходимо по результату представленной информации провести ряд тестов. K будет равно отношению правильных ответов к количеству вопросов:

$$K = \frac{N_{\text{пр.ответов}}}{N_{\text{вопросов}}}$$

Для распределения данного коэффициента по уровню понимания было принято, что:

– если K находится в промежутке от 0,8 до 1, то можно констатировать высокий коэффициент понимания;

– если K находится в промежутке от 0,5 до 0,8, то можно констатировать средний коэффициент понимания;

– если K находится в промежутке от 0,3 до 0,5, то можно констатировать низкий коэффициент понимания;

– если K ниже 0,3, то можно констатировать очень низкий коэффициент понимания.

По итогу проведения диагностических процедур были получены следующие результаты.

При ознакомлении с учебным текстом у первой группы был диагностирован K , равный 0,4, что соответствует низкому коэффициенту понимания. У второй группы K находился на уровне 0,6, что релевантно среднему коэффициенту понимания. У третьей группы K был выявлен на уровне 0,8, что соответствует высокому коэффициенту понимания. У последней группы K находился на уровне 0,3, что позволяет говорить об очень низком коэффициенте понимания.

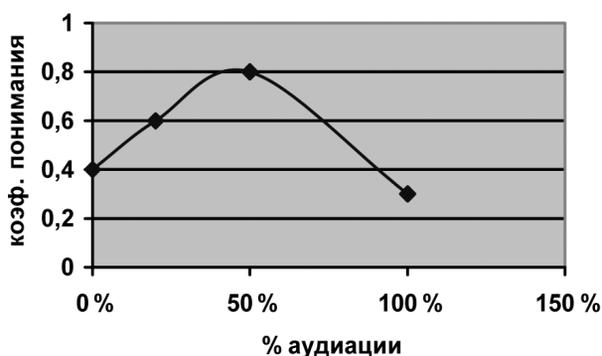


Рис. 1. Результаты диагностики коэффициента понимания учебного текста

Необходимо отметить, что во время исследования в тексте встречались новые понятия, формулы и поэтому частичное озвучивание с пояснениями дало более высокий коэффициент понимания. Кроме того, можно констатировать, что сложным в восприятии оказалось полное отсутствие аудиации и 100 %-ная аудиация без наглядного текста. Полученные результаты наглядно продемонстрированы на рис. 1.

При знакомстве с инструкцией по технике безопасности у первой группы был выявлен средний $K=0,3$, что соответствует очень низко-

му коэффициенту понимания. У второй группы K находился на уровне 0,9, что позволяет говорить о высоком коэффициенте понимания. У третьей группы K был выявлен на уровне 0,6, что соответствует среднему коэффициенту понимания. У четвертой был диагностирован K , равный 0,5, то есть низкий коэффициент понимания.

Таким образом, на данном этапе диагностики высокий коэффициент понимания выявлен у второй группы, в которой из текста озвучивались только основные моменты техники безопасности. Низкий коэффициент был у первой группы при полном отсутствии аудиации. Полученные результаты наглядно продемонстрированы на рис. 2.

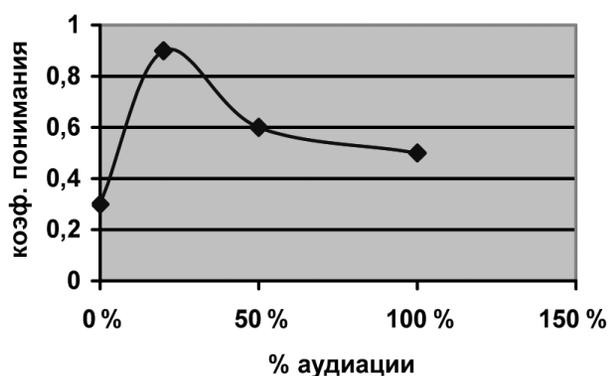


Рис. 2. Результаты диагностики коэффициента понимания техники безопасности

Данные рис. 2 позволяют сделать вывод, что доля аудиации каких-либо инструкций должна быть в диапазоне от 15 до 25 %. Это обусловлено тем, что инструкции часто несут в себе излишнюю, расширенную информацию, которая плохо усваивается при полном аудировании. Выделение же основных моментов увеличивает коэффициент понимания.

При изучении художественного текста у первой группы был выявлен средний K на уровне 0,5, что соответствует низкому коэффициенту понимания. У второй группы K находился на уровне 0,6, что позволяет констатировать средний коэффициент понимания. У третьей группы K был равен 0,4, что соответствует низкому коэффициенту понимания. У четвертой K был диагностирован на уровне 0,9, что релевантно высокому коэффициенту понимания.

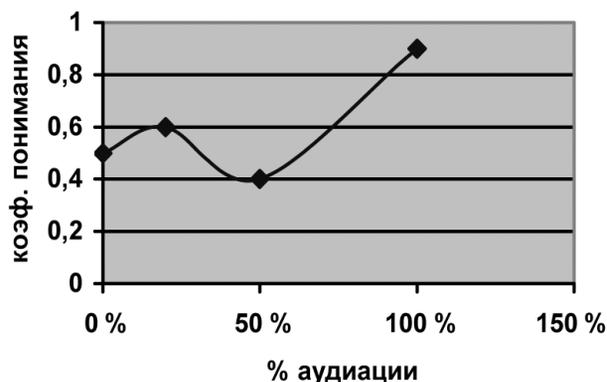


Рис. 3. Результаты диагностики коэффициента понимания художественного текста

Таким образом, можно утверждать, что самый высокий коэффициент понимания показала 4 группа, в которой была 100 %-ная аудиация. Художественный текст несет в себе яркую эмоциональную и интонационную нагрузку, при его озвучивании передается не только смысл, но и настроение автора. Полученные результаты наглядно продемонстрированы на рис. 3.

Результаты исследования позволяют утверждать, что при совместном применении аудиозаписей и текстовых средств желательно, чтобы текст и аудиозапись не дублировали друг друга полностью. Для наибольшего эффекта аудиозаписи необходимо связывать с текстовыми приложениями посредством специальных ссылок, что позволит наиболее эффективно использовать оба источника.

Такой метод удобен в первую очередь при индивидуальном обучении вне школы (заочное обучение, интернат, домашняя работа и т.д.), так как обучающийся сам может решать, какой фрагмент записи он уже усвоил, и пропустить его, тогда как некоторые другие фрагменты повторить ещё раз.

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать следующий вывод: для текстов разной сложности и информационной нагрузки нужно подбирать определенный уровень аудиации. Например, для учебного текста рекомендуемый уровень аудиации 50–60 %. Для различного рода инструкций аудиация должна быть 15–25 %. А для художественного текста рекомендуется 100 %-ная аудиация текста.

Таким образом, применение аудиальных средств в учебном процессе имеет, помимо педагогического, также психологический аспект. Для учащихся использование таких средств будет представляться оригинальным инструментом обучения, который позволит разбавить рутинный процесс изучения материалов.

Библиографический список

1. Васильева О.П. Применение информационных технологий в учебно-воспитательном процессе // Классный руководитель. 2008. № 5. С. 115–120.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для высш. педагогич. учеб. завед. М.: Академия, 2011.
3. Пак Н.И. О концепции информационного подхода в обучении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 91–97.
4. Чекушина В.Е. Технические аудиовизуальные средства обучения: учеб.-метод. комплекс. Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2010.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ КОНЦЕПТА «СКУКА» И ЕГО КОГНИТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И ПИСЬМАХ А.П. ЧЕХОВА

PHRASEOLOGICAL MEANS TO EXPLICATE THE CONCEPT OF BOREDOM AND ITS COGNITIVE FEATURES IN THE WORKS AND LETTERS OF ANTON CHEKHOV

Г.Е. Маханова

G.E. Makhanova

Концепт «Скука», средства репрезентации, фразеологические единицы, когнитивные признаки.

Статья посвящена описанию фразеологических средств, репрезентирующих концепт «Скука» и когнитивные признаки его содержания. Установленные языковые единицы служат материалом для построения полевой модели концепта «Скука», имеющей ядерно-периферийную структуру. Данные фразеологические экспликанты занимают нишу на ближней периферии и дают возможность говорить об особенностях языкового сознания, выступающего частью общего, когнитивного.

The concept of boredom, the means of representation, phraseological units, cognitive features.

This paper is dedicated to the description of phraseological means representing the concept of boredom and cognitive features of its content. The established language units are used as a material for designing of the field model of the concept of boredom with a core-peripheral structure. These phraseological means occupy a niche on the near periphery and make it possible to speak about the features of language consciousness that is a part of the general, cognitive.

В когнитологии уже стало общепринятым рассматривать ментальные образования (концепты) как двусторонние единицы, имеющие план содержания и план выражения (З.Д. Попова, И.А. Стернин, Г.Г. Слышкин, М.В. Пименова, В.А. Маслова и др.). Концепт, получая воплощение в вербальных единицах, тем самым открывает доступ к постижению его смыслов, которые можно извлечь посредством анализа семантики языковых средств. Внутреннее содержание концепта имеет внутреннюю упорядоченность и может быть описано по полемому принципу с вычленением ядра (центра) и периферии, подразделяющейся на ближнюю, дальнюю и крайнюю (см. работы З.Д. Поповой, И.А. Стернина, Е.С. Кубряковой, А.П. Бабушкина, Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, С.Г. Воркачева, В.А. Масловой).

Анализируемый концепт «Скука» отмечен наличием значительного количества всех системно-языковых средств репрезентации, со-

вокупность которых составляет номинативное поле концепта. Центром поля выступает ключевое слово-репрезентант концепта – обобщенная по семантике субстантивная лексема *Скука*. Ядерную зону также образуют однокоренные лексемы в прямой номинации (*скучный, скучать, скучно*), которые в производных значениях составляют околядерное окружение. Ближнюю периферию формируют лексико-фразеологические средства, дальнюю – морфолого-синтаксические.

Задачей данной статьи является семантическое описание фразеологической части из арсенала средств объективации ближней периферии номинативного поля концепта и установление репрезентируемых когнитивных признаков методом когнитивной интерпретации.

В отличие от слова, единицы одинарной номинации, фразеологизм представляет целостную номинацию с косвенно-номинативным значением. Это значение создается в результа-

те образного переосмысления сочетания слов, что приводит к идиоматичности и передаче эмоционально-экспрессивного отношения субъекта к явлению действительности в соединении с чувственной оценкой. На исключительное преобладание элементов *экспрессивности* и *эмоциональной оценки* в семантике устойчивых сочетаний обращается внимание в работах многих лингвистов [Алефиренко, 2008; Шаховский, 1983; Телия, 1996; Гриднева, 1997]. Поэтому фразеологизмами, а эмотивными в особенности, репрезентируется высокий уровень проявляемости внутренних чувств и ощущений, фиксируемых нами в когнитивных признаках «эмоциональность», «экспрессивность», «оценочность» и «интенсивность», усиливающих признаковую характеристику состояния.

Несомненная ценность изучения структуры образного значения фразеологизмов заключается еще и в том, что предоставляется реальная возможность выявить через них как репрезентантов соответствующего концепта лингвокультурные смыслы [Васильева, 2013].

Итак, в концептуальном объединении репрезентантов *Скуки* выделяются идиомы и фразеологические сочетания, которые с когнитивной точки зрения обладают «синергетическим взаимодействием языкового, коммуникативного, прагматического, психического и культурного факторов» [Алефиренко, 2008, с. 6]. Следуя семантической классификации фразеологических единиц В.В. Виноградова, выявленные фразеологические репрезентанты распределяются по трем типам единиц: фразеологические сращение, единства и сочетания.

Ментально-вербальные средства концептуализации *Скуки*, выражающие этноспецифику русского концепта, можно разделить на две микрогруппы, противопоставленные по значениям «испытывать скуку» – «вызывать скуку» и соответствующим семам «бытийность» – «каузативность».

В пределах преобладающих идиоматичных выражений с бытийной семантикой, отмечающих наличие эмоционального состояния скуки, можно выделить несколько синонимических рядов с актуализацией наиболее ярких признаков.

Группу фразеологических синонимов со значением «терять бодрость, поддаваться мрачному настроению, приходиться в уныние» составляют следующие единицы: *не по себе, не в духе, быть в духе, вешать (повесить) нос, вешать нос на квинту, умирать со / от скуки*. Рассмотрим их по порядку.

В чеховском тексте при употреблении оборота *не по себе* происходит совмещение значений – словарного и контекстуально обусловленного. Приобретаемое значение отлично от приводимого во фразеологическом словаре А.И. Фёдорова (*разг. экспрес.* 1. Не может, нездоровится; 2. Смущён, растерян) [Фёдоров, 2001, с. 378]. Его можно описать синонимичным оборотом *не находить себе места* («имеется в виду, что лицо... пребывает в очень возбужденном состоянии, не контролируемом волей или разумом, в состоянии крайней тревоги, волнения, испытывает чувство сильного душевного дискомфорта [БФСРЯ, 2006]: «...Одним словом, чтоб долго не расписывать, скажу тебе, дедушка, не прошло и года, как смутил меня нечистый дух, враг рода человеческого. Стал я замечать, что в который день не пойду к ней, мне словно **не по себе, скучно**» (Бабы).

По значению и структуре антонимичная пара фразеологизмов (*быть не в духе* и (*быть в духе*) возникает в результате отрицания. Идиома *не в духе* толкуется как «в плохом настроении, в раздраженном состоянии» [Яранцев, 1997, с.162], «в плохом, упадническом настроении» [Фёдоров, 2001, с. 203]: «*Было нестерпимо жарко и душно. Колпаков только что пообедал и выпил целую бутылку плохого портвейна, чувствовал себя **не в духе** и нездорово. **Оба скучали** и ждали, когда спадет жара, чтоб пойти гулять*» (Хористка); «*Рябовский слушал их карканье и думал о том, что он уже выдохся и потерял талант, что всё на этом свете условно, относительно и глупо и что не следовало бы связывать себя с этой женщиной... Одним словом, он **был не в духе** и **хандрил**» (Попрыгунья); «*Поручик плохо спал ночь, проснулся **не в духе** и теперь **скучал**. Он ходил и думал о сроке своего отпуска, об ожидавшей его невесте,**

о том, как это не скучно людям весь век жить в деревне» (Тина); *«Будь в духе, будь весела, радостна, не хандрь, думай о своем муже, который любит тебя сильнее прежнего»* (Письмо О.Л. Книппер, 19 декабря 1901 г., Ялта); *«Не сердись, не скучай, а будь в духе»* (Письмо О.Л. Книппер, 19 июня 1902 г., под Лаишевым).

Данные семантически спаянные устойчивые словосочетания являются фразеологическими сращениями, их лексическая неделимость поддерживается немотивированными грамматическими связями. Вариантные обороты *вешать нос* и *вешать нос на квинту*, имеющие стилистический налет ироничности, относятся к типу фразеологических единств, так как их целостная семантика опосредованно мотивирована значениями составляющих их слов-компонентов: *«Встретил я сейчас Петра Семеныча. Скучный такой, грустный, нос повесил»* (Удав и кролик); *«Мы сели в карету и поехали делать послесвадебные визиты. Физиономия моей жены, казалось мне, приняла торжественное выражение, я же повесил нос и впал в меланхолию... Много несходств было между мной и женой, но ни одно из них не причиняло мне столько душевных терзаний, как несходство наших знакомств и связей»* (Оба лучше); *«Как бы то ни было, одного-двух неудачных представлений совсем недостаточно, чтобы вешать нос на квинту и не спать всю ночь»* (Письмо О.Л. Книппер, 4 октября 1899 г., Ялта).

Целостное значение оборотов базируется на фразеологическом образе, заключающем в себе национально-культурную специфику, которая соотносится с телесным кодом культуры: определенная поза, выражение лица наполняются значимым смыслом. В основе отождествления жестов, мимики с внутренним состоянием человека лежит телесная метафора [БФСРЯ, 2006].

В отличие от фразеологических единств, устойчивое разговорное выражение *умереть / умирать от скуки*, т.е. очень сильно, до изнеможения испытывать скуку, имеет структурно-семантическую членимость и относится к фразеологическим сочетаниям: глагол *умирать* (перен. разг. «лишаться сил, изнемогать под воз-

действием каких-л. сильных ощущений, чувств, страстей и т.п.» [Ефремова, 2000]), является постоянным компонентом с фразеологически связанным значением, а существительное *скука* – переменным, заменяемым другими словами (умирать от тоски, безделья, стыда, смеха и т.п.).

Для того чтобы подчеркнуть сильную степень воздействия скуки, Чехов производит лексическую замену компонента: *«Была тут в пруде когда-то одна щука, да и та издохла от скуки. О, я несчастный!»* (Рыбья любовь).

Признак «интенсивность» в когнитивной семантике *скуки* наиболее проявлен в следующем ряду фразеологических синонимов с общим значением «испытывать сильное душевное страдание». Фразеологическими словарями очерчена сфера их употребления, а также имеется коннотативная помета для 2, 3:

1) *мухи мрут* (разг.-прост. «невыразимо скучно» [Яранцев, 1997, с. 403]): *«Скучища страшная, мухи мрут»* (Скучная история);

2) *хоть в петлю лезь* (разг., экспрес. «выражение крайнего отчаяния от бессилия, невозможности что-либо предпринять, чтобы выйти из тяжёлого, безвыходного положения» [Фёдоров, 2001, с. 323]): *«Вечером, когда стемнело, ему стало нестерпимо скучно, как никогда не было, – хоть в петлю полезай! От скуки и с досады на жену он напился, как напивался в прежнее время, когда был неженатым»* (Казак);

3) *хоть караул кричи* (разг., экспрес. «выражение отчаяния, бессилия, невозможности что-либо предпринять, чтобы выйти из затруднительного, тяжелого или безысходного положения» [Фёдоров, 2001, с. 305]:

«– А тебе скучно? – спросил Дымов.

– Да господи, а то как же? Без году неделя, как оженился, а она уехала... А? У, да бедовая, накажи меня бог! Там такая хорошая да славная, такая хохотунья да певунья, что просто чистый порох! При ней голова ходором ходит, а без нее вот словно потерял что, как дурак по степу хожу. С самого обеда хожу, **хоть караул кричи**» (Степь);

4) *глаза на лоб лезут* (разг. «кто-л. испытывает сильную физическую боль» [Яранцев, 1997,

с. 823]: «На “Имогене” оттого, что я удерживаю зевоту, мои челюсти хотят вывихнуться; глаза лезут на лоб от скуки, во рту сохнет... Но на лице у меня блаженная улыбка» (В Москве);

5) скука смертная (иноск. – от которой «удавиться (умереть) готовы» [БТФСМ, 2004, с. 1157]: «Поужинали разварной кефалью и цыплятами, натрескались вина и легли спать. Утром – **скука смертная**. Жарко, пыль, пить хочется...» (М.П. Чеховой, 14 июля 1888 г., Феодосия).

Первые четыре оборота характеризуются неразложимой, обобщенно-переносной семантикой, возникающей в результате слияния значений составляющих их членов (единства), последнее (5) устойчивое описательное выражение относится к фразеологическим сочетаниям, так как за словом *смертный* (разг. «крайний, предельный в своем проявлении; смертельный» [МАС, т. 4, с.151]) в языке закрепилось фразеологическое значение (смертная жажда, стужа). Вся группа синонимичных фразеологизмов, обозначающая комплексно физическое и психоэмоциональное состояние, по значению соотносится с категорией состояния [Николенко, 2005, с. 120].

Следующее объединение фразеологических синонимов в рамках семантики бытийности связано реализацией общих семантических признаков «полезность», «дело» и «беспричинность». Сюда вошли:

1) фразеологизированные сочетания *от нечего делать* и *скуки ради*, т.е. без всякой причины, «от отсутствия полезного дела, занятия» [Жуков, 1987, с. 276]: «Узелков пошагал из угла в угол, подумал и решил, **скуки ради**, повидаться с Шапкиным» (Старость); «Инженер статский советник Бахромкин сидел у себя за письменным столом и, **от нечего делать**, настраивал себя на грустный лад» (Открытие); «От скуки и **от нечего делать**, старину вспоминаю, задачи решаю» (Огни); «Проводив ее, Вася, **от нечего делать**, от скуки, берет свой портфель и едет на службу» (Страдальцы);

2) фразеологические сращения с идиоматичным, немотивированным значением *убить время* (т.е. заполнить свободное время чем-то случайным, ненужным, потратить без пользы, чтобы

оно прошло как-то незаметно) и *сидеть сложа руки* с архаичной грамматической формой (бездельничать, бездействовать, ничего не делать): «Председатель я земской управы, почетный мировой судья, сельский хозяин и... все-таки не найду, чем **убить время**... Разве почитать что-нибудь?» (Безнадежный); «Ему невыносимо **скучно**, а **убить время** нечем... Газет еще не привозили, на охоту идти нет возможности, обедать еще не скоро...» (Розовый чулок); «Вот как сел на лавочку, так и будет, проклятый, **сидеть сложа руки** до самого вечера. Решительно ничего не делают, дармоеды и туняядцы!» (Обыватели); «Занялась бы чем-нибудь, матушка, чем **сидеть** этак, **сложив руки**, и на спор лезть! Не понимаю этих женщин, клянусь честью! Не понимаю! Как они могут проводить целые дни без дела? Муж работает, трудится, как вол, как ссскотина, а жена, подруга жизни, сидит, как цапочка, ничего не делает и ждет только случая, как бы побраниться от скуки с мужем» (Отец семейства);

3) фразеологическое единство *плевать в потолок* – ничего не делать, бездельничать, пребывать в праздности: «Твое письмо получено; чтобы не лежать в постели и не **плевать в потолок**, сажусь за стол и отвечаю» (Ал. П. Чехову, 10 или 12 октября 1887 г., Москва).

Вторую микрогруппу составляют фразеологические номинации с семантикой каузативности. Общим значением «вызывать скуку, причинять ненамеренно душевные страдания» охвачены:

– фразеологические сращения с пометой неодобрительно – *жевать мочало* («бестолково, нудно говорить или писать об одном и том же, повторяя банальные истины» [Фёдоров, 2001, с. 214], *переливать из пустого в порожнее* («вести пустые бесплодные разговоры, болтать или заниматься ненужным делом, которое не может дать никакого результата» [БФСРЯ, 2006]; устаревший оборот *надоесть пуще горькой редьки* с коннотацией презрительности («до предела, невыносимо» [Фёдоров, 2001, с. 517]): «Если же взять письма оптом за целый год и пустить в ход процентный метод, то на каж-

дые сто писем приходится: семьдесят два таких, которые пишутся зря, **от нечего делать**, только потому, что есть под рукой бумага и марка. В таких письмах описывают балы и природу, **жуют мочалу, переливают из пустого в порожнее**, спрашивают: “Отчего вы не женитесь?”, жалуются на скуку, ноют, сообщают, что Анна Семеновна в интересном положении, просят кланяться “всем! всем!”, бранят, что у них не бываете, и проч.» (Статистика); «Мне этот юродивый **надоел пуще горькой редьки**» (Именины);

– частотно употребляемые фразеологические сочетания **нагнать / наводить скуку, уныние, грусть** (им антонимичный **разогнать скуку, развеять дурное настроение**) говорят о том, что в языковом сознании скука ассоциируется с образом тучи: «Сотни верст пустынной, однообразной, выгоревшей степи не могут **нагнать** такого **уныния** (скуки в «Записной книжке I». – М.Г.), как один человек...» (Дом с мезонином); «Грохольский принял хинину и провалялся на постели целый день. Онпил теплую воду, стонал, переменял белье, хныкал и **наводил** на всё окружающее томительнейшую **скуку**» (Живой товар); «И с этого вечера вплоть до самого июля по саду, в котором гуляли дачники, можно было видеть две тени. Тени ходили с утра до вечера и **наводили** на дачников **уныние**. За тенью Лизы неотступно шагала тень Грохольского» (Живой товар); «На меня, уроженца севера, степь действовала, как вид заброшенного татарского кладбища. Летом она со своим торжественным покоем – этот монотонный треск кузнечиков, прозрачный лунный свет, от которого никуда не спрячешься, – **наводила** на меня **унылую грусть**, а зимою безукоризненная белизна степи, ее холодная даль, длинные ночи и волчий вой давили меня тяжелым кошмаром» (Шампанское); «Он привозил Лизе варенье, конфет, фрукт и как бы старался **разогнать ее скуку**» (Живой товар); «Коврин был погружен в свою интересную работу, но под конец и ему стало скучно и неловко. Чтобы как-нибудь **развеять общее дурное настроение**, он решил вмешаться и перед ве-

чером постучался к Тане. Его впустили» (Черный монах).

Таким образом, воплощением как общенародной, так и авторской категоризации действительности становятся фразеологические единицы разного типа, выражающие целостностью своей семантики специфику языковой реализации многомерного концептуального смысла Скуки.

Во фразеологической семантике заключены не только культурно маркированные смыслы, но и интерпретация универсальных знаний. Так, языковой стереотип скуки как плохого, унылого, упаднического настроения; праздного, бездеятельного состояния; чего-то незначительного, пустого, бессодержательного и бесполезного репрезентирован многочисленными и разноплановыми единицами, распределяемыми по значениям испытывать / вызывать скуку.

Также отметим, что рассмотренные нами ментально-когнитивные знаки выразительных возможностей фразеологии позволили одному из мастеров языка емко и довольно точно выразить национальные черты фрагмента сложного явления жизни. Все это свидетельствует о коммуникативной значимости и распространенности явления скуки в русском языковом сознании.

Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: монография. М.: Элпис, 2008. 271 с.
2. Большой толково-фразеологический словарь М.И. Михельсона: в 3 т. Более 11 000 словарных статей. ETS Publishing house, 2004. CD-программа. 2208 с. (БТФСМ).
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. М.: Аст-Пресс книга, 2006. 784 с. (БФСРЯ) URL.: http://phrase_dictionary.academic.ru (дата обращения: 10.11.2015).
4. Васильева С.П. Лингвокультурологический аспект семантики глагольных фразеологизмов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 161–165.

5. Гриднева Т.В. Фразеологические средства выражения категории интенсивности: автореф. дис... канд. филол. наук. Волгоград, 1997. 18 с.
6. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. URL: <http://www.efremova.info/> (дата обращения: 11.11.2015).
7. Жуков В.П., Сидоренко М.И., Шкляров В.Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка. Около 730 синоним. Рядов / под ред. В.П. Жукова. М.: Рус. яз., 1987. 448 с.
8. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. М.: Тетра Системс, 2004. 256 с.
9. Николенко Л.В. Лексикология и фразеология современного русского языка: учеб. пособие для студ. филол. ф-тов высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2005. 144 с.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001. 191 с.
11. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд. М.: Рус. яз., 1985–1988 (МАС).
12. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: монография / Моск. гос. лингв. ун-т, Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград: Перемена, 2004. 477 с.
13. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001. С. 58–65.
14. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
15. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ, 2001. 720 с.
16. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М.: Наука, 1974–1983. URL: http://az.lib.ru/c/chehow_a_p (дата обращения: 10.11.2015).
17. Шаховский В.И. Эмотивный компонент значения и методы его описания: учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград: Изд-во Волгоград. гос. пед. ин-та, 1983. 96 с.
18. Яранцев Р.И. Русская фразеология: словарь-справочник. Около 1 500 фразеологизмов. М.: Рус. яз., 1997. 845 с.

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА: ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

THE TRAINING OF BACHELORS OF EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF SOCIAL PARTNERSHIP: FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCES

С.В. Николайчук

S.V. Nikolaichuk

Бакалавры образования, подготовка, практика, партнерские отношения, механизм социального партнерства, опыт подготовки выпускников, качество образования, трудоустройство, организация совместной деятельности.

В статье представлен сравнительный анализ отечественной и зарубежной практики построения партнерства образовательных организаций в профессиональной практической подготовке бакалавров образования. Акцент сделан на организации социального партнерства между вузами и образовательными учреждениями для улучшения практической подготовки студентов. Рассматриваются возможности образовательных организаций в совместной деятельности. Предложен механизм реализации партнерских отношений в качественной практической подготовке выпускников отечественных педагогических вузов.

Bachelors of Education, training, practice, partnership, mechanism of social partnership, experience in training of graduates, quality of education, employment, organization of joint activities.

The paper presents a comparative analysis of domestic and foreign practices in building a partnership of educational institutions in the field of professional practical training of Bachelors of Education. The author emphasizes the organization of a social partnership between universities and educational institutions to improve students' practical training. The paper examines the possibilities of educational institutions in joint activities and offers a mechanism of implementation of a partnership in quality practical training of graduates of Russian Training Colleges.

На современном этапе реформации образования партнерские отношения выступают возможностью преодоления трудностей на пути реализации Болонской концепции в Российском образовании. Подготовка бакалавров образования требует качественно новой модели обучения и поддержки общественных сфер. Новый опыт сотрудничества требует детального рассмотрения в ключе социальной востребованности и значимости.

Т.В. Фурьева, Ю.А. Черкасова, Ю.Ю. Бочарова подчеркивают, что в России наблюдается острый дефицит взаимопонимания профессионального мира и образовательных учреждений, в частности вузов, обеспечивающих подготовку профессиональных кадров. Это выражается, как отмечают авторы, «в недостаточно развитой

системе сигналов, связей между вузами, рынком труда и студентами» [Фурьева и др., 2013, с. 3–7]. Также прослеживаются определенная неготовность работодателей к сотрудничеству с вузами, отсутствие опыта ведения переговоров, достижения договоренностей, умения слушать и слышать друг друга, находить компромиссы, понимать разные смысловые ориентации профессиональных и образовательных учреждений, общественных организаций. В этом контексте актуальны поиск и отбор приемлемых для разных участвующих субъектов (работодателей, студентов, преподавателей, общественности) адекватных стратегий развития профессионального образования, моделей социального партнерства.

А.Х. Ильясов отмечает, что социальное партнерство в профессиональном образова-

нии Европы обусловливается общими тенденциями и закономерностями поступательного развития техники, технологий, рыночной экономики, и прежде всего рынка труда. Главными социальными партнерами в профессиональном образовании выступают государство (в лице различных ведомств), а также работодатели (предприниматели) и профессиональные союзы, которые тесно сотрудничают на всех уровнях управления. Деятельность социальных партнеров основана на гарантированном праве на свободу создания различных союзов, которые в качестве общественных объединений защищают права наемных рабочих. Современная реформа профессионального образования в основном стремится сделать системы обучения ориентированными в большей степени на спрос, с растущей зависимостью обучения от потребности работодателей, и в меньшей степени – от потребностей индивидов [Ильясов, 2009, с. 7].

Так, в ежегодном образовательном отчете Эвридики «Обучение и практика 2020» отмечается, что большинство европейских стран (Чехия, Дания, Германия, Греция, Франция, Италия, Венгрия, Нидерланды, Австрия и Финляндия) стремятся к партнерству для улучшения показателей высшего образования и достижения уровней образования [Фуряева и др., 2013, с. 36–37]. Такое партнерство осуществляется посредством тесной связи образовательных организаций и предпринимаемыми ими мерами, взаимно усиливающими друг друга. В сфере высшего образования такая связь характеризуется структурными изменениями и улучшениями на всех этапах обучения. При этом страны ЕС преследуют две основные цели улучшения высшего образования – достижение уровней и повышение качества, актуальности высшего образования. Реализация первой цели видится в расширении участия партнеров, влияющих на улучшение уровней окончательной подготовки (в частности, на уровне бакалавриата). При реализации второй цели большинство европейских стран применяют ряд мер: обеспечивают гарантию качества об-

разования, финансирование на основе производительности, упрочение университетских бизнес-связей, трудоустройство выпускников.

Значительный опыт подготовки бакалавров образования в условиях социального партнерства, показывающий высокие образовательные результаты, наблюдается в таких странах Западной Европы, как Нидерланды, Германия, Дания, Финляндия и Великобритания.

Так, в Нидерландах отмечается наиболее развитое и эффективное взаимодействие социальных партнеров с четким распределением функций, прав и ответственности между партнерами. Это выражается в активном объединении работодателей и профсоюзов, где государство выступает регулятором, подтверждающим законность консенсуальных решений партнеров. В Нидерландах созданы 22 национальные организации, представляющие интересы государства, работников и работодателей и осуществляющие взаимодействие между рынком труда, профессиональным образованием и обучением, а также отвечающие за формирование содержания и качество образования. Такой механизм социального партнерства в профессиональной практической подготовке бакалавров образования обеспечивает государственные интересы при делегировании значительной части полномочий по реализации государственной политики в области профессионального образования и обучения независимым структурам [Фуряева и др., 2013, с. 78].

В Германии значительная роль социального партнерства отводится поддержке детских дошкольных учреждений. Так, федеральное правительство, местные власти расширяют предоставление дневного ухода для детей в возрасте до трех лет в течение последних нескольких лет, обеспечивая инвестиционные фонды и финансовую помощь для операционных расходов [Фуряева и др., 2013, с. 12].

В Дании, по сообщению Эвридики, правительство заключило соглашение на улучшение программы подготовки бакалавров образования как части финансового Закона в 2013 году. По плану улучшения подготовки увеличивает-

ся число свободных мест для студентов, приоритет отдается сотрудничеству с частными образовательными организациями по введению в опыт практической работы. При этом высшие образовательные учреждения и школы несут ответственность в поиске мест для стажеров [Там же, с. 26].

В Великобритании ведущим партнером в сфере высшего образования, стажировки и других видов подготовки выступает Национальный карьер-сервис. Он предоставляет информацию, советы по карьере, осуществляет координацию требуемых навыков на рынке труда, охватывает дополнительное образование [Там же, с. 60].

В Финляндии партнерами в образовании выступают родительские общества и общественные организации, которые являются распорядителями финансовых средств. Частные образовательные учреждения получают дотации государства при условии наличия инициативы заинтересованных общественных организаций. При этом содействие выражается в приглашении на работу педагогов нужной квалификации, аренды помещения. Такая деятельность возглавляется правлением, обновляющимся каждые 2 года. Со стороны университета наблюдается активное привлечение к обучению взрослого населения, переобучению на востребованные в образовательной организации направления [Хууско, Корепанова, 2010, с. 11–16].

В рамках российского высшего профессионального образования А.Б. Тимшин предлагает механизм социального партнерства, реализация форм которого позволит субъектам социального партнерства включиться в систему профессионального образования. В данном механизме приводятся следующие формы: участие работодателей в образовательном процессе, осуществление совместной научно-практической деятельности и проведение мероприятий по трудоустройству молодых специалистов. Так, в первом случае необходимы:

1) создание модели востребованного молодого специалиста;

2) организация экскурсий в образовательные организации и встреч их представителей / руководителей со студентами;

3) участие в проведении учебно-ознакомительной, производственной и преддипломной практик;

4) участие в формировании тематики курсовых и дипломных проектов;

5) участие представителей организации в защитах дипломных проектов, отбор лучших студентов для работы;

6) участие в итоговой аттестации выпускников.

Для совместной научно-практической деятельности необходимы проведение научно-практических конференций, а также организация информационного обмена работодателей с кафедрой, выпускающей бакалавров образования.

На завершающем этапе механизма социального партнерства большое значение имеют проведение ярмарки вакансий, совместная разработка индивидуальных моделей карьеры для бакалавров с организацией процесса адаптации выпускников [Тимшин, 2012, с. 147–148].

В свою очередь, Н.М. Полевая считает, что современная концепция профессиональной подготовки бакалавров образования на основе социального партнерства предполагает реализацию на практике следующих принципов:

1) система подготовки бакалавров требует взаимосвязи с активным развитием социальной сферы региона;

2) студенты должны рассматриваться как будущие профессионалы с нацеленностью на качественное образование, основанное на сохранении и воспроизводстве лучших традиций отечественной и мировой культуры;

3) необходима тесная связь обучения с практикой для подготовки конкурентоспособного специалиста.

Автор предлагает совокупность методов и инструментов, обеспечивающих достижение партнерского взаимодействия сторон, под которыми понимает механизм социального пар-

тнерства. В рамках профессиональной подготовки элементами механизма социального партнерства выступают:

1) постоянно действующий переговорный процесс между представителями институтов социального партнерства, т.е. объединений работодателей, предпринимателей (коммерческие организации), а также социальных учреждений, общественных объединений, и органами государственной и муниципальной власти на основе договора (долгосрочные и краткосрочные договоры);

2) постоянно работающие органы (аттестационные комиссии, совместные комиссии ГЭК, ГАК), в рамках которых реализуются совместные проекты и программы, научно-практические мероприятия, а также проведение научных исследований, в том числе в сфере профессиональной подготовки;

3) установление и соблюдение процедур согласования интересов и позиций сторон с целью уточнения конечного результата профессиональной подготовки;

4) системы контроля за выполнением принятых договоров и соглашений (заслушивание отчетов студентов о результатах выполнения индивидуальных заданий, выдаваемых на практику, работа экспертов партнерских отношений, анализирующих состояние и перспективы развития системы профессиональной подготовки) [Полевая, 2013, с. 133–136].

В работах С.В. Латынцева, Н.В. Прокопьевой можно проследить опыт социального партнерства в осуществлении интернатуры, которая предполагает перенос части учебных занятий на площадки общеобразовательных организаций Красноярска – базы интернатуры. Будущие выпускники на практике имеют возможность осуществлять целенаправленную исследовательскую работу по разрешению поставленных перед ними профессиональных задач в соответствии с индивидуальными программами профессионального развития. В результате такого сотрудничества студенты представляют выпускную квалификационную работу по исследуемым проблемам на соответствующих

базах практики и актуальным проблемам системы регионального образования [Латынцев, Прокопьева, 2015. с. 103].

Ю.Ю. Бочарова, О.М. Гаврилова в работе отразили положительные результаты проекта, реализуемого командой преподавателей педуниверситета в рамках Программы стратегического развития Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева на 2012–2016 гг. при поддержке Главного управления образования администрации города Красноярска. Авторы делают акцент на сотрудничестве с общеобразовательными школами, в которых реализуется пилотный проект «Городской сетевой педагогический лицей» как культурно-образовательное пространство самоопределения учащихся 10–11 классов в социально-педагогической области будущей профессиональной деятельности [Бочарова, Гаврилова, 2014, с. 38].

Таким образом, анализ показывает, что государственная поддержка играет значительную роль в социальном партнерстве как за рубежом, так и в России. Без законодательной основы партнерство в образовательной деятельности не приведет к требуемым результатам. Оптимальными вариантами механизма социального партнерства в отечественной профессиональной практической подготовке бакалавров образования видятся:

1) активное сотрудничество непосредственных работодателей и образовательных организаций, осуществляющих подготовку востребованных кадров;

2) предоставление баз практик, их поддержка (координация) и контроль;

3) упрочение связей между вузами и потенциальными образовательными учреждениями, как государственными, так и частными;

4) создание специального органа, осуществляющего курирование участников социального партнерства;

5) расширение участия партнеров за счет привлечения заинтересованных лиц;

6) обеспечение трудоустройства выпускающихся бакалавров образования.

Реализация предложенного механизма привлечения партнеров в сфере образования будет способствовать повышению качества практической подготовки выпускников педагогических вузов.

Библиографический список

1. Бочарова Ю.Ю., Гаврилова О.М. Формирование устойчивой мотивации к будущей профессиональной педагогической деятельности: опыт городского сетевого педагогического лицея и педагогической интернатуры в КГПУ им. В.П. Астафьева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 37–44.
2. Ильясов А.Х. Европейский опыт социального партнёрства в профессиональном образовании // Север и рынок: формирование экономического порядка. 2009. Т. 3, № 24.
3. Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Компетентностное развитие студентов в период педагогической интернатуры: трудности и перспективы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 102–107.
4. Полевая Н.М. Профессиональная подготовка бакалавров социальной работы на основе социального партнерства // Образование и социализация человека в современных условиях: матер. Междунар. науч.-практ. конф. / Амурский гос. ун-т. Благовещенск, 2013.
5. Тимшин А.Б. Теоретические основы социального партнерства в профессиональном образовании // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. Т. 1, № 1.
6. Фурьева Т.В., Черкасова Ю.А., Бочарова Ю.Ю. Сетевая модель открытого профессионального социального образования (на примере Красноярского края): монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. Вып. 11. 272 с. (Антропология и социальная практика).
7. Хууско К., Корепанова А.А. Образование в Финляндии // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5.
8. Education and Training in Europe 2020. Responses from the EU Member States Eurydice Report Education. Audiovisual and Culture Executive Agency, 2013. P. 45–50.

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

A CULTURAL-EDUCATIONAL PROJECT IN TEACHING REGIONAL STUDIES THROUGH HISTORY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S VALUE ORIENTATIONS

Е.В. Поляков

E.V. Polyakov

Метод проектов, культурно-образовательный проект, историческое краеведение, ценностные ориентации, социализация личности, экскурсия, музей, исследовательская деятельность, динамика развития ценностных ориентаций, культурное наследие.

В статье рассматривается проблема развития ценностных ориентаций обучающихся основной школы в процессе выполнения культурно-образовательных проектов. Раскрываются ключевые характеристики культурно-образовательных проектов. Представлены основное содержание, а также результаты педагогического исследования, проводимого в общеобразовательных учреждениях Республики Коми, которое было направлено на выявление динамики развития ценностных ориентаций обучающихся основной школы в процессе выполнения культурно-образовательных проектов.

Project-based learning, cultural-educational project, Regional Studies Through History, value orientations, socialization of personality, excursion, museum, research activity, dynamics of development of value orientations, cultural heritage.

The article considers the problem of development of value orientations of basic school students in the process of implementing cultural-educational projects. Besides, the article describes the key features of cultural-educational projects. The author presents the main contents as well as the results of a pedagogical research conducted in educational institutions of the Republic of Komi, which was aimed at revealing the dynamics of the development of value orientations of basic school students in the process of implementing cultural-educational projects.

Современная школа представляет собой социокультурный институт, задача которого состоит в том, чтобы формировать мировоззрение личности в соответствии с общекультурным кодом, содержащим важнейшие культурные и социальные характеристики общества [Ванюшкина, Коробкова, 2012, с. 10]. Гуманистическая парадигма образования предполагает обращение к культурным ценностям. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечено, что одним из требований школьного образования является присвоение обучающимися общечеловеческих ценностей, а также освоение культурных ценностей своей этнической и социокультурной группы

[Федеральный государственный образовательный стандарт..., 2013, с. 6]. Одними из важных задач образования являются принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций; способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата [Данилюк, Кондаков, Тишков, 2009, с. 12].

Аксиологический подход органически присущ современной педагогике, в которой воспитание рассматривается как высшая ценность общества. Согласно данному подходу процесс развития ценностных ориентаций

школьников предполагает перевод объективно значимых ценностей в субъективные (З.И. Васильева, Т.Н. Мальковская, А.В. Кирьякова и др.). Особое значение в развитии ценностных ориентаций школьников играет деятельность (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков и др). По мнению Б.Г. Ананьева, ценностные ориентации личности в ее общей структуре выполняют роль «стратегической» линии поведения, функции «интегратора» различных форм деятельности человека [Ананьев, 2001, с. 146].

Образование является социальным институтом, исторически возникшим и развивающимся с целью удовлетворения потребностей общества в социализации новых поколений [Валяева, 2012, с. 178]. Социализация личности включает в себя усвоение социального опыта и социальную активность личности. В этом смысле она совпадает с развитием личности. Идеалы, нормы, средства и цели, выступающие как ценности личности, образуют систему ее ценностных ориентаций, стержень ее сознания и являются «импульсом» ее действий и поступков. Система личностных ценностей складывается в процессе деятельностного «распредмечивания» индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры.

В настоящее время проблема развития ценностных ориентаций нашла отражение в трудах многих ученых-педагогов, однако актуальным вопросом в современном образовании остается комплексное изучение педагогических условий развития ценностных ориентаций обучающихся. Одним из таких условий является проектная деятельность школьников при изучении объектов культурного наследия. Проектная деятельность – один из методов развивающего обучения, направленный на выработку самостоятельных исследовательских умений школьника.

Метод проектов давно вошел в обиход современного учителя, однако сегодня появляются новые трактовки его «прочтения». Одним из таких нововведений является *культурно-*

образовательный проект, который направлен на исследование обучающимися различных проблем, явлений и событий культуры, осмысление культурных доминант, определяющих развитие общества в разные исторические эпохи.

Культурно-образовательный проект, в отличие от обычного проекта, развивается в логике культурного развития и должен соответствовать определенным требованиям:

- независимо от содержания выстраивается как культурологическое исследование, в котором узкоспециальная проблема анализируется в контексте культурных процессов и явлений;
- подразумевает разрешение проблемных ситуаций;
- содержит интегративное начало, объединяя знания различных областей человеческой деятельности, как гуманитарных, так и естественнонаучных;
- опирается на самостоятельную активную исследовательскую деятельность обучающихся, позволяя сместить акценты с усвоения информации на овладение различными способами взаимодействия с миром своего окружения [Ребенок в поликультурном пространстве..., 2013, с. 29].

Культурно-образовательный проект по сравнению с традиционным ученическим проектом – исследование, обладающее большей степенью самостоятельной активности школьников, в ходе которого ученику или группе обучающихся предоставляется значительная свобода в выборе проблемы и темы исследования, способов освоения материала и принятия решений. Обязательными условиями реализации проектов этого типа являются интеграция, объединение для решения культурологической проблемы содержания ряда предметных дисциплин, как гуманитарных, так и естественнонаучных, а также освоение окружающего культурного пространства. Важно подчеркнуть, что изучение памятников культуры региона в рамках проектной деятельности происходит не путем рассматривания «копий» (фотографии, репродукции, видеоматериалы), оно

предполагает непосредственное знакомство с объектами культурного наследия.

Реализация культурно-образовательного проекта представляет собой последовательный алгоритм, разработанный для достижения поставленных результатов в пределах определенных временных рамок и включает в себя следующие этапы работы.

Этап первый – определение проблемы в контексте региональных культурных процессов. Целевыми ориентирами данного этапа работы являются пробуждение интереса у школьников к будущей теме, сознание важности выполнения ими проекта. Необходимо, чтобы будущая тема ученического культурно-образовательного проекта была лично значимой для школьника. После этого учащимся нужно определить методы исследования и последовательность действий, а также способы оформления конечного продукта.

Этап второй – выполнение обучающимися проекта. Предполагает самостоятельную работу школьников по выбранным темам проектных работ. Целевые ориентиры данного этапа работы заключаются в том, чтобы обучающиеся научились находить, систематизировать, обрабатывать и оценивать для себя новую информацию, переводя её из категории объективных ценностей в субъективные. В процессе выполнения культурно-образовательных проектов обучающиеся «выходят в город» на экскурсии, образовательные путешествия; посещают музеи различного профиля: краеведческие, исторические, историко-культурные, мемориальные, художественные; знакомятся с первоисточниками в библиотеках и архивах. К реализации проекта должны быть привлечены музейные сотрудники, однако стоит отдельно отметить, что цели и задачи посещения «хранилища прошлого» определяются не работниками музея, а педагогами. Именно учитель рассматривает музей как полноценное образовательное пространство, в стенах которого школьники не просто расширяют кругозор, а приобретают знания и навыки, компетенции, логически связанные с образовательной программой учебного учреждения.

Культурно-образовательный проект направлен на освоение обучающимися культурного наследия, которое, в свою очередь, обладает значительным образовательным и воспитательным потенциалом. Это обусловлено рядом функций объектов культурного наследия. Так, наряду с информационной и познавательной можно выделить аксиологическую функцию культурного наследия, которая ориентирует личность и общество в мире ценностей, формирует и расширяет представления об идеалах, нормах, канонах. Большую роль в духовном развитии личности играют антропосозидательные функции культурного наследия, которые позволяют раскрыть такие значимые философские вопросы, как рождение и развитие человека, культурная самоидентификация, стимулирование творчества и др. Наличие памяти и «отношений» с прошлым дает возможность личностного саморазвития обучающегося. Особое место в системе ценностей основ культурного наследия имеет коммуникативная функция, которая предполагает обмен и взаимодействие всех участников культурного процесса. С точки зрения В.С. Библера, культуру можно определить как «форму одновременно бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форму диалога и взаимопорождения этих культур» [Библер, 1991, с. 8]. Коммуникативная функция культурного наследия решает определенные дидактические задачи, направленные на организацию группового обсуждения, «диалога» между участниками образовательного процесса – обучающимися и изучаемым объектом – памятником культуры.

Этап третий – защита проектных работ. Целевым ориентиром данного этапа работы является формирование у обучающихся личного интереса к новому знанию. Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя в этом мире. Заключительный этап культурно-образовательного проекта предполагает представление ученического проекта, а также защиту проектных работ обучающихся в форме

проблемного обсуждения, диспута, дискуссии в результате которых высказываются версии по поводу заявленной проблемы проекта. Сами продукты проектной деятельности должны отражать разнообразные материальные и виртуальные формы представления культуры. Так, итогом культурно-образовательного проекта может быть индивидуальное или совместное создание обучающимися коллажа, инсталляции, экспозиции, виртуального музея, инсценировки и др.

Выполнение культурно-образовательных проектов целесообразно проводить в рамках учебного курса «Историческое краеведение». Главной задачей данного образовательного курса является формирование у обучающихся способностей к самостоятельному анализу историко-культурных событий региона. Осознание исторических процессов, происходящих в непосредственной близости, позволяет школьнику адаптироваться в окружающей действительности и решать собственные жизненные проблемы. Познание культурного наследия родного края, являющегося составной частью окружающего мира и отражающего историческое развитие общества, помогает ученику понять значимость прошлого для настоящего и будущего, что способствует повышению личностного роста школьника, формированию и развитию его ценностных ориентиров.

Культурно-образовательный проект является эффективным средством развития ценностных ориентаций школьников. Это подтверждают результаты педагогического эксперимента, проведенного в общеобразовательных учреждениях Республики Коми в 2014–2015 учебном году. Стоит отметить, что Республика Коми – многонациональный регион. Государственными языками Республики Коми являются коми и русский. В регионе активно реализуется национальная образовательная политика, направленная на сохранение родного (коми) языка и традиционной культуры народа коми. Экспериментальная работа проводилась в следующих образовательных учреждениях, имеющих разный статус и профиль: Государственная общеоб-

разовательная школа-интернат «Гимназия искусств при Главе Республики Коми» имени Ю.А. Спиридонова г. Сыктывкара; «Средняя общеобразовательная школа» с. Сторожевск (Корткеросский р-н Республики Коми); Средняя общеобразовательная школа п. Приозёрный (Корткеросский р-н Республики Коми). Данные образовательные учреждения имеют свою специфику, которая характеризуется активной реализацией этнокультурной составляющей федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

В педагогическом эксперименте приняли участие 278 обучающихся. Контингент школьников разнился по уровню интеллектуальных возможностей. Так, в гимназических классах, в отличие от сельских школ, больше одаренных обучающихся, проявивших себя в различных областях деятельности.

Первый этап проведенной экспериментальной работы – констатирующий эксперимент, который предполагал выявление первоначальных ценностных ориентаций обучающихся основной школы.

Обучающимся 6–9 классов предлагалось ответить на вопросы анкет, выявляющих уровень развития ценностных ориентаций. Так, для 6 классов была составлена анкета с измеряемой ценностной категорией «труд как ценность». Обучающимся 7 классов предлагалось ответить на вопросы анкеты с измеряемой ценностной категорией «познание как ценность». Для обучающихся 8 классов была разработана анкета с измеряемой ценностной категорией «культура как ценность». Обучающимся 9 классов предлагалось ответить на вопросы анкеты с измеряемой ценностной категорией «Отечество как ценность». Выбор указанных ценностных категорий для обучающихся определенных классов обусловлен тематикой ученических проектов, а также психолого-педагогическими особенностями учащихся разных классов.

Для выявления уровней развития ценностных ориентаций были разработаны соответствующие критерии для обработки анкет, которые представлены в табл.

Критерии развития ценностных ориентаций обучающихся 6–9 классов

| Класс | Замеряемая ценностная категория | Уровень развития ценностных ориентаций | | |
|-------|---------------------------------|--|--|---|
| | | низкий | средний | высокий |
| 6 | Труд как ценность | Незначительная ценность труда для школьника или отсутствие этой ценности в сознании личности | Понимание школьниками значения труда; восприятие труда как важной ценности в жизни; отсутствие полного осознанного самоопределения по отношению к труду как ценности | Готовность обучающихся приносить пользу своей деятельностью всему обществу или конкретной группе |
| 7 | Познание как ценность | Потребность в познании минимальная или фактически отсутствует. Школьник избегает ситуаций, которые требуют от него приложения каких-либо усилий при решении познавательных задач или при освоении новых видов учебной деятельности | Понимание обучающимися значения образования, восприятие познания как важной ценности в жизни | У обучающихся велика потребность в познании; познавательный процесс вызывает позитивные эмоции, доставляет удовольствие и является важным содержательным моментом в жизни |
| 8 | Культура как ценность | Незначительная ценность культуры для конкретной личности или отсутствие этой ценности в сознании личности | Понимание обучающимися значения культуры, восприятие культуры как важной ценности в жизни | Потребность в освоении материального и духовного мира культуры вызывает позитивные эмоции, доставляет удовольствие и является важным содержательным моментом в жизни школьников |
| 9 | Отечество как ценность | Незначительная ценность Отечества для школьника или отсутствие этой ценности в сознании личности | Понимание и восприятие Отечества как важной ценности в жизни человека | Духовная зрелость школьника, выражающаяся в любви к России и малой родине. У обучающихся велика потребность приносить своей деятельностью пользу на благо Отечеству |

Второй этап эксперимента – непосредственное выполнение обучающимися культурно-образовательных проектов. Проектная работа проводилась в рамках учебного курса «История и культура Коми края». Педагог предлагал обучающимся проблемное поле исследования, на основе которого школьники определяли собственную проблему и тему будущего проекта. Проблемное поле исследования для каждого класса отличалось в соответствии с психолого-педагогическими особенностями конкретного школьного возраста, а так-

же уровнем подготовки изучаемой проблемы исследования. Так, для обучающихся 6 классов было предложено задание расширить их представление о культуре древних коми посредством выполнения проектов «Наследие древних коми в современности». Обучающимся 7 классов предлагалось разработать проекты под общей проблемой «Противостояние религий». Идея разработки будущих ученических проектов предполагала осмысление таких понятий, как «война за веру» и «единство в многообразии»; осознание необходимости

включения подростков в исследовательскую деятельность как одну из важных составляющих личностного развития. Разработка данного проекта основана на необходимости пересмотра отношения каждого человека к «чужой» культуре на примере культурных традиций старообрядчества и православия. Обучающимся 8 классов было предложено задание выполнить проект «Мифы и реальность». Выполнение культурно-образовательных проектов на обозначенную проблему исследования предполагало решение школьниками различных вопросов и проблем, касающихся осмысления и толкования того или иного мифа. Обучающимся 9-х классов предлагалось выполнить культурно-образовательные проекты под общей проблемой: «XX век – портрет эпохи». Идея разработки представляемого проекта возникла в результате осмысления понятия «границы времени», осознания необходимости включения подростков в социально значимую проектную, творческую деятельность. Выполнение культурно-образовательных проектов предполагает решение обучающимися различных вопросов и проблем, касающихся осмысления произошедших событий того или иного исторического периода XX века.

Развитие ценностных ориентаций в ходе выполнения проектных работ обучающимися происходит уже в самой деятельности, которая определяется как сложное интегральное образование, в основе которого лежит внутреннее побуждение личности к осуществлению познавательной деятельности как ценности [Чиганова, 2015, с. 166]. Все предлагаемые обучающимся проекты рассматривались как культурологическое исследование, в котором узкоспециальная проблема анализировалась в контексте культурных процессов и явлений. Специфика культурологического содержания данного вида проектов имеет ценностную основу. Развитие ценностных ориентаций происходило уже на начальной стадии разработки будущего проекта – при выборе темы предполагаемого проекта. Выбор всегда является личностным определением, что уже, в свою очередь, ини-

цирует ценностную установку школьников к будущему исследованию.

Выполнение культурно-образовательных проектов предполагает обращение обучающихся к разнообразным памятникам и объектам культурного наследия. В педагогической трактовке культурное наследие само по себе является системой ценностных ориентиров, что подтверждается рядом функций объектов культурного наследия.

В процессе выполнения культурно-образовательных проектов обучающиеся «выходили в город» на экскурсии, образовательные путешествия; посещали музеи различного профиля: краеведческие, исторические, историко-культурные, мемориальные, художественные; знакомились с первоисточниками в библиотеках и архивах.

Существенным элементом экспериментальной работы стала защита проектных работ обучающихся, в ходе которой школьники отстаивали свою точку зрения, свои позиции. Представление результатов проектов, их обсуждение, диспут, дискуссия не только инициировали ценностное отношение обучающихся к исследуемой проблеме, но и расширяли их кругозор в мире объективных ценностей.

Подтверждением качества проведенного эксперимента стали результаты формирующего эксперимента, в ходе которого обучающимся предлагалось ответить на вопросы анкет. Обработка диагностических материалов позволила констатировать, что у обучающихся заметно повысился общий уровень развития ценностных ориентаций. Большинство респондентов имеют высокий и средний уровень развития ценностных ориентаций. Так, в ходе проводимого формирующего эксперимента в 8 классе «Гимназии искусств при Главе Республики Коми» им. Ю.А. Спиридонова г. Сыктывкара нами было выявлена положительная динамика развития ценностных ориентаций школьников. По сравнению с результатами школьного анкетирования на этапе констатирующего эксперимента из 11 респондентов к концу учебного года количество обучающихся с высоким уров-

нем развития ценностных ориентаций (замечаемая ценностная категория – «культура как ценность») увеличилось на 27 %. Данный уровень свидетельствует об истинной роли культуры в жизни конкретного подростка. У обучающихся, достигших высокого уровня, велика потребность в освоении материального и духовного мира культуры, это вызывает позитивные эмоции, доставляет удовольствие и является важным содержательным моментом в жизни школьников. Стоит подчеркнуть, что к окончанию педагогического эксперимента в этом же классе полностью отсутствовал низкий порог развития ценностных ориентаций, тогда как на стадии констатирующего эксперимента он составлял 9,09 %, это является свидетельством того, что культурно-образовательный проект является эффективным средством развития ценностных ориентаций школьников.

Сравнивая результаты педагогического эксперимента, стоит отметить, что динамика развития ценностных ориентаций обучающихся гимназических классов выше, чем у обучающихся сельских школ. Это вызвано рядом факторов. Во-первых, в гимназических классах у школьников наблюдается более высокая степень обученности, чем у обучающихся сельских школ. Также немаловажную роль играет «местный фактор». Культурно-образовательный проект предполагает знакомство с памятниками истории и культуры, проведение экскурсий в музеи различного профиля. В условиях сельской местности приобщение школьников к ценностям региональной культуры возможно лишь в ходе выездной экскурсии.

Таким образом, проведенный эксперимент доказал результативность реализации культурно-образовательных проектов в школьной практике как эффективных средств развития ценностных ориентаций школьников. Культурно-образовательный проект является

относительно новой педагогической категорией. В отличие от существующих традиционных ученических проектов, выполнение культурно-образовательных проектов определяется процессом деятельностного «распредмечивания» школьниками содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры, которые являются системой ценностных ориентиров.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М., 1991.
3. Валяева Е.В. Образовательные ценности учащихся старших классов (по материалам социально-педагогического исследования) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 178–184.
4. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. Образование в пространстве культуры: монография. СПб.: АППО, 2012.
5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
6. Ребенок в поликультурном пространстве Санкт-Петербурга. Организация процесса освоения культурного наследия города учащимися петербургской школы: метод. пособие в помощь педагогу-тьютору / под науч. ред. Л.М. Ванюшкиной. СПб.: СПб АППО, 2013.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М., 2013.
8. Чиганова Е.А. Ценностный мотив познавательной деятельности личности как предмет теоретического анализа // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 166–172.

РОЛЬ ЭТНИЧЕСКИХ ОБЩНОСТЕЙ (ДИАСПОР) В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

THE ROLE OF ETHNIC COMMUNITIES (DIASPORAS) IN THE FORMATION OF THE AXIOLOGICAL SPHERE OF THE PERSONALITY

И.А. Хачатрян

I.A. Khachatryan

Ценностные ориентации, ценностно-смысловая сфера, этнические общности (диаспора), этнокультурное пространство, этническая идентификация, социализация, адаптация.

Этнокультурный компонент занимает важнейшее место в структуре личности и является одним из центральных образований ценностно-смысловой сферы. Целью нашего исследования явилось изучение роли этнических общностей (диаспор), влияющих на формирование ценностных ориентаций личности. В ходе корреляционного анализа мы обобщили результаты эмпирических исследований на примере разных этнических групп (русских и армян), свидетельствующие о том, что на ценностную сферу человека оказывает влияние его этническое окружение.

Valuable orientations, axiological sphere, ethnic communities (diaspora), ethnocultural space, ethnic identification, socialization, adaptation.

An ethnocultural component takes the major place in the structure of the personality and is one of the central formations of the axiological sphere. The purpose of our research was studying a role of ethnic communities (diasporas) influencing the formation of valuable orientations of the personality. During the correlation analysis we generalized the results of the empirical researches on the example of different ethnic groups (Russians and Armenians) testifying that the axiological sphere of the person is influenced by their ethnic environment.

Этническая культура является центральным звеном в формировании ценностей человека, целого народа. Благодаря ей в сознании личности возникают те или иные национальные образы мира, складываются представления о менталитете своего народа, его традициях, этнических стереотипах поведения, расширяются границы художественной национальной культуры. Адекватные представления об этнокультурном своеобразии мира формируют идентичность человека, развивают принципы толерантности, культуры межнационального общения, способствуют глубокому пониманию ценностей других народов через ценностную систему своего народа. Это обеспечивает, с одной стороны, взаимодействие людей с разными культурными традициями, с другой – сохранение идентичности своего народа [Хачатрян, 2013, с. 261–264].

Экономическая и политическая стабильность, высокая культура толерантности россиян, наличие сходств в ценностных приоритетах между русскими и армянами делают Российскую Федерацию привлекательным регионом для переселенцев. Одна из важных проблем, с которой сталкиваются армяне на новом месте жительства, – проблема социокультурной и психологической адаптации, представляющей собой процесс, связанный с переживанием перемен, культурных различий. Действенным фактором адаптации армян в России стали этнические общности (диаспоры).

Целью нашего исследования явилось выявление роли этнических общностей (диаспор) в формировании ценностно-смысловой сферы личности.

В работе намечалось выполнение следующего спектра задач: 1) сравнительный ана-

лиз ценностных ориентаций у армянских женщин / мужчин, проживающих в Армении; проживающих в России, входящих в состав этнической общности (диаспоры); проживающих в России, не входящих в состав этнической общности (диаспоры); у русских женщин / мужчин; 2) обобщение результатов эмпирического исследования на примере разных этнических групп (русских и армян), свидетельствующих о том, что на формирование ценностно-смысловой сферы личности оказывает влияние деятельность этнических общностей (диаспор).

В соответствии с целью и задачами исследования нами была выдвинута следующая *теоретическая гипотеза*: этнические общности (диаспоры) являются одним из основных механизмов, способствующих успешной психологической и социокультурной адаптации мигрантов с целью формирования устойчивой ценностно-смысловой сферы личности.

Предмет исследования: различия в ценностно-смысловой структуре в группах с разным половым и этническим составом.

Анализируя роль этнических общностей (диаспор) в формировании ценностно-смысловой сферы личности кратко остановимся на основных понятиях, необходимых для более полного понимания рассматриваемой темы.

Ценностная проблематика в науке изучена очень глубоко и многогранно. В психологических теориях личности центральное место занимает ее ценностно-мотивационная сфера, задающая параметры личностного развития, система индивидуальных установок, убеждений, предпочтений, опосредованных личностными смыслами и выражающаяся в поведении. Ценностно-мотивационная сфера выполняет функцию ориентировочной реакции в поведении личности, отражает смысловую сторону направленности личности, ее внутреннюю, содержательную основу внешнего взаимодействия с различными явлениями объективной реальности [Яницкий, Серый, Пелех, 2013, с. 175–186].

Анализируя феномен этнической общности (диаспоры), важно отметить, что в научной литературе до сих пор нет ясности в употребле-

нии этого термина. Углубление в историю возникновения и развития диаспор позволяет сделать вывод, что первым и главным ее признаком является пребывание этнической общности людей за пределами страны (территории) их происхождения в иноэтническом окружении. Именно отрыв от исторической родины и образует тот исходный отличительный признак, без которого бесполезно говорить о сущности данного феномена.

По мнению Т. Полосковой, «дефиницию понятия диаспоры следует начать с выделения системообразующих признаков, к которым относятся: 1) этническая идентичность; 2) общность культурных ценностей; 3) социокультурная антитеза, выражающаяся в стремлении сохранить этническую и культурную самобытность; 4) представление (чаще всего в виде архетипа) о наличии общего исторического происхождения. С точки зрения политологического анализа важно не только характерное для диаспор осознание себя частью народа, проживающей в ином государстве, но и наличие собственной стратегии взаимоотношений с государством проживания и исторической родиной (или ее символом); формирование институтов и организаций, деятельность которых направлена на сохранение и развитие этнической идентичности. Иными словами, диаспора, в отличие от этнической группы, несет в себе не только этнокультурное, но и этнополитическое содержание» [Султанов, 2006, с. 19].

Являясь важным механизмом, способствующим успешной психологической и социокультурной адаптации мигрантов, диаспоры служат средством формирования устойчивой ценностно-смысловой сферы личности. Более детальное рассмотрение роли диаспоры в формировании ценностей мигрантов мы осуществили с помощью статистических методов исследования на основе корреляционного анализа. Расчет статистических данных осуществлялся посредством применения компьютерной программы SPSS 17.0, предназначенной для проведения прикладных исследований в гуманитарных науках.

В качестве респондентов в процесс эмпирического исследования включались субъекты, от-

личающиеся по этническому признаку (русские и армяне), половому признаку, основному роду занятий (работающие, учащиеся, безработные), возрастному составу. Общий объем выборки испытуемых составил 200 человек.

Анализ полученных данных позволил систематизировать ценностные предпочтения женщин и мужчин по четырем основным группам: женщины / мужчины-армяне, проживаю-

щие в Армении; женщины / мужчины-армяне, проживающие в России и входящие в состав этнической общности (диаспоры); женщины / мужчины-армяне, проживающие в России и не входящие в состав этнической общности (диаспоры); русские женщины / мужчины.

Более подробно со спецификой жизненных ценностей двух этнических групп можно ознакомиться, изучив табл.

Жизненные ценности русских и армян

| Сферы жизни | Группы респондентов | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------|--------------------------------|---|---------------------------|---|--------------------------------|---|------------------------------|
| | Русские | | Армяне | | | | | |
| | мужчины | женщины | мужчины (проживают в Армении) | мужчины (входят в общину) | мужчины (не входят в общину) | женщины (проживают в Армении) | женщины (входят в общину) | женщины (не входят в общину) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Сфера взаимоотношений | | | Счастливая семейная жизнь | | Зрелая любовь | Зрелая любовь | | |
| | | | | | Настоящая дружба | | | |
| Активная деятельная жизнь | | Интересная жизнь | Интересная жизнь | | Интересная жизнь | Интересная жизнь | | |
| | | | продуктивная жизнь | | Удовольствия | Развлечения | | |
| | | Новизна | Новизна | | Новизна | Активная деятельная жизнь | | |
| Сфера профессиональной самореализации | Образование | Высокое материальное положение | Достижения | Образование | Достижения | Высокое материальное положение | Образование | Образование |
| | | | Материально обеспеченная жизнь | Высокие запросы | Высокое материальное положение | | Материально обеспеченная жизнь | |
| интересная работа | | | | | | Достижения | | |
| Духовно-личностное развитие | Здоровье | Внутренняя гармония | Духовная жизнь | | Развитие себя | | Развитие себя | |
| | | | | | Сохранение собственной индивидуальности | | Сохранение собственной индивидуальности | |
| | | | | | Духовная жизнь | | Духовное удовлетворение | |
| | Уверенность в себе | Мир красоты | Сохранение собственной индивидуальности | | Духовное удовлетворение | | Мир красоты | Духовное удовлетворение |
| | | | | | Единение с природой | | Жизненная мудрость | |
| | | | | | Жизненная мудрость | | Творчество | |
| | | | | | | | | |

Окончание табл.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--------------------|---|---|------------------------------|---|------------------------------|---|------------------------------|------------------------|
| Общественная сфера | | | Активные социальные контакты | | Безопасность нации | | Безопасность нации | Общественное признание |
| | | | | | Чувство общности | | Активные социальные контакты | |
| | | | | | Традиции | | Общественное признание | |
| | | | | | Активные социальные контакты | | Безопасность семьи и близких | |

Анализ полученных эмпирических данных позволил выявить значительные сходства в ценностно-смысловой сфере у армянских и русских женщин. Совпадения наблюдаются в выборе респондентками в числе приоритетных ценностей трех групп: интересная жизнь, высокое материальное положение, развлечения. В условиях иноэтнического окружения и под влиянием универсальной урбанистической культуры ценностные ориентации армянских женщин подверглись значительной трансформации и адаптации к той социокультурной ситуации, в которой они оказались. Высокий показатель наблюдается в группе ценностей саморазвития (русские женщины отдают предпочтение интересной жизни (0,210 при $p \leq 0,01$), новизне (0,147 при $p \leq 0,05$), образованию (0,164 при $p \leq 0,05$), а армянские женщины – активной деятельной жизни (0,253 при $p \leq 0,05$) и интересной жизни (0,147 при $p \leq 0,05$)). Еще одно сходство наблюдается в предпочтении гедонистической ценности – развлечения (у армянок – 0,202 при $p \leq 0,05$; у русских – 0,181 при $p \leq 0,01$). В качестве одной из важнейших смысло-жизненных ориентаций в женской русской выборке выделяют духовно-личностное развитие, а именно стремление к приобретению смысла жизни (0,147 при $p \leq 0,01$), внутренней гармонии (0,203 при $p \leq 0,01$). Русские женщины более армянок склонны выделять ценность «мир красоты (0,200 при $p \leq 0,05$). В современную эпоху в женской подгруппе обнаруживается общая динамика возрастания значимости прагматических ценностей, достижения делового успеха, высокого материального благосостояния и духовно-личностного развития.

Ценностные ориентации женщин, входящих в состав армянской общины, более разнообразны и превосходят по количеству ценности женщин, не являющихся членами общины. Последнее в качестве наиболее приоритетных выбирают ценности образования (0,223 при $p \leq 0,01$) и общественного признания (0,303 при $p \leq 0,01$). Люди, получившие хорошее образование, включены в широкий культурный контекст, обладают большей гибкостью и пластичностью в восприятии иных ценностей, норм и практик. Именно они являются важным потенциалом развития адаптационных процессов в среде соотечественников. К тому же и принимающее общество толерантно относится к интеллигентным и образованным представителям других национальностей.

Обратимся к анализу ценностных ориентаций русских и армянских мужчин.

Как видно из табл., в ценностных ориентациях у русских и армянских мужчин наблюдаются значительные различия. В сферу интересов русских мужчин входит ценность образования (-0,162 при $p \leq 0,05$). Ценности «уверенности в себе» (-0,147 при $p \leq 0,05$) и «интересной работы» (-0,143 при $p \leq 0,05$) входят в число приоритетных, что может указывать на предпочтение мужчинами русской национальности ценностей профессиональной самореализации. Высокий показатель ценности «здоровья» свидетельствует о понимании русскими мужчинами значимости своего физического и психологического состояния.

Ценностная сфера армянских мужчин имеет значительные отличия. В ценностных приоритетах как у русских респондентов, так и у армян-

ских мужчин выделены сфера профессиональной самореализации (достижения, продуктивная жизнь), а также стремление разнообразить свою жизнь (новизна, интересная жизнь). Армянским мужчинам не чужды ценности творческой деятельности, стремление к духовно-личностному самосовершенствованию – приоритет ценностей духовной жизни (-0,379 при $p \leq 0,01$) и внутренней гармонии (-0,256 при $p \leq 0,01$). Армянская культура традиционно считалась коллективистской, и поэтому в ней всегда высоко ценились общественные ценности (стремление жить в большом кругу родственников, иметь широкие социальные контакты), а также идеализировались ценности патриархальной семьи (приоритет ценностей «счастливой семейной жизни» (-0,225 при $p \leq 0,05$) и «безопасности семьи»). Немаловажным для армянских мужчин является материально обеспеченная жизнь (-0,285 при $p \leq 0,01$).

Согласно статистическим данным, большое сходство в ценностно-смысловой сфере наблюдается у респондентов двух групп – мужчин-армян, проживающих в Армении, и мужчин-армян, проживающих в России и не входящих в состав этнической общности (армянской общины). Совпадения наблюдаются практически по всем основным сферам жизни. В сфере профессиональной самореализации приоритет в обеих группах делается в сторону ценностей достижения, саморазвития и стремления иметь материально обеспеченную жизнь. Совпадения в двух группах отмечены в ценностях духовно-личностного развития (духовная жизнь, сохранение собственной индивидуальности) и стремлении к расширению активных социальных контактов. В свою очередь, мужчины-армяне, проживающие в России и являющиеся членами общины, более склонны к предпочтению ценностей личного характера – безопасность семьи (-0,379 при $p \leq 0,01$), чем мужчины-армяне, проживающие на территории России и не входящие в состав армянской общины (приоритет в сторону коллективистских традиционных ценностей – традиции (-0,303 при $p \leq 0,01$), безопасность нации (-0,300 при $p \leq 0,01$), чувство общности (-0,352 при $p \leq 0,01$)). В обеих группах акцент ценностно-смысловой сферы

сдвинут в сторону сферы личных взаимоотношений (армяне первой группы выбирают в качестве приоритетной ценность счастливой семейной жизни (-0,255 при $p \leq 0,05$), армяне второй группы – зрелую любовь (-0,305 при $p \leq 0,01$)). В обеих группах высоко оценивают мир красоты и творчества. Мужчины, проживающие в России, в отличие от жителей Армении, отдают предпочтение ценностям гедонистического типа (удовольствия). В обеих группах наблюдается тенденция к тому, чтобы разнообразить свою жизнь (выбор в качестве значимых ценностей интересной жизни, новизны).

Ценностно-смысловая сфера группы мужчин-армян, проживающих в России и входящих в состав армянской общины, представлена тремя основными терминальными ценностями: образование (-0,307 при $p \leq 0,01$), высокие запросы (-0,285 при $p \leq 0,01$), развитие (-0,395 при $p \leq 0,01$). Это в очередной раз доказывает высокую роль профессиональной самореализации мужчин и ее выбора в качестве ведущей деятельности.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил обнаружить следующие особенности в ценностно-смысловой сфере в выборах женщин и мужчин армян, входящих в состав армянской общины или не являющихся ее членами.

1. В формировании и трансформации ценностно-смысловой сферы армянских женщин отмечена высокая роль армянской общины. Женщины, входящие в общину, разделяют взгляды своего сообщества. В данном случае община как бы заменяет женщине окружающий мир. Ценностные ориентации женщин, не входящих в состав общины, формируются стихийно. Они ассимилируют и усваивают ценностные ориентации тех групп, с которыми происходит взаимодействие.

2. Для мужчин-армян община служит местом выработки единой жизненной позиции. Она формирует у них ценностно-ориентационное ядро, необходимое для успешной социализации и быстрой адаптации к новым социокультурным условиям.

3. Несмотря на высокую гибкость и изменчивость ценностных ориентаций в новой этнической среде, сохраняется их основной стержень, позволяющий говорить о высокой значимости и репрезентации этнической идентичности армян, их этнических предпочтениях, позитивном восприятии своей национальной принадлежности, передаче своих ценностных идеалов последующим поколениям.

Сделаем выводы. Переоценить роль этнических общностей (диаспор) в формировании устойчивой ценностно-смысловой сферы личности достаточно сложно. Являясь важным социальным механизмом, они способствуют развитию и укреплению духовной культуры своего народа, культивированию национальных традиций и обычаев, поддержанию культурных связей с исторической родиной. Диаспоры выполняют важные функции по защите социальных прав представителей данного народа. Это связано с регулированием миграционных потоков, занятостью, помощью в профессиональном самоопределении, участием в жизни своей или принявшей страны. Сюда также относятся усилия диаспор по преодолению различных проявлений шовинизма, антисемитизма, так называемой идеологии «лиц кавказской национальности», и т.п., т.к. здесь коренятся истоки взаимного недоверия, отчужденности и даже вражды.

Практическая и теоретическая актуальность психологического изучения роли диаспор в формировании ценностно-смысловой сферы связана с потребностью в исследовании эвристического потенциала межкультурного диалога, на основе которого в современных условиях возможно обеспечение этнокультурной толерантности, гражданского мира и взаимопонимания. Результаты исследования будут интересны преподавателям гуманитарных наук, специалистам в области социальной политики, социального взаимодействия с целью создания программ по успешной социализации и межкультурной адаптации переселенцев. Комплексные мероприятия по ознакомлению с культурным и этническим многообразием Российской Федерации

будут способствовать формированию культуры межнационального общения и сведут к минимуму этнические конфликты.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // *Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества*. Кемерово: Графика, 2002, С. 3–34.
2. Национальные диаспоры в России и за рубежом в XIX–XX вв.: сб. ст. / под ред. Ю.А. Полякова и Г.Я. Тарле. М.: ИРИ РАН, 2001. С. 4.
3. Савва М.В. Этнический статус (конфликтологический анализ социального феномена). Краснодар: Изд-во Куб-ГУ, 1997. 172 с.
4. Султанов Ш.М. Региональные векторы внешней политики Республики Таджикистан: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: РАГС, 2006.
5. Татарко А.Н., Козлова М.А. Сравнительный анализ структуры ценностей и характеристик этнической идентичности в традиционных и современных культурах // *Этническая и кросскультурная психология*. 2006. Т. 27, № 4. С. 67–76.
6. Хачатрян И.А. Этнокультурные особенности ценностной сферы личности (кросскультурный анализ ценностных ориентаций русских и армян) // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2013. № 2 (24).
7. Яницкий М.С., Серый А.В. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности: учеб. пособие. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010. 102 с.
8. Яницкий М.С. Модель ценностной структуры массового сознания и социально-психологическая характеристика основных ценностных типов // *Духовність особистості; методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць*. Луганськ: Вид-во СЧУ ім. Даля, 2009. Вип. 4(33). С. 145–157.
9. Яницкий М.С., Серый А.В., Пелех Ю.В. Смысловая парадигма как основа постнеклассической педагогической психологии // *Философия образования*. 2013. № 1.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГАЕВА Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: agaeva-indira@mail.ru

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: adolf@kspu.ru

АКИМОВА Олеся Александровна – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: olesjaakimova@rambler.ru

БАКШЕЕВ Андрей Иванович – кандидат исторических наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: baksh-ai@yandex.ru

БЕРЕЗУЦКАЯ Дарья Олеговна – аспирант кафедры экономической теории, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) (Ростов-на-Дону); преподаватель кафедры лингвистического образования, Южный федеральный университет (Таганрог); e-mail: darya75@yandex.ru

БИДАЙБЕКОВ Есен Ыкласович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой информатики и информатизации образования института математики, физики и информатики, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы); e-mail: esen_bidaibekov@mail.ru

БИЗЮКОВ Николай Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: bizyukov_nikolay@inbox.ru

БУТАКОВА Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фундаментального естественнонаучного образования института цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: butakovasvet@mail.ru

ВДОВИН Александр Сергеевич – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой музеологии и культурного наследия, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: vdovin2002@mail.ru

ВЕЧЕР Марина Вячеславовна – аспирант кафедры логопедии, Российский государственный университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: marina.vecher@gmail.com

ВЛАСОВА Надежда Анатольевна – аспирант кафедры психологии и педагогики, Вологодский государственный университет; e-mail: maknadezhda@mail.ru

ВОРОНИНА Наталья Борисовна – магистрант кафедры общей и социальной педагогики института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vnata79@mail.ru

ГАВРИЛЕНКО Лариса Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры клинической психологии с курсом профессионального образования, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: dm-gavrilenko@mail.ru

ГАЛИЕВА Марианна Андреевна – аспирант кафедры истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; e-mail: marianna.galieva@yandex.ru

ГАФУРОВА Наталья Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики профессионального обучения института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: gafurnv@yandex.ru

ГЛЫЗИНА Вера Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Байкальский государственный университет экономики и права (Иркутск); e-mail: vecotd@yandex.ru

ГОЛУБНИЧАЯ Елена Владимировна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; ведущий специалист Городского управления образования Администрации (Абакан); e-mail: elena.w.g@yandex.ru

ГОРСКАЯ Наталья Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра иностранных языков для технических специальностей № 1, Иркутский национальный исследовательский технический университет; e-mail: natgo2012@yandex.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ДАНИЛЕНКО Алексей Сергеевич – аспирант кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: danilenko.alex.91@mail.ru

ДЬЯЧУК Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: dzanna@mail.ru

ЖАНАЛИНА Лаззат Кабылдвшевна – доктор филологических наук, профессор, академик Международной академии информатизации, профессор кафедры русского языка и литературы института филологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы); e-mail: zhanalina@gmail.com

ЗАИКА Александр Леонидович – кандидат исторических наук, доцент, зав. музеем археологии и этнографии, кафедра музееведения исторического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: zaika_al@mail.ru

ИГНАТОВА Антонина Ивановна – педагог-библиотекарь, СОШ № 9 (Лесосибирск); e-mail: fdolpi@mail.ru

КЕВЛЯ Фаина Ильинична – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Вологодского государственного университета; e-mail: fkevlya@mail.ru

КИРКО Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ikirko@rambler.ru

КИСЛЯКОВА Мария Андреевна – старший преподаватель кафедры математики и информационных технологий педагогического института, Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск); e-mail: Rabota2486@yandex.ru

КОЛЕСОВА Наталья Васильевна – доцент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: nkoles8@inbox.ru

КОНДУБАЕВА Мариям Рамазановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы института филологии, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы); e-mail: azmary_k@mail.ru

КОНОХОВ Владимир Андреевич – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: vladimir.konohov@mail.ru

КОНСТАНТИНОВА Анна Сергеевна – учитель математики, СОШ № 24; аспирант института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: anna-univers@mail.ru

КОРЫТЬКО Юлия Сергеевна – магистр педагогики, тьютер ИДОиПК, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: jul16061982@gmail.com

КУЗЬМИНА Наталья Александровна – старший преподаватель кафедры организации перевозок и безопасности на транспорте, Дальневосточный государственный университет путей сообщения (Хабаровск); e-mail: kuzminaprepodavatel@mail.ru

КУРСИШ Ирина Федоровна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель математики СОШ № 90 (Красноярск); e-mail: ifb7@yandex.ru

КУТУГИНА Вера Ивановна – старший преподаватель кафедры педагогики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (Лесосибирск); e-mail: gaifulina.87@mail.ru

КУШНИР Виктор Петрович – кандидат технических наук, доцент, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vpkushnir@mail.ru

ЛЕФЛЕР Наталья Олеговна – доцент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: n_o_lefler@mail.ru

ЛУКИНА Антониде Константиновна – кандидат философских наук, зав. кафедрой общей и социальной педагогики института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: antonida_lukina@mail.ru

ЛУНЕВ Владимир Викторович – кандидат социологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vladimirL1@yandex.ru

ЛУНЕВА Татьяна Анатольевна – кандидат технических наук, доцент, Сибирский государственный технологический университет (Красноярск); e-mail: LunyowaT.A.sibgtu@yandex.ru

ЛЫКОВА Ольга Александровна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ol-93@yandex.ru

ЛЫСЫХ Яна Александровна – аспирант кафедры информатики института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель информатики, МБОУ СОШ № 19 (Красноярск); e-mail: i.a.lysyh@mail.ru

МАХАНОВА Галина Евгеньевна – аспирант кафедры русского языка, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского; e-mail: magaev-mge@yandex.ru

МЕЗИТ Людмила Эдгаровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: mezit@yandex.ru

МИРКИНА Юлия Зигмундовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики института современных гуманитарных технологий и коммуникации, Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград); e-mail: julia_mirkina@mail.ru

МОЛЧАНОВА Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, Волгоградский государственный институт искусств и культуры; e-mail: natmol.v@mail.ru

НИКОЛАЙЧУК Светлана Вячеславовна – аспирант кафедры педагогики, психологии и социального образования, Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета (Тобольск); e-mail: svnikchuk@mail.ru

ОСИПОВ Александр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; e-mail: ale44132272@ya.ru

ОСИПОВА Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор-наставник кафедры фундаментального естественнонаучного образования института цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: osisi@yandex.ru

ПОЛЯКОВ Евгений Викторович – аспирант, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; методист Центра развития этнокультурного образования Коми, республиканский институт развития образования (Сыктывкар, Республика Коми); e-mail: ev-polykov@mail.ru

РАХИНСКИЙ Дмитрий Владимирович – кандидат философских наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: siridar@mail.ru

РОГОЗИН Андрей Юрьевич – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Сибирский юридический институт ФСКН России (Красноярск); e-mail: andrewrogozin@mail.ru

РУКОСУЕВА Елена Геннадьевна – студентка V курса института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: lenchik1694@mail.ru

САВИНА Элла Владимировна – кандидат философских наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: squirrel-o@yandex.ru

САВОЛАЙНЕН Галина Савельевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: savolainengs@mail.ru

САГИМБАЕВА Айнура Есенгазыевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и информатизации образования института математики, физики и информатики, Казанский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы); e-mail: aiya_c@mail.ru

СИНЁВ Александр Дмитриевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: byron51@mail.ru

СТАРОВЕТСКАЯ Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, директор института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: starsv@bk.ru

ТАУСИНОВА Ольга Константиновна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: lisiykvost@list.ru

ТЕРНИЦКАЯ Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского; e-mail: svetlanatsev@mail.ru

ТУМАШЕВА Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и МОМ в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: olvitu@mail.ru

УМИНОВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: umna2804@yandex.ru

УФИМЦЕВА Людмила Петровна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: ludaprofi@mail.ru

ХАЧАТРЯН Ирина Авагимовна – аспирант кафедры педагогической психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: mandarin.85@mail.ru

ХУГИСТОВА Фатима Шамильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Владикавказский институт управления; e-mail: hugistova@yandex.ru

ШИК Сергей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: shik.krsk@mail.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математического анализа и МОМ в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: Shkerina@mail.ru

ШТУМФ Валентина Оскаровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: v.shtoumpf@yandex.ru

ЦЕНЮГА Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: serzen1958@yandex.ru

ЯКОВЛЕВА Наталья Фёдоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: natalia_mclaren@mail.ru

Credits

AGAEVA Indira B. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: agaeva-indira@mail.ru

ADOLF Vladimir A. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: adolf@mail.kspu.ru

AKIMOVA Olesya A. – Senior Lecturer of the Department of Russian as a Foreign Language, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: olesjaakimova@rambler.ru

BAKSHEEV Andrey I. – PhD in History, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: baksh-ai@yandex.ru

BEREZUTSKAYA Daria O. – post-graduate student of the Department of Economic Theory, Rostov State University of Economics (RSUE) (Rostov-on-Don); Lecturer of the Department of Language Education, Southern Federal University (Taganrog); e-mail: darya75@yandex.ru

BIDAIBEKOV Esen Y. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Computer Science and Education, Institute of Mathematics, Physics and Informatics, Kazakh National Pedagogical University named after Abai; e-mail: esen_bidaibekov@mail.ru

BIZYUKOV Nikolay V. – PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Science of the Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University; e-mail: bizyukov_nikolay@inbox.ru

BUTAKOVA Svetlana M. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Fundamental Science Education; Institute of Non-Ferrous Metals and Materials Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: butakovasvet@mail.ru

VDOVIN Aleksandr S. – Head of the Department of Museology and Cultural Heritage, PhD in History, Associate Professor, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: vdovin2002@mail.ru

VECHER Marina V. – post-graduate student of the Department of Speech Therapy, the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg); e-mail: marina.vecher@gmail.com

VLASOVA Nadezhda A. – post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogy of Vologda State University; e-mail: maknadezhda@mail.ru

VORONINA Natalia B. – graduate student of the Department of General and Social Pedagogy of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vnata79@mail.ru

GAVRILENKO Larisa S. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Clinical Psychology with a course of vocational training, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk); e-mail: dm-gavrilenko@mail.ru

GALIEVA Marianna A. – post-graduate student of the Department of History of Modern Russian Literature and Contemporary Literary Process, Lomonosov Moscow State University; e-mail: marianna.galieva@yandex.ru

GAFUROVA Natalia V. – Doctor of Education, Professor; Professor of the Department of Pedagogy of Vocational Training, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: gafurnv@yandex.ru

GLYZINA Vera E. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, the Baikal State University of Economics and Law (Irkutsk); e-mail: vecotd@yandex.ru

GOLUBNICHAYA Elena V. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev, Chief Expert of the City Department of Education of Administration (Abakan); e-mail: elena.w.g@yandex.ru

GORSKAYA Natalia E. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Foreign Languages for technicians (1), Irkutsk National Research Technical University; e-mail: natgo2012@yandex.ru

GRUZDEVA Olga – PhD in Education, Associate Professor, Acting Head of the Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: gruzdeva@kspu.ru

DANILENKO Aleksey S. – post-graduate student of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: danilenko.alex.91@mail.ru

DYACHUK Anna A. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dzanna@mail.ru

ZHANALINA Lazzat K. – Doctor of Philology, Professor, Academician of the International Academy of Informatization, Professor of the Department of Russian Language and Literature, the Institute of Philology, Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty, Kazakhstan); e-mail: zhanalina@gmail.com

ZAICA Aleksandr L. – Head of the Museum of Archaeology and Ethnography, Associate Professor of the Department of Museology of the Faculty of History, PhD in History, teacher of Humanities, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: zaika_al@mail.ru

IGNATOVA Antonina I. – teacher-librarian at school No. 9 (Lesosibirsk); e-mail: fdolpi@mail.ru

KEVLYA Faina I. – Doctor of Education, Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Vologda State University; e-mail: fkevlya@mail.ru

KIRKO Irina N. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ikirko@rambler.ru

KISLYAKOVA Maria A. – Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Information Technology, the Pedagogical Institute of Pacific State University (Khabarovsk); e-mail: Rabota2486@yandex.ru

KOLESOVA Natalia V. – Associate Professor, Department of English, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: nkoles8@inbox.ru

KONDUBAEVA Mariam R. – Doctor of Education, Professor of Russian Language and Literature, the Institute of Philology, Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty); e-mail: azmary_k@mail.ru

KONOKHOV Vladimir A. – post-graduate student of the Department of National History, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: vladimir.konohov@mail.ru

KONSTANTINOVA Anna S. – math teacher at school No. 24; post-graduate student, Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: anna-univers@mail.ru

KORYTKO Yulia S. – Master of Pedagogy, tutor of the Institute of Additional Education and Advanced Training, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: jul16061982@gmail.com

KUZMINA Natalia A. – Senior Teacher of the Department of Organization of Transportation and Transport Security, Far Eastern State Transport University (Khabarovsk); e-mail: kuzminaprepodavatel@mail.ru

KURSISH Irina F. – Master's Degree Student, KSPU named after V.P. Astafiev, math teacher at school No. 90 (Krasnoyarsk); e-mail: ifb7@yandex.ru

KUTUGINA Vera I. – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Lesosibirsk Pedagogical Institute – a branch of Siberian Federal University (Lesosibirsk); e-mail: gaifulina.87@mail.ru

KUSHNIR Viktor P. – PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vpkushnir@mail.ru

LEFLER Natalia O. – Associate Professor of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: n_o_lefler@mail.ru

LUKINA Antonida K. – PhD in Philosophy, Head of the Department of General and Social Pedagogy, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: antonida_lukina@mail.ru

LUNEV Vladimir V. – PhD in Sociology, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vladimirL1@yandex.ru

LUNEVA Tatiana A. – PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk); e-mail: LunyowaT.A.sibgtu@yandex.ru

LYKOVA Olga A. – Master's Degree Student, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: ol-93@yandex.ru

LYSYKH Yana A. – post-graduate student of the Department of Informatics of the Institute of Mathematics, Physics, Computer Science, KSPU named after V.P. Astafiev; computer science teacher at school No. 19 (Krasnoyarsk); e-mail: i.a.lysyh@mail.ru

MAKHANOVA Galina E. – post-graduate student of the Department of Russian language, Bryansk State University named after Academician Ivan Georgiyevich Petrovsky; e-mail: magaev-mge@yandex.ru

MEZIT Lyudmila E. – PhD in History, Associate Professor of the Department of National History, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: mezit@yandex.ru

MIRKINA Yulia Z. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics and Linguodidactics of the Institute of Modern Humanitarian Technologies and Communications, Kant Baltic Federal University (Kaliningrad); e-mail: julia_mirkina@mail.ru

MOLCHANOVA Natalia V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Social and Cultural Activities, Volgograd State Institute of Arts and Culture; e-mail: natmol.v@mail.ru

NIKOLAICHUK Svetlana V. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Education of Mendeleev Tobolsk Pedagogical Institute (a branch) of Tyumen State University (Tobolsk); e-mail: svnikchuk@mail.ru

OSIPOV Aleksandr Yu. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Physical Education, Institute of Physical Education, Sports and Tourism, Siberian Federal University; Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; Reshetnev Siberian State Aerospace University; e-mail: ale44132272@ya.ru

OSIPOVA Svetlana I. – Doctor of Education, Professor, Mentor of the Department of Fundamental Science Education; Institute of Non-Ferrous Metals and Materials Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: osisi@yandex.ru

POLYAKOV Evgeniy V. – post-graduate student of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education; methodist of the Centre for the Development of Ethnocultural Education of the Komi Republic Institute of Education Development (Syktyvkar, Komi Republic); e-mail: ev-polykov@mail.ru

RAKHINSKY Dmitry V. – PhD in Philosophy, Associate Professor of Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: siridar@mail.ru

ROGOZIN Andrey Yu. – Senior Lecturer of the Department of Russian and Foreign Languages, Siberian Law Institute of Russian Federal Drug Control Service (Krasnoyarsk); e-mail: andrewrogozin@mail.ru

RUKOSUEVA Elena G. – the 5th year student of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics; KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: lenchik1694@mail.ru

SAVINA Ella V. – PhD in Philosophy, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: squirrel-o@yandex.ru

SAVOLAINEN Galina S. – PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Education Management; KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: savolainengs@mail.ru

SAGIMBAEVA Ainur E. – Doctor of Education, Professor of the Department of Informatics and Education Informatization, Institute of Mathematics, Physics and Informatics, Kazakh National Pedagogical University named after Abay (Almaty); e-mail: aiya_c@mail.ru

SINEV Aleksandr D. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: byron51@mail.ru

SRAROSVETSKAYA Natalia A. – PhD in Education, Associate Professor, Director of the Institute of Psychological-Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: starsv@bk.ru

TAUSINOVA Olga K. – Master's Degree Student of the Institute of Psychological-Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: lisiyxvost@list.ru

TERNITSKAYA Svetlana V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of Sevastopol Economic-Humanitarian Institute (a branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal University; e-mail: svetlanatsev@mail.ru

TUMASHEVA Olga V. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School; KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: olvitu@mail.ru

UMINOVA Natalia V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of World Literature and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: umna2804@yandex.ru

UFIMTSEVA Lyudmila P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: ludaprofi@mail.ru

KHACHATRYAN Irina A. – post-graduate student of the Department of Educational Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: mandarin.85@mail.ru

KHUGISTOVA Fatima Sh. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Humanities, Vladikavkaz Institute of Management; e-mail: hugistova@yandex.ru

SHIK Sergey V. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: shik.krsk@mail.ru

SHKERINA Lyudmila V. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: Shkerina@mail.ru

SHTUMF Valentina O. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Childhood Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: v.shtoumpf@yandex.ru

TSENYUGA Sergey N. – Doctor of Pedagogy, Professor of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: serzen1958@yandex.ru

YAKOVLEVA Natalia F. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy and Education Management, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: natalia_mclaren@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам: название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание; ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес; аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе. Статьи аспирантов ((без соавторов) сопровождаются представлением или кратким отзывом научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру) публикуются бесплатно. Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Таблицы,

In the «Bulletin of KSPU» the main scientific results of the research in scientific schools, inaugural dissertations, articles of teachers and post-graduate students who carry out active scientific research in their area of expertise in pedagogy, psychology and philosophy are published. A full-text electronic version of the articles is published in Research Electronic Library (e-library). Please note that according to the requirements of Higher Attestation Commission the article should include: the description of a scientific problem, the purpose of the research, its scientific novelty, scientific conclusions. In order to improve the copyright and journal citation index the authors are recommended: to formulate the title of the article in such a way that, on the one hand, it could attract the attention of the reader, and on the other hand, it could reflect the subject (or an aspect of the subject) of the research, revealing its essence and content; keywords (10–12 words or short phrases) should reflect the basic thoughts and ideas of the article, the subject, the object and the results of the research, the concepts and categories concretized in the article's text, as well as should create an intrigue, causing the reader's interest; an abstract of the article is provided in 500–700 characters (8–10 lines). It concisely reflects the relevance and novelty of the research, its polemical positions. The author needs to emphasize the attractiveness and originality of the problem solution, to call the reader's interest in their work. The articles of post-graduate students ((without coauthors) are accompanied by a written introduction or a brief review of the research advisor, a copy of the enrollment order in postgraduate training programme) are published free of charge. An electronic version of the article shall be sent to the e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Tables, figures

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.

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 о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

На журнал «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» можно оформить подписку в каталоге Научно-технической информации (НТИ) Агентства «Роспечать» (№ 66001).

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**

2016. № 1 (35)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста А.С. Дубовик
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.

Редакционно-издательский отдел КГПУ,

т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>

E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 14.03.16. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 28,5. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-РИО-002

Отпечатано с готовых оригинал-макетов

в типографии «Литера-принт»,

т. 8 (391) 295-03-40