

ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2017
№ 4 [42]



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

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную ассоциацию издателей CrossRef, которая разрабатывает общую инфраструктуру (CrossRef DOI) для поддержки наиболее эффективной научной коммуникации; Электронную библиотечную систему издательства «Лань»

Публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней

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 Valery A., Rector, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Deputy Editor-in-Chief: Furyaeva Tatyana 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 Lyudmila 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», Дэджон, 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

Vasil'ev 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

Vasil'eva 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 университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва

Ignatova V.V., Doctor of Education, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

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

Логинова 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 университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва

Orlova S.N., Doctor of Psychology, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

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

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

Petrishchev V.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

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

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

Шилов С.Н., доктор медицинских наук, профессор, проректор по науке и международной деятельности, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Shilov S.N., Doctor of Medicine, Professor, Vice-Rector for Science and International Relations, 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

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**
THEORY AND METHODOLOGY
OF TRAINING AND EDUCATION

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, О.В. Воронова
ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО
УСПЕШНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ШКОЛЬНИКОВ РОССИИ И США
T.P. Grass, V.I. Petrishchev, O.V. Voronova
BUSINESS GAME AS A MEANS OF SUCCESSFUL ECONOMIC
SOCIALIZATION OF RUSSIAN AND US SCHOOLCHILDREN

[6]

М.В. Танзы, О.М. Танова, Н.М. Кара-Сал, А.С. Монгуш
ЭЛЕКТРОННЫЙ СЛОВАРЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ
КАК СРЕДСТВО РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ
M.V. Tanzy, O.M. Tanova, N.M. Kara-Sal, A.S. Mongush
ELECTRONIC DICTIONARY OF MATHEMATICAL TERMS
AS A MEANS OF SUCCESSFUL MATHEMATICS TRAINING
OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN BILINGUAL CONDITIONS

[12]

О.В. Хромова, Т.А. Яковлева, Т.П. Багинская
МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ
НА ОСНОВЕ ПРОЕКТИВНОГО ПОДХОДА
O.V. Khromova, T.A. Yakovleva, T.P. Baginskaia
THE MODEL OF ORGANIZATION OF THE PROFILE-ORIENTED
RESEARCH ACTIVITY OF SENIOR PUPILS ON THE BASIS
OF A PROJECTIVE APPROACH

[22]

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

THEORY AND METHODOLOGY
OF VOCATIONAL EDUCATION

Г.М. Гринберг, Ю.С. Николаева, Л.Б. Хегай
ПРОЕКТИВНО-РЕКУРСИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕСУРСОВ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА
G.M. Grinberg, Yu.S. Nikolaeva, L.B. Khegai
PROJECTIVE-RECURSIVE TECHNOLOGY OF THE
DEVELOPMENT OF ELECTRONIC LEARNING RESOURCES
ON THE BASIS OF A CLUSTER APPROACH

[36]

С.П. Дудина
ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ОБЛАСТИ СЕРВИСА И ТУРИЗМА
S.P. Dudina
THE USE OF E-LEARNING TO TRAIN SPECIALISTS
IN THE FIELD OF SERVICE AND TOURISM

[49]

**Т.В. Зыкова, В.А. Шершнева, Ю.В. Вайнштейн,
И.Ф. Космидис, А.А. Кытманов, С.А. Тихомиров**
ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ
В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА БАЗЕ *LMS MOODLE*
**T.V. Zyкова, V.A. Shershneva, Yu.V. Vainshtein,
I.F. Kosmidis, A.A. Kytmanov, S.A. Tikhomirov**
TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES
IN CONDITIONS OF APPLYING CLOUD TECHNOLOGIES
ON THE BASIS OF *LMS MOODLE*

[58]

В.В. Кольга, А.А. Лукьянова, Г.Т. Полежаева
ПОВЫШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ
БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
V.V. Kol'ga, A.A. Luk'ianova, G.T. Polezhaeva
ENHANCING THE EFFICIENCY OF BACHELOR MANAGERS'
TRAINING IN CONDITIONS OF INTERACTIVE LEARNING

[66]

М.В. Лукьяненко, В.Р. Майер, Е.Г. Мягкова, Н.И. Пак
МОДЕЛЬ ПЕРСОНИФИКАЦИИ АСУ
«УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС» В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ
M.V. Luk'ianenko, V.R. Maier, E.G. Miagkova, N.I. Pak
THE MODEL OF PERSONIFICATION OF "EDUCATIONAL
PROCESS" ACS IN MASTER'S TRAINING

[78]

О.А. Фадеева, А.Л. Симонова
ДЕФИЦИТЫ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
O.A. Fadeeva, A.L. Simonova
DEFICIENCIES IN THE SPHERE OF INFORMATIONAL
AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS
OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

[89]

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

THEORY AND METHODOLOGY
OF PHYSICAL EDUCATION

А.В. Стафеева, О.В. Реутова, А.Л. Дерябина
ОПТИМИЗАЦИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА
ТЯЖЕЛОАТЛЕТОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ
НА ОСНОВЕ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
A.V. Stafeeva, O.V. Reutova, A.L. Deriabina
OPTIMIZATION OF THE TRAINING PROCESS
OF HIGH QUALIFICATION POWER ATHLETES
BASED ON BIOMEDICAL SUPPORT

[100]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONAL PSYCHOLOGY

Т.Ю. Артюхова, Т.И. Петрова

КОНТЕКСТ РАССМОТРЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
КАК ОСНОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ
ЕГО СОДЕРЖАНИЯ

T.Yu. Artiukhova, T.I. Petrova

THE CONTEXT OF THE CONSIDERATION
OF PSYCHOLOGICAL HEALTH
AS THE BASIS OF UNDERSTANDING
ITS CONTENT

[109]

Н.В. Лукьянченко,

Л.В. Довыденко, И.А. Аликин
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ УСПЕХЕ

N.V. Luk'ianchenko,

L.V. Dovydenko, I.A. Alikin
AXIOLOGICAL ASPECT OF STUDENTS'
REPRESENTATION ABOUT SUCCESS

[117]

М.В. Сафонова, Д.А. Тихонова

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ПОДРОСТКОВ
С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ

M.V. Safonova, D.A. Tikhonova

ADOLESCENTS' SATISFACTION
WITH LIFE DEPENDING ON VARIOUS
LEVELS OF PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY

[126]

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Ю.Г. Юдина, Е.Ю. Федоренко,

О.С. Островерх, С.И. Дрейцер
СТАНОВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОГО ДЕЙСТВИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
ПРОФИЛЯ УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Yu.G. Yudina, E.Yu. Fedorenko,

O.S. Ostroverkh, S.I. Dreitser
THE FORMATION OF THE PROJECT ACTION
OF FIRST-YEAR STUDENTS STUDYING
TO BE *ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS*

[140]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Т.В. Михайлова

КАТЕГОРИИ ОЦЕНОЧНОСТИ И КАУЗАЛЬНОСТИ
В БИСИТУАТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ:
РУССКИЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ XVI в.

T.V. Mikhailova

CATEGORIES OF EVALUATIVITY AND CASUALITY
IN BISITUATIONAL STATEMENTS:
RUSSIAN POLITICAL TEXT OF THE 16TH CENTURY

[149]

А.В. Радюк, Н.В. Полякова

ПРЕСУППОЗИЦИИ В КОММУНИКАТИВНЫХ
СТРАТЕГИЯХ РЕКЛАМНЫХ МИНИ-ТЕКСТОВ

A.V. Radiuk, N.V. Poliakova

PRESUPPOSITIONS IN COMMUNICATIVE
STRATEGIES OF ADVERTISING MINI TEXTS

[160]

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

LITERARY STUDIES

И.В. Ревенко

РЕАЛИЗАЦИЯ СОСТАВЛЯЮЩИХ КОНЦЕПТА «ДОМ»
В «ПОСЛЕДНЕМ ПОКЛОНЕ» В.П. АСТАФЬЕВА

I.V. Revenko

REALIZATION OF THE CONSTITUENTS
OF THE "HOME" CONCEPT
IN THE "THE LAST TRIBUTE" BY V.P. ASTAFIEV

[168]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

Е.Г. Потупчик

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

E.G. Potupchik

NETWORK INTERACTION AS A CONDITION FOR
FORMING THE ELEMENTS OF DIGITAL LITERACY OF
PRIMARY SCHOOLCHILDREN AT INFORMATICS LESSONS

[178]

И.В. Турова

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ

I.V. Turova METHODICAL MODEL FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR THE MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN	[186]	A.N. Falaleev “EDUCATIONAL BUBBLE” IN RUSSIA: MYTH OR REALITY? [202]
Е.Н. Федоров ИНТЕГРИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ И ОЦЕНКА ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	[195]	РЕЦЕНЗИИ REVIEWS
E.N. Fedorov INTEGRATED MODEL AND ASSESSMENT OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHER TRAINING COLLEGE STUDENTS	[195]	А.Д. Васильев В МИРАХ ИСКАНДЕРА (РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ А.П. РОМАНЕНКО «ИДИОСТИЛЬ ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА»)
ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ DISCUSSION OF THE PROBLEM		A.D. Vasil'ev IN ISKANDER'S WORLDS (REVIEW OF THE MONOGRAPH OF A.P. ROMANENKO “THE INDIVIDUAL STYLE OF FAZIL ISKANDER”) [213]
А.Н. Фалалеев «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПУЗЫРЬ» В РОССИИ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?		СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ CREDITS [216]
		ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ INFORMATION FOR AUTHORS [222]

УДК 372.2

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ РОССИИ И США¹

Т.П. Грасс (Красноярск, Россия)

В.И. Петрищев (Красноярск, Россия)

О.В. Воронова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье поднимается вопрос о роли деловой игры, которая обеспечивает успешную экономическую социализацию подрастающих поколений в двух экономически развитых странах: России и США. Деловая игра выступает эффективной технологией, обеспечивающей активные формы жизнедеятельности организма подрастающих поколений. Цель статьи – на основе практического анализа и обобщения научно-теоретических источников обосновать и доказать важность внедрения деловых игр в обучение школьников с целью обеспечить их экономическими знаниями и профессиональными навыками, что способствует быстрой и успешной экономической социализации обучающихся в современных рыночных условиях.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных авторов, авторитет и научная репутация которых признаны научным сообществом. Кроме того, использовались обсервационные методы (прямое, косвенное, включенное наблюдение): наблюдение за ходом образовательного процесса и деятельностью обучающихся. Методы исследования определяются его целями, задачами конкретного этапа,

концептуальными подходами, реализованными в исследовании, что обеспечивает необходимую глубину проработки основных аспектов проблемы.

Результаты. В рамках исследования на основе рассмотрения истории и практики внедрения деловых игр в процесс школьного обучения проведен сравнительный анализ применения деловых игр в образовательном процессе России и США, который доказывает важность деловых игр в образовательном процессе подрастающего поколения для экономической социализации школьников. Деловые игры способствуют развитию инициативы, умения коллективной работы, навыков межличностного общения, что несомненно приводит к успешной профессиональной деятельности в будущем.

Заключение. Обосновывается целесообразность применения деловых игр в процессе школьного обучения, сущность которых заключается в формировании иного мышления, что приводит к успешной самореализации личности.

Ключевые слова: интерактивное обучение, экономическая социализация, подрастающее поколение, школьники, деловые игры, компьютерные деловые игры, деловая активность, предпринимательская деятельность.

Постановка проблемы. В современных рыночных условиях одним из центральных вопросов обучения подрастающего поколения является наиболее успешная социализация обучающихся в действующих условиях внешней среды на основе синтеза теории и практики. Одним из эффективных способов решения данной проблемы является применение в образовательном процессе методов интерактивного обучения.

Подготовка молодых поколений к жизни и успешной социализации – стратегический вопрос развития государства, отвечающий задачам, поставленным Национальной доктриной образования Российской Федерации на период до 2025 года. Однако российская школьная молодежь оказалась не совсем готовой к новому восприятию экономических явлений в обществе, поскольку в то время на успешность экономической

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках проекта № 17-06-00183.

социализации подрастающего поколения совершенно не обращали никакого внимания.

На протяжении ряда лет идут поиски фундаментального прорыва в организационном и содержательном аспектах при реформировании национальной системы образования, ориентированной на развитие личной инициативы школьной молодежи для создания педагогической среды, генерирующей новые знания, которые могли бы кардинально изменить природу школы, продукт которой (ее выпускники) эффективно мог бы использоваться на рынке труда. В этой связи делается акцент на экономической социализации подрастающих поколений. При этом современная школа выступает одним из основных агентов экономической социализации. По словам Е.Н. Землянской, экономическая социализация происходит в условиях образования и воспитания – целенаправленного, педагогически организованного процесса [Землянская, 2003]².

Под экономической социализацией молодежи Т.В. Дробышева понимает процесс и результат включения индивида в систему экономических отношений общества, в котором он живет, так как, усваивая экономический опыт общества, социальные и экономические ценности, нормы, модели экономического поведения и активно преобразуя их, он становится субъектом экономических отношений данного общества [Дробышева, 2013].

В конце прошлого века в России произошла очередная волна активности использования деловых игр в практике экономического образования в школе, которая позволила формировать положительный опыт экономического поведения школьников, давать молодым людям определенные экономические знания и прививать профессиональные навыки, помогать им быстрее и успешнее адаптироваться к рынку труда, всемерно способствовать развитию духа предприимчивости, предпринимательства и деловой активности. Такая политика привела к тому, что школы повсеместно стали внедрять интерак-

тивные формы, в том числе деловые игры, дала шанс школьной молодежи в России показать все свое творческое мастерство и способность к изобретательности. Деловая игра представляет собой некую модель реального производства. Обращаясь к данному виду игровой деятельности, школьник возлагает на себя определенную роль и принимает участие в игре в соответствии с определенными предписанными правилами.

Интерактивное обучение, в отличие от традиционного, это способ познания, характеризующийся тесным взаимодействием всех участников образовательного процесса, он нацелен не только на повышение уровня знаний, умений, навыков обучающихся, но и на развитие творческих способностей и возможностей. В современном образовательном процессе используются различные формы интерактивного обучения – дискуссия, презентация, мозговая атака, деловые и ролевые игры, метод круглого стола, тренинги, проектирование бизнес-планов, моделирование производственных ситуаций, кейсы и т.д. Одной из наиболее эффективных форм интерактивного обучения является деловая игра.

Основной целью применения метода деловой игры в образовательном процессе в школе является активизация обучаемых, что способствует дальнейшему их профессиональному самоопределению.

Существует ряд деловых интерактивных (онлайн) игр. Одна из них – «Учись зарабатывать» – предназначена для старшеклассников, которые, используя реальные деньги, претворяют свою бизнес-идею в жизнь. Тем самым они зарабатывают капитал, формируя практические навыки управления собственными деньгами-финансами. В игре «Команда» принимают участие школьники, которые имеют проблемы в обучении, но хотят открыть свой бизнес. Им предлагается ряд возможностей для осуществления виртуальной торговли в торговых центрах и на рынках. На протяжении всей игры ею руководит профессиональный бизнес-советник, который поддерживает и консультирует ребят. Через игру школьники знакомятся с отношениями между людьми, различными профессия-

² Землянская Е.Н. Экономическая подготовка как средство социализации младших школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: Академия, 2003. 36 с.

ми, пробуют себя в разных социальных ролях. Происходит профессиональное самоопределение, имеющее огромное значение, т.к. это процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации, согласования индивидуально- и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение жизненно необходимо для каждого человека. Поскольку «мир труда и профессий» одна из основных сфер взаимодействия человека и общества, профессиональное самоопределение – это необходимое условие личностного и жизненного самоопределения [Чистякова, 2012]. Многие российские школы взяли на вооружение хорошо известную деловую игру, которая широко реализуется в зарубежных школах под названием «Школьная компания». Она представляет собой одну из наиболее необычных и привлекательных частей «Прикладной экономики», демонстрирующей настоящий взрослый бизнес, только в очень скромных масштабах. Используя полученные на уроках экономики знания, обучающиеся создают собственную фирму. Основным принципом работы участников школьной компании является принцип «Все делают всё». Все члены компании, включая и управленческий аппарат, принимают участие как в процессе производства, так и в реализации продукции. Школьники проходят все стадии формирования акционерного общества: проводят учредительное собрание, готовят учредительные документы, выпускают и распространяют акции, занимаются управлением и производством, сбытом продукции и распределением дивидендов. Исследуя рынок, члены компании выпускают только ту продукцию, которая пользуется спросом и обеспечивает гарантированный успех в деятельности, т.е. прибыль [Кудинов, 2005]³.

В ряде школ существуют такие виды деловых игр, как, например, деловая игра «Рынок». Учащиеся были разделены на две конкурирующие фирмы. Администрация (летний трудовой

отряд – ЛТО) выступает в качестве работодателей. Игровая цель работников – заработать как можно больше игровых денег и затем истратить их в игровом магазине, на аукционе, в лотерею. Игра начинается с презентации фирм, которая заключается в защите устава и показе рекламного ролика. Директор фирмы выбирается путем голосования ее членов. В его задачи входят организация работы, отчет на планерке в конце рабочего дня. Л.С. Выготский считал, что за игрой стоят изменения потребностей и сознания более общего характера. Игра – источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития [Выготский, 2004].

Школьник, принимая на себя какую-либо роль, упражняется в выстраивании модели делового поведения, соответствующего тем правилам, которые она предписывает. В ходе игры каждый становится ее активным участником, обогащая свой опыт разными вариантами межличностного взаимодействия, навыками принятия коллективного решения и его анализа с точки зрения экономической целесообразности. Игры на уроках экономики зачастую делают их уроками жизни для школьника, у которого появляется возможность для самореализации в условиях, приближенных к реальным, а также углубляется понимание экономических понятий, осуществляется практическое использование их в реальной задаче, в выборе решения и определении модели рационального поведения по законам деловой этики [Кудинов, 2005]⁴.

Таким образом, получается, что деловая игра становится особым методом стимулирования активности школьников. Более того, практически во всех деловых играх содержится элемент соревнования, борьбы за личное, нередко и командное первенство. При этом побеждает здесь тот, кто лучше других сможет проявить находчивость, сообразительность, эрудицию, творческие спо-

³ Кудинов В.В. Экономическое воспитание учащихся старших классов в информационной среде школы: дис. ... канд. пед. наук. М.: 2005. С. 91–95.

⁴ Там же. С. 105–106.

собности и т.д. Известно, что конкуренция оживляет и стимулирует бизнес, повышая его эффективность, поэтому в США стала распространенной практика конкурентной борьбы между школьниками и школами по выдвижению какой-нибудь инновационной идеи, которую бизнесмены могли бы сразу реализовать. Бизнес и правительство поддерживают разработку новой продукции и технологий прямым финансированием, оплатой консалтинговых услуг и т.п.

Не случайно голландский историк и культуролог профессор Йохан Хёйзинга подчеркивал, что игра есть борьба за что-нибудь или же представление чего-нибудь. Обе эти функции без труда объясняются таким образом, что игра «представляет» борьбу за что-то либо является состязанием в том, кто лучше других что-то представит. Из этих аспектов и вытекают содержание и смысл игры [Хёйзинга, 1997]. В этой связи определенный интерес для отечественных исследователей представляет опыт США, поскольку здесь практика формирования культуры предпринимательства у подрастающих поколений имеет довольно глубокие корни, сложился методологический и технологический потенциал, разработаны способы, формы и методы организации практической деятельности по формированию культуры предпринимательства у школьников. Изучение этого опыта будет способствовать развитию теории и практики формирования культуры предпринимательства у подрастающих поколений в России.

Джон Дьюи обращал внимание на то, что школа имеет огромный потенциал и «она может создать в проекте такой тип общества, который нам бы хотелось осуществить. Влияя на умы в этом направлении, мы постепенно изменили бы характер взрослого общества. Будучи важной, активной составляющей общественной среды, школа, несомненно, способствует социализации индивида» [Dewey, 2010]. Важнейшим понятием, по Дьюи, выступает «опыт», который включает все переживания человека: ощущения и мысли, невежество и знание. Чувства, привычки, потребности, интересы. Любовь и ненависть. Опыт он считает единственным реальным миром под-

линных ценностей. Поэтому социальное становление личности, по Дьюи, это не что иное, как постоянная «реконструкция» ее опыта. Вхождение личности в жизнь общества в качестве активного субъекта достигается путем постепенного, осуществляемого с детства шаг за шагом решения отдельных частных социальных проблем в рамках существующего общества. Он отмечает, что опыт – это не плавный, спокойный поток событий, а всегда серия неожиданных ситуаций.

В последние годы в США получило распространение достаточно большое количество компьютерных деловых игр. Наиболее популярны игры, которые используются в учебном процессе при подготовке школьников к предпринимательской деятельности.

Некоторые деловые игры взяты из реальной жизни. Например, деловая симуляционная игра «Лимонадный киоск». Лимонадный напиток распространен в Северной Америке, он готовится в домашних условиях, а дети и подростки всегда продают его на различных вечеринках, ярмарках и т.п. Продажа этого напитка осуществляется через киоск, который дети сами собирают из простых подручных материалов (например, из досок и фанеры). Хотя формально такие лимонадные киоски представляют собой форму незаконной предпринимательской деятельности, нарушая сразу несколько законов (дети-продавцы не получают на этот «бизнес» какой-либо лицензии, не платят налогов, а при производстве лимонада могут не соблюдать санитарных норм), тем не менее на практике полиция или санитарная инспекция крайне редко закрывают подобные точки, а информация о подобных событиях попадает в газеты. Один такой случай закрытия точки имел общественный резонанс.

По словам корреспондента CBS NEWS, одному из высокопоставленных чиновников в графстве Малтнома (Орегон) пришлось извиниться за то, что санитарный инспектор закрыл лимонадный киоск, который функционировал на ярмарке по продаже картин в одной из американских общин. В нем собственноручно изготовленным лимонадом торговала семилетняя девочка, продавая стаканчик с лимонадом за 50 цен-

тов. Торговля шла бойко, но санитарная инспекция потребовала у девочки лицензию на продажу напитка, которой у нее, естественно, не оказалось. Инспекция пригрозила штрафом в 500 американских долларов. Девочка расплакалась. Известно, что лимонадный ларек – это символ детского бизнеса в США, т.е. своеобразная классическая школа приобщения американского ребенка к бизнесу, которую прошли многие американцы. Поскольку закрытие лимонадного киоска приобрело общественный резонанс, представитель администрации графства выступил на стороне девочки. Чиновник сказал, что он не хочет быть тем человеком, который закрывает этот бизнес, являющийся символом детского предпринимательства. Он признался, что, будучи ребенком, сам продавал лимонад, этим же занимались и его дети [Hayes, 2010].

На основе конкретного опыта детского предпринимательства компанией «Apple» еще в 1970 году была создана деловая игра «Лимонадный киоск», пользующаяся большой популярностью у американских школьников. Игра представляет собой модель реального бизнеса, развивает смекалку и учит предпринимательским понятиям и конкретной прибыльности.

Процедура деловой игры включает нескольких этапов.

Первый этап связан с подготовкой школьников. Определяется режим работы, формулируется цель занятия, обосновывается постановка проблемы.

Второй этап – изучение ситуации и сбор дополнительной информации.

Третий этап – непосредственное проведение игры.

Четвертый, или финальный, этап включает анализ, обсуждение и оценки результатов игры,

обмен мнениями, защиту учащимися своих решений и выводов; каждый школьник высказывается по итогам игры. В заключение ментор констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог проведенного занятия и награждает победителей.

Анализируя проведение деловых игр в России и США среди подрастающих поколений, следует отметить, что в обеих странах деловые игры являются методом обучения (в России они скорее представляют собой теоретическое обучение, а в США имеют более практическую направленность).

Участвуя в данном виде игр, школьники стараются развить инициативу, способность брать на себя риски, осуществлять руководство, приобретать навыки сотрудничества, мотивацию к достижению успеха и самореализации личности. В каждой стране это происходит по-разному.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. С. 220.
2. Дробышева Т.В. Экономическая социализация личности. М., 2013. С. 10.
3. Хейзинга Й. *Homo ludens*. Человек играющий / пер., сост., вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; ком. Д.Э. Харитоновича. М.: Прогресс – Традиция, 1997. 416 с.
4. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие. М.: Академия, 2012. С. 8.
5. Dewey J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Harv Press (MA). 2010. P. 21–22.
6. Hayes K. *Lemonade stand shut down by food inspectors* // CBS NEWS. 2010. August 6.

BUSINESS GAME AS A MEANS OF SUCCESSFUL ECONOMIC SOCIALIZATION OF RUSSIAN AND US SCHOOLCHILDREN

T.P. Grass (Krasnoyarsk, Russia)

V.I. Petrishchev (Krasnoyarsk, Russia)

O.V. Voronova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article raises the question about the role of a business game providing successful economic socialization of younger generations in two economically developed countries: in Russia and the USA. The business game becomes an effective technology providing active forms of vital activity of younger generations. The purpose of the article is to justify and prove the effectiveness of the implementation of business games in the education of schoolchildren on the basis of a practical analysis and synthesis of scientific and theoretical sources to ensure their economic knowledge and professional skills, which contributes to their rapid and successful adaptation to current market conditions.

The research methodology is the analysis and generalization of scientific and research works of foreign and Russian authors, whose authority and scientific reputation are recognized by the scientific community. We also used observation methods (direct, indirect, participant observation), namely, the observation of the educational process and students' activities. The methods of research are determined by its goals, objectives, specific

stage's tasks, conceptual approaches implemented in the research, which provides the necessary depth of examining the main aspects of the problem.

Results. Based on a review of the history and practice of the implementation of business games in the process of schooling, the study has conducted a comparative analysis of the use of business games in the educational process of Russia and the USA, which proves the importance of business games in the educational process of the younger generation for the economic socialization of students. Business games contribute to the development of initiative, teamwork ability, interpersonal skills and management of development, which undoubtedly leads to a successful career in the future.

Conclusion. The article proves the expediency of the use of business games in the process of schooling, the essence of which is the formation of creative thinking, which leads to successful self-realization.

Keywords: interactive learning, economic socialization, younger generation, schoolchildren, business games, computer business games, business activity, entrepreneurial activity.

References

1. Vygotsky L.S. (2004). Psychology of child development. Moscow, Smysl, 220.
2. Drobysheva T. V. (2013). Economic socialization of the personality. Moscow, 10.
3. Heizinga I. Homoludens. (1997). A person who plays / Ed., comp. and joined by the article of D.V. Sil'vestrov; Commented by D.E. Kharitonovich. Moscow, Progress – Traditsiia, 416.
4. Chistiakova S.N. (2012). From school to professional career: a study guide / S.N. Chistiakova, N.F. Rodichev. Moscow, Academy, 8.
5. Dewey J. (2010). Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. Hard Press (MA), 21–22.
6. Hayes K. (August 6, 2010). Lemonade stand shut down by food inspectors, CBS NEWS.

УДК 378

ЭЛЕКТРОННЫЙ СЛОВАРЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ КАК СРЕДСТВО РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ¹

М.В. Танзы (Кызыл, Россия)

О.М. Танова (Кызыл, Россия)

Н.М. Кара-Сал (Кызыл, Россия)

А.С. Монгуш (Кызыл, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются и формулируются проблемы, связанные с обучением математике детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях двуязычия на примере Республики Тыва. Среди них выделяется проблема недостаточного обеспечения специальными методиками, способствующими повышению результативности обучения математике данной категории детей.

Цель статьи: проанализировать современное состояние проблем обучения математике детей с ограниченными возможностями здоровья и предложить электронный русско-тувинский словарь математических терминов в качестве эффективного электронного ресурса при обучении математике таких детей.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере образования, программ, учебников и учебных пособий по математике, предназначенных для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты. На основе анализа состояния проблем обучения детей с ограниченными возможностями здоровья обоснована необходимость создания электронных ресурсов, направленных на обеспечение равных условий и возможностей для получения образования с обычными детьми. В качестве такого ресурса авторами разработан электронный русско-тувинский словарь математических терминов.

Заключение. Предложенный в статье электронный русско-тувинский словарь математических терминов для детей с ограниченными возможностями здоровья способствует качественному усвоению учебного материала, овладению ими мыслительными операциями, развитию математической речи и повышению качества знаний по математике.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, обучение математике, электронный образовательный ресурс, русско-тувинский словарь математических терминов.

В Законе «Об образовании в РФ» заявлен принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья. Решение этой задачи дает возможность каждому ребенку полностью реализовать свой потенциал.

В настоящее время, по данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) увеличивается. Обучение детей данной категории предусматривает создание для них соответствующей среды, обеспечивающей условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования. В связи с этим одним из приоритетных направлений си-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-16-17002.

стемы образования РФ является обеспечение качественным образованием детей с ОВЗ [Полухтова, 2016]. Для этого необходимо создать такую образовательную среду, которая обеспечит доступность качественного образования для таких детей с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья [Алексеев, 2016; Аввакумова, Семенова, Имаева, 2017].

Среди проблем, связанных с обучением математике и другим естественно-научным дисциплинам детей с ОВЗ, основными являются недостаточное обеспечение специальными методиками обучения, которые могли бы облегчить образовательный процесс, а также отсутствие индивидуальной программы реабилитации ребенка, направленной на получение полноценного образования. Это требует от педагогов поиска и разработки новых методов, средств и технологий в оказании индивидуальной помощи детям с ОВЗ, так как они нуждаются в особой поддержке [Машкина, 2016].

Анализ состояния проблем, связанных с обучением детей с ОВЗ в Республике Тыва, показывает, что условия обеспечения качественного образования реализованы далеко не в полной мере. В частности, это касается поиска и разработки новых методов, средств и технологий в оказании индивидуальной помощи детям – носителям родного тувинского языка при обучении математике [Gabdrakhmanova, Gyseva, 2016; Geary et al., 2012; Bendfeldt-Diaz, 2013].

По данным Министерства образования и науки Республики Тыва, в 2016 году на территории республики по федеральной программе приоритетного национального проекта «Образование» обучалось 97 детей с ОВЗ. Из них 90 % составляют дети из тувинских семей, где общение происходит только на тувинском языке, тогда как методическое сопровождение федеральной программы рассчитано на русский язык обучения. Отсутствие методического сопровождения на тувинском языке создает трудности как для обучающихся тувинских детей, так и для учителей, работающих с ними, в частности при обучении математике.

В Республике Тыва с 2009 года в национальном проекте «Образование» появилось новое направление «Развитие дистанционного обра-

зования детей с ОВЗ, нуждающихся в домашнем обучении». Одной из основных задач приоритетного национального проекта является реализация во всех субъектах РФ программ по развитию дистанционного образования детей с ОВЗ, по состоянию здоровья временно или постоянно не имеющих возможности посещать образовательные учреждения [Сат, 2016].

В настоящее время в республике работают 4 центра дистанционного обучения: муниципальный центр дистанционного обучения детей-инвалидов при МБОУ СОШ № 4 г. Кызыла; зональные ресурсные центры при МБОУ СОШ № 1 п. Кызыл-Мажаалык, при МБОУ СОШ № 1 г. Шагонар, МБОУ СОШ № 2 п. Самагалтай. В центрах обучается около 100 детей с ОВЗ. Учителя и работники перечисленных центров среди проблем при работе с детьми называют в качестве основной проблему двуязычия в обучении, которая заключается не только в недостаточных знаниях детей русского языка, но и в полном отсутствии средств обучения, направленных на решение проблемы двуязычия.

Действительно, анализ современного состояния данного вопроса показал, что проблема разработки методического обеспечения обучения математике детей с ОВЗ с учетом национально-региональных особенностей в Республике Тыва в настоящее время не исследована. Как отмечалось выше, отсутствие методического сопровождения обучения математике на тувинском языке детей с ОВЗ создает трудности для них и для учителей, работающих с ними.

Необходимым условием успешности процесса обучения детей с ОВЗ является применение средств активизации учебной деятельности, одним из которых является использование электронных ресурсов, в частности словарей. Электронные словари занимают особое место среди электронных средств обучения, обладая широкими возможностями для самостоятельной творческой и исследовательской деятельности учащихся. Электронные словари имеют преимущества по сравнению с обычными словарями в силу доступности: так как компьютеризация прошла на всей территории республики, то для

обращения к словарю необходим лишь доступ в Интернет. Такие словари в настоящее время особенно актуальны для школ субъектов Российской Федерации, отличающихся национально-региональными особенностями.

Использование электронных образовательных ресурсов является одним из условий реализации задачи обеспечения методического сопровождения образовательного процесса при обучении математике детей с ОВЗ [Грищенко, 2017; Грушина, 2012; Киселева и др., 2017; Сенчилов и др., 2017а; Сенчилов и др., 2017б]. Одним из таких средств является электронный русско-тувинский словарь математических терминов, развивающий мышление, речь, способности, повышающий качество знаний по математике.

В настоящее время не вызывает сомнений актуальность и эффективность использования электронных образовательных ресурсов, в том числе электронного русско-тувинского словаря математических терминов при обучении детей с ОВЗ, что непосредственно положительно влияет на уровень усвоения математики как базовой дисциплины.

Важнейшим компонентом школьного математического языка является терминология. Развитие у учащихся способности грамотно использовать математические термины и определения

одновременно на двух языках является важной задачей обучения детей с ОВЗ.

Если обратиться к истории развития математической терминологии, то в настоящее время в Республике Тыва имеется единственный русско-тувинский словарь математических терминов С.С. Салчака, который был издан в 1971 году. Словарь содержит 5 000 терминов, из которых большинство относится к терминам высшей математики, и потому он не рассчитан для школьников. В связи с этим возникает потребность в разработке электронного русско-тувинского словаря при обучении математике школьников, особенно детей с ОВЗ.

Предлагаемый нами электронный словарь состоит из терминов школьного курса математики и является толковым словарем, поэтому в нем даются не только прямые переводы с русского языка на тувинский названий терминов, но и описание их значений. Для каждого термина берется определение на русском языке и напротив даются его перевод и определение на тувинском языке. Объяснение каждого термина в виде определения мы стараемся дать так, чтобы оно было наиболее ясно и понятно учащемуся.

В нижепредставленной табл. 1 приведены примеры нескольких математических терминов, начинающихся с букв П, Р.

Таблица 1

Примеры математических терминов, начинающихся с букв П, Р

Table 1

Examples of mathematical terms that begin with the letters П (П – in Russian, P – in English), Р (P – in Russian, R – in English)

<i>На русском языке</i>	<i>На тувинском языке</i>
Прямой угол – угол, равный 90°	Дорт булуң – 90° -ка дең булуң
Прямоугольник – параллелограмм, у которого один из углов при вершине прямой	Дорт-булуңчук – баштарының булуңнарының бирээзи дорт бооп турар параллелограмм
Радиус – отрезок, соединяющий любую точку окружности или сферы с ее центром	Радиус – долгандырыгының азы сфераның кайы-бир точказын ооң төвү-биле тудуштуруп турар кезиндек
Развернутый угол – угол, стороны которого составляют одну прямую, содержит 180°	Чаттылчак булуң – талалары чангыс дортту тургузуп турар болгаш 180° -ту тудуп турар булуң
Расстояние между точками – длина отрезка, соединяющего эти точки	Ийи точкаларның аразы – ол точкаларны тудуштуруп турар кезиндектиң узуну
Рациональное число – число, представляемое обыкновенной дробью p/q , где p – целое число, q – натуральное число	Рационалдыг сан – p/q деп үүрмек санның хевиринге бижиттинип турар сан, p – бүдүн сан, q – натуралдыг сан

Так как электронный словарь разработан для детей с ОВЗ, то, кроме основного представления материала, он обладает функциями адаптивности. Особенностью словаря для детей с нарушениями зрения является аудиословарь, в котором термин, его определение на русском языке и их переводы на тувинский язык озвучиваются. Вариант для детей с нарушениями слуха позволяет визуализировать объект с помощью изображения на экране геометрических тел, графиков функций. При разработке электронного словаря математических терминов учитывались психофизические особенности таких детей.

Интересной особенностью электронного русско-тувинского словаря математических терминов для детей с ОВЗ является то, что он включает в себя в качестве приложения табли-

цы терминов, формирующих математические представления, в частности количественные и пространственно-временные величины. Они составлены на основе этнокультурных традиций тувинцев. Предлагаемые термины используются часто, когда при обучении математике в задачах используются примеры из фольклора, народных игр, народных праздников, особенностей быта, народного понимания числа, народного календаря, народных мер.

В качестве примера рассмотрим меры длины, связанные с пальцами человека: *сун, биче сун, эргек базым (мычак), илиг, ийи илиг, үш илиг, дөрт илиг, беш илиг* [Ондар, 2009]. В словаре – название меры длины и ее объяснение сначала на тувинском языке, затем на русском (табл. 2).

Таблица 2

Примеры названия меры длины на тувинском и русском языках

Table 2

Examples of the name of the measure of length in the Tuvan and Russian languages

На тувинском языке	На русском языке
Сун – сып алган улуг салааның кырыкы кезээниң узуну (4-5 см). Бо хемчээл биле тывалар тыртар данзазының үдүн, хевиниң моюндуруун, аар өртектиг бөргүнүң азы хевиниң тейин база оон-даа өске чүүлдерни хемчээп чораан	Сун – длина верхней фаланги на согнутом большом пальце (примерно 4–5 см). Данной мерой тувинцы измеряли мундштуки курительных трубок, воротники (стоячие) у одежды, опушку шапок или одежды из дорожного меха и т.д.
Биче сун – улуг салааның бирги кезээниң узуну (4 см хире)	Биче сун (малый сун) – длина первой фаланги большого пальца (примерно около 4 см)
Эргек базым (мычак) – улуг салааның дуглаптер чери, 3 см хире	Эргек базым (мычак) – это место, покрываемое большим пальцем, длина примерно 3 см
Илиг – ортун салааның калбаа (азы кылыны), 2 см хире. Бо хемчээлди өремениң кылынын, калбак шайның кылынын, кышка соккан улуг бода малдың чааның кылынын хемчээрге ажыглап турган	Илиг (один илиг) – ширина (или толщина) среднего пальца, длина примерно 2 см. Применяли эту меру к определению толщины слоя отстоя сливок, толщины кирпичного чая, сала крупного рогатого скота, забиваемого на зиму
Ийи илиг – ийи катай туткан (айтыр болгаш ортун) салааларның калбаа, 4 см хире	Ийи илиг (два илига) – ширина двух сложенных вместе пальцев (указательного и среднего), длина примерно 4 см
Үш илиг – үш катай туткан (айтыр, ортун болгаш адычок) салааларның калбаа, 5–6 см хире	Үш илиг (три илига) – ширина трех сложенных пальцев (указательного, среднего и безымянного), длина примерно 5–6 см
Дөрт илиг – дөрт катай туткан (айтыр, ортун, адычок болгаш бичии) салааларның калбаа, 7–8 см хире	Дөрт илиг (четыре илига) – ширина четырех сложенных пальцев (указательного, среднего, безымянного и мизинца), длина примерно 7–8 см
Беш илиг – беш катай туткан (улуг, айтыр, ортун, адычок болгаш бичии) салааларның калбаа, 9–10 см хире	Беш илиг (пять илигов) – ширина пяти сложенных пальцев (большого, указательного, среднего, безымянного и мизинца), длина примерно 9–10 см

Перечислим меры длины, связанные с руками человека: *кулаш, саарчан-хере, кулаш чарты, карыш, узун сөөм, мугур-сөөм, улуг тугай, биче тугай* (табл. 3).

Таблица 3

Примеры названия меры длины, связанной с руками человека

Table 3

Examples of the name of the measure of length associated with human hands

<i>На тувинском языке</i>	<i>На русском языке</i>
Кулаш – улуг кижиниң доора херген холдарының аразының узуну, 180–190 см хире. Бо хемчээл биле хендирниң узунун (ооң иштинде аргамчыларның узунун, оларның ортумак узуну 30 кулаш деп саннап турар), өгнүң ханаларының ыяштарының база ынааларының узунун, хараачаның долгандырыының узунун хемчээп турган. Чангыс кулаштың узуну аңнаар ча турган	Кулаш – длина между вытянутыми горизонтально руками взрослого человека примерно 180–190 см. Этой мерой измеряли длину веревок (в том числе арканов, стандартной длиной которых считалось 30 кулашей), решеток и палок для юрты, окружность дымового круга. Длиной в один кулаш был охотничий лук – ча
Саарчан-хере, азы «саарчан-кулаш» – кижиниң өөрү көдүргөн оң талакы холунуң бажы биле солагай будунуң бажының аразының узуну, 220–230 см хире	Саарчан-хере, или «саарчан-кулаш» (косая сажень) , – расстояние между концом вытянутой вверх по диагонали правой руки и носком вытянутой в сторону (тоже по диагонали) левой ноги человека, которое примерно равнялось 220–230 см
Кулаш чарты, азы төш чарты – кижиниң хөрөк сөөгүндөн доора херген холунуң аразының узуну, 90–95 см хире	Кулаш чарты (половина кулаша), или төш чарты , – расстояние от грудной кости человека до конца вытянутой горизонтально руки, которое равнялось примерно 90–95 см
Карыш – херген улуг болгаш ортун салааларның аразының узуну. Бо хемчээл биле алгы-кештин, хураганнар шарыыр хендирниң, ыяш аптараларның, сут саарда ажыглаар ыяш хумуннарның бедии болгаш диаметрин база оон даа өскелерни хемчээп турган	Карыш – длина между вытянутыми большим и средним пальцами. Ею мерили шкурки, кожи, веревки для привязывания ягнят, деревянные шкафчики, высоту и диаметр деревянных ведерок для доения скота и т.д.
Узун сөөм – херген улуг болгаш айтыр салааларның аразының узуну, 20–22 см хире	Узун сөөм – измерялась вытянутыми большим и указательным пальцами, примерно 20–22 см
Мугур-сөөм – херген улуг эргектиң болгаш сып алган айтыр салааның аразының узуну (20 см хире). Бо хемчээл биле быжып каан хептерни, идиктерни, ыяш аяктарның диаметрин болгаш оон даа өскелерни хемчээрде ажыглап турган	Мугур-сөөм – длина между вытянутым большим и согнутым указательным пальцами (около 20 см). Ею пользовались при измерении кроеных частей одежды, обуви, диаметра деревянных чашек и др.

Все это, на наш взгляд, мотивирует детей на изучение математики.

Таким образом, использование электронного русско-тувинского словаря математических терминов в обучении математике детей с ОВЗ будет способствовать:

- качественному усвоению учебного материала;
- овладению ими мыслительными операциями;
- развитию математической речи;
- формированию математических компетенций и углублению знаний по математике.

Двуязычные электронные словари математических терминов могут быть использованы не только учащимися, учителями, методистами, но и родителями, многие из которых не слишком хорошо знают русский язык. Эти словари помогут им повысить образовательный уровень, а также быть полезными своим детям.

Хочется отметить, что электронный русско-тувинский словарь математических терминов может быть также использован при разработке учебных планов и учебников с учетом региональных особенностей Республики Тыва. Все это может являться основой для улучшения ка-

чества образования в региональных условиях Республики Тыва.

Библиографический список

1. Аввакумова И.А., Семенова И.А., Имаева С.А. Особенности развития математической речи обучающихся с нарушением интеллекта // Педагогические и психологические технологии в условиях модернизации образования: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 102–106.
2. Акимова Е.А. Дети с ограниченными возможностями здоровья на уроках математики. URL: <https://infourok.ru/deti-s-ogranichennimi-vozmozhnostyami-zdorovya-na-urokah-matematiki-2185644.html>
3. Алексеев В.П. Особенности обучения математике в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы всерос. заочной науч.-практ. конф. 2016. С. 184–185.
4. Грищенко Е.В. Использование активных методов обучения на занятиях по математике с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика современной науки: сб. науч. тр. по матер. XX Междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 16–18.
5. Грушина Е.В. Дистанционное обучение – одно из условий достижения доступного современного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2012/02/16/dstantsionnoe-obuchenie-odno-iz-usloviy>
6. Киселева О.М., Быков А.А., Сенчилов В.В., Тимофеева Н.М. Возможности программного обеспечения при дистанционном обучении математике детей с особыми образовательными потребностями // Евразийское научное объединение. 2017. Т. 2, № 8 (30). С. 111–112.
7. Машкина И.Ю. Преподавание математики обучающимся с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы и перспективы преподавания математики: сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 92–95.
8. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2011–2017 г. Утверждено Указом Президента Российской Федерации № 761 от 01.06.2012 г.
9. Обучение математике детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://infourok.ru/obuchenie-matematike-detey-s-ogranichennimi-vozmozhnostyami-zdorovya-1716707.html>
10. Ондар Ч.М. Формирование элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста на основе этнокультурных традиций тувинского народа: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 222 с.
11. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № АФ-150/06 от 18.04.2008 г. «О создании условий для получения образования детьми с ОВЗ».
12. Полуяхтова М.Ю. Основные положения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (от 19.12.2014 года, приказ № 1598). Проблемы, перспективы его введения // Педагогический опыт: теория, методика, практика: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. 2016. № 3(8). С. 23–29.
13. Сат С.К. Организация повышения квалификации сетевых педагогов дистанционного обучения детей-инвалидов Республики Тыва: науч. тр. Тувинского государственного университета: материалы ежегодной науч.-практ. конф. преподавателей, сотрудников и аспирантов ТувГУ, посвященной 65-летию юбилею высшего педагогического образования в Тыве и 95-летию становлению Тувинской Народной Республики / Тувин. гос. ун-т. Кызыл, 2016. С. 186–187.
14. Сенчилов В.В., Быков А.А., Киселева О.М., Тимофеева Н.М. Проблема организации совместной работы при дистанционном обучении математике детей с ограниченными возможностями здоровья // Постулат. 2017а. № 9 (23). С. 11.

15. Сенчилов В.В., Быков А.А., Тимофеева Н.М., Киселева О.М. Программное обеспечение дистанционного обучения математике детей с ограниченными возможностями здоровья // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017б. № 7. С. 29–34.
16. Скворцов В.Н., Никитина М.И., Кобрина Л.М., Логинова Е.Т. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационная форма образования в регионе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-kak-innovatsionnaya-forma-obrazovaniya-v-regione>
17. Тарасова А.П., Садовски М.В., Шаталова Е.В. Культурологический подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности в обучении математике // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 5 (9). С. 104–111.
18. Тарасова О.К. Алгоритмизация процесса обучения математике детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. 2016. № 19.1. С. 32–35.
19. ФГОС образования обучающихся с ОВЗ: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1598 от 19.12.2014 г.
20. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1599 от 19.12.2014 г.
21. Хаджарова И.М., Магомедова П.Г. Комплексный подход к преподаванию математики при дистанционном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по матер. VI Междунар. заочной науч.-практ. конф. 2017. С. 15–19.
22. Bendfeldt-Diaz P. 10 Articles and Studies Supporting Bilingualism In Children With Disabilities. January 12. 2013. URL: <http://growing-upbilingual.com/2013/education/10-articles-studies-supporting-bilingualism-in-children-with-disabilities/>
23. Bilingual Education – Need for Bilingual Education, Benefits of Bilingualism and Theoretical Foundations of Bilingual Education. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/1788/Bilingual-Education.html>
24. Gabdrakhmanova R.G., Guseva T.S. Conditions of Social-Pedagogical Maintenance of Bilingual Children in Educational Institutions: Article Number: ijese. 2016. 475 Published Online: September 04, 2016. P. 6373–6380. URL: <http://www.ijese.net/makale/884>
25. Geary D.C., Hoard M.K., Nugent L., Bailey D.H. Mathematical Cognition Deficits in Children With Learning Disabilities and Persistent Low Achievement: A Five-Year Prospective Study // Journal of Educational Psychology 2012, Vol. 104. No. 1. P. 206–223. DOI: 10.1037/a0025398. URL: <http://sites.uci.edu/dhbailey/files/2014/07/Geary-et-al.-2012-J.-Educational-Psy.pdf>

ELECTRONIC DICTIONARY OF MATHEMATICAL TERMS AS A MEANS OF SUCCESSFUL MATHEMATICS TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN BILINGUAL CONDITIONS

M.V. Tanzy (Kyzyl, Russia)

O.M. Tanova (Kyzyl, Russia)

N.M. Kara-Sal (Kyzyl, Russia)

A.S. Mongush (Kyzyl, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article analyzes and formulates the problems associated with teaching mathematics to children with disabilities in bilingual conditions through the example of the Republic of Tuva. Among them is the problem of insufficient provision with special techniques contributing to the increase in the effectiveness of teaching mathematics to this category of children.

The purpose of the article is to analyze the current state of the problems of teaching mathematics to children with disabilities and to offer an electronic Russian-Tuvan dictionary of mathematical terms as an effective electronic resource in teaching mathematics to such children.

The *research methodology* consists of an analysis and compilation of normative-legal documents in the field of education, programs, textbooks and manuals on mathematics intended for children with disabilities.

Results. Based on the analysis of the state of the problems of teaching children with disabilities, the article justifies the necessity of creating electronic resources aimed at ensuring conditions and opportunities for obtaining education equally with ordinary children. As such a resource, the authors developed an electronic Russian-Tuvan dictionary of mathematical terms.

Conclusion. The electronic Russian-Tuvan dictionary of mathematical terms for children with disabilities offered in the article contributes to the qualitative assimilation of learning material, mastering mental operations, the development of mathematical speech and the improvement of the quality of knowledge in mathematics.

Key words: *children with disabilities, teaching mathematics, electronic learning resource, Russian-Tuvan dictionary of mathematical terms.*

References

1. Avvakumova I.A., Semenova I.A., Imaeva S.A. (2017). Features of the development of mathematical speech of students with intellectual disabilities // Pedagogical and psychological technologies in the context of modernization of education: a collection of articles of the International Research-to-Practice Conference, 102–106.
2. Akimova E.A. Children with disabilities in the lessons of mathematics. Available at: infourok.ru/deti-s-ogranichennimi-vozmozhnostyami-zdorovya-na-urokah-matematiki-2185644.html
3. Alekseev V.P. (2016). Features of teaching mathematics in conditions of inclusive education of children with disabilities // Education of persons with disabilities: experience, problems, perspectives: Proceedings of All-Russian Virtual Research-to-Practice Conference, 184–185.
4. Grishchenko E.V. (2017). The use of active teaching methods in math classes for children with disabilities // Theory and practice of modern science. Collection of scientific works on the Proceedings of the 20th International Research-to-Practice Conference, 16–18.
5. Grushina E.V. Distance learning is one of the conditions for achieving affordable modern education for children with disabilities. Available at: nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2012/02/16/distantsionnoe-obuchenie-odno-iz-usloviy
6. Kiseleva O.M., Bykov A.A., Senchilov V.V., Timofeeva N.M. (2017). The possibilities of software for distance teaching mathematics to children with special educational needs // Eurasian scientific association, Vol. 2, 8 (30), 111–112.

7. Mashkina I.Yu. (2016). Teaching mathematics to students with disabilities. Actual problems and perspectives in teaching mathematics: collection of scientific articles of the 6th International Research-to-Practice Conference, 92–95.
8. The National Strategy of Action for Children 2011-2017 (approved by the Decree of the President of the Russian Federation No. 761 of 01.06.2012).
9. Teaching mathematics to children with disabilities. Available at: infourok.ru/obuchenie-matematike-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-1716707.html
10. Ondar Ch.M. (2009). Formation of elementary mathematical representations in children of the senior preschool age on the basis of ethnocultural traditions of the Tuvan people: PhD Thesis. Ekaterinburg, 222 p.
11. Letter from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. AF-150/06 of 18.04.2008 “On creating conditions for the education of children with disabilities”.
12. Poluiakhtova M.Yu. (2016). The main provisions of the federal state education standard of elementary general education for children with disabilities (Decree No. 1598 of 19.12.2014). Problems, prospects for its introduction // Pedagogical experience: theory, methodology, practice. Proceedings of the 7th International Research-to-Practice Conference, 3 (8), 23–29.
13. Sat S.K. (2016). Organization of professional development of distance learning network teachers of disabled children of the Republic of Tyva: Scientific works of Tuva State University. Proceedings of the annual Research-to-Practice Conference of Teachers, employees and graduate students of TSU, dedicated to the 65th anniversary of higher pedagogical education in Tuva and the 95th anniversary of the establishment of the Tuva People’s Republic. Tuva State University, 186–187.
14. Senchilov V.V., Bykov A.A., Timofeeva N.M., Kiseleva O.M. (2017). Software for distance teaching mathematics to children with disabilities // Scientific Review: Humanitarian Studies, 7, 29–34.
15. Senchilov V.V., Bykov A.A., Kiseleva O.M., Timofeeva N.M. (2017). The problem of organization of joint work in distance teaching mathematics to children with disabilities // Postulat, 9 (23), 11.
16. Skvortsov V.N., Nikitina M.I., Kobrina L.M., Logina E.T. Distance learning of children with disabilities as an innovative form of education in the region. Available at: cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-kak-innovatsionnaya-forma-obrazovaniya-v-regione
17. Tarasova A.P., Sadovski M.V., Shatalova E.V. (2014). Culturological approach to teaching children with disabilities having difficulty in learning mathematics // Research publications, 5 (9), 104–111.
18. Tarasova O.K. (2016). Algorithmization of the process of teaching mathematics to children with disabilities in the context of the federal state education standard implementation // Young Scientist, 19.1, 32–35.
19. Federal State Education Standard for students with disabilities, Decree of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1598 of December 19, 2014.
20. Khadzharova I.M., Magomedova P.G. (2017). Integrated approach to teaching mathematics in distance learning to children with disabilities // Scientific forum: Pedagogy and psychology: a collection of articles on the Proceedings of the 6th International Virtual Research-to-Practice Conference, 15–19.
21. Federal State Education Standard for mentally retarded students (intellectual disabilities), Decree of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1599 of December 19, 2014.
22. Bendfeldt-Diaz P. (2013). 10 Articles and Studies Supporting Bilingualism In Children With Disabilities, January 12, 2013. Available at: growingupbilingual.com/2013/education/10-articles-studies-supporting-bilingualism-in-children-with-disabilities/
23. Bilingual Education – Need for Bilingual Education, Benefits of Bilingualism and Theoretic-

- cal Foundations of Bilingual Education: Available at: education.stateuniversity.com/pages/1788/Bilingual-Education.html
24. Gabdrakhmanova R.G., Guseva T.S. (2016). Conditions of Social-Pedagogical Maintenance of Bilingual Children in Educational Institutions: Article Number: ijese. 2016. 475. Published Online: September 04, 2016, 6373-6380. Available at: www.ijese.net/makale/884
25. Geary David C., Hoard Mary K., Nugent Lara, Bailey Drew H. (2012). Mathematical Cognition Deficits in Children With Learning Disabilities and Persistent Low Achievement: A Five-Year Prospective Study // Journal of Educational Psychology, Vol. 104, 1, 206–223. DOI: 10.1037/a0025398. Available at: sites.uci.edu/dhbailey/files/2014/07/Geary-et-al.-2012-J.-Educational-Psy.pdf

УДК 37.02

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТИВНОГО ПОДХОДА

О.В. Хромова (Россия, Красноярск)

Т.А. Яковлева (Россия, Красноярск)

Т.П. Багинская (Россия, Красноярск)

Аннотация

Проблема и цель. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования ориентирует образовательные программы старшей общеобразовательной школы на решение новой для нее задачи – формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности для достижения практико-ориентированных результатов образования. Для решения этой задачи необходимо создание системы организационно-методического и ресурсного обеспечения учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся. Педагогический коллектив образовательной организации сталкивается с проблемой – какими должны быть педагогические условия формирования готовности обучающихся общеобразовательной школы в решении учебно-исследовательских и проектных задач; как сделать обучающегося субъектом образовательного процесса, способным задавать себе векторы развития. Цель данной статьи – в представлении и обосновании модели организации профильно-ориентированной проектно-исследовательской деятельности обучающихся в старшей школе на основе проективного подхода.

Методологию исследования составили методы моделирования педагогических процессов; проективный подход; методы анализа и обобщения нор-

мативных документов в сфере общего образования; научно-исследовательские работы отечественных ученых в области педагогического моделирования и исследовательской деятельности обучающихся.

Результаты. Представлена и обоснована открытая проективная модель организации профильно-ориентированной проектно-исследовательской деятельности старшекласников. В данной модели содержательно раскрыты основные ее структурные компоненты – пространство самоопределения, образовательные практики, пространство позиционирования – как необходимые условия формирования личностных и метапредметных результатов, обеспечивающих успешность учебно-исследовательской деятельности старшекласников и способствующих профильному самоопределению обучаемых.

Заключение. Предложенная модель организации профильно-ориентированной проектно-исследовательской деятельности старшекласников направлена на реализацию требований ФГОС СОО в аспекте организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающегося. Полученные в процессе апробации результаты позволяют прогнозировать возможность ее успешной реализации в старших классах общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: профильная ориентация, учебно-исследовательская и проектная деятельность старшекласников, моделирование, проективный подход.

Постановка проблемы. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования¹ ориентирует образовательные программы старшей

общеобразовательной школы на решение новой задачи – формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности для достижения практико-ориентированных результатов образования. На уровне среднего общего

¹ ФГОС среднего общего образования с изменениями 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edustandart.ru/fgos-srednego-obshhego-obrazovaniya-s-izmeneniyami-2017/> (дата обращения: 5.11.17).

образования исследование и проект приобретают статус инструментов учебной деятельности полидисциплинарного характера, необходимых для освоения социальной жизни и культуры. Учебно-исследовательская и проектная деятельность должна способствовать профильному самоопределению выпускника средней общеобразовательной школы².

Для решения этих задач необходимо создание системы организационно-методического и ресурсного обеспечения учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в неразрывной связи с общей моделью профильного обучения в образовательном учреждении [Ломаско, Пак, Сорокина и др., 2008, с. 25–32]. Проблемам профильного обучения и отдельным аспектам его организации посвящено достаточно большое количество исследований и публикаций.

Г.А. Сикорская, Г.Н. Локтионова анализируют методы реализации личностно ориентированного подхода в профильном обучении в старшей школе [Сикорская, Локтионова, 2011, с. 162–168].

В исследовании Т.С. Мамонтовой, Е.В. Ермаковой, И.Ф. Кашлач обосновывается необходимость осуществления психолого-педагогической поддержки выпускников на этапе профессионального самоопределения (консолидация сил, целенаправленность, системность, взаимодействие школы с предприятиями, организациями, учреждениями СПО и ВПО) [Мамонтова и др., 2016, с. 34–43].

Особенностям и принципам обучения исследовательской деятельности в предметных методиках гуманитарных предметов посвящена работа Л.А. Казариной – реализация субъектного подхода через сотрудничество и сотворчество на уроке и во внеурочной деятельности, стимулирование активности учащихся при проведении исследования, диалогизация, понимание ценностно-смысловой природы знания, самооценка учащегося, удовлетворение потребностей учащихся профильных классов в поисковой активности и общении [Казарина, 2015, с. 134].

² Примерная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya/>

Совместная работа профильной школы и учреждения высшего образования по организации исследовательской и проектной деятельности учащихся на стыке учебных дисциплин (математики и информатики, информатики и физики) анализируется в работе Л.В. Парменовой [Парменова, 2016, с. 77–82].

Н.Ю. Скрыбина, В.Н. Гусаков раскрывают особенности и возможные риски реализации традиционных моделей организации профильного обучения: внутришкольной или сетевой (кустовой или кооперативной) профилизации [Скрыбина, Гусаков, 2015, с. 67–75].

Сущность проективного подхода в обучении и проектировании образовательных систем, в частности моделей профильного обучения, рассматривается в работе Н.И. Пака [Пак, 2006, с. 39–44].

Модель инновационной профильной школы и будущего анализируется в работе коллектива авторов [Ломаско, Пак, Сорокина и др., 2008, с. 25–32].

В статье коллектива авторов (В.В. Афанасьев, М.А. Васильева, С.М. Куницына, Т.С. Фещенко) рассматриваются вопросы моделирования процесса организации профильного обучения, делается акцент на необходимости разработки открытых моделей, предлагаются критерии эффективности подобных моделей [Афанасьев и др., 2016, с. 3–11].

Анализ исследований и образовательной практики позволяет сделать вывод о существовании следующих противоречий:

– между существующими целями и требованиями современного общества к учебно-исследовательской и проектной деятельности обучаемого и отсутствием механизмов их полноценной реализации в массовой общеобразовательной школе;

– потенциальными возможностями открытых образовательных моделей и проективно-го подхода и недостаточной разработанностью теоретической базы их применения в построении моделей личностных образовательных траекторий учебно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности обучающихся;

– необходимостью формирования готовности обучающихся к решению учебно-исследова-

тельских и проектных задач и недостаточно разработанной методической базой организации проектно-исследовательской деятельности в общеобразовательной школе.

Указанные противоречия определили проблему создания организационной модели учебно-исследовательской и проектной деятельности, направленной на проектирование и реализацию таких образовательных решений, которые способствовали бы самоопределению обучающегося и его дальнейшей социализации. Необходимо выявить, какими должны быть педагогические условия формирования готовности обучающихся к решению учебно-исследовательских и проектных задач в условиях профильного обучения на старшей ступени общего образования.

Цель данной статьи – в представлении и обосновании модели организации профильно-ориентированной исследовательской деятельности обучающихся в старшей школе на основе проективного подхода.

Методологию исследования составили: методы моделирования педагогических процессов; проективный подход; методы анализа и обобщения нормативных документов в сфере общего образования; научно-исследовательские работы отечественных ученых в области педагогического моделирования и исследовательской деятельности обучающихся.

Обзор научной литературы. Истоки учебной исследовательской деятельности были связаны с работами Ф. Дистерверга, Дж. Дьюи, И. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо и других, которые считали, что ребенок должен познавать мир, исследуя его, делая открытия. В своих работах Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шатский считали исследовательский метод единственным верным для познания.

В.И. Андреев [Хуторской, 2010] определял учебную исследовательскую деятельность как деятельность, организуемую педагогом, писал о создании исследовательского продукта и возрастных особенностях при выборе научных методов познания. Выявил структуру проектно-исследовательской деятельности: цель, предмет, ряд действий, продукт, особенное содержание, результат.

В работах Г.А. Соболевой, Д.И. Фельдштейна и др. получаем информацию о компонентах исследовательской деятельности: объект и субъект исследования, их потребности и мотивы (личная проблема или проблема сообщества), методы, средства исследования, ход исследования и его результаты, представленные в виде материального продукта, новом знании, изменении качеств личности и т.д.; и продукт исследования – рекомендации, модель, плакат и т.д. [Биянова, 2011, с. 108–112].

Вопросы моделирования педагогических процессов поставлены в работах Б.А. Глинского, В.П. Зинченко, А.В. Леонтовича, В.М. Полонского, В.А. Штоффа и др. [Алексеев и др., 2002, с. 24–33]. Моделирование как научный метод позволяет зафиксировать связи между элементами системы или группами элементов. В работах В.А. Штоффа «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает и воспроизводит объект так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте»³. В.И. Давыдов⁴ классифицировал модели: структурные, функциональные, аналоговые, генетические, смешанные и др., предложил алгоритм создания моделей.

Рассматривая профильное обучение как образовательную систему, обратимся к проблемам ее проектирования. В работах Н.И. Пака [Пак, 2006; 2008] отмечается, что в современных условиях образовательные системы и их подсистемы на всех уровнях целесообразно представлять как проективные системы. Проективная образовательная система – это реально функционирующая система, представляющая совокупность развивающихся отдельных компонент, каждая из которых является образовательным проектом. Проективная система формируется и развивается на основе проективного подхода. Проективный подход (стратегия) в образовании предполагает перспективное и непрерывное планирование, исследование и развитие образовательных систем. Проективные образовательные системы разрабатываются и функционируют на основе следующих

³ Штофф В.А. Моделирование и философия. М., 1966.

⁴ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

принципов: открытой архитектуры (реконструкция без «капитального ремонта»); рекурсивности (проектирование «самого себя»); информационной открытости; свободы и ответственности (каждый может стать участником проекта, принимая кодекс сообщества); непрерывности и эволюционности (система не ждет завершения проекта, эксплуатируется и непрерывно развивается). Способы работы в проективной системе связаны с анализом поведения существующей версии системы и изменением проекта с учетом прогноза поведения системы в будущем.

Проективная стратегия моделирования (проектирования) педагогических систем и процессов все чаще находит применение в педагогических исследованиях и образовательной практике. Так, в работе коллективов авторов [Афанасьев и др., 2016] актуализируется задача реализации в старших классах профильного обучения, ориентированного на удовлетворение познавательных запросов, интересов, развитие способностей и склонностей каждого школьника, формирование устойчивых исследовательских компетенций, которые позволят им быть готовыми к работе в наукоемких отраслях. Модель профильного обучения должна быть ориентирована на опережение, непрерывное пополнение «багажа знаний»; профильная подготовка школьников должна проходить с учетом востребованности новых профессий на рынке труда. Предлагается рассматривать процессы организации профильного обучения как целостную образовательную систему и моделировать ее как проект. В основе проектной модели организации профильного обучения лежит целевая программа, представляющая собой программу-проект (общую диспозицию деятельности с проектируемыми социальными последствиями). Структура программы состоит из набора модулей-проектов, которые отражают содержательные и организационно-управленческие аспекты профильного обучения.

В российской общеобразовательной школе исследовательская деятельность обучаемых связывается с решением творческих, исследовательских задач с заранее неизвестным решением. Понятие «research activities» понимается как овла-

дение дифференцированными научными знаниями (фундаментальных научных концепций и теорий) и знания о науке как форме человеческой деятельности (понимание того, как ученые получают доказательства и используют данные).

Базовой международной программой по вопросам исследовательской деятельности является Erasmus (некоммерческая программа Европейского союза по обмену студентами и преподавателями между университетами стран членов Евросоюза, а также Исландии, Лихтенштейна, Македонии, Норвегии, Турции). В рамках этой программы действует проект Eurydice [Chris O'Rourke, 2017].

При ведении исследовательской деятельности обучающийся из Европы овладевает семью компетенциями, которые так и называются (первичная – first (выбирать тему, планировать время), вторичная – second (подбор материалов, построение модели исследования, выбор места проведения) и т.д.). Измерение уровня исследовательской активности на международном уровне осуществляется программами PISA, TIMSS, ROSE и направлено на выявление состояния научного образования учащихся ближе к концу средней школы.

По рейтингу PISA, Российская молодежь едва достигает 20 % функциональной грамотности. США участвует в 50 % глобальных исследовательских фронтов, Франция – в 22 %, Китай – в 30 %, а российская наука участвует только в 3 % глобальных исследовательских фронтов [Фруммин, 2017] – все это говорит о недостаточном потенциале для генерации собственных инноваций и низком уровне компетенций; препятствует эффективному освоению новых технологий.

Проведенный анализ отечественных исследований и зарубежных источников подтверждает актуальность проблемы создания педагогических условий организации исследовательской и проектной деятельности обучаемых на старшей ступени общеобразовательной школы и необходимости проектирования организационной модели исследовательской и проектной деятельности старшеклассников в целостной структуре проективной модели профильного обучения.

Результаты. Современный мир вышел на этап образовательной революции. За последние пять лет только в Европе было принято свыше 1 000 новых законов в сфере образования. Это связано с удвоением знаний каждые два года [Пак, 2014, с. 66–76], ростом неинституциональных форм образования (событийность), возникновением новых субъектов образования (научные и самоорганизующиеся сообщества, сетевые партнеры), уходом от текста к «сенсоиду» и др. «Базовое понимание науки считается необходимым навыком для каждого гражданина Европы», «к 2020 году в ЕС должно быть на 1 000 000 исследователей больше, чем сегодня»⁵.

Ряд европейских стран разработали свои стратегии по развитию исследовательской деятельности, общие цели которых заключаются в формировании положительного имиджа науки; повышении общественного интереса к исследовательской деятельности; улучшении преподавания науки на базе школы; повышении интереса учащихся к предметам науки и, следовательно, увеличении научных исследований в средних и высших учебных заведениях; ответе на запросы работодателей [Research Activities, 2017].

Специфической функцией учебно-исследовательской и проектной деятельности в российской общеобразовательной школе является развитие исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения [Харитонов, 2001, с. 116–127]. В старшей школе должны произойти существенные изменения по трем базовым маршрутам охвата профильными и предпрофессиональными программами: профильные программы в школах, в том числе в партнерстве с вузами, предприятиями; профильные лицеи в составе университетов; лицеи прикладного бакалавриата в составе учреждений СПО и профильных университетов. Необходимо создать гибкие учебные планы с возможностью освоения модулей в университетах, дополнительном образовании, онлайн-платформах [Пак, 2016, с. 38–42], с образованием национальной системы сертифи-

кации внешкольных курсов для зачета результатов. Тогда доля выпускников школы, охваченных программами профильного и предпрофессионального образования с выходом за пределы школы, к 2024 году повысится с 55 до 90 %.

В российском образовании понятие профильного обучения было сформулировано в Концепции профильного обучения⁶ в 2002 г. К настоящему времени содержательное наполнение этого понятия существенно обогатилось и профильное обучение рассматривается как современное комплексное средство повышения качества, эффективности и доступности общего образования, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы и способности обучающихся; создает условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования в избранном направлении. При этом расширяется возможность выстраивания обучающимися индивидуальной образовательной траектории, обеспечивается более высокий уровень их подготовки для продолжения образования в избранном направлении [Скрябина, Гусаков, 2015, с. 67–75]. Предлагаются и реализуются в образовательной практике различные модели профильного обучения, в том числе с использованием взаимодействия с различными образовательными учреждениями и производством. Однако проблема встраивания учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в общую систему профильного обучения в старшей школе, система эффективных форм и методов организации исследовательской деятельности остается вне поля зрения.

Проектируемая нами модель организации профильно-ориентированной исследовательской деятельности старшеклассников на основе проективного подхода (рис.) позволяет наметить пути решения указанной проблемы. Основные компоненты предлагаемой модели

⁵ Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ('ET 2020'), Council Conclusions May 2008, OJL 119, 28.5.2009.

⁶ Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (утверждена приказом МО РФ от 18 июля 2002 года № 278) [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901837067> (дата обращения: 1.11.2017).

(пространство образовательных практик, пространство самоопределения, пространство позиционирования) выстраиваются как постоянно развивающиеся проекты и согласуются с общей моделью профильного обучения в образовательном учреждении.

Центральным компонентом проектируемой модели организации проектно-исследовательской деятельности в профильной школе (см. рис.) становится пространство образовательных практик. В учебном плане старшей школы предусматривается изучение не менее девяти учебных предметов из предметных областей, определенных стандартом, реализуется двухуровневое изучение предметов – базовый и углубленный уровни; есть дополнительные учебные предметы (элективные курсы, курсы по выбору), в рамках которых происходит досамопределение учащихся.

Все образовательные практики мы разделяем на три группы: группа учебно-познавательных практик, которые реализуются сообществом школьных учителей (уроки межпредметных интеграций, уроки индивидуального проектирования и событийные практики); группа личностно ориентированных практик, которые должна осуществлять психологическая служба, и группа профильных практик, осуществляемых учителями высшей категории совместно с сетевыми партнерами. Функции первой группы заключаются в формировании исследовательской компетенции; вторая группа выявляет склонности и интересы обучающегося и помогает выстроить его намерения в исследовательской деятельности (какую проблему решает обучающийся в ходе учебно-исследовательской и проектной деятельности); третья группа направлена на получение специальных профильных знаний и выстраивание специальной системы отношений как внутри образовательного учреждения, так и с внешними партнерами.

В условиях профильного обучения важным новообразованием старшекласника становится сознательное и развернутое формирование образовательного запроса. При этом логично появление индивидуального учебного плана обуча-

ющегося, на основе которого реализуются программные представления обучающегося о предстоящей образовательной деятельности (учении, обучении, самовоспитании), ее содержании, результатах, времени, месте, средствах и ситуациях взаимодействия с педагогами, обучающимися и другими субъектами.

С переходом на компетентностные модели обучения [Зимняя, 2004, с. 40] ценным становится не столько передача ученикам знаний и опыта, сколько организация их самостоятельной учебной деятельности. В связи с этим часть компонентов образовательных практик должна стать пространством выбора для участников образовательного процесса, а исследовательский проект становится системообразующим компонентом индивидуального образовательного маршрута обучающегося. Выполнение индивидуального образовательного проекта является частью учебного плана старшей школы и осуществляется на протяжении двух лет обучения, а итоговая оценка выставляется в аттестат среднего общего образования.

При выполнении индивидуального проекта обучающимся необходимо научиться самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность; самостоятельно организовывать взаимодействия с педагогами и сверстниками; осваивать межпредметные понятия и учебные универсальные действия; овладевать навыками учебно-исследовательской и проектной деятельности. Стать субъектами образовательного процесса, способными задавать себе векторы развития.

Для поддержки проектной деятельности необходима образовательная практика *индивидуального проектирования*, где обучающийся знакомится с методологией ведения проекта: определение объектной области, объекта и предмета исследования; формулирование актуальной темы, проблемы; изучение научной литературы; выдвижение научной гипотезы; постановка целей и задач; изучение методов исследования [Одноколова, Пак, 2008, с. 31–36]. Необходимо дополнить содержание курса еще двумя модулями: организация исследования и оформление исследовательской работы.

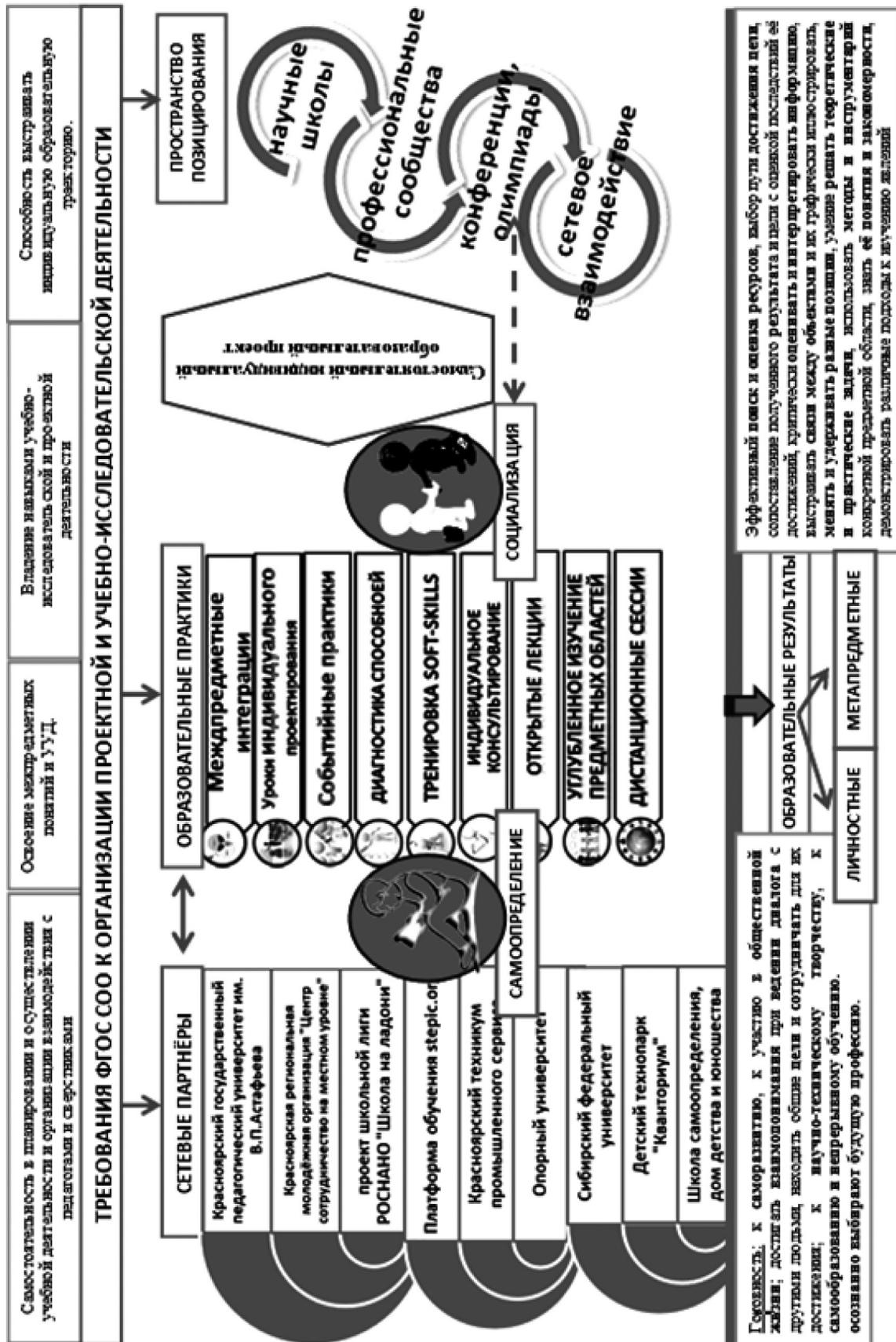


Рис. Модель организации профильно-ориентированной проектно-исследовательской деятельности старшекласников на основе проективного подхода

Fig. Model of profile-oriented research and project activities of senior pupils based on a projective approach

В рамках курса проходит предзащита проекта: доклад участника, краткая дискуссия, внутренняя экспертиза работы (оценивание). Завершающим этапом обучения становится подготовка научного доклада и публикации обучающегося для выступления в научных сообществах, на конференциях и т.п.

Почти на всех этапах от выбора темы до итоговой защиты деятельность учащегося сопровождает педагог-психолог (событийные практики, индивидуальное консультирование, тренировка личных качеств, необходимых в ходе проекта, выявление склонностей обучающегося, его типологических особенностей [Максимов, 2002], желаний), интересов; два раза в год методом диагностической беседы проходят собеседования о ранее полученном опыте проектно-исследовательской деятельности, своих намерениях и обосновании выбора темы области исследования и наличии ресурсов для проведения исследования.

С целью максимальной индивидуализации обучение старшекласника и выстраивания индивидуальной траектории развития его проекта необходимо создать неформальное и неформальное образовательные пространства для проектных и учебно-исследовательских проб с учетом индивидуальных типологических особенностей обучаемого, разработать специальные дидактические материалы и выстроить систему отношений субъект (обучающийся) – субъект (сетевой партнер, учитель, тьютор, сопровождающий его деятельность, родитель). На уроках индивидуального проектирования необходимо провести анализ прошлого опыта обучающегося, совместно с ним выстроить образы окружающего мира, накопленные ранее при взаимодействии с субъектами и объектами окружающего мира. В итоге формируется структурированная, осознанно интерпретированная информация и только поверх этого накладываются знания, необходимые для создания понятийного аппарата проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Личностные аспекты проективного подхода связаны с активностью восприятия как фактором, принимающим непосредственное участие

в формировании образов действительности; а использование неоднозначной стимуляции при отсутствии строго определенной мотивации деятельности позволяет изучить влияние несенсорных, личностных факторов [Бурлачук, 2006, с. 298–302]. В данных условиях появляется возможность обучать старшекласника прогнозированию, предвидению и планированию своей деятельности с учетом накопленных в прошлом опыте знаний и информации. Его предпроектные идеи, цели и описание необходимых ресурсов будут направлены в первую очередь на формирование новых образов объектов и событий будущей жизни [Баженова, Пак, 2016, с. 7–13]. Под объектами будем понимать новые профессии и условия труда, а под событиями – пути решения профориентационных задач [Арефьев, 2016, с. 3–7]. С увеличением неопределенности активизируется познавательная деятельность субъекта и актуализируется прошлый опыт. Информация и информационные процессы становятся важными категориями и понятиями в исследовательской практике [Ломаско, Пак, Сорокина и др., 2008, с. 35–42].

В современных условиях профилизация и индивидуализация обучения невозможны без сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса. Поэтому при проектировании педагогических условий выполнения исследовательских и проектных работ старшекласником необходимо предусмотреть индивидуальные проективные информационно-образовательные среды, проективные методические системы обучения, виртуальные сообщества, сетевое профильное обучение «школа – вуз», «школа – производство».

Вторая компонента проектируемой модели – *пространство самоопределения* (сетевые партнеры) (см. рис.). Через пространство самоопределения обеспечиваются сотрудничество и сетевое взаимодействие образовательного учреждения с высшими и средними специальными учебными заведениями, предприятиями, бизнесом и т.п. Целями партнерства являются: содействие ознакомлению обучающихся и студентов с научными процедурами (модель

«школа – вуз»); обеспечение представлений о том, как наука используется компаниями в связанных с наукой областях (как можно усовершенствовать технологию производства через роботизацию или работу со станками ЧПУ); работа с одаренной молодежью (оплата обучения и работа с «будущими коллегами», закрепление за обучающимся рабочего места на производстве). Пространство самоопределения также открыто и проективно.

При поиске сетевых партнеров необходимо провести исследование доступных и актуальных для обучающихся территорий: провести анализ государственных учреждений (представителей научных школ, организаторов конференций); привлечь представителей власти (как источник необходимых ресурсов для ведения проектно-исследовательской деятельности); представителей частного предпринимательства, ориентированных на получение прибыли, производство и обмен товаров и услуг; и ряд некоммерческих, гражданских сообществ (фонды, союзы, группы взаимопомощи, гражданские инициативы, благотворительные организации).

Современный город располагает огромными образовательными ресурсами: технопарки, открытые площадки для самостоятельного обучения и т.д. Взаимодействие с сетевыми партнерами поддерживает ориентационную и знаниевую платформы для ведения проектно-исследовательской деятельности. Проективный подход обеспечивает основания для разработки инструментария системы сетевого образования. В ходе выполнения старшеклассником исследовательской и / или проектной работы зарождается культура сетевого взаимодействия в пространстве и времени. Любой проект и / или исследование становятся результатом сетевой совместной деятельности разных субъектов как образовательных, так и необразовательных пространств [Хромова, 2017, с. 169–172].

Чтобы обеспечить сотрудничество с партнерами, система образовательных практик в образовательном учреждении должна быть открытой, так как процесс самоопределения реализуется только при появлении совместных обра-

зовательных практик, которые могут быть включены в пространство школы. Для выстраивания связи между пространством самоопределения и проектно-исследовательской деятельностью обучающегося используется практика *индивидуального консультирования*.

Третья компонента проектируемой модели – пространство позиционирования (см. рис.) – позволяет обучающемуся выйти со своим учебным исследованием или проектом за рамки школы и представить свои результаты научным сообществам на различных конференциях, другим образовательным учреждениям в рамках дружеских встреч, олимпиад, волонтерских и кейсовых движений и т.д. как в очном, так и в заочном режимах работы. Создание пространства позиционирования – поиск и организация таких площадок – это еще один из проектов, который должна реализовать школа, возможно, и с помощью самих обучающихся [Обухов, 2001, с. 48–63, 158–161].

Апробация представленной модели организации профильно-ориентированной проектно-исследовательской деятельности обучающихся проводится в МАОУ «Гимназия № 10» г. Красноярска с 1 сентября 2016 г. в рамках экспериментальной работы по введению ФГОС на старшей ступени общего образования.

В соответствии с представленной моделью в рамках образовательных практик обучающиеся 10–11 классов осваивали технологии решения творческих задач, моделирования, конструирования, прототипирования и программирования, овладевали опытом ведения проектно-исследовательской деятельности.

В процессе реализации модели организации профильно-ориентированной исследовательской деятельности старшеклассников произошли расширения пространств образовательных практик и сетевого партнерства.

Например, по инициативе партнеров – Красноярского машиностроительного завода – специализированный инженерный класс гимназии был разделен на две группы: инженеры-машиностроители и инженеры-организаторы машиностроительного производства; и в образовательные практики старших классов были

запущены четыре модуля: модуль инженерной графики, модуль естественно-научных исследований, модуль автоматизированных технических систем, модуль 3D-прототипирования, реализация которых осуществлялась совместно с Техникумом промышленного сервиса и Сибирским государственным аэрокосмическим университетом.

В целях расширения возможности освоения новых профессий была введена практика «тренировки soft-skills», направленная на развитие у обучающегося универсальных компетенций: социальных, интеллектуальных, волевых и лидерских.

Выполнение межпредметных проектов осуществлялось в рамках сетевого партнерства с дистанционным проектом «Школа на ладони», обучающей платформой stepik и с широким использованием интернет-ресурсов, например всемирных online-музеев (музей Прадо, Русский музей, Эрмитаж и др.).

Группа обучающихся из социально-экономического и социально-психологического профилей освоили программу дополнительного образования по социальному проектированию, что позволило создать творческое сообщество, попадающее в несколько смысловых пространств гимназии. Обучающиеся овладели навыками самоорганизации и в ходе процесса социализации смогли управлять коллективом более 50 человек. Создали уникальный проект-конкурс «Инфра» по совершенствованию внутренней инфраструктуры своего образовательного учреждения. Обучающиеся 1–11 классов, учителя, завучи, родители и другие сотрудники получили реальную возможность реконструировать существующие пространства гимназии и разрабатывать минипроекты по созданию новых: создание информационного и / или коммуникативного пространства ОУ; организация пространства продуктивного досуга и общей осведомленности и др.

Раскрытие потенциальных возможностей обучающихся, изучение углубленных предметов и практико-ориентированная деятельность с сетевыми партнерами позволила добиться высоких академических результатов, например, в

рамках чемпионата JuniorSkills – 2016–2017 гг. в полуфинале национального чемпионата «Молодые профессионалы» в Сибирском федеральном округе были завоеваны I и III места.

Заключение. Представленная модель организации профильно-ориентированной исследовательской деятельности старшекласников направлена на реализацию требований ФГОС среднего общего образования. Особенности данной модели являются открытость и проективность ее структурных компонент – пространства образовательных практик, сетевого партнерства, позиционирования, направленных на профильное самоопределение старшекласников в продолжении образования и будущей профессиональной деятельности. Полученные в процессе апробации результаты позволяют прогнозировать возможность ее успешной реализации в старших классах общеобразовательных учреждений. Направление дальнейших исследований мы видим в поиске методик оценивания эффективности проективных моделей профильного обучения в аспекте организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучаемых.

Библиографический список

1. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А.С., Фомина Л.Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1.
2. Арефьев И.П. Профориентационные ситуации или формирование универсальных учебных действий учащихся // Научный поиск. 2016. № 3. С. 3–6.
3. Афанасьев В.В., Васильева М.А., Куницына С.М., Фещенко Т.С. Управление качеством профильного обучения в общеобразовательных организациях города Москвы // Проблемы современного педагогического образования. 2016.
4. Баженова И.В., Пак Н.И. Проективно-рекурсивная технология обучения в личностно-ориентированном образовании // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 7–13.

5. Белова О.В. Общая психодиагностика. Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996 [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/beloo01/> (дата обращения: 10.11.2017).
6. Биянова Е.Б. Модель организации исследовательской деятельности учащихся основной школы // Проблемы и перспективы развития образования: матер. междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2011.
7. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. СПб.: Питер, 2006.
8. Бухаркина М.Ю., Лапшева Е.Е., Моисеева М.В., Патаракин Е.Д., Храмова М.В., Ястребцева Е.Н. Intel «Обучение для будущего»: учеб. пособие. 9-е изд., испр. и доп. М.: Интернет-Университет информационных технологий, 2007. 144 с.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
10. Казарина Л.А. Принципы и особенности обучения исследовательской деятельности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2.
11. Ломаско П.С., Пак Н.И., Сорокина О.В., Асташов Б.А., Багинская Т.П., Котова Л.А., Садовская С.В. Модель инновационной профильной школы будущего // Педагогическая информатика. 2008. № 4.
12. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 272 с.
13. Мамонтова Т.С., Ермакова Е.В., Кашлач И.Ф. // Вестник ЮУрГУ. 2016. № 1, т. 8.
14. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Профессиональная библиотека учителя, 2001. С. 48–63.
15. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. 1999. № 10.
16. Одноколова Е.Г., Пак Н.И. Организация проектно-исследовательской деятельности студентов в курсе «Теоретические основы информатики» // Педагогическая информатика. 2008. № 2.
17. Пак Н.И. О сущности проективного подхода в обучении и проектировании образовательных систем // Педагогическая информатика. 2006. № 1. С. 39–44.
18. Пак Н.И. Облако знаний как среда реализации образовательных мегапроектов: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 38–42.
19. Пак Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс: монография. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2008. 110 с.
20. Пак Н.И. Стратегии информационного подхода в проектировании кластерной системы образования школа – педвуз // Фундаментальные науки и образование. 2014.
21. Парменова Л.В. Организация исследовательской деятельности школьников на базе университета // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1.
22. Сикорская Г.А., Локтионова Г.Н. Личностно-ориентированная педагогика как основа профильного образования старшеклассников // Образование. Наука. Научные кадры. 2011. № 2.
23. Скрыбина Н.Ю., Гусаков В.Н. Профилизация в системе общего и начального профессионального образования: организационные и содержательные аспекты // Культура. Наука. Интеграция. 2015. № 3 (31).
24. Татьянакин Б.А., Макаренков О.Ю., Иванникова Т.В., Мартынов И.С., Зуева Л.В. // Исследовательская деятельность учащихся в профильной школе. М.: 5 за знания, 2007. 272 с.
25. Тихонова Г.Р. Формирование универсальных учебных действий при реализации проектной деятельности // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. № 14. С. 47–50.
26. Фрумина И.Д. Образование в России: вызовы глобальной конкуренции и возможный ответ

- // Презентации XXIV Всерос. конф. «Практики развития». Красноярск, 2017. URL: <http://conf.ippd.ru> (дата обращения: 11.11.17).
27. Харитонов Н.П. Основы проведения школьниками исследовательских работ // Развитие исследовательской деятельности учащихся: метод. сб. М., 2001.
28. Хромова О.В. Проективный подход в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности старшеклассника // Молодой ученый. 2017. № 44 (178).
29. Хуторской А.В. О развитии эвристического обучения в работах В.И. Андреева // Эйдос: интернет-журнал. 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-2.htm> (дата обращения: 1.11.2017).
30. Chris O'Rourke The Eurydice-Project [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://www.theartsreview.com/single-post/2017/03/28/The-Eurydice-Project>
31. Research Activities // Вестник международного союза родителей и педагогов «Мир». Вена, 2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://union-bulletin.org/DswMedia/researchactivities.pdf>

THE MODEL OF ORGANIZATION OF THE PROFILE-ORIENTED RESEARCH ACTIVITY OF SENIOR PUPILS ON THE BASIS OF A PROJECTIVE APPROACH

O.V. Khromova (Russia, Krasnoyarsk)

T.A. Yakovleva (Russia, Krasnoyarsk)

T.P. Baginskaia (Russia, Krasnoyarsk)

Abstract

Problem and purpose. The federal state educational standard of secondary general education aims educational programs of senior general education at solving a new task for it that is the formation of pupils' systematic representations and experience in the application of methods, technologies and forms of organization of project and research activities to achieve practical-oriented results of education. In order to solve this problem, it is necessary to create a system of organizational, methodological and resource support for the educational, research and project activities of students. The teaching staff of an educational organization faces with the problem that is what pedagogical conditions for the formation of the readiness of the general education school pupils should be to solve the educational, research and project tasks; how to make a pupil a subject of the educational process, capable of setting the vectors of development for themselves. The purpose of this article is to present and substantiate the model of the organization of profile-oriented project research activities of pupils in high school on the basis of a projective approach.

The research methodology was the methods of modeling pedagogical processes; a projective approach;

methods of analysis and generalization of normative documents in the field of general education; research work of Russian scientists in the field of pedagogical modeling and research activity of pupils.

Results. An open projective model of the organization of profile-oriented project and research activity of high school pupils is presented and justified. This model meaningfully reveals its main structural components, namely, the space of self-determination, educational practices, the space of positioning as necessary conditions for the formation of personal and meta-subject results that ensure the success of the research activity of high school pupils and contribute to their profile self-determination.

Conclusion. The proposed model for the organization of profile-oriented project and research activities of high school pupils is aimed at the implementation of the requirements of the FSES of secondary general education in the aspect of organizing the educational, research and project activities of the pupil. The results obtained in the process of approbation make it possible to predict the possibility of its successful implementation in the upper grades of general education institutions.

Key words: *profile orientation, research and project activity of senior pupils, modeling, projective approach.*

References

1. Alekseev N.G., Leontovich A.V., Obukhov A.S., Fomina L.F. (2002). The concept of development of students' research activity // Research work of schoolchildren, 1, 24.
2. Aref'ev I.P. (2016). Career guidance situations or the formation of universal learning actions of students // Scientific Search, 3, 3–6.
3. Afanas'ev V.V., Vasil'eva M.A., Kunitsyna S.M., Feshchenko T.S. (2016). Management of the quality of profile education in general education organizations of Moscow // Problems of modern teacher education, 3–11.
4. Bazhenova I.V, Pak N.I. (2016). Projective-recursive technology of learning in personally-oriented education // Teacher education in Russia, 7, 7–13.
5. Belova O.V. (1996). General psychodiagnostics. Novosibirsk, Research and Training Center of Psychology of NSU. Available at: psylib.org.ua/books/beloo01/ (accessed 10.11.2017).
6. Biianova E.B. (2011). Model of the organization of pupils' research activity in basic school // Problems and prospects of development of education: Proceedings of the International Scientific Conference / Perm, Mercury, 108–112.
7. Burlachuk L.F. (2006). Psychodiagnostics: a textbook for higher education institutions' students. St. Petersburg, Peter, 298–302.

8. Bukharkina M.Yu., Lapsheva E.E., Moiseeva M.V., Patarakin E.D., Khramova M.V., Yastrebtsseva E.N. (2007). Intel "Training for the Future": a study guide, the 9th ed., corrected and updated. Moscow, Internet University of Information Technology, 144 p.
9. Zimniaia I.A. (2004). Key competences as an effective-target basis of the competency-based approach in education. Moscow, 40.
10. Kazarina L.A. (2015). Principles and features of teaching students of specialized humanitarian classes in the general education school to do research // Modern problems of science and education, 1–2, 134.
11. Lomasko P.S., Pak N.I., Sorokina O.V., Astashov B.A., Baginskaia T.P., Kotova L.A., Sadovskaia S.V. (2008). Model of the innovative profile school of the future // Pedagogical informatics, 4, 25–32.
12. Maksimov V.G. (2002). Pedagogical diagnostics in school: a study guide for higher education institutions' students. Moscow, Academy, 272 p.
13. Mamontova T.S., Ermakova E.V., Kashlach I.F. (2016) // Bulletin of SUSU, 1 (8), 34–43.
14. Obukhov A.S. (2001). Research activity as a possible way of adolescents' entering the cultural space // Development of students' research activity. Moscow, Professional teacher's library, 48–63.
15. Obukhov A.S. (1999). Research activity as a way of forming a worldview // Public education, 10, 158–161.
16. Odnokolova E.G., Pak N.I. (2008). The organization of project and research activities of students in the course "Theoretical Foundations of Informatics." // Pedagogical Informatics, 2, 31–36.
17. Pak N.I. (2006). On the essence of a projective approach in teaching and designing educational systems. Pedagogical Informatics, 1, 39–44.
18. Pak N.I. (2016). Cloud of knowledge as a medium for the implementation of educational mega-projects. // Collected Proceedings of the International Research-to-Practice Conference, 38–42.
19. Pak N.I. (2008). A projective approach in learning as an information process [monograph]. Krasnoyarsk, KSPU named after V.P. Astafiev, 110 p.
20. Pak N.I. (2014). Strategies of the Information Approach in the Design of the Clustered Education System of School – College of Education // Fundamental Sciences and Education, 66–76.
21. Parmenova L.V. (2016). Organization of research activity of schoolchildren on the basis of the University // Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 1, 77–82.
22. Sikorskaia G.A, Loktionova G.N. (2011). Personality-oriented pedagogy as a basis for profile education of senior pupils // Education. Science. Academic staff, 2, 162–168.
23. Scriabina N.Yu., Gusakov V.N. (2015). Profilization in the system of general and primary vocational education: organizational and content aspects // Culture. Science. Integration, 3 (31), 67-75.
24. Tat'iankin B.A., Makarenkov O.Yu., Ivannikova T.V., Martynov I.S., Zueva L.V. (2007) // Research activity of students in the profile school. Moscow, grade "A" for knowledge, 272 p.
25. Tikhonova G.R. (2014). The formation of universal learning actions in the implementation of project activities // Fundamental and applied research: problems and results, 14, 47–50.
26. Frumina I.D. (2017). Education in Russia: Challenges of Global Competition and a Possible Response // Presentations of the 24th All-Russian Conference "Development Practices", Krasnoyarsk. Available at: conf.ippd.ru [date of circulation: 11.11.17].
27. Kharitonov N.P. (2001). Fundamentals of conducting research work by schoolchildren // Development of research activity of students: Methodological collection. Moscow, 116–127.
28. Khromova O.V. (2017). A projective approach in the organization of project and research activities of a senior pupil // Young Scientist, 44 (178), 169–172.
29. Khutorskoy A.V. (2010). On the development of heuristic learning in the works of V.I. Andreev / Internet magazine "Eidos". 2010. Available at: www.eidos.ru/journal/2010/0319-2.htm (accessed November 1, 2017).
30. Chris O'Rourke. (2017). The Eurydice-Project. Available at: www.theartsreview.com/single-post/2017/03/28/The-Eurydice-Project.
31. Research Activities // Bulletin of the International Union of Parents and Educators "Mir" (2017), Vienna. Available at: union-bulletin.org/DswMedia/researchactivities.pdf.

УДК 378

ПРОЕКТИВНО-РЕКУРСИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА

Г.М. Гринберг (Красноярск, Россия)

Ю.С. Николаева (Красноярск, Россия)

Л.Б. Хегай (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) становятся незаменимыми, а порой единственными источниками современной учебной информации. От того, насколько значимы их потребительские качества, зачастую зависят эффективность и успешность образовательного процесса. В связи с этим вопросы разработки полезных и востребованных ЭОР приобретают высокую популярность и значимость. Их создание может происходить разными способами: процедурно, проективно, в одиночку экспертом, коллективом авторов. Наибольший эффект следует ожидать от проективно-рекурсивного подхода к разработке электронных ресурсов в условиях межвузовской кооперации и привлечения студентов.

Цель настоящей работы – обоснование проективно-рекурсивной технологии разработки ЭОР на основе кластерного подхода с привлечением преподавателей и студентов технического и педагогического вузов.

Ведущей методологической линией исследования является проективная стратегия организации, разработки и применения ЭОР в образовательном кластере, включающем несколько разнопрофильных вузов. В предложенной технологии создания электронных ресурсов используется жизненный цикл ЭОР с привлечением разных разработчиков, обладающих необходимыми компетенциями. Со стороны педагогического вуза осуществляются анализ и обобщение опыта зарубежных и отечественных ученых, разработка дидактического сценария и методических и ди-

зайнерских элементов. Технический вуз принимает на себя формирование контента, программирование продукта и определение интерфейсных решений.

Результаты исследования. На основе кластерной проективно-рекурсивной концепции создана технология разработки ЭОР. Для ее реализации сформирован кластер из преподавателей и студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ) и Сибирского государственного университета науки и технологий им. М.Ф. Решетнева (СибГУ). Привлечение к разработке ЭОР студентов, которые выступают в роли авторов, программистов, дизайнеров и т.д., обеспечивает формирование у них требуемых образовательными стандартами компетенций.

Заключение. Представленная проективно-рекурсивная технология разработки ЭОР на основе кластерного подхода позволяет не только создавать эффективно-высококачественные обучающие средства, но и организовывать образовательную деятельность субъектов образования, направленную на решение проблемы повышения качества профессиональной подготовки этих субъектов. При этом интеграция образовательной деятельности студентов позволяет мотивировать их на более высокие результаты в обучении, а преподавателям позволяет реализовать свои образовательные цели на более качественном уровне.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, технология создания ЭОР, кластерный подход, проективно-рекурсивная стратегия, жизненный цикл ЭОР.

Введение. В настоящее время происходит лавинообразное возникновение электронных образовательных ресурсов, которые могут применяться на различных видах учебных занятий. А для организации

дистанционного и online-обучения они просто незаменимы.

Как правило, под ЭОР понимают «образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий

структуру, предметное содержание и метаданные о них»¹.

Действительно, в последнее время основные направления исследований в мире связаны с расширением электронного обучения на всех уровнях образования, созданием и распространением дистанционных курсов, формированием облаков для предоставления информационных и пассивных образовательных услуг. Наиболее продвинуты работы по созданию массовых открытых онлайн-курсов (Massive Open Online Courses – MOOCs) в университетах США и европейских стран [Raghuveer, 2015; Penman, 2014; Olsson, 2015; Nortvig, 2014; Noesgaard, 2015; Marinensi, 2013; Kostolányová, 2014]. Вектор развития образовательных систем в целом и электронного обучения в частности смещается в сторону его интеллектуализации, смены знаниевой парадигмы на конструктивизм, компетентностный подход и развитие когнитивных способностей обучаемых [Pак et al., 2017].

От того, насколько высоки их дидактические качества, зачастую зависят эффективность и успешность образовательного процесса. Создание высококачественных и достойных ЭОР представляет сложную и трудоемкую задачу, к решению которой необходимо привлекать большое количество специалистов: преподавателей-предметников, методистов, дизайнеров, программистов и др. При этом привлечение студентов, для кого предназначены эти ресурсы, к их разработке усиливает обучающий эффект согласно проективно-рекурсивной стратегии создания сложных учебных средств [Баженова и др., 2016а, б].

С применением и созданием электронных образовательных ресурсов, которые позволяют управлять самостоятельной работой студентов на принципиально новом организационном уровне, связаны перспективы развития различных технологий обучения [Бужинская, 2012].

Существуют разные подходы к проектированию и разработке ЭОР [Дорошенко и др., 2013; Косичкина, 2016; Стебеняева, Ларина, 2016]. В

большинстве из них разработчик (или небольшая группа разработчиков) реализуют в образовательном ресурсе авторскую концепцию и принимают на себя все необходимые функции и эксперта, и методиста, и программиста, и пр.

Представляется более продуктивным способ проектирования и разработки электронных средств обучения в условиях межвузовской кооперации [Гринберг и др., 2017].

Освоение будущими специалистами знаний и умений цикла предметных дисциплин более эффективно, если они вовлекаются в разработку дидактических средств по этим дисциплинам по рекурсивному способу «учусь, разрабатывая средства для обучения тому, чему учу» [Пак, 2008].

Еще больший эффект следует ожидать от учебного процесса, когда студент одного вуза помогает разрабатывать средства и методики обучения дисциплинам студентам другого вуза. При этом результативность и успешность подобной деятельности студента оценивается как с внутренней (с позиций своего вуза), так и с внешней (с позиций другого вуза) стороны [Гринберг и др., 2013].

Цель настоящей работы – обоснование проективно-рекурсивной технологии разработки электронных образовательных ресурсов на основе кластерного подхода с привлечением преподавателей и студентов технического и педагогического вузов.

В качестве обоснования предлагаемой технологии рассматривается проект взаимодействия преподавателей и студентов КГПУ и СибГУ. Суть проекта заключается в следующем. При организации теоретического и практического обучения студентов СибГУ образовательной программой предусматривается их активная работа по самостоятельной разработке и самостоятельному использованию цифровых образовательных ресурсов, с помощью которых они выполняют учебные задания (например, разрабатывают презентации для иллюстрации доклада на учебных занятиях, результатов курсового, дипломного проектирования и пр.). Еще одним направлением самостоятельной деятельности студентов СибГУ по организации учебного процесса является разработка ими методических материалов

¹ ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. М.: Стандартинформ, 2017. 12 с.

для проведения лабораторных и практических занятий [Лукьяненко, Гринберг, 2012].

Однако студенты СибГУ испытывают серьезные трудности в дидактико-методическом построении контента будущего ресурса. Поэтому возникает необходимость привлечения к подобной деятельности студентов и преподавателей педагогического вуза.

Обзор литературы. Модернизация системы образования предъявляет новые требования к профессиональной подготовке квалифицированных специалистов, способных к саморазвитию, самообучению, совершенствованию своих профессиональных компетентностей. Этому во многом способствует процесс информатизации образования. Одним из важнейших компонентов информатизации образования является создание и применение электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих условия для развития инновационных методов обучения и индивидуализацию обучения.

Анализ существующего парка ЭОР позволяет высказать мысль о том, что еще далеко не достигнута необходимая степень информатизации образования даже в такой наиболее активно разрабатываемой области, как техника и технология.

Проблемам разработки качественных ЭОР посвящено много исследований [Захарова, 2008; Роберт, 2010]. Как правило, отбор контента будущего учебного ресурса у разработчиков не вызывает затруднений, поскольку они являются экспертами в предметной области. Зато со структуризацией и форматом представления информационного содержания возникают существенные сложности, что связано с необходимостью учитывать когнитивные особенности восприятия электронного текста и возможности веб-программирования.

Компьютерные возможности позволяют представлять текст в нелинейном формате, его экранный интерфейс делать интерактивным, динамичным. Революционный вклад в этот процесс внес гипертекстовый формат представления электронной информации. Переход от линейного «плоского» и двумерного текста к иерархической сетевой структуре отдельных фрагментов инфор-

мационных источников, связанных между собой гиперссылками, позволил изменить не только внешний вид сообщений, методы и формы обучения, но и мышление в целом.

Гипертекст – это принципиально нелинейная организация информационных единиц, которые могут быть представлены текстом, аудио- и видеоинформацией, основанной на идее ассоциативной навигации. Тем самым гипертекстовые системы впервые предлагают инструмент, способный поддерживать процессы ассоциативного мышления, создавать нелинейные, иерархические текстовые сообщения. Гипертекстовая система, содержащая сеть узлов и заданные на них ассоциативные связи, порождает трехмерное информационное пространство, что создает информационную среду, адекватную структуре нейронной сети и иерархическому представлению знаний [Захарова и др., 2017].

Всемирная паутина Интернет породила лавину гипертекстовых документов, построенных по технологии гипермедиа. Среди них есть удачные, адекватно воспринимаемые нашими органами чувств материалы, однако большинство не только по структуре, но и по дизайну не выдерживают критики. Массовое использование цифровых образовательных ресурсов в образовании, в большинстве своем представляемых в виде гипертекста, накладывает серьезные требования к их дидактическим качествам.

С помощью языка HTML, скриптов и апплетов можно реализовать механизмы гипертекстового локального сворачивания и разворачивания информации, всплывающих окон и контекстных комментариев (при наведении курсора мыши на ссылку). Эти механизмы обеспечивают возможность создания трехмерных текстов [Пак, Хегай, 2012].

Средством манипулирования и представления учебного материала в обучении в образно-наглядном виде, способствующем пониманию, может выступать визуализация.

Визуализация знаний – это набор графических элементов и связей между ними, используемый для передачи знаний от эксперта к человеку или группе людей, раскрывающий причины и цели этих связей в контексте передаваемого

знания. Визуализация знаний должна представлять конкретную проблему или задачу (например, анализ бизнес-процессов, структура организации) и отвечать на вопрос: для чего, для решения какой проблемы необходима предлагаемая передача знаний [Пак, Хегай, 2012].

В последнее время большую популярность приобрели электронные ресурсы, созданные на основе ментального подхода [Дорошенко и др., 2013; Габдулганеева, Мамонтова, 2016]. В настоящее время визуализацию информации и знаний осуществляют с помощью так называемых ментальных (или концептуальных) карт (MindMap). Гипертекстовая технология создания ментальных карт знаний (а не информации) позволяет резко повысить качество электронных средств обучения, переводя их на уровень искусственного эксперта. К примеру, ментальный учебник становится интеллектуальным средством обучения, сопоставимым по обучающему эффекту с работой опытного учителя. Для того чтобы разобраться с вопросами, как разрабатывать ментальные учебники и как ими пользоваться, необходимы усилия специалистов из областей теоретической информатики, искусственного интеллекта, инженерии знаний, психологии и дидактики.

При этом единая структура в виде схемы позволяет разрабатывать ресурс коллективно-распределенно, возможно с применением облачных сервисов.

Весьма интересным и эффективным приемом коллективной разработки электронного продукта представляется проективно-рекурсивный подход, когда в этот процесс привлекаются сами студенты, для кого предназначаются эти ресурсы [Баженова и др., 2016а, б].

Для коллективной интеллектуальной деятельности важно создать организационные механизмы эффективного взаимодействия разработчиков программного продукта. Следует предположить, что подобным механизмом может стать образовательный межвузовский кластер. Самое известное определение кластера принадлежит эксперту стратегического управления профессору Майклу Портеру. В его понимании кластер – это группа географически сосед-

ствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций определенной сферы, характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга [Портер, 1993].

Образовательный кластер – это группа образовательных организаций и фирм, ведущих совместную работу [Смирнов, 2010].

Кластерный подход позволяет в процессе совместной деятельности студентов развивать у них, помимо предметных и профессиональных компетенций, общекультурные и метапредметные, такие как:

- знание принципов и способов межличностного общения в профессиональном, в том числе многонациональном, коллективе;
- умение работать в кооперации с коллегами, находить взаимоприемлемые решения поставленных задач;
- умение работать в составе больших коллективов над инновационными проектами;
- умение разрабатывать текстовые материалы в области профессиональной деятельности;
- готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной форме на русском языке для решения задач профессиональной деятельности;
- готовность к взаимодействию и сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе;
- владение основными коммуникативными качествами; практическими навыками совместной деятельности, методами преодоления конфликтных ситуаций в коллективе;
- владение практическими навыками публичных выступлений, ведения диалога, дискуссии, официальной переписки, создания и редактирования текстов профессионального назначения.

Требуемая качественная подготовка будущих квалифицированных специалистов в любой области невозможна без получения достаточного опыта разработки современного информационного продукта. В традиционном учебном процессе сложно обеспечить эффективные условия для приобретения студентами необходимых навыков профессиональной и межпрофессиональной деятельности, так как их деятельность ограничивается узкопредметными целями и задачами.

При кластерном подходе появляется возможность перестроить учебный процесс на научно-исследовательский и профессионально ориентированный характер. Поэтому очень важно для повышения качества подготовки студентов развивать новые методы и формы сотрудничества преподавателей и студентов разнопрофильных вузов [Баженова и др., 2013].

Методология и результаты работы

Ведущей стратегической линией предлагаемой технологии является проективный подход [Пак, 2008], примененный к жизненному циклу создания и развития ЭОР.

При создании ЭОР на первом этапе необходимо определиться с требованиями, выдвигаемыми к созданию и применению электронного ресурса с учетом концепции личностно ориентированного образования, такими как:

- педагогическая целесообразность использования информационного ресурса в образовании;
- научность содержания ресурса, предъявление научно-достоверных сведений, объективных научных фактов, теорий, законов;
- доступность предъявляемого учебного ресурса средствами ИКТ данному контингенту обучающихся, соответствие ранее приобретенному опыту в целях предотвращения интеллектуальных и физических перегрузок обучаемого;
- повышение информационной емкости обучения за счет использования альтернативных источников, уплотнения и структурирования учебной информации, перевода ее в активно функционирующий ресурс;
- осуществление индивидуализации обучения в условиях коллективного обучения (возможность выбора индивидуального маршрута, темпа, уровня сложности, режима работы, ориентированных на индивидуальные психофизиологические, интеллектуальные, мотивационные особенности обучаемого); сочетание групповых и индивидуальных форм обучения в зависимости от его задач, содержания и методов;
- развитие коммуникативных способностей обучаемого в результате осуществления совместной учебной, исследовательской, научной деятельности [Паламарчук, 2017].

Проективная стратегия предписывает создание ЭОР с возможностью модернизации, которая должна происходить по восходящей спирали, каждый виток которой представляет из себя жизненный цикл, под которым, согласно ГОСТ Р 52656-2006, следует понимать развитие электронного образовательного ресурса, начиная от замысла и заканчивая снятием с эксплуатации².

Авторами работы предлагается при разработке ЭОР использовать модель их жизненного цикла (рис. 1), которая может быть построена на основе подходов, предложенных в ГОСТ Р ИСО/МЭК 15288³.

Предлагаемая модель отражает динамику жизненного цикла ЭОР, который разбит на несколько стадий, предназначенных для формирования систем, обеспечивающих весь жизненный цикл ЭОР. Обеспечивающие системы (как и любая система) имеют свой собственный жизненный цикл, который привязывается и синхронизируется с циклом всей рассматриваемой системы. В данной модели это реализовано в виде требований ЭОР к обеспечивающим системам и услугам обеспечивающих систем, оказываемых ЭОР.

Целью каждой стадии, формирующей систему, обеспечивающую весь жизненный цикл ЭОР, является формирование определенного набора документов и технических решений, используемых в качестве исходных для последующих стадий. Этот процесс завершается проверкой предложенных решений и документов на их соответствии сформулированным требованиям и начальным условиям.

Жизненный цикл ЭОР образуется в соответствии с принципом нисходящего проектирования и носит итерационный характер:

- во-первых, реализованные этапы, начиная с самых ранних, циклически повторяются в соответствии с изменениями требований и внешних условий, введением ограничений и т.п.;

² ГОСТ Р 52656-2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Образовательные интернет-порталы федерального уровня. Общие требования. М.: Стандартинформ, 2007. 8 с.

³ ГОСТ Р ИСО/МЭК 15288-2005. Информационная технология. Системная инженерия. Процессы жизненного цикла систем. М.: Стандартинформ, 2006. 57 с.

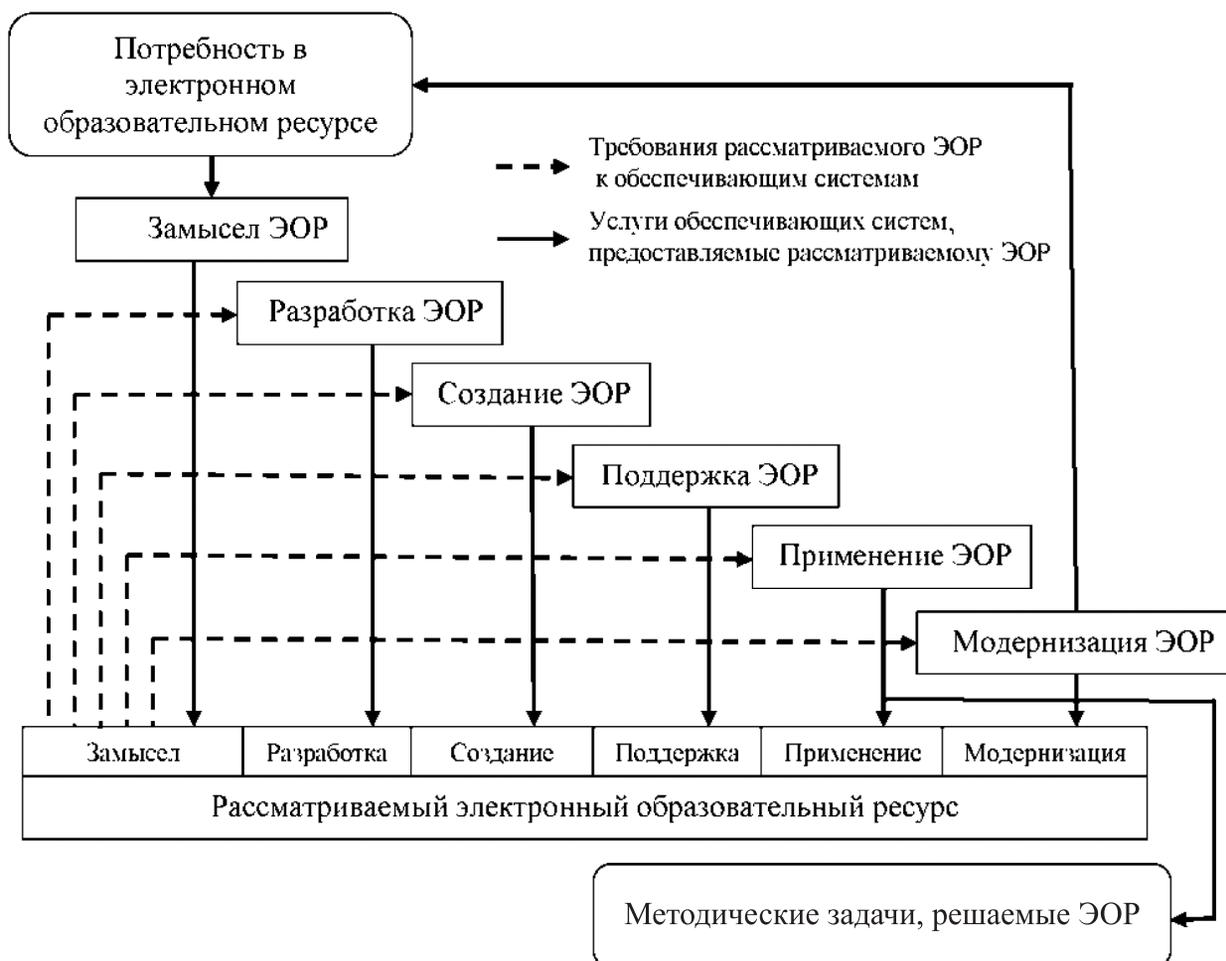


Рис. 1. Модель жизненного цикла электронного образовательного ресурса

Fig. 1. Model of the life cycle of an electronic learning resource

– во-вторых, ЭОР развивается на протяжении всего жизненного цикла. Это развитие происходит в результате действий, осуществляемых и управляемых людьми, включенными в процессы этого развития. Поэтому на каждой стадии жизненного цикла ЭОР необходимо итерационное взаимодействие авторов учебных материалов, методистов, разработчиков компьютерных средств и др.

Выделим основные технологические этапы создания ЭОР (рис. 2).

Подготовка исходных материалов для создаваемых ЭОР:

– отбор учебных материалов и формирование основного содержания осуществляет преподаватель технического вуза;

– структуризацию учебного материала, разработку оглавления или сценария, подбор графических и мультимедийных объектов, компью-

терную подготовку содержательной части ЭОР выполняют преподаватель и студенты технического вуза;

– подготовку контрольно-измерительных материалов осуществляет преподаватель технического вуза.

Создание программной структуры:

– определение формы реализации ЭОР, выбор инструментальных средств реализации ЭОР осуществляют студенты педагогического вуза;

– дизайн ЭОР, разработка экранного интерфейса, создание навигационных элементов. Этот этап может осуществляться под руководством профессионального web-дизайнера и преподавателя технического вуза совместно со студентами педагогического и технического вузов.

Компьютерную подготовку содержательной части ЭОР выполняют студенты педагогического и технического вузов.



Рис. 2. Основные этапы технологии создания электронных образовательных ресурсов

Fig. 2. Main stages of the technology of creation of electronic learning resources

Компоновка ЭОР реализуются студентами педагогического вуза совместно с преподавателями технического вуза и методистами педагогического вуза.

Апробацию и пробную актуализацию ЭОР проводит преподаватель технического вуза. В устранении выявленных ошибок, недочетов при апробации ЭОР, а также в разработке необходимых методических указаний применения ЭОР

для решения образовательных целей и задач учебной дисциплины участвуют все участники разработки ЭОР.

Со временем неизбежно появляется необходимость в модернизации ЭОР, связанной с обновлением учебного материала, изменением образовательных стандартов, новых информационных технологий, нового технологического оборудования, необходимости повышения эффектив-

ности и пр. Необходимость в модернизации ЭОР определяет преподаватель технического вуза.

На основании предложенной технологии в межвузовском кластере были начаты работы по созданию и применению ЭОР различного назначения. Сам процесс разработки ЭОР силами студентов включен в учебный процесс КГПУ и СибГУ. Экспертный анализ преподавателей и анкетный опрос студентов показал и их высокую заинтересованность и мотивацию к подобной учебной деятельности. Созданные ЭОР по их потребительским качествам оцениваются экспертами довольно высоко.

Заключение. Для качественной подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности необходим проект, нацеленный на решение реальной профессиональной задачи. Таким проектом может быть разработка ЭОР.

Привлечение к разработке ЭОР студентов, которые выступают в роли авторов, программистов, дизайнеров и т.д., обеспечивает формирование у них требуемых образовательными стандартами компетенций, например:

1) для студентов технического вуза:

– готовить техническую документацию в соответствии с государственными стандартами;
– разрабатывать методические и нормативные документы, техническую документацию, а также предложения и мероприятия по реализации разработанных проектов и программ;

2) у студентов педагогических специальностей развиваются способности «решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности» [Приказ..., 2017];

3) совместная работа студентов технических и педагогических специальностей способствует развитию у них:

– готовности работать в коллективе;
– навыков участия в решении профессиональных задач в условиях междисциплинарного и межведомственного взаимодействия специалистов разных профилей.

Полученные в результате совместной деятельности ЭОР используются в техническом вузе для изучения и демонстрации материала учебной дисциплины. Студенты педагогического вуза представляют ЭОР как разработанные ими дидактические средства, предназначенные для объяснения изучаемого материала.

В процессе совместной деятельности студентов разнопрофильных вузов происходит их формальное, направленное на получение и / или изменение образовательного уровня и квалификации согласно определенным образовательно-профессиональным программам и срокам обучения, образование и неформальное, заключающееся в получении знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных личностных потребностей, не регламентированное местом получения, сроком и формой обучения, образование студентов.

В итоге, что приобретает СибГУ:

– преподаватели – качественные ЭОР, компетенции в области методологии образовательных ресурсов;

– студенты – развитие соответствующих компетенций и приобретение необходимого опыта.

Что получает КГПУ:

– преподаватели – компетенции в области использования информационных технологий в промышленности;

– студенты – развитие соответствующих компетенций и приобретение необходимого опыта в разработке ЭОР.

СибГУ и КГПУ – возможность участия в грантах и конкурсах по разработке ЭОР.

По всей видимости, предложенная технология может дать старт в развитии учебной межвузовской интеграции, позволит создавать высококачественные и востребованные ЭОР.

Таким образом, представленная проективно-рекурсивная технология разработки ЭОР на основе кластерного подхода позволяет не только создавать эффективно высококачественные обучающие средства, но и организовывать образовательную деятельность субъектов образования, направленную на решение проблемы повышения качества профессиональной подго-

товки этих субъектов. При этом интеграция образовательной деятельности студентов позволяет мотивировать их на более высокие результаты в обучении, а преподавателям позволяет реализовать свои образовательные цели на более качественном уровне.

Благодарность. Авторы статьи выражают признательность и благодарность Благотворительному фонду В. Потанина за оказанную материальную поддержку проекта «Разработка новой магистерской программы «Конструкторско-технологическое обеспечение разработки, изготовления, испытаний и эксплуатации систем управления ракетно-космической техники», одним из результатов реализации которого является написание настоящих материалов.

Библиографический список

1. Баженова И.В., Гринберг Г.М., Ивкина Л.М. Межвузовская кооперация субъектов образования как один из факторов повышения качества их профессиональной подготовки // Информатика и информационные технологии: Всерос. науч. конф. Челябинск: Цицеро, 2013. С. 157–162.
2. Баженова И.В., Бабич Н., Пак Н.И. От проективно-рекурсивной технологии обучения к ментальной дидактике: монография. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2016а. 160 с.
3. Баженова И.В., Пак Н.И. Проективно-рекурсивная технология обучения в лично-ориентированном образовании // Педагогическое образование в России. 2016б. № 7. С. 7–15.
4. Бужинская Н.В. Применение электронных образовательных ресурсов в процессе обучения программированию будущих учителей информатики // Педагогика: традиции и инновации: матер. II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2012. С. 199–202.
5. Габдулганеева Д.М., Мамонтова М.Д. Обучение решению и диагностика хода решения математических задач на основе ментальных схем // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий в образовании: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Красноярск, 2016. С. 51–54 [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.kspu.ru/document/17540> (дата обращения: 28.09.2017).
6. Гринберг Г.М., Ивкина Л.М., Пак Н.И. Реализация компетентностного подхода в обучении студентов Сибирского государственного аэрокосмического университета // Обеспечение и оценка качества аэрокосмического образования: монография / под ред. А.Н. Герщенко, М.Ю. Куприкова, А.Ю. Сидорова. М.: Изд-во МАИ, 2013. С. 196–218.
7. Гринберг Г.М., Николаева Ю.С., Хегай Л.Б. Кластерный подход к разработке электронных образовательных ресурсов для студентов технического университета // Современное состояние и пути развития информатизации образования в здоровьесберегающих условиях: междунар. науч.-практ. конф. 23 ноября. М., 2017.
8. Дорошенко Е.Г., Пак Н.И., Рукосуева Н.В., Хегай Л.Б. О технологии разработки ментальных учебников // Вестник ТГПУ. 2013. № 12 (140). С. 145–151.
9. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 192 с.
10. Захарова И.Г., Лапчик М.П., Пак Н.И., Рагулина М.И., Тимкин С.Л., Удалов С.Р., Федорова Г.А., Хеннер Е.К. Современные проблемы информатизации образования: монография / рук. авт. кол. и отв. ред. акад. РАО, д.п.н., проф. М.П. Лапчик. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. 404 с.
11. Косичкина А.С. Особенности проектирования и разработки электронных образовательных ресурсов для образовательной организации // Молодой ученый. 2016. № 27. С. 23–27.
12. Лукьяненко М.В., Гринберг Г.М. Модель процесса усвоения содержания учебного материала средствами опережающего обучения в условиях интегрированной системы обучения // Интегрированная система профессионального образования: проблемы и пути

- развития: матер. Всерос. науч.-метод. конф. (26–26 октября 2012 г., Красноярск) / Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2012. С. 45–48.
13. Пак Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс: монография / Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 112 с.
 14. Пак Н.И., Хегай Л.Б. Разработка трехмерных учебных материалов на основе гипертекстовой технологии // Инновации в непрерывном образовании. 2012. № 4. С. 78–84.
 15. Паламарчук А.И. Применение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и дистанционные образовательные ресурсы (ДОТ) [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие для препод. Версия 01. СПб., 2016. URL: <https://spbspopprof.ru/userfiles/files/Паламарчук.pdf> (дата обращения: 27.10.2017).
 16. Портер М. Международная конкуренция: Конкурентные преимущества стран. М.: Международные отношения, 1993. 896 с.
 17. Приказ Минобрнауки РФ от 14 декабря 2015 г. N 1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 20.04.2016 № 444) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192835/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdad518/ (дата обращения: 27.10.2017).
 18. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010. 140 с.
 19. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография. Казань: РИЦ «Школа», 2010. 234 с.
 20. Стебеньяева Т.В., Ларина Т.С. Об одном подходе к проектированию современных электронных образовательных ресурсов. Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. М.: Перо, 2016. № 1. С. 48–53.
 21. Kostolányová K., Šarmanová J. Use of adaptive study material in education in E-learning environment // Electronic Journal of E Learning. 2014. Vol. 12(2). P. 172–182.
 22. Marinensi G., Matera C. Creating e-learning history of art courses in higher education // Journal of E Learning and Knowledge Society. 2013. 9(2). P. 81–91.
 23. Noesgaard S.S., Ørngreen R. The effectiveness of e-learning: An explorative and integrative review of the definitions, methodologies and factors that promote e-Learning effectiveness // Electronic Journal of E Learning. 2015. Vol. 13(4). P. 278–290.
 24. Nortvig A.M. E-learning in poly-topic settings // Electronic Journal of E Learning. 2014. Vol. 12(2). P. 206–214.
 25. Olsson M., Mozelius P., Collin J. Visualisation and gamification of e-Learning and programming education // Electronic Journal of E Learning. 2015. Vol. 13(6). P. 441–454.
 26. Pack N.I., Grinberg G.M., Doroshenko E.G., Lukyanenko M.V., Savelyeva M.V. The model of student-centered training for master students at technical university Man in India. 2017. T. 97, № 16. С. 27–40.
 27. Penman J., Thalluri J. Addressing diversity in health science students by enhancing flexibility through e-learning // Electronic Journal of E Learning. 2014. Vol. 12(1). P. 89–100.
 28. Raghuvеer V.R., Tripathy B.K. On demand analysis of learning experiences for adaptive content retrieval in an e-learning environment // Journal of E Learning and Knowledge Society. 2015. Vol. 11(1). P. 139–156.

PROJECTIVE-RECURSIVE TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF ELECTRONIC LEARNING RESOURCES ON THE BASIS OF A CLUSTER APPROACH

G.M. Grinberg (Krasnoyarsk, Russia)

Yu.S. Nikolaeva (Krasnoyarsk, Russia)

L.B. Khegai (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. Electronic learning resources (ELR) are becoming indispensable, and sometimes the only sources of modern educational information. The effectiveness and success of the educational process often depends on how important their consumer qualities are. In this regard, the issues of the development of useful and popular ELR acquire high popularity and significance. Their creation can occur in many ways, namely, in a procedural way, in a projective way, alone by an expert, by a team of authors. The greatest effect should be expected from the projective-recursive approach to the development of electronic resources in the conditions of inter-university cooperation and the attraction of students.

The purpose of this work is to justify a projective-recursive technology for the development of ELR on the basis of a cluster approach, involving teachers and students of technical and teacher universities.

The leading methodological line of research is a projective strategy for the organization, development and application of ELR in an educational cluster that includes several diverse universities. The proposed technology for creating electronic resources uses the life cycle of ELR with the involvement of different developers with the necessary competencies. The pedagogical university conducts an analysis and generalization of the experience of foreign and domestic scientists, the devel-

opment of a didactic scenario and methodological and design elements. The technical university is responsible for the formation of content, product programming and the definition of interface solutions.

Results. On the basis of the cluster projective-recursive concept, a technology for the development of ELR has been developed. A cluster of teachers and students of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (KSPU) and Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (SibSU) has been formed to implement it. The involvement of students, who act as authors, programmers, designers, etc., in the development of ELR, ensures the formation of competences required by educational standards.

Conclusion. The presented projective-recursive technology for the development of ELR on the basis of the cluster approach allows not only creating effectively high-quality teaching aids, but also organizing the educational activity of subjects of education aimed at solving the problem of improving the quality of professional training of these subjects. At the same time, the integration of educational activities of students allows motivating them to higher results in learning, and allows teachers to realize their educational goals at a better level.

Key words: *electronic learning resource, technology of ELR creation, cluster approach, projective-recursive strategy, life cycle of ELR.*

References

1. Bazhenova I.V., Grinberg G.M., Ivkina L.M. (2013). Interuniversity cooperation of subjects of education as one of factors of upgrading of their vocational training / All-Russian Research Conference "Informatics and Information Technologies": collection of scientific articles. Chelyabinsk, Izd-vo ZAO Tsitsero, 157–162.
2. Bazhenova I.V., Babich N., Pak N.I. (2016). From projective-recursive learning technology to mental didactics: monograph. Krasnoyarsk, Siberian Federal University, 160 p.
3. Bazhenova I.V., Pak N.I. (2016). Projective-recursive learning technology in personal-centered education // Teacher education in Russia, 7, 7–15.
4. Buzhinskaia N.V. (2012). Application of electronic learning resources in the course of teaching programming to future teachers of informatics // Pedagogics: traditions and innovations: Proceedings of the 2nd of the International scientific conference. Chelyabinsk, Dva Komsomol'tsa, 199–202.
5. Gabdulganeeva D.M., Mamontova M.D. (2016). Training to solve and diagnostics of the course

- of solving mathematical tasks on the basis of mental schemes // Current problems of informatics and information technologies in education: Proceedings of the All-Russian Research-to-Practice Conference with the international participation, Krasnoyarsk, 51-54. Available at: elib.kspu.ru/document/17540 (accessed 28.09.2017).
6. Grinberg G.M., Ivkina L.M., Pak N.I. (2013). Implementation of a competency-based approach in teaching students of Siberian state space university / Providing and evaluation of the quality of space education: monograph. Ed. by A.N. Gerashchenko, M.Yu. Kuprikova, A.Yu. Sidorova. Moscow, MAI publishing house, 196–218.
 7. Grinberg G.M., Nikolaeva Yu.S., Khagai L.B. (2017). A cluster approach to development of electronic learning resources for students of a technical university // International Research-to-Practice Conference “The Current State and Paths of Development of Education Informatization in Health Saving Conditions”. Moscow.
 8. Doroshenko E.G., Pak N.I., Rukosueva N.V., Khagai L.B. (2013). On the technology of development of mental textbooks // Bulletin of TGPU, 12 (140), 145–151.
 9. Zakharova I.G. (2008). Information technologies in education: a textbook. Moscow, Publishing center “Akademiiia”, 192.
 10. Zakharova I.G., Lapchik M. P., Pak N.I., Ragulina M.I., Timkin S.L., Udalov S. R., Fedorova G.A., Henner E.K. (2017). The modern problems of informatization of education: monograph // the Head of the group of authors and the editor-in-chief academician of RAE, prof. M.P. Lapchik. Omsk, Publishing house of OmSPU, 404 p.
 11. Kosichkina A.S. (2016). Features of designing and developing electronic learning resources for the educational organization // Young Scientist, 27, 23–27.
 12. Luk’ianenko M.V., Grinberg G.M. (2012). The model of the process of assimilation of learning material content by means of the proactive training in the conditions of the integrated education system / Integrated system of professional education: problems and paths of development: Proceedings of the All-Russian Research and Methodological Conference / Siberian state space university. Krasnoyarsk, 45–48.
 13. Pak N.I. (2008). A projective approach in learning as an informational process: monograph. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 112.
 14. Pak N.I., Khagai L.B. (4). Development of three-dimensional learning materials on the basis of a hypertext technology // Innovation in continuous education, 2012, 78–84.
 15. Palamarchuk A.I. (2016). Application of electronic learning resources (ELR) and distant learning resources (DLR): study guide for teachers. Version 01. St. Petersburg, 2016. Available at: spbspopprof.ru/userfiles/files/Паламарчук.pdf (accessed 27.10.2017).
 16. Porter M. (1993). International competition: Competitive advantages of countries. Moscow, International relations, 896 p.
 17. The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 14, 2015 No. 1457 “On the approval of the federal state educational standard of higher education for the major 44.03.02 Psychology and Teacher education (bachelor degree level)” (ed. by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 20.04.2016 No. 444) / Available at: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192835/ (accessed 27.10.2017).
 18. Robert I.V. (2010). Modern information technology in education: didactic problems; the prospects of use. Moscow, IIO RAE, 140 p.
 19. Smirnov A.V. (2010). Educational clusters and innovative learning in higher education institution: Monograph. Kazan, RITs “School”, 234 p.
 20. Stebeniaeva T.V., Larina T.S. (2016). On one approach to projection of the modern electronic learning resources // Science of the 21st century: questions, hypotheses, answers. Moscow, Pero Publishing house, 1, 48–53.
 21. Kostolányová, K., Šarmanová, J. (2014). Use of adaptive study material in education in E-learning environment // Electronic Journal of E Learning, 12 (2), 172–182.

22. Marinensi, G., Matera, C. (2013). Creating e-learning history of art courses in higher education // *Journal of E Learning and Knowledge Society*, 9 (2), 81–91.
23. Noesgaard, S.S., Ørngreen, R. (2015). The effectiveness of e-learning: An explorative and integrative review of the definitions, methodologies and factors that promote e-Learning effectiveness // *Electronic Journal of E Learning*, 13 (4). 278–290.
24. Nortvig, A.M. (2014). E-learning in poly-topic settings // *Electronic Journal of E Learning*, 12 (2), 206–214.
25. Olsson, M., Mozelius, P., Collin, J. (2015). Visualisation and gamification of e-Learning and programming education // *Electronic Journal of E Learning*, 13 (6), 441–454.
26. Pak N.I., Grinberg G.M., Doroshenko E.G., Luk”ianenko M.V., Savel’eva M.V. (2017). The model of student-centered training for master students at technical university. *Man in India*, 97 (16), 27–40.
27. Penman, J., Thalluri, J. (2014). Addressing diversity in health science students by enhancing flexibility through e-learning // *Electronic Journal of E Learning*, 12 (1), 89–100.
28. Raghuvеer, V.R., Tripathy, B.K. (2015). On demand analysis of learning experiences for adaptive content retrieval in an e-learning environment // *Journal of E Learning and Knowledge Society*, 11(1), 139–156.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СЕРВИСА И ТУРИЗМА

С.П. Дудина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Электронное обучение (ЭО) является одной из наиболее перспективных современных технологий. Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) и массовые открытые онлайн-курсы (МООК) имеют большой потенциал для профессиональных обучающих программ, в том числе в области сервиса и туризма. На сегодняшний день существует противоречие между стремительными темпами информатизации образования и не готовой к быстрым изменениям классической образовательной парадигмой. Еще одним противоречием является обилие доступных англоязычных интернет-ресурсов, в том числе МООК, по всем предметным областям, включая сервис и туризм, и недостаточно сформированная иноязычная коммуникативная компетенция у русскоязычных обучающихся для понимания учебных материалов и освоения дисциплин. Цель статьи – анализ возможностей ЭО в области сервиса и туризма и обоснование необходимости создания электронного курса, способствующего формированию иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для профессиональной деятельности в индустрии сервиса и туризма.

Методологию исследования составляют анализ нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых и качественный и количественный анализ образовательных интернет-ресурсов в области сервиса и туризма.

Результаты. Анализ электронных курсов крупнейших зарубежных и отечественных МООК-платформ, предлагающих обучение в области сервиса и туризма, показал крайне низкую долю курсов на русском языке с неудобным учебным графиком, неудовлетворяющим потребности обучающихся, и огромное количество курсов на английском языке, доступных в режиме self-paced (без фиксированных временных рамок). Электронный курс Hospitality, Customer Service and Tourism создан с целью ликвидировать этот пробел. Цель курса – формирование профессионально значимых качеств личности через способности осуществлять деловую коммуникацию в сфере гостеприимства, сервиса и туризма в устной и письменной формах на английском языке.

Заключение. Успех ЭО в значительной степени зависит от способности удовлетворить образовательные потребности и от способности максимизировать потенциал сети. Преимущество курса Hospitality, Customer Service and Tourism заключается в том, что он дает возможность русскоязычным учащимся максимально полно использовать англоязычные электронные образовательные ресурсы, включая МООК, для приобретения профессиональных компетенций в области сервиса и туризма.

Ключевые слова: электронное обучение, сервис, туризм, гостеприимство, МООК, предпринимательство, коммуникативная компетенция, образовательный стандарт.

Постановка проблемы. Использование современных технологий управления, повышения качества и конкурентоспособности образования является одной из первоочередных задач. Одной из наиболее перспективных современных технологий является электронное обучение – ЭО (e-learning), которое постоянно меняет образовательный ландшафт. Меняется то, как мы учимся, и то, чему мы учимся. «В условиях открытого общества знаний, ког-

да образование в самых различных вузах можно получать не выходя из дому, внедрение e-learning становится единственным средством борьбы за выживание национальных систем образования» [Шкапенко, 2013].

По данным федерального портала «Российское образование», объем рынка образования в нашей стране в 2016 г. составил 1,8 трлн рублей. Внедрение онлайн-технологий в образование находится на уровне 1,1 % (20,7 млрд руб.) и за бли-

жайшие пять лет обещает вырасти до 2,6 %, или 53,3 млрд. руб. Согласно проведенным исследованиям, наиболее «денежными» сегментами онлайн-рынка сегодня являются дополнительное профессиональное (7 млрд руб. в 2016 г.) и высшее образование (6,8 млрд руб. в 2016 г.)¹.

Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (UNESCO IITE) в 2014–2016 гг. был выполнен проект «Доступ, равенство и качество: перспективы высшего образования в цифровом веке». Его целью было выявление современных тенденций, связанных с использованием открытого и онлайн-образования. В аналитическом обзоре по результатам проекта определяются такие понятия, как открытые образовательные ресурсы – ООР (Open Educational Resources – OER) и массовые открытые онлайн-курсы – МООК (Massive Open Online Courses – МООС).

Понятие ООР относится к любым образовательным ресурсам (включая учебные планы, учебные материалы, учебники, потоковые видео, мультимедийные приложения, подкасты и любые другие материалы), которые открыто доступны для использования преподавателями и студентами, без необходимости выплачивать лицензионные сборы.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) – это онлайн-курсы, предназначенные для большого количества участников, к которым можно получить доступ в любом месте, если у них есть подключение к Интернету. Они возглавляются экспертами в данной области из высшего образования или промышленности и организованы системами управления обучением или специализированными платформами МООК².

ЭОР и МООК имеют большой потенциал для профессиональных обучающих программ. Спрос на профессиональное образование, в том числе в области сервиса и туризма, наблюдается во всех развитых странах. Это связано с потребностью рынка труда в связи с динамическим ро-

стом использования информационных технологий, которые требуют увеличения квалифицированных кадров. «...накапливание быстроустаревшей информации становится бессмысленным, и поэтому конкурентоспособными будут те вузы и преподаватели, которые... не только смогут дать студентам конкретные знания, но и будут способствовать формированию у них навыков быстрого поиска информации, осознания необходимости постоянного (непрерывного) обучения» [Зайцева, 2013, с. 91].

На сегодняшний день существует противоречие между стремительными темпами информатизации образования и не готовой к быстрым изменениям классической образовательной парадигмой. Еще одним противоречием является обилие доступных англоязычных интернет-ресурсов по всем предметным областям, включая сервис и туризм, и недостаточно сформированная иноязычная коммуникативная компетенция у русскоязычных обучающихся для понимания учебных материалов.

Целью статьи является анализ возможностей ЭО в области сервиса и туризма и обоснование необходимости создания электронного курса, способствующего формированию иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для профессиональной деятельности в индустрии сервиса и туризма.

Методологию исследования составляют анализ нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых и качественный и количественный анализ образовательных интернет-ресурсов в области сервиса и туризма.

Обзор научной литературы. В зарубежной практике ЭО широко используется для расширения и дополнения образовательных программ по туризму и гостеприимству и его преимуществ широко освещены [Lominé et al., 2002; Siegala, 2004; O'Mahony, Salmon, 2014; Horton-Tognazzini et al., 2015; Murphy et al., 2017], но подчеркивается, что недостаточно разработаны вопросы внедрения эффективных платформ электронного обучения.

¹ URL: <http://www.edu.ru/news/eksklyuzivny/rynok-rossiyskogo-online-obrazovaniya-vyrastet-do-/>

² Futures for Higher Education and ICT: Changes Due to the Use of Open Content <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214745.pdf> [Электронный ресурс] (дата обращения: 04.11.2017).

Интернет в целом и ЭО в частности обеспечивают большую гибкость в соответствии с конкретными условиями работы в секторе туризма и гостеприимства [Buhalis, 2000]. W. Cho и C. Schmelzer утверждают, что ЭО готовит студентов, изучающих туризм и гостеприимство, критически мыслить, решать проблемы и принимать решения, будучи технологически компетентными [Cho, Schmelzer, 2000, p. 31]. Согласно Haven C. и D. Botterill, ЭО включает в себя предоставление возможности обучения и поддержки через компьютерную сеть и веб-технологии, чтобы помочь индивидуальной работе и развитию [Haven, Botterill, 2003, p. 75].

L.L. Lominé описывает основные трудности, которые объясняют, почему многие ученые в области гостеприимства и туризма довольно неохотно вводят онлайн-курсы и учебные мероприятия в свои курсы. Исследования, проведенные в Университете Глостершира, показывают, что онлайн-обучение и преподавание выгодны как для учащихся, так и для преподавателей с точки зрения формирования информационной компетенции, инноваций и гибкости обучения [Lominé et al., 2002, p. 43–49].

Однако, хотя ЭО широко используется для расширения и дополнения учебных программ по туризму и гостеприимству и его преимущества для туризма и гостеприимства широко освещаются, вопрос внедрения эффективных платформ ЭО недостаточно разработан [Cho, Schmelzer, McMahon, 2002; Clements, 2001].

M. Siegala обосновывает необходимость создания виртуальной обучающей среды (Virtual Learning Environment – VLE) для повышения эффективности ЭО в области туризма и гостеприимства. Такая среда позволит студентам обмениваться идеями друг с другом и с лектором асинхронно (по электронной почте) и синхронно (в чате) и создаст центр обработки данных для хранения учебных материалов модулей в безопасной среде (конспекты лекций, презентации, рабочие документы, отчеты, закладки) [Siegala, 2004].

P. Braun и M. Hollick доказывают, что сформированные онлайн-навыки и обмен знаниями

могут помочь наращиванию потенциала в индустрии туризма [Braun, Hollick, 2006, p. 695].

B. O'Mahony пересматривает философию высшего образования в сфере гостеприимства, утверждая, что MOOK могут сыграть значительную роль в восстановлении социальных и нравственных основ образования, внести свой вклад в фундаментальную роль образования в качестве общественного блага и привести к демократизации образования, особенно в секторе туризма и гостеприимства [O'Mahony, Salmon, 2014, p. 130–131].

M. De Rose определяет четыре основных типа курсов в секторе туризма и гостеприимства: курсы, предоставляемые академическим сообществом, целевыми управляющими кампаниями, корпоративными университетами и независимыми разработчиками, уделяя последним особое внимание [De Rose, 2014, p. 45–55].

Краткий обзор MOOK в сфере гостеприимства и туризма дан в работе L. Horton-Tognazzini. Отмечается, что MOOK могут играть ключевую роль в обучении и постоянном профессиональном развитии персонала в индустрии гостеприимства и туризма, поскольку они обеспечивают гибкость и мобильность. MOOK должны непосредственно ориентироваться на потребности отрасли, чтобы удовлетворить основные требования как работодателя, так и сотрудников [Horton-Tognazzini, 2015, p. 110–111].

T.Z. Liu, T.Y. Huang изучили влияние ЭО на удовлетворение студентов, изучающих гостиничный бизнес, и желание продолжать обучение дальше, установив, что эти факторы в значительной степени зависят от системы управления обучением (LMS), а также от полезности и увлекательности процесса обучения [Liu et al., 2014, p. 873]. J. Murphy раскрывает возможности внедрения MOOK в традиционное университетское обучение по программам гостеприимства и туризма [Murphy, 2017, p. 166–167]. T.M. Abbas раскрывает влияние таких человеческих факторов, как легкость взаимодействия с ЭО и самоэффективность, на намерение студентов университета, обучающихся по программам гостеприимства и туризма, использовать электронное обучение [Abbas, 2017, p. 349].

Исследованию проблемы использования образовательных интернет-технологий при освоении дополнительных профессиональных программ в индустрии гостеприимства посвящены работы российских авторов, в том числе А.Н. Малолетко, который приходит к выводу о необходимости создания иерархически структурированных образовательных интернет-ресурсов в индустрии гостеприимства [Малолетко и др., 2014, с. 56–58].

И.А. Дони́на, Т.Д. Иванова обосновывают актуальность информационно-профессиональной среды как средства формирования управленческой компетентности, определяется ее компонентный состав, рассматриваются сущность информационно-профессиональной среды и ее роль в образовательном процессе вуза [Дони́на, Иванова, 2013].

А.В. Афанасьева делится опытом создания дистанционного курса «Туристское краеведение», позволяющего освоить навыки научной деятельности, выявить личностную творческую инициативу, что имеет важное значение в развитии туристской отрасли и профессионального образования в России [Афанасьева, 2014, с. 73].

Значительное внимание уделяется развитию предпринимательской компетенции в сфере туризма и гостеприимства [Dzisi, Otsyina, 2014; Deal, 2016]. Предпринимательство представляет собой инициативную самостоятельную деятельность граждан и их объединений. Эта деятельность направлена на получение прибыли, в том числе в такой сфере экономики, как оказание услуг. «Основной ресурс предпринимательства заключается в людях, ориентированных на создание собственного дела и на разумный риск» [Грасс, 2015, с. 11].

ЭО обладает потенциалом, чтобы внедрять предпринимательство и инновации, которые и в бизнесе, и в торговле зависят от навыков, знаний, творчества и предприятия сотрудников. Оно может ускорить процесс инноваций путем взаимодействия между образованием и индустрией сервиса и туризма [Harkema, Schout, 2008].

Результаты исследования. Для анализа были выбраны электронные курсы крупнейших зарубежных и отечественных MOOK-платформ

на английском и русском языках, предлагающие обучение по темам «Сервис» и «Туризм», а также «Менеджмент и предпринимательство».

Сетевая междуниверситетская площадка Универсарийум (<https://universarium.org>), на момент обращения 20.10.2017 г., для обучения менеджменту и предпринимательству предлагает 12 курсов, и ни одного курса для обучения в сфере сервиса и туризма.

В Университете ИНТУИТ (URL: <http://www.intuit.ru/> (дата обращения: 20.10.2017)) потенциально для обучения предпринимательству могут быть использованы 5 курсов, для обучения менеджменту – 28 курсов. Обучение в сфере услуг представлено только одним курсом.

Национальная образовательная платформа «Открытое образование» (<https://openedu.ru/>). По направлению подготовки 43.00.00 Сервис и туризм она предлагает 12 курсов: 2 курса, направленные на формирование коммуникативной компетенции, 3 связаны с управлением и экономикой, остальные – по общеобразовательным предметам.

Все курсы, представленные российскими платформами, имеют фиксированный график обучения, что является недостатком, так как вызывает определенные ограничения. Материалы данных курсов не представлены в архиве и доступны только на период обучения.

По данным www.class-central.com, где наиболее полно представлена информация о MOOK от ведущих университетов мира (это такие площадки, как Coursera, Udacity, Udemy, Futurelearn и edX), доступны 193 курса, обучающих предпринимательству, из них 143 курса на английском и лишь 3 курса на русском; 17 курсов по гостеприимству, все из которых на английском; 4 курса, связанные с сервисом, на английском языке. Все курсы доступны в режиме self-paced (обучение осуществляется по самостоятельно установленному графику). Автоматическое оценивание результатов освоения программы в режиме self-paced является компромиссным решением для снижения риска потери связи с обучающимися и уменьшения вероятности их ухода с курса [Дацин, 2016, с. 703].

Представленный выше анализ наглядно демонстрирует необходимость создания электронного курса в области сервиса и туризма на английском языке для русскоязычных обучающихся.

Курс Hospitality, Customer Service and Tourism создан с помощью образовательной платформы Moodle. В качестве учебного материала были использованы открытые образовательные ресурсы Интернета, связанные с практикой гостиничного, ресторанного и туристического бизнеса, а также из различных англоязычных профессиональных изданий. Цель курса – формирование профессионально значимых качеств личности через способности осуществлять деловую коммуникацию в сфере гостеприимства, сервиса и туризма в устной и письменной формах на английском языке. Курс состоит из 12 модулей, работа над каждым модулем рассчитана на 8–10 часов. Особое внима-

ние уделяется обучению предпринимательству в индустрии сервиса и туризма.

В соответствии с ФГОС ВО (3++)³ по направлениям бакалавриата 43.03.01 Сервис, 43.03.02 Туризм, 43.03.03 Гостиничное дело иноязычная коммуникативная компетенция представлена следующими универсальными компетенциями: УК-4 – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном(ых) и иностранном(ых) языках; УК-5 – Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

В разработанном нами курсе формируются не только универсальные, но и общепрофессиональные компетенции, поскольку иностранный язык в профессиональной сфере является средством получения фундаментальных знаний по основной специальности.

Технологическая карта компетенций, формируемых в результате освоения курса *Hospitality, Customer Service and Tourism*

The technological map of competences formed as a result of mastering the course *Hospitality, Customer Service and Tourism*

Модули	Компетенции								
	УК-4	УК-5	ОПК-1	ОПК-2	ОПК-3	ОПК-4	ОПК-5	ОПК-6	ОПК-7
1. Reception and Reservation	+	+	+						
2. Introduction to Hotels	+	+			+				
3. Hotel Staff Management	+	+		+			+		
4. Food and Beverage Industry	+	+	+		+		+		+
5. Introduction to Restaurants	+	+					+		
6. Restaurant Staff Management	+	+		+					
7. Hospitality Management	+	+		+			+		+
8. Customer Service	+	+			+			+	+
9. Tourism Management	+	+		+			+		
10. Ecotourism	+	+					+		
11. Marketing in Hospitality and Tourism	+	+				+	+		
12. Entrepreneurship in Hospitality and Tourism	+	+	+		+		+	+	

Заключение. Успех ЭО в значительной степени зависит от способности удовлетворить образовательные потребности и от способности максимизировать потенциал сети. Преимущество курса Hospitality, Customer Service and Tourism заключается в том, что он дает возможность русскоязычным учащимся максимально

полно использовать глобальную сеть, англоязычные электронные ресурсы, включая MOOK, для приобретения профессиональных компетенций и профессионального совершенствования.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/93> [Электронный ресурс] (дата обращения: 04.11.2017).

ния. Так решается одна из задач инновационного социально-ориентированного развития, формирования социальной сферы и человеческого капитала.

Библиографический список

1. Афанасьева А.В., Дручевская Л.Е. Интеграция дистанционных курсов обучения как механизм решения задачи повышения качества образования в системе подготовки специалистов в области туризма // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2014. № 4. С. 68–75. DOI: 10.12737/6477
2. Грасс Т.П. Формирование культуры предпринимательства подрастающих поколений в общеобразовательной школе развитых англоязычных стран // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 11–16.
3. Дацун Н.Н. Обучение всю жизнь и МООС // Электронное обучение в непрерывном образовании 2016: III Междунар. науч.-практ. конф. (Россия, Ульяновск, 13–15 апреля 2016 г.): сб. науч. тр. Ульяновск: УлГТУ, 2016. С. 697–704.
4. Доница И.А., Иванова Т.Д. Информационно-профессиональная среда как средство формирования управленческой компетентности будущих бакалавров сервиса // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3.
5. Зайцева Н.А. Проблемы и перспективы реформирования системы подготовки кадров для сервиса и туризма (на примере высшего и дополнительного образования) // Современные проблемы сервиса и туризма. 2013. № 2. С. 87–92.
6. Малолетко А.Н., Малолетко Н.Е., Воробьева Т.И. Проблемы использования образовательных интернет-ресурсов в индустрии гостеприимства // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2014. № 3. С. 54–60.
7. Шкапенко Т.М. Электронное обучение: актуальное состояние проблемы в вузовской системе образования России и зарубежных стран // Вестник МГИМО. 2013. № 6 (33). С. 71–76.
8. Abbas T.M. Human factors affecting university hospitality and tourism students' intention to use e-learning: A comparative study between Egypt and the UK // Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism. 2017. V. 16, № 4. P. 349–366. doi:10.1080/15332845.2017.1266866
9. Braun P., Hollick M. Tourism skills delivery: Sharing tourism knowledge online // Education+Training. 2006. 48. P. 693–703. DOI: 10.1108/00400910610710100
10. Buhalis D. Marketing the competitive destination of the future // Tourism Management. 2000. 21(1). P. 97–116. doi:10.1016/S0261-5177(99)00095-3
11. Cho W., Schmelzer C.D. Just-in-time education: Tools for hospitality managers of the future? // International Journal of Contemporary Hospitality Management. 2000. 12. P. 31–37. DOI: 10.1108/09596110010305000
12. Cho W., Schmelzer C.D., cMahon P.S. Preparing Hospitality Managers for the 21st Century: The Merging of Just-in-time Education, Critical Thinking, and Collaborative Learning // Journal of Hospitality & Tourism Research. 2002. 26 (1). P. 23–37. doi:10.1177/1096348002026001002
13. Clements C., Buergermeister J., Holland J., Monteiro P. Creating Virtual Learning Community // Journal of Teaching in Travel and Tourism. 2001. 1 (2/3). P. 73–89. doi.org/10.1300/J172v01n02_05
14. De Rose M. et al. Independent e-learning offers in Tourism and Hospitality. In search of a map and possible quality indicators // eLearn Center Research Paper Series. 2014. P. 45–55. DOI/10.1111/jcal.2013.29
15. Deale C.S. Entrepreneurship education in hospitality and tourism: insights from entrepreneurs // Journal of Teaching in Travel & Tourism. 2016. V. 16. № 1. P. 20–39. DOI: 10.1080/15313220.2015.1117957
16. Dzisi S., Otsyina F.A. Exploring social entrepreneurship in the hospitality industry // International Journal of Innovative Research and Development. 2014. P. 233–241. URL: <<http://www.ijird.com/index.php/ijird/article/view/51087>>

17. Elliott S., Smith G. Curriculum Theory and Practice: A Case in Online Education // An international handbook of tourism education. 2005. P. 61–76.
18. Harkema S.J.M., Schout H. Incorporating student-centred learning in innovation and entrepreneurship education // European Journal of Education. 2008. V. 43, № 4. P. 513–526. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2008.00372.x
19. Haven C., Botterill D. Virtual learning environments in hospitality, leisure, tourism and sport: A review // Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education. 2003. 2(1). P. 75–92. DOI: 10.3794/johlste.21.36
20. Horton-Tognazzini L., Ryan P., Williams A. A snapshot of MOOCs in hospitality and tourism // 13th APacCHRIE Conference, Auckland, NZ. – 2015. DOI: 10.1080/10963758.2016.1163497
21. Liu T.Z., Huang T.Y., Hsu C.S. Investigating E-learning Effects on Continuance Intentions of Hospitality Management Students // Information and Communication Technologies in Tourism 2015. Springer, Cham, 2015. P. 873–883. DOI:10.1007/978-3-319-14343-9_63
22. Lominé L.L. et al. Online learning and teaching in hospitality, leisure, sport and tourism: Myths, opportunities and challenges // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. 2002. V. 1, № 1. P. 43–49. DOI : 10.3794/johlste.11.13
23. Murphy J. et al. 11 Massive Open Online Courses (MOOCs) in hospitality and tourism // Handbook of Teaching and Learning in Tourism. 2017. P. 154–172.
24. O'Mahony B., Salmon G. The role of massive open online courses (MOOCs) in the democratization of tourism and hospitality education // Handbook of Tourism and Hospitality Education. 2014. P. 130–142.
25. Sigala M. Investigating the Factors Determining e-Learning Effectiveness in Tourism and Hospitality Education // Journal of Hospitality & Tourism Education. 2004. 16:2. P. 11–21. DOI: 10.1080/10963758.2004.10696789

DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-42-4-20>

THE USE OF E-LEARNING TO TRAIN SPECIALISTS IN THE FIELD OF SERVICE AND TOURISM

S.P. Dudina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. E-learning is one of the most promising modern technologies. Electronic educational resources (EER) and mass open online courses (MOOC) have great potential for professional training programs, including in the field of service and tourism. To date, there is a contradiction between the rapid pace of informatization of education and the classical educational paradigm, which is not ready for rapid changes. Another contradiction is the abundance of available English-language Internet resources, including MOOC, in all subject areas, including service and tourism, and insufficiently formed foreign-language communicative competence among Russian-speaking learners to understand teaching materials and mastering disciplines. The purpose of the article is to analyze the possibilities of e-learning in the field of service and tourism and to justify the need to create an electronic course that fosters the formation of a foreign-language communicative competence necessary for professional activities in the service and tourism industry.

The *research methodology* consists of the analysis of normative and legal documents in the field of higher education, research works of domestic and foreign scientists and a qualitative and quantitative analysis of educational Internet resources in the field of service and tourism.

Results. The analysis of electronic courses of the largest foreign and domestic MOOC platforms offering training in the field of service and tourism showed an extremely low share of courses in Russian with an inconvenient training schedule that does not satisfy the needs of students, and a huge number of courses in English available in self-paced mode (without fixed time frames). The Hospitality, Customer Service and Tourism e-course was created with the goal of eliminating this gap. The goal of the course is to form professionally significant personal qualities through the ability to conduct business communication in the field of hospitality, service and tourism in oral and written forms in English.

Conclusion. The success of e-learning is largely dependent on the ability to meet educational needs and on the ability to maximize the potential of the network. The advantage of the Hospitality, Customer Service and Tourism course is that it enables Russian-speaking students to make the fullest use of English-language electronic educational resources, including MOOC, to acquire professional competences in the field of service and tourism. This is how one of the tasks of innovative socio-oriented development, the formation of the social sphere and human capital is solved.

Keywords: *e-learning, service, tourism, hospitality, MOOC, entrepreneurship, communicative competence, educational standard.*

References

1. Afanas'eva A.V., Druchevskaja L.E. (2014). Integration of distance learning courses as a mechanism for solving the problem of improving the quality of education in the system of training specialists in tourism // Bulletin of the Association of Tourism and Service Universities, 4, 68-75. DOI: 10.12737 / 6477
2. Grass T.P. (2015). Formation of the culture of entrepreneurship of younger generations in the general education school of developed English-speaking countries // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University, 3 (33), 11-16.
3. Datsun N.N. (2016). Lifelong education and MOOC // 3rd International Scientific and Practical Conference "E-learning in Continuing Education 2016" (Russia, Ulyanovsk, April 13-15, 2016): a collection of scientific papers. Ulyanovsk, UISTU, 697-704.
4. Donina I.A., Ivanova T.D. (2013). Informational and professional environment as a means of forming managerial competence of future bachelors of service // Modern problems of science and education, 3.
5. Zaitseva N.A. (2013). Problems and prospects of reforming the system of training personnel for service and tourism (through the example of higher and further education) // Modern problems of service and tourism, 2, 87-92.
6. Maloletko A.N., Maloletko N.E., Vorob'eva T.I. (2014). The problems of using educational internet-resources in the hospitality industry// Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University, 3 (33), 11-16.

- letin of the Association of Tourism and Service Universities, 3, 54–60.
7. Shkapenko T.M. (2013). E-learning: the current state of the problem in the higher educational system in Russia and foreign countries // Bulletin of MGIMO, 6 (33), 71–76.
 8. Abbas T.M. (2017). Human factors affecting university hospitality and tourism students' intention to use e-learning: A comparative study between Egypt and the UK // Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism, 16 (4), 349–366. DOI:10.1080/15332845.2017.1266866
 9. Braun, P., & Hollick, M. (2006). Tourism skills delivery: Sharing tourism knowledge online. Education+Training, 48, 693–703. DOI:10.1108/00400910610710100
 10. Buhalis, D. (2000). Marketing the competitive destination of the future. Tourism Management, 21 (1), 97–116. DOI:10.1016/S0261-5177(99)00095-3
 11. Cho, W., & Schmelzer, C. D. (2000). Just-in-time education: Tools for hospitality managers of the future? International Journal of Contemporary Hospitality Management, 12, 31–37. DOI:10.1108/09596110010305000
 12. Cho, W., Schmelzer, C.D., & McMahon, P.S. (2002). Preparing Hospitality Managers for the 21st Century: The Merging of Just-in-time Education, Critical Thinking, and Collaborative Learning. Journal of Hospitality & Tourism Research, 26 (1), 23-37. DOI:10.1177/1096348002026001002
 13. Clements, C., Buergermeister, J., Holland, J., & Monteiro, P. (2001). Creating Virtual Learning Community. Journal of Teaching in Travel and Tourism, 1 (2/3), 73–89. doi.org/10.1300/J172v01n02_05
 14. De Rose M. et al. (2014). Independent e-learning offers in Tourism and Hospitality. In search of a map and possible quality indicators // eLearn Center Research Paper Series, 45–55. DOI/10.1111/jcal.2013.29.
 15. Deale C. S. (2016). Entrepreneurship education in hospitality and tourism: insights from entrepreneurs // Journal of Teaching in Travel & Tourism, 16 (1), 20-39., DOI: 10.1080/15313220.2015.1117957
 16. Dzisi S., Otsyina F. A. (2014). Exploring social entrepreneurship in the hospitality industry // International Journal of Innovative Research and Development, 233-241. Available at: <http://www.ijird.com/index.php/ijird/article/view/51087>
 17. Elliott S., Smith G. (2005). Curriculum Theory and Practice: A Case in Online Education // An international handbook of tourism education, 61–76.
 18. Harkema S. J. M., Schout H. (2008). Incorporating student-centred learning in innovation and entrepreneurship education // European Journal of Education, 43. (4), 513-526. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2008.00372.x
 19. Haven, C., & Botterill, D. (2003). Virtual learning environments in hospitality, leisure, tourism and sport: A review. Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education, 2 (1), 75–92. DOI:10.3794/johlste.21.36
 20. Horton-Tognazzini L., Ryan P., Williams A. (2015). A snapshot of MOOCs in hospitality and tourism // 13th APacCHRIE Conference, Auckland, NZ. DOI: 10.1080/10963758.2016.1163497
 21. Liu T. Z., Huang T. Y., Hsu C. S. (2015). Investigating E-learning Effects on Continuance Intentions of Hospitality Management Students // Information and Communication Technologies in Tourism 2015. – Springer, Cham, 873–883. DOI:10.1007/978-3-319-14343-9_63
 22. Lominé L.L. et al. (2002). Online learning and teaching in hospitality, leisure, sport and tourism: Myths, opportunities and challenges // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 1 (1), 43–49. DOI: 10.3794/johlste.11.13
 23. Murphy J. et al. (2017). 11 Massive Open Online Courses (MOOCs) in hospitality and tourism // Handbook of Teaching and Learning in Tourism, 154–172.
 24. O'Mahony B., Salmon G. (2014). The role of massive open online courses (MOOCs) in the democratization of tourism and hospitality education // Handbook of Tourism and Hospitality Education, 130–142.
 25. Sigala M. (2004). Investigating the Factors Determining e-Learning Effectiveness in Tourism and Hospitality Education, Journal of Hospitality & Tourism Education, 16:2, 11–21, DOI: 10.1080/10963758.2004.10696789

УДК 004.85+372.851

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА БАЗЕ *LMS MOODLE*¹

Т.В. Зыкова (Красноярск, Россия)

В.А. Шершнева (Красноярск, Россия)

Ю.В. Вайнштейн (Красноярск, Россия)

И.Ф. Космидис (Красноярск, Россия)

А.А. Кытманов (Красноярск, Россия)

С.А. Тихомиров (Ярославль, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема организации дистанционного обучения математическим дисциплинам студентов инженерных направлений подготовки на базе LMS Moodle на основе полипарадигмального подхода в обучении математике. LMS Moodle является системой управления обучением (Learning Management System – LMS) или виртуальной обучающей средой (Virtual Learning Environments – VLE) с открытым исходным кодом. Цель настоящей работы – рассказать о возможности применения сервиса Moodle Cloud (новый бесплатный хостинг для Moodle-сайтов, зарегистрировавшись на котором, любой преподаватель имеет возможность организовать дистанционное обучение). Передача поддержки систем управления обучением в облако имеет смысл для образовательных учреждений, которые не могут позволить себе покупку и поддержку дорогостоящего оборудования и программного обеспечения. В свою очередь, обучающийся имеет возможность по-

лучить качественную работу с LMS Moodle, не являясь студентом учебного заведения, на базе которого развернута платформа виртуальной среды.

Методология. Сегодня благодаря мощному развитию программных и аппаратных средств в обучение пришли облачные технологии. В связи с этим мы рассматриваем полипарадигмальный подход в обучении дисциплинам как открытый кластер различных подходов, который может включать облачные технологии – новые в образовании.

Результаты и выводы. В работе на основе примера организации электронного обучающего курса по математическому анализу с применением сервиса Moodle Cloud проанализированы возможности такого обучающего пространства. Обозначены дальнейшие перспективы для повышения результативности электронного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, LMS Moodle, Moodle Cloud, полипарадигмальный подход, облачные технологии, электронный обучающий курс.

Постановка проблемы. В последние годы идея открытых образовательных платформ набирает популярность во всем мире [Андреев, 2014; Бадарч и др., 2014; Афанасьев, Егорова, 2014]. Уже сегодня, чтобы сделать электронное обучение более социализированным, сосредоточив внимание на взаимодействии обучающихся и преподавателей, разработчикам образовательных онлайн-курсов приходится прикладывать немалые усилия [Buhi, 2016]. В настоящее время осуществляется автоматизация тех методов обучения, которые обеспечивала традиционная па-

радигма: многие исследователи пытаются адаптировать и применить к образовательному процессу всевозможные новшества информационных технологий [Christoforou, 2015; Khechine, 2015; Conde et al., 2013]. Однако эффективность применения электронного обучения все еще остается недостаточно высокой. Некоторые исследователи связывают это с недостатками современных информационных технологий, и в частности самих мобильных устройств [Catalin, 2012], а другие считают, что, работая электронную образовательную среду, необходимо основываться на более результатив-

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда в рамках проекта № 16-18-10304.

ных, компетентностных методах обучения математике. В связи с этим рассматривается проблема организации дистанционного обучения математическим дисциплинам студентов инженерных направлений подготовки на базе LMS Moodle и полипарадигмального подхода в обучении математике при ведущей роли компетентностного подхода.

Эта проблема актуализирует потребность в разработке теоретических и методических основ, направленных на формирование профессиональной компетентности студентов вузов. Данную проблему можно решать на основе полипарадигмального подхода [Зыкова и др., 2013]. Такой подход предполагает комплексное использование различных подходов в обучении при ведущей роли компетентностного подхода, определяющего цели и результаты обучения [Шершнева, 2014; Зыкова и др., 2012]. В настоящей статье представлена разработка электронного обучающего курса по математическому анализу с применением облачных технологий.

Полипарадигмальный подход. Необходимость полипарадигмального подхода обусловлена, прежде всего, интегративной структурой компетентности. Поскольку данная структура содержит когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты [MacLellan, 2008; Bates, 2013]. Для когнитивного компонента основным подходом можно считать фундаментальный. Деятельностному компоненту соответствует контекстный подход, мотивационно-ценностному – личностно ориентированный и контекстный подходы, а рефлексивно-оценочному компоненту – личностно ориентированный подход [Shershneva et al., 2016; Кытманов, 2016]. Такой подход в обучении позволяет формировать не только профессиональную компетентность, но и находясь на предметном уровне, математическую.

Сущность полипарадигмального подхода, способствующего формированию математической компетентности студентов инженерного вуза, состоит в комплексном использовании компетентностного, контекстного, междисциплинарного, предметно-информационного подходов и фундаментализации – при ведущей роли ком-

петентностного подхода [Шершнева, 2014]. При этом методика обучения математике на основе полипарадигмального подхода опирается на выделение математико-теоретической, математико-прикладной и математико-информационной содержательно-методических линий.

Формирование математической компетентности студентов проявляется в положительной динамике ее индикаторов: фундаментальных математических знаний, умений и навыков; способности и готовности применять их в предметном поле других дисциплин, в квазипрофессиональной деятельности, готовности использовать информационные технологии при решении профессионально направленных математических задач; осознании социальной и профессиональной значимости математики [Носков, Шершнева, 2010].

Облачные технологии в обучении. Сегодня благодаря мощному развитию программных и аппаратных средств в обучение пришли облачные технологии. В связи с этим, рассматривая полипарадигмальный подход как открытый кластер, целесообразно включить в него облачные технологии. Данные технологии предполагают распределение, удаленную обработку, хранение определенной информации. Сущность их заключается в отсутствии необходимости устанавливать на своем персональном компьютере огромное количество разнообразных программ. Для того чтобы осуществить поиск информации, необходим доступ к Интернету [Орешкова, Козлов, 2014; Емельянова, 2014]. Вы сможете получить доступ к своим файлам, находясь в любой точке земного шара. Использование облачных технологий в образовании позволяет педагогам экономить материальные ресурсы на приобретении оборудования, постоянном обновлении программного обеспечения.

В 2010 г. в институте космических и информационных технологий Сибирского федерального университета стартовал проект по созданию электронных обучающих курсов на базе LMS Moodle [Сидорова и др., 2014]. Сегодня это успешно применяемая виртуальная среда обучения [Кочеткова, 2015]. Размещается Система электронного обучения СФУ (eКурсы <https://e.sfu-kras.ru/>) на сервере университета. Но как быть тем преподавате-

лям, учебным заведениям, для которых сопровождение, поддержка и прочие автоматизационные процессы по организации в LMS Moodle недоступны? Конечно, можно найти альтернативные способы сопровождения учебного процесса среди всевозможных новшеств, которые предлагают информационные технологии. Но на сегодняшний день Moodle уже зарекомендовала себя как востребованная обучающая среда [Kerimbayev et al., 2017; Despotovic-Zratic et al., 2012; Smolka, 2017].

Moodle Cloud. В 2015 г. разработчики LMS Moodle начали предоставлять и услуги бесплатного хостинга. Для этого был запущен новый облачный сервис Moodle Cloud <https://moodlecloud.com/>. На этой платформе абсолютно любой педагогический работник имеет возможность организовать дистанционное обучение без специальных знаний в установке системы на платный виртуальный хостинг [Евзикова, 2015]. Также передача поддержки систем, подобных Moodle, внешним провайдерам имеет смысл для образовательных учреждений, которые не могут позволить себе покупку и техподдержку дорогостоящего оборудования и программного обеспечения, а также оплату хостинга. Кроме этого, подобный сервис подойдет репетиторам, да и просто преподавателям, которые хотят ознакомиться с основными функциями платформы Moodle, опробовать новые виды заданий, так сказать «не выходя из дома», да и просто понять, соответствует ли она их потребностям. Такой сервис поможет организовать работу преподавателя, который, например, ведет одну и ту же дисциплину для студентов различных вузов. Также возможен вариант организации дистанционного обучения. Причем при организации такой работы удастся избежать различных бюрократических проблем.

Перечислим существенные преимущества сервиса Moodle Cloud [Евзикова, 2015].

- Бесплатный хостинг и доменное имя для всех пользователей системы.
- Установка LMS Moodle не требуется.
- Пользователям MoodleCloud всегда доступна самая последняя версия Moodle, так как обновления происходят автоматически без участия пользователей.

- Есть возможность выбрать, где будет территориально расположен сервер для сайта: в США, Австралии или Ирландии.

- Для защиты от спаммеров установлена система аутентификации по мобильному телефону, а не по электронной почте.

- Доступна бесплатная версия программы для проведения видеоконференций BigBlueButton (действует ограничение в 6 пользователей), правда, запись видеоконференции невозможна.

- Хорошая техническая поддержка сайта, в которую можно всегда может обратиться любой пользователь.

- Бесплатное мобильное приложение.

Как и любая система, MoodleCloud имеет недостатки и ограничения для бесплатной версии.

- Максимум 50 пользователей.

- Максимум 200 Mb места на диске. Большие файлы (видео, объемные PDF-файлы и так далее) необходимо будет хранить на облачном сервисе типа Dropbox или Google Drive, а не загружать их непосредственно на MoodleCloud.

- Доступны только базовые темы и плагины.

- К одному номеру телефона можно привязать только один сайт.

- Есть реклама — небольшие рекламные баннеры Google ads.

- Неактивный сайт будет удален через два месяца.

- Недоступно автоматизированное резервное копирование.

Для опытных пользователей по созданию электронных обучающих курсов в LMS Moodle использование сервиса MoodleCloud не вызовет никаких затруднений. Новичкам, а также преподавателям, желающим получить ответы на специфические вопросы по настройке среды, всегда помогут учебно-методические документы по работе с системой <https://docs.moodle.org>, а также техническая поддержка Moodle Cloud.

С помощью сервиса Moodle Cloud был создан электронный обучающий курс (рис. 1) по математическому анализу <https://tzykova.moodlecloud.com>. Регистрация и первоначальная настройка курса заняла минимум времени. Стоит отдельно отметить, что если уже есть электронный курс, ко-

торый необходимо разместить на Moodle Cloud, то такое размещение учебно-методических материалов займет гораздо меньше времени, поскольку можно воспользоваться функцией резервного копирования либо перенести материалы по файлово посредством персонального компьютера, воспользовавшись несложным интерфейсом LMS Moodle. Такой сервис очень удобен, если преподаватель является опытным пользователем Moodle и собирается учить по одному курсу студентов из

различных образовательных учреждений. На рис. 2 представлен пример редактирования электронного обучающего курса (добавление элемента или ресурса курса), размещенного в Moodle Cloud. Как видно из примера, интерфейс настройки системы, как и обещали разработчики облачного сервиса, полностью совпадает с интерфейсом LMS Moodle. После создания курса остается подписать пользователей на курс. Аутентификация пользователей будет происходить по мобильному телефону.

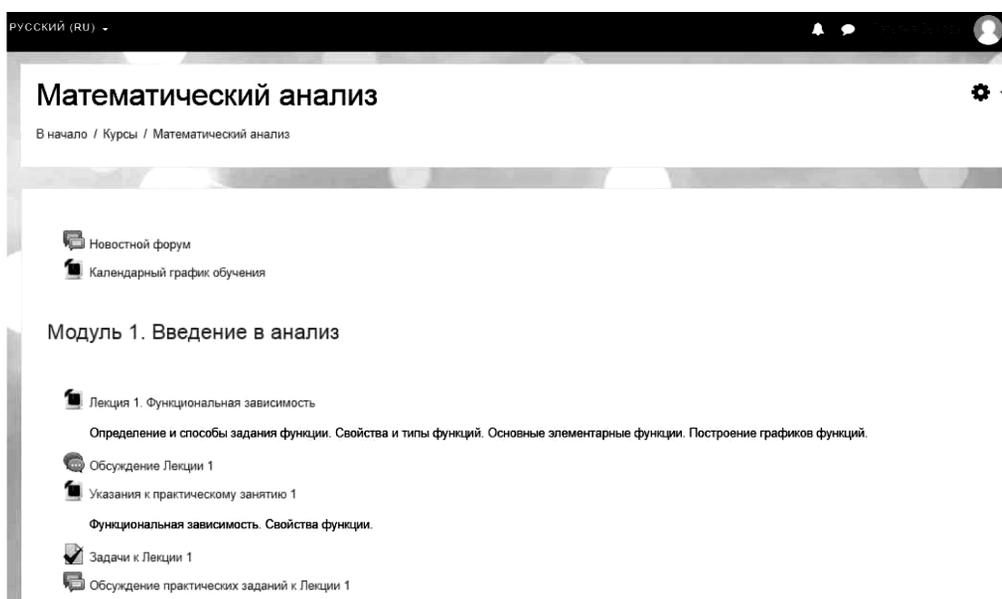


Рис. 1. Электронный обучающий курс <https://tzykova.moodlecloud.com>

Fig. 1. E-learning course <https://tzykova.moodlecloud.com>

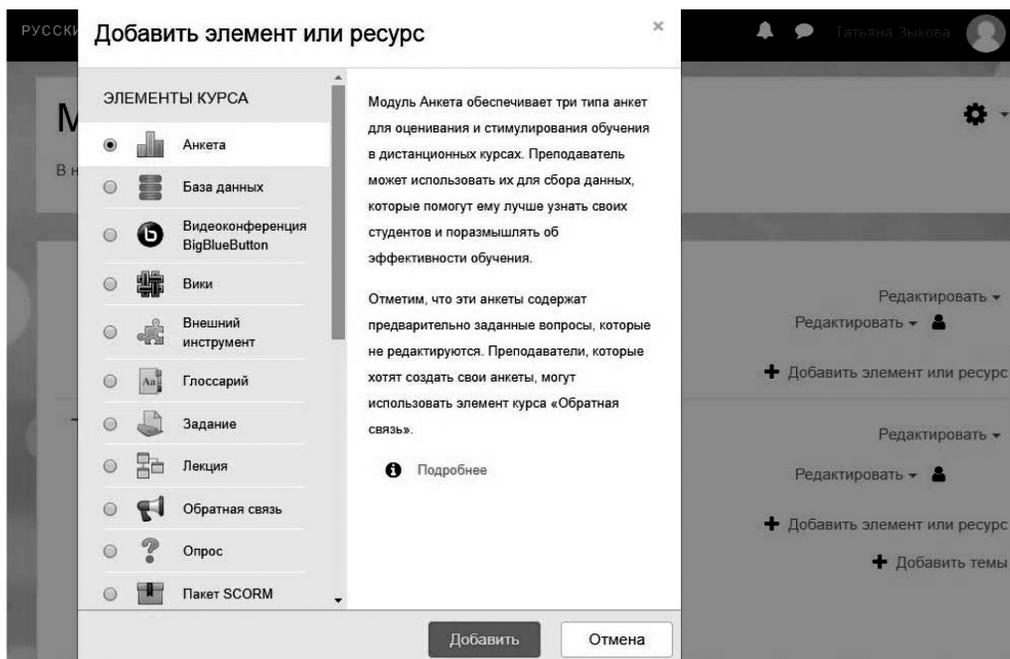


Рис. 2. Редактирование электронного обучающего курса

Fig. 2. E-learning course editing

Заключение. Применение облачного сервиса Moodle Cloud открывает широкие преимущества в обучении студентов не только математическим, но и другим дисциплинам. Следует особо выделить одно из главных преимуществ — независимость преподавателя от необходимости установки и администрирования среды LMS Moodle. Что само по себе стирает границы между студентами различных вузов, если они обучаются по одному и тому же электронному обучающему курсу. Также открываются перспективы использования сервиса Moodle Cloud для успешной реализации различной проектной деятельности [Smirnov, 2014; Vogun, 2017]. Использование электронной среды в обучении открывает дополнительные возможности формирования компетенций студентов на основе полипарадигмального подхода как результата продуктивного сочетания в электронном курсе контекстного, междисциплинарного и предметно-информационного подходов в обучении математике.

Для дальнейшего повышения результативности рассмотренного подхода предстоит разработать методическое сопровождение электронного обучающего курса, представленного в Moodle Cloud. Проанализировать и оценить результаты применения облачных технологий в обучении студентов.

Библиографический список

1. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 150–155.
2. Афанасьев А.Н., Егорова Т.М., Хисамутдинова Т.С. Российское образование на пути к МООС, проблемы и перспективы // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2014. Т. 1, № 1. С. 21–25.
3. Бадарч Д., Токарева Н., Цветкова М. MOOK – реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 135–146.
4. Евзикова О. Moodle Cloud – новый бесплатный хостинг для Moodle-сайтов // Информационные технологии в образовании. 16.07.2015. URL: <http://teachtech.ru/moodle/moodlecloud-novyj-besplatnyj-xosting-dlya-moodle-sajtov.html>
5. Емельянова О.А. Применение облачных технологий в образовании // Молодой ученый. 2014. Т. 62, № 3. С. 907–909.
6. Зыкова Т.В., Кытманов А.А., Цибульский Г.М., Шершнева В.А. Обучение математике в среде Moodle на примере электронного обучающего курса // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1. С. 60–63.
7. Зыкова Т.В., Сидорова Т.В., Шершнева В.А., Цибульский Г.М. Опыт использования веб-ориентированной среды Moodle в обучении студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода // Информатика и образование. 2013. Т. 244, № 5. С. 37–40.
8. Кочеткова Т.О., Шершнева В.А., Зыкова Т.В., Космидис И.Ф., Сидорова Т.В., Сафонов К.В. Методические особенности проектирования и реализации электронного обучающего курса по математическому анализу // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. Т. 31, № 1. С. 49–53.
9. Носков М.В., Шершнева В.А. О дидактическом базисе современной высшей школы и математической подготовке компетентного инженера // Педагогика. 2010. № 10. С. 38–44.
10. Орешкова М.Н., Козлов О.А. Формирование компетентности педагогических работников в области применения облачных технологий (на примере подготовки магистрантов направления «Педагогическое образование») // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: матер. междунар. науч.-практ. конф. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. Т. 2. С. 402–406.
11. Сидорова Т.В., Шершнева В.А., Космидис И.Ф., Зыкова Т.В., Кытманов А.А. Об использовании среды Moodle в обучении математике студентов института космических и информационных технологий СФУ // Сибирский журнал науки и технологии. 2014. Т. 57, № 5. С. 122–127.

12. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза // Педагогика. 2014. № 5. С. 62–70.
13. Bates P., O'Brien W. It's more than stick and rudder skills': an aviation professional development community of practice // Teaching in Higher Education, London. 2013. V. 18, № 6. P. 619–630.
14. Bogun V.V. Synergetic approach implementation in the remote system of dynamic settlement projects // Journal of Engineering and Applied Sciences. 2017. V. 12, is. 4. P. 894–897.
15. Buhu A., Buhu L. The development of interactive content with Moodle Cloud for textile engineering learning / 12th International Scientific Conference on eLearning and Software for Education (eLSE). Bucharest, Romania // Elearning vision 2020. 2016. Vol. III. eLearning and Software for Education. P. 467–472.
16. Catalin R. New trends in eLearning – mobile days / 8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education. Bucharest, Romania // Leveraging technology for learning, Vol. II. eLearning and Software for Education. 2012. P. 267–270.
17. Christoforou P., Rodosthenous C., Epiphaniou M. Deploying new services in the open university of Cyprus elearning platform – our experiences / 9th International Technology, Education and Development Conference. Madrid, Spain // INTED Proceedings. 2015 P. 6108–6116.
18. Conde M., Penalvo F., Alier M., Casany M., Piguillem J. Mobile devices applied to computer science subjects to consume institutional functionalities through a personal learning environment // International journal of engineering education. 2013. Vol. 29. № 3 SI. P. 610–619.
19. Despotovic-Zrakic M., Markovic A., Bogdanovic Z., Barac D., Krco S. Providing Adaptivity in Moodle LMS Courses // Education technology and society. 2012. V. 15, № 1. P. 326–338.
20. Kerimbayev N., Kultan J., Abdykarimova S., Akramova A. LMS Moodle: Distance international education in cooperation of higher education institutions of different countries // Education and information technologies. 2017. V. 22, № 5. P. 2125-2139. DOI: 10.1007/s10639-016-9534-5
21. Khechine H., Lakhal S. Effects of webinar use on student performance in higher education: what about grades? / 7th International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona, Spain // EDULEARN Proceedings. 2015. P. 329–337.
22. Kytmanov A.A., Noskov M.V., Safonov K.V., Savelyeva M.V., Shershneva V.A. Competency-based learning in higher mathematics education as a cluster of efficient approaches // Bolema: Mathematics Education Bulletin. 2016. Vol. 30, № 56. P. 1113–1126. DOI: 10.1590/1980-4415v30n56a14
23. Maclellan E. The significance of motivation in student-centered learning: a reflective case study // Teaching in Higher Education, London. 2008. V. 13, № 4. P. 411–421.
24. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 17. P. 357–367. DOI: 10.13187/ejced.2016.17.357
25. Smirnov E.I., Bogun V.V. Application of the principle of founding to implementation of students remote settlement projects // Proceedings of International Conferences on Social Sciences & Art. SGEM-14, Bulgaria. 2014. P. 75–80.
26. Smolka P. Concept of Outcomes Evaluation Model in LMS Moodle Conditions Working in a Vague Background // Proceedings of the international conference on numerical analysis and applied mathematics. AIP Conference Proceedings. 2016. V. 1863. UNSP 070009-1. DOI: 10.1063/1.4992231

DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-42-4-21>

TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES IN CONDITIONS OF APPLYING CLOUD TECHNOLOGIES ON THE BASIS OF *LMS MOODLE*

T.V. Zykova (Krasnoyarsk, Russia)

V.A. Shershneva (Krasnoyarsk, Russia)

Y.V. Vainshtein (Krasnoyarsk, Russia)

I.F. Kosmidis (Krasnoyarsk, Russia)

A.A. Kytmanov (Krasnoyarsk, Russia)

S.A. Tikhomirov (Yaroslavl, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article deals with the problem of organizing distance mathematical disciplines training for students of engineering majors on the basis of LMS Moodle based on a polyparadigmatic approach in mathematics training. LMS Moodle is Learning Management System (LMS) or Virtual Learning Environments (VLE) with an open source. The purpose of this work is to tell about the possibility of using the Moodle Cloud service (a new free hosting for Moodle-sites, signing up on which any teacher has the opportunity to organize distance learning). The transfer of support for learning management systems in the cloud makes sense for educational institutions that cannot afford to purchase and maintain expensive equipment and software. In turn, the trainee has the opportunity to get high-quality work with LMS Moodle, not being

a student of the educational institution, on the basis of which the virtual environment platform is deployed.

Methodology. Today, due to the powerful development of software and hardware, cloud technologies have come to the training. In this regard, we consider the polyparadigmatic approach in teaching disciplines as an open cluster of different approaches, which may include cloud technologies, which are new in education.

Results and conclusions. Based on the example of organizing an electronic training course on mathematical analysis using the Moodle Cloud service, the article has analyzed the possibilities of such a learning space and indicated further prospects for increasing the effectiveness of e-learning.

Key words: *e-learning, LMS Moodle, Moodle Cloud, poliparadigmatic approach, cloud technologies, e-learning course.*

References

1. Andreev A.A. (2014). Russian open educational resources and massive open online courses // Higher education in Russia, 6, 150–155.
2. Afanas'ev A.N., Egorova T.M., Khisamutdinova T.S. (2014). Russian education towards MOOC, problems and prospects // E-learning in lifelong education, 1 (1), 21–25.
3. Badarch D., Tokareva N., Tsvetkov M. (2014). MOOC are a reconstruction of higher education // Higher education in Russia, 10, 135–146.
4. Evzikova O. Moodle Cloud is a new free hosting for Moodle-sites // Informational technologies in education. 16.07.2015. Available at: teachtech.ru/moodle/moodlecloud-novyj-besplatnyj-xosting-dlya-moodle-sajtov.html
5. Emel'ianova O. A. (2014). Application of cloud technologies in education // Young scientist, 62 (3), 907–909.
6. Zykova, T.V., Kytmanov A.A., Tsibul'skii G.M., Shershneva V.A. (2012). Teaching mathematics in Moodle environment through the example of e-learning course // Vestnik of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, 1, 60–63.
7. Zykova, T.V., Sidorova T.V., Shershneva V.A., Tsibul'skii, G.M. (2013). Experience of using the web-based Moodle environment in the training of engineering university students on the basis of a polyparadigmatic approach // Informatics and education, 244 (5), 37–40.
8. Kochetkova T.O., Shershneva V.A., Zykova, T.V., Kosmidis I.F., Sidorova T.V., Safonov K.V. (2015). Methodological features of the design and implementation of an electronic learning course in mathematical analysis // Vestnik of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, 31 (1), 49–53.

9. Oreshkova M.N., Kozlov O.A. (2014). Formation of teachers' competence in application of cloud technologies (for example, training master's degree students majored in teacher education) // Proceedings of International Research-to-Practice conference, Yelets, Bunin Yelets State University // Information technologies of the Federal state educational standards, 2, 402–406.
10. Sidorova T.V., Shershneva V.A., Kosmidis I.F., Zykova T.V., Kytmanov A.A. (2014). On the use of Moodle environment in teaching mathematics to students of the Institute of Space and Informatic Technologies of Siberian Federal University // Siberian journal of science and technology, 57 (5), 122–127.
11. Noskov M.V., Shershneva V.A. (2010). On the didactic basis of modern higher education and mathematical training of a competent engineer // Pedagogy, 10, 38–44.
12. Shershneva V.A. (2014). Formation of mathematical competence of students of engineering University // Pedagogy, 5, 62–70.
13. Bates P., O'brien W. (2013). It's more than stick and rudder skills': an aviation professional development community of practice // Teaching in Higher Education, London, 18 (6), 619–630.
14. Bogun V.V. (2017). Synergetic approach implementation in the remote system of dynamic settlement projects // Journal of Engineering and Applied Sciences, 12 (4), 894–897.
15. Buhu A., Buhu L. (2016). The development of interactive content with Moodle Cloud for textile engineering learning / 12th International Scientific Conference on eLearning and Software for Education (eLSE). Bucharest, Romania // Elearning vision 2020. VOL III. eLearning and Software for Education, 467–472.
16. Catalin R. (2012). New trends in eLearning – mobile days / 8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education. Bucharest, Romania // Leveraging technology for learning, VOL II. eLearning and Software for Education, 267–270.
17. Christoforou P., Rodosthenous C., Epiphaniou M. (2015). Deploying new services in the open university of Cyprus elearning platform – our experiences / 9th International Technology, Education and Development Conference. Madrid, Spain // INTED Proceedings, 6108–6116.
18. Conde M., Penalvo F., Alier M., Casany M., Piguillem J. (2013). Mobile devices applied to computer science subjects to consume institutional functionalities through a personal learning environment // International journal of engineering education, 29 (3), SI, 610–619.
19. Despotovic-Zrasic M., Markovic A., Bogdanovic Z., Barac D., Krco S. (2012). Providing Adaptivity in Moodle LMS Courses // Education technology and society, 15 (1), 326–338.
20. Kerimbayev N., Kultan J., Abydkarimova S., Akramova A. (2017). LMS Moodle: Distance international education in cooperation of higher education institutions of different countries // Education and information technologies, 22 (5), 2125–2139. DOI: 10.1007/s10639-016-9534-5
21. Khechine H., Lakhal S. (2015). Effects of webinar use on student performance in higher education: what about grades? / 7th International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona, Spain // EDULEARN Proceedings, 329–337.
22. Kytmanov A.A., Noskov M.V., Safonov K.V., Saveilyeva M.V., Shershneva V.A. (2016). Competency-based learning in higher mathematics education as a cluster of efficient approaches // Bolema: Mathematics Education Bulletin, 30 (56), 1113–1126. DOI: 10.1590/1980-4415v30n56a14
23. Maclellan E. (2008). The significance of motivation in student-centered learning: a reflective case study // Teaching in Higher Education, London, 13 (4), 411–421.
24. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. (2016). Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // European Journal of Contemporary Education, 17, 357–367. DOI: 10.13187/ejced.2016.17.357
25. Smirnov E.I., Bogun V.V. (2014). Application of the principle of founding to implementation of students remote settlement projects // Proceedings of International Conferences on Social Sciences & Art. SGEM-14, Bulgaria, 75–80.
26. Smolka P. (2016). Concept of Outcomes Evaluation Model in LMS Moodle Conditions Working in a Vague Background // Proceedings of the international conference on numerical analysis and applied mathematics. AIP Conference Proceedings, 1863. UNSP 070009-1. DOI: 10.1063/1.4992231

УДК 378.7

ПОВЫШЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В.В. Кольга (Красноярск, Россия)

А.А. Лукьянова (Красноярск, Россия)

Г.Т. Полежаева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматривается актуальная для современного высшего образования проблема совершенствования организации образовательного процесса, обусловленная изменившимися требованиями к качеству подготовки будущих выпускников в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов поколения «3+» по направлениям подготовки бакалавров. В практике подготовки будущих менеджеров в образовании высшая школа и среднее профессиональное образование по-прежнему ориентируются на репродуктивные способы овладения профессиональной деятельностью. Ключевой характеристикой выпускника любой образовательной организации является его готовность к практической деятельности, обеспеченная сформированными в ходе обучения компетенциями. Анализ опыта показывает, что определенные шаги по обновлению методики изучения различных дисциплин в подготовке будущих управленцев в педагогическом образовании предпринимаются отдельными образовательными организациями. Реализация обозначенных требований к будущему специалисту в контексте разработки и реализации федеральных государственных образовательных стандартов поколения «3+» позволяет сформулировать перед высшей школой следующую задачу: расширение и совершенствование спектра компетенций, формируемых в ходе подготовки бакалавров. При этом ФГОС «3+» пока не ставит перед системой образования таких стратегических задач.

Цель статьи – наметить возможные пути и методы решения данной проблемы.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, знания об обновлении профессиональной подготовки будущих педагогов (О.А. Абдуллина, И.С. Батракова, Е.П. Белозерцев, Г.А. Бордовский, А.П. Валицкая, А.А. Вербицкий, В.И. Гороя, В.А. Козырев, Н.М. Огарков, А.А. Орлов, Н.Ф. Радионова, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына и др.), проблемы интерактивного обучения (И.А. Бутенко, Ю.Г. Одегов, А.И. Сидоренко, Ю.П. Сурмин, Г.С. Харханова, В.С. Чувакина и др.).

Результаты. Теоретическое исследование показало, что при использовании интерактивных технологий обучения повышается уровень усвоения и переработки учебного материала и позволяет сформировать специальные и надпрофессиональные компетенции для практической деятельности будущих управленцев.

Заключение. Сделаны выводы, что использование интерактивных технологий при обучении бакалавров по направлению подготовки Менеджмент может рассматриваться как возможность сформировать специальные и надпрофессиональные компетенции на более высоком профессиональном уровне, лучше ориентироваться в построении профессиональной карьеры управленца.

Ключевые слова: образовательный процесс, современные образовательные технологии, компетентностный подход, интерактивное обучение.

Постановка проблемы. Стремительно развивающиеся технологии выдвигают новые задачи перед высшей школой и предъявляют все более высокие требования к подготовке будущих специалистов, включающие в себя широкий спектр специальных и надпрофессиональных компетенций, обеспечение мо-

бильности и конкурентоспособности будущего специалиста и его быструю адаптацию на современном рынке труда. Ключевой характеристикой выпускника любой образовательной организации является его готовность к практической деятельности, обеспеченная сформированными в ходе обучения компетенциями.

Реализация обозначенных требований к будущему специалисту в контексте разработки и реализации федеральных государственных образовательных стандартов поколения «3+» позволяет сформулировать перед высшей школой следующую задачу: расширение и совершенствование спектра компетенций, формируемых в ходе подготовки бакалавров. Особенно актуальной данная задача становится для вузов, осуществляющих подготовку бакалавров менеджмента, поскольку профессиональная деятельность выпускников данного направления подготовки характеризуется высокой степенью изменчивости в условиях активно развивающейся внешней среды. Данный факт обуславливает необходимость формирования у бакалавров менеджмента широкого спектра компетенций, ориентированных на современный мировой рынок труда, а также таких личностных качеств, как мобильность, обучаемость, способность к быстрой адаптации в условиях конкурентной среды [Полежаева, 2016, с.189]. При этом ФГОС «3+» пока не ставит перед системой образования таких стратегических задач, решать которые тем не менее необходимо с опережением. Наметить пути решения этой проблемы и является целью данного исследования.

От будущего специалиста требуется не только уметь работать с информацией, логически думать, системно анализировать реальные процессы и принимать оптимальные решения, работать в условиях неопределенности, но и быть гражданином, правильно понимающим свое социальное назначение, что требует от будущих менеджеров не только знаний и умений в решении практических производственных задач, но и обладания набором компетенций, необходимых для успешной трудовой деятельности. Это определяет их ответственность в способе деятельности как профессионалов и исполнителей. Те требования, которые предъявлялись ранее к специалистам, не соответствуют требованиям времени. Вузы вынуждены искать новые пути и способы подготовки обучающихся на предмет соответствия запросам работодателей и общества в целом.

Однако эмпирические данные показывают, что в массовой практике подготовка будущих

менеджеров в образовании по-прежнему ориентируется на консервативные методы овладения профессиональной деятельностью, редко используются интерактивные формы организации образовательного процесса, позволяющие существенно изменить позицию обучающихся и сделать их реальными субъектами своего профессионального становления. Анализ опыта показывает, что определенные шаги по обновлению методики изучения различных дисциплин в подготовке будущих управленцев в педагогическом образовании предпринимаются. Однако эти попытки пока не систематизированы.

Цель статьи – выявить и описать возможные формы и методы, специфику использования и применения интерактивных технологий в образовательном процессе вуза.

Методологию исследования составляют накопленные знания о моделях профессиональной подготовки и переподготовки будущих специалистов, в том числе педагогов (О.А. Абдуллина, В.А. Адольф, И.С. Батракова, Е.П. Белозерцев, Г.А. Бордовский, А.П. Валицкая, А.А. Вербицкий, В.И. Горовая, В.А. Козырев, В.В. Кольга, Н.М. Огарков, А.А. Орлов, Н.Ф. Радионова, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына и др.). Однако в проведенных исследованиях форматы изучения различных дисциплин в высшей школе не были предметом специального исследования. Имеется достаточное количество работ, в которых рассматриваются проблемы интерактивного обучения (И.А. Бутенко, Ю.Г. Одегов, А.И. Сидоренко, Ю.П. Сурмин, Г.С. Харханова, В.С. Чувакина и др.). Однако интерактивные формы изучения дисциплин в вузе, в том числе и педагогическом, специально не исследуются.

Способность преподавателя раскрыть потенциал обучающегося с использованием интерактивных форм проведения занятий в учебном процессе способствует конструктивным изменениям в образовательном процессе вуза, возможности оценки своих способностей и определения места в жизни и реализации полноценной профессиональной карьеры¹.

¹ Добрынина Т.Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 2003. 196 с.

Обзор научной литературы. В настоящее время существует достаточно большой выбор учебно-методической литературы по вопросам использования современных интерактивных технологий в процессе проведения занятий. Однако при разработке занятий мы заметили, с одной стороны, широкое разнообразие технологий и методов: от лекций и семинаров до кейсов и деловых игр, а с другой – отсутствие информации целесообразности использования технологий с учетом видов деятельности студентов, форм организации обучения и др. В связи с этим мы пришли к выводу о необходимости последовательного рассмотрения процесса обучения в высшей школе и выработки единого подхода к учебно-методическому сопровождению образовательного процесса в ходе разработки и реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ.

В связи с тем что теория интерактивного обучения как наука еще не существует, особое место занимают исследования, посвященные именно интерактивному обучению. В числе наиболее известных на сегодня теорий можно назвать теории проблемного обучения (С.И. Архангельский, Д. Дьюи, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов).

Теоретические подходы в интерактивном обучении исторически разрабатывались достаточно давно и связаны с именами таких ученых, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д. Дьюи, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ж.Ж. Руссо и другие. В разработке проблемы принимали участие: Р. Мертон, Дж. Мид, Дж. Морено, К. Фопель, Т. Шибутани и другие. Однако широкого распространения в практике обучения их разработки не получили. Это связано как с объективными причинами исторического развития, так и с отсутствием эффективных, технологических приемов и методов практической реализации. В развитии теории интерактивного обучения оно рассматривается в качестве цели, к которой следует стремиться при разработке технологий и концепций обучения. Ситуация во многом изменилась с момента начала использования элементов интерактивного обучения. Их становление и развитие прохо-

дило в основном через педагогическую практику при использовании групповой динамики в обучении и формировании социальных и поведенческих навыков в сочетании с широким применением управленческих и имитационных игр.

В связи с этим в 80-х годах прошлого столетия интерактивное обучение переживает очередную бум популярности. Высшая школа активно проводит мероприятия по стимулированию методических разработок с использованием игровых форм при организации образовательного процесса, рассматриваются варианты использования средств, форм и методов, направленных на развитие активных форм обучения.

Заметный толчок к расширению видов и форм интерактивного обучения положили исследования и разработки деловых и имитационных игр таких специалистов, как Н.П. Аникеева, И.Г. Абрамова, Л.Г. Борисова, А.А. Вербицкий, И.П. Иванов, В.Я. Платов, В.В. Подиновский, В.Н. Рыбальский, А.М. Смолкин, И.М. Сыроеждин, С.А. Шмаков и другие. Большую роль в распространении форм интерактивного обучения сыграли не только теоретические разработки данных авторов, но и их практическая деятельность по пропаганде игровых форм как основы интерактивного обучения, а также личное участие большинства из них в создании и развитии игротехнического движения².

Для дальнейшего развития интерактивных форм обучения были выделены ключевые проблемы: недостаточная разработка теоретических основ и методик интерактивного обучения; недостаточное методическое обеспечение использования и внедрения интерактивного обучения в высшей школе; отсутствие эффективных комбинаций инновационного и традиционного подходов при использования различных форм и методов интерактивного обучения; недостаточная подготовка преподавателей в этой области, отсутствие у них требуемого педагогического опыта. Таким образом, создание концептуальных основ интерактивного обучения – объективная необходимость сегодняшнего дня.

² Колесник Н.П. Использование интерактивных форм изучения педагогики в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2007. 187 с.

Проведенный анализ литературы по вопросам применения интерактивного обучения показывает стихийность и несистемность внедрения его форм в практику образовательного процесса высшей школы. По-прежнему отсутствует целостная единая концепция интерактивного обучения, объединяющая теоретические разработки принципов активизации учебно-познавательного процесса, педагогические технологии, способы и формы их реализации и дидактические приемы. Часто эти методики весьма далеки от целей интерактивного обучения.

Таким образом, нами выделено основное противоречие: с одной стороны, имеющаяся потребность применения интерактивных форм обучения в образовательном процессе высшей школы, с другой – отсутствие концептуального обоснования модели, технологий и условий применения интерактивных форм обучения, в том числе и в педагогическом вузе.

Компетентностный подход и акцентирование образовательного процесса на личности студента определяют необходимость совершенствования структуры образовательного процесса вуза с преимущественным внедрением инновационных технологий, активных и интерактивных методов обучения, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций и рост востребованности выпускника в условиях высокой конкуренции на рынке труда.

Современный подход к обучению ориентирован на внесение в образовательный процесс инновационных технологий, продиктованных особенностями развития современной экономики, спецификой профессионального обучения и потребностями личности, общества и государства для формирования у будущих специалистов социально полезных знаний и личностных качеств, что позволит добиться в процессе обучения эффективного результата.

Необходимо отметить, что требования к качеству образования могут обеспечить только те технологии, которые преследуют цель овладения студентами оптимальным перечнем компетенций, обеспечивающих их готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Результаты проведенного исследования, а также анализ теоретических источников и научно-педагогической литературы по данной проблеме позволили сделать вывод об актуальности внедрения в учебный процесс лично ориентированных развивающих технологий. При такой организации учебного процесса формируются и развиваются профессиональные качества будущего специалиста: самостоятельность, ответственность за принятие решений, умение работать в условиях неопределенности, творческая, познавательная, коммуникативная активность, определяющие поведенческие качества компетентного работника на рынке труда и способствующие социализации личности [Валух, Кольга, Меркулов, 2015; Кольга, Тимохович, 2017; Кольга, Шувалова, 2014; Kiryakova et al., 2016].

В зависимости от уровня познавательной активности в учебном процессе различают пассивное и активное обучение. При пассивном обучении обучающийся должен усвоить и воспроизвести материал, который передается ему преподавателем или другим источником знаний. Обычно это происходит при использовании лекции-монолога, чтении литературы. Обучающиеся при этом, как правило, не сотрудничают друг с другом и не выполняют каких-либо проблемных, поисковых заданий и выступают в роли объекта учебной деятельности.

При активном обучении обучающийся вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя различные творческие, поисковые, проблемные задания. Таким образом осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе, они в большей степени становятся субъектом учебной деятельности.

Одним из современных направлений «активного обучения» является интерактивное обучение. В отечественной педагогической литературе оно пока еще недостаточно описано. В соответствии с этим многие исследователи связывают инновации в образовании с интерактивными методами обучения, под которыми понимаются «...все виды деятельности, которые требу-

ют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» [Иоффе, 2000, с.144].

Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Образовательный процесс при использовании интерактивных форм организован таким образом, чтобы большая часть студентов оказалась вовлеченной в познавательную деятельность, студенты при этом имеют возможность понимать и осуществлять рефлексию в отношении получаемых знаний. Интерактивные методы отличаются высоким уровнем коммуникативной активности участников процесса обучения, возможностью формирования единства в группе обучающихся.

В отличие от пассивных форм обучения, в интерактивном обучении меняется роль преподавателя: главенствующая роль обучающего уступает место активности обучаемых, при этом основной задачей преподавателя становится не передача собственных знаний, а формирование благоприятной среды для проявления познавательной инициативы студентов.

Как показал проведенный нами анализ имеющихся научно-педагогических источников, к наиболее эффективным формам интерактивного обучения относятся:

- выполнение индивидуальных творческих заданий и работа в малых группах;
- ролевые и деловые игры, имитации;
- экскурсии;
- участие в социальных и иных проектах;
- презентации, доклады, лекции, включающие ложную информацию, требующую выявления студентами;
- диспуты и дискуссии;
- кейс-стади;
- выработка решений конкретных проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «лестницы и змейки»);
- тренинги.

При использовании в своей деятельности интерактивных форм и методов обучения препода-

вателю недостаточно быть просто компетентным в области своей дисциплины, давая теоретические знания в аудитории. Структура интерактивного занятия будет отличаться от структуры обычного, что требует не только профессионализма и опыта преподавателя, ему необходимо несколько иначе подходить к современному процессу обучения. Поэтому в структуру занятия чаще включаются только элементы интерактивной модели обучения – интерактивные технологии, то есть конкретные приемы и методы, которые позволяют сделать преподавание дисциплины необычным, более насыщенным и интересным. Хотя можно проводить полностью интерактивные занятия.

Результаты исследования. В настоящей статье мы представляем результаты большинства исследований, которые подтвердили, что использование интерактивных методов является самым эффективным путем обучения, который будет способствовать оптимальному усвоению нового и закреплению старого материала. Студентам легче вникать, понимать и запоминать то, что они смогли изучить, если они станут субъектами учебного процесса. Исходя из этого, методические разработки по любой дисциплине обязательно должны включать в себя интерактивные методы обучения. Благодаря этому в учебный процесс будут включены все студенты без исключения. Интерактивные методы обучения в вузе подразумевают постоянное взаимодействие, участники которого находятся в режиме непрерывного диалога, беседы. Они ориентированы на взаимоотношение студентов как с преподавателями, так и друг с другом. При этом доминирующую позицию должны занимать именно обучающиеся, роль преподавателя сведется к направлению их работы на достижение основных целей данного занятия³.

Реализация интерактивных методов обучения на практике показала, что они позволяют:

- активизировать интерес учащихся к процессу обучения;

³ Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учеб. пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород: ННГАС, 2013. 97 с. URL: http://www.nngasu.ru/education/high_education/education_manual.pdf

- обеспечить активное участие каждого студента в процессе обучения;
- обеспечить возможность проявить личностные качества каждого студента;
- повысить эффективность усвоения учебного материала;
- получить обратную связь;
- сформировать не только знаниевый, но и аксиологический компонент компетенции;
- повысить практикоориентированность образовательного процесса;
- сформировать новые модели поведения студентов.

Удельный вес занятий, проводимый в активных и интерактивных формах, определяется каждой образовательной программой, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20 % аудиторных часов. Объем часов, отводимых на интерактивные формы обучения, должен быть предусмотрен учебным планом и отражен в тематическом плане учебно-методического комплекса дисциплины.

Применение интерактивных методов обучения требует от преподавателя тщательной подготовки. Рекомендуется тщательно продумать возможные варианты развития событий, обеспечить дополнительный теоретический и практический материал. При выборе тех или иных форм интерактивного обучения необходимо учитывать возраст студентов, ограниченность временных и иных ресурсов, особенности формируемых компетенций. Как правило, преподаватель выступает в роли ведущего и обеспечивает студентов информацией о целях занятия, основных правилах и законах. Задания, предлагаемые студентам, должны варьироваться по уровню сложности, при этом лучше, если последовательность заданий будет предусматривать путь «от простого к сложному». Основное упражнение нужно продумать очень тщательно, чтобы оно оптимально решало поставленные на уроке цели и задачи. Заключение рекомендуется проводить в форме рефлексии, чтобы каждый студент смог осознать, что он узнал нового, какие компетенции сформировал.

Апробирование интерактивных методов обучения показало, что обязательными условиями организации интерактивного обучения являются:

- высокий уровень доверия между преподавателем и студентом;
- демократичный стиль взаимодействия между преподавателем и студентом, а также студентов друг с другом;
- эффективные коммуникации в процессе взаимодействия преподавателя со студентами и студентов друг с другом;
- использование личного опыта студентов, приведение ярких примеров, фактов, образов;
- разнообразие форм представления информации, форм деятельности студентов, их мобильность;
- применение достижений научно-технического прогресса в образовательном процессе, в частности мультимедийных технологий;
- наличие внешней и внутренней мотивации познания, взаимомотивация студентов.

Рассмотрим пример применения одного из распространенных интерактивных методов, кейс-стади, в рамках освоения основной образовательной программы по направлению подготовки бакалавров Менеджмент.

Под методом кейс-стади понимают изучение предмета путем рассмотрения большого количества ситуаций и задач в определенной комбинации. Для нас представляют интерес цели, реализуемые в данной форме интерактивного обучения: развитие интеллектуальных способностей; осознание многозначности профессиональных проблем и жизненных ситуаций; формирование компетенций в области коммуникации; приобретение опыта поиска и выработка альтернативных решений и др.

Выбор данной технологии обусловлен тем, что она является универсальной и имеет широкие возможности для организации работы по поиску решения проблемных ситуаций и практических задач. Кейс-стади (case-study) является не только инструментом, позволяющим применить теоретические знания к решению практических задач, но и вместе с тем эффективным

методом, формирующим навыки осуществления выбора и принятия решения.

Метод основан на практическом анализе конкретных ситуаций и их повторе в максимально схожем к реальности виде. Потому метод кейс-стади иногда называют методом «реальных учебных ситуаций». В переводе с английского языка слово «кейс» означает «ситуация», «случай». Иными словами, слово «кейс» описывает, характеризует определенную ситуацию; характеризует историю и результаты развития конкретного субъекта (например, фирмы, предприятия, учреждения, организации и т.д.).

Кейс-стади – форма занятия, реализующегося посредством использования кейсов. Цель кейс-стади – направление студентов на следующие действия:

- анализ любых теоретических сведений и информации;
- определение основных проблем;
- нахождение альтернативных путей решения проблем (ситуация – ситуация с разными решениями и альтернативами);
- выбор самого эффективного решения посредством сравнения, анализа;
- планирование своих действий.

Кейс-стади дополняет теоретическое содержание дисциплины всесторонним рассмотрением практических вопросов. Метод кейс-стади прививает студентам умения находить правильные решения возможным в будущем ситуациям и проблемам через поиск решений моделируемых проблем.

Метод использования кейсов впервые стал применяться в начале XX века при обучении студентов университетов Европы по дисциплинам права и медицины. Он признавался способом исследования ситуаций в правовой и медицинской практике. На основе данного метода студенты строили самостоятельную работу: для исследования практической ситуации студенты были вынуждены изучать большое количество теоретических сведений.

В 1910 году американский профессор Корпленд (Copeland) начинает использовать кейс-стади в качестве метода бизнес-обучения.

А в качестве самостоятельного метода бизнес-обучения кейс-стади стал применяться в 1920 году на базе Гарвардской школы бизнеса (США). Первый сборник кейсов под названием «The Case Method at the Harvard Business School» был опубликован в 1921 году.

На сегодняшний день сформированы две основные школы кейс-стади: американская (Гарвардская школа) и западно-европейская (Манчестерская школа). Их различия только в объеме и в позициях принятия правильного решения:

1) американская школа (объем кейсов 20–25 страниц и приложения и иллюстрации на 8–10 страницах, в 1,5–2 раза объемнее, чем у европейской школы);

2) если гарвардская школа требует от студента поиска единственного правильного решения, то в европейской школе количество кейсов не ограничивается одним, их множество; самое главное: студенты должны обосновать свои решения и взгляды с теоретической точки зрения, а также доказать их правильность; в европейской школе преподаватель поддерживает полноту взглядов и развитие дискуссии, но при этом он не подталкивает студентов к правильному решению кейса.

Определение кейсов приводится в 1954 году в издании Гарвардской бизнес-школы: «метод обучения, построенный на дискуссиях студентов и преподавателей по бизнес-проблемам и ситуациям. Ситуации в качестве примеров актуальных проблем бизнеса приводятся в письменном виде. Студенты их самостоятельно изучают и рассматривают. Такая работа студентов в последующем становится основой для дискуссий в аудитории под управлением преподавателя и основой для диспутов. Таким образом, метод Кейс-стади состоит из специально подготовленных учебных материалов и специальных технологий использования данных материалов в учебном процессе»⁴.

Главный принцип кейс-стади сводится к тому, что «поиск истины дороже самой истины»,

⁴ Добрынина Т.Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 2003. 196 с.

поэтому данный метод рассматривает обучение как исследовательский процесс. Его основу составляют решение проблемы, обсуждение и дискуссии, принятие решений является его главным инструментом.

Кейс-стади объединяет в единую и сложную систему различные методы и способы совместной работы, такие как: мозговой штурм, моделирование, дискуссия, обсуждение и системный анализ, деловые и ролевые игры, практика, проблемный метод; способы письма.

Вместе с тем можно выделить и другие преимущества кейс-стади:

– обучающийся в процессе обучения приобретает свободу выбора преподавателя, дисциплин, способов обучения, заданий и путей их решения;

– преподаватель в процессе обучения не передает обучающимся всего объема теоретических сведений, а только останавливается на основных понятиях и контролирует использование теории на практике;

– формируются навыки самоуправления у обучающихся, они учатся эффективно работать с информацией, выбирать из огромного объема необходимую для себя информацию, а также принимать решения, посредством этого приывают брать на себя ответственность и планируют свои действия;

– укрепляются эффективные взаимоотношения и сотрудничество между преподавателем и обучающимся; преподавателем учитываются потребности и особенности каждого обучающегося, акцентируется внимание на его положительных способностях;

– обучающийся познает не абстрактные знания, а посредством рассмотрения приводящих к конкретному результату проблем формирует навыки исследования и анализа ситуаций, встречающихся в жизни (профессиональной практике);

– обучающийся привыкает к доказательству своего решения, правильной оценке всех альтернативных решений, принятию и учитыванию мнений других участников обсуждений;

– обучающийся обеспечивается всеми необходимыми для решения проблем наглядны-

ми материалами (научной литературой, статьями, видео- и аудиокассетами, CD-дисками, продукцией компаний, рассматриваемых в кейсе).

Заключение. В процессе обучения по методу кейс-стади необходимо учитывать следующие правила.

– Проблемная ситуация не ограничивается одной темой или содержанием одной дисциплины. Как правило, она тесно связана с проблемами и вопросами других дисциплин. В кейс-стади обучающиеся должны продемонстрировать навыки нахождения междисциплинарных связей.

– Обучающийся должен показать понимание заключений, идей и способов, охарактеризованных в программе дисциплины, а также навыки их использования при анализе конкретной ситуации и выработке рекомендаций. Он должен быть готовым к нескольким путям интерпретации проблемной ситуации.

– В ситуации может быть несколько нерешенных проблем, поэтому обучающиеся после нахождения решения одной проблемы должны заниматься поиском и определением направлений анализа других проблем.

– В целях доказательства правильности своих решений и предложений обучающиеся должны привести примеры из личной практики.

На практических занятиях применение кейсов не только позволяет разрешать проблемные ситуации, но и развивает у студентов способность научно анализировать социально значимые проблемы и процессы, формирует компетенции в части практического применения методов гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессиональной деятельности управленца. Мы применяем текстовые, видеокейсы, кейсы-фотографии по планированию, контролю, принятию решений функций менеджера и др. [Диденко, Полежаева, 2014, с.121]. Кейс-технология имеет преимущества по сравнению с традиционной методикой обучения в развитии творческих способностей обучающихся, формирует у них компетенции, необходимые для выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает студентам успешно овладевать способностями

ми анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения. Этот метод также способствует развитию технического мышления, формированию таких качеств, как инициативность и самостоятельность [Ступина, 2009, с.33; Kiryakova et al., 2016; Kiryakova et al., 2017]. Важную роль играют вопросы кейсов, направленные на развитие аналитической функции будущих менеджеров.

Данный пример показывает, что применение метода кейс-стади способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать свою. При изучении конкретных ситуаций студент должен понять ситуацию, оценить обстановку, определить, есть ли в ней проблема и в чем ее суть, определить свою роль в решении проблемы и выработать целесообразную линию поведения. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные компетенции, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день интерактивные методы обучения являются наиболее эффективными при реализации требований ФГОС 3+, поскольку в полной мере отвечают основной цели внедрения указанных стандартов, а именно формирование компетенций, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности выпускника.

Апробация данной технологии проходила в экспериментальной группе. Результаты исследования показали, что в данной группе уровень усвоения материала стал выше, чем в контрольной, это позволило сделать вывод, что предложенная технология позволяет сформировать необходимые компетенции для практической деятельности будущих управленцев на более высоком уровне.

Применение и внедрение интерактивных форм обучения в образовательный процесс обеспечивает высокую мотивацию к познанию, формирование профессиональных ком-

петенций, предусмотренных ФГОС 3+, проявление творческих способностей студентов, развитие коммуникабельности, формирование команды при сохранении ценности личности, свободы выражения собственного мнения и реализацию принципов демократичности. Это позволит вузу подготовить специалистов, отвечающих современным требованиям рынка труда, реалиям завтрашнего дня, ожиданиям работодателей и самих обучающихся.

Библиографический список

1. Валух Е.П., Кольга В.В., Меркулов А.Б. Выявление степени сформированности надпредметных компетенций студентов в ходе мониторинга внеучебной деятельности // Вестник КГПУ им В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 90–94.
2. Далингер В.А. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения и системно-деятельностный подход в обучении математике // Фундаментальные исследования. 2012. № 6 (1). С. 19–22.
3. Диденко Л.А., Полежаева Г.Т. Обновление образовательного процесса как условие успешного обновления основной образовательной программы по направлению подготовки Менеджмент // Актуальные проблемы менеджмента в образовании: матер. II Всерос. конф. с междунар. участием, проводимой в рамках III Междунар. науч.-образоват. форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», 18–20 ноября 2014 г. Красноярск, 2014.
4. Иоффе А.Н. Активная методика – залог успеха // Гражданское образование: матер. междунар. проекта. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 382 с.
5. Кольга В.В., Шувалова М.А. Подготовка современных специалистов в системе дуального образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3(29). С. 66–70.
6. Кольга В.В., Тимохович А.С. Современные проблемы военно-инженерного образования студентов технического вуза в условиях дуального образования // Современные

- проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26746>
7. Полежаева Г.Т. Интерактивные формы обучения в преподавании дисциплин профессионального цикла направления подготовки Менеджмент в вузе // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. 2016. Вып. 3. С. 187–195.
 8. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учеб.-метод. пособие. Саратов: Наука, 2009. 52 с.
 9. Kiryakova A.V., Tretiakov A.N., Kolga V.V., Piralova O.F., Dzhamalova B.B. Experimental Study of the Effectiveness of College Students' Vocational Training in Conditions of Social Partnership // International electronic journal of mathematics education. Vol. 11, issue 3. URL: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55932688800>
 10. Kiryakova A.V., Kolga V.V., Yalunina E.N., Chudnovskiy A.D., Korenko Y.M., Leifa A.V. University development based on the resource approach // Man in India. 2017. Vol. № 97, is. 14. P. 227–239. ID 57189985487

DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-42-4-22>

ENHANCING THE EFFICIENCY OF BACHELOR MANAGERS' TRAINING IN CONDITIONS OF INTERACTIVE LEARNING

V.V. Kol'ga (Krasnoyarsk, Russia)

A.A. Luk'ianova (Krasnoyarsk, Russia)

G.T. Polezhaeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article considers the problem of improving the organization of the educational process, actual for modern higher education, conditioned by the changed requirements to the quality of the education of future graduates in the context of the implementation of the federal state educational standards of the "3+" generation in the areas of bachelor's training. In the practice of the training of future managers in education, higher education and secondary vocational education continue to focus on reproductive ways of mastering professional activity. A key characteristic of a graduate of any educational organization is their willingness to practice, which is ensured by the competencies formed during the course of training. The analysis of experience shows that some educational organizations undertake certain steps to update the methodology for studying various disciplines in the training of future managers in teacher education. The implementation of the specified requirements for the future specialist in the context of the development and implementation of federal state educational standards of the "3+" generation allows formulating the following task for the higher school: expansion and improvement of the range of competences formed during the training of bachelors. At the same time, "3+" FSES does not set such strategic tasks before the system of education. The purpose

of the article is to outline possible ways and methods of solving this problem.

The *research methodology* consists of analysis and generalization of research works of foreign and domestic scientists, knowledge of the renewal of the professional training of future teachers (O.A. Abdullina, I.S. Batrakova, E.P. Belozertsev, G.A. Bordovsky, A.P. Valitskaya, A.A. Verbitsky, V.I. Gorovaya, V.A. Kozyrev, N.M. Ogarkov, A.A. Orlov, N.F. Radionova, V.A. Slastenin, A.P. Triapitsyna and others), the problems of interactive learning (I.A. Butenko, Yu.G. Odegov, A.I. Sidorenko, Yu.P. Surmin, G.S. Kharkhanova, V.S. Chuvakina, etc.).

Results. The theoretical research has shown that using interactive teaching technologies raises the level of mastering and processing of learning material and allows forming special and overprofessional competencies for practical activity of future managers.

Conclusion. It is concluded that the use of interactive technologies in the training of bachelors majored in management can be considered as an opportunity to form special and overprofessional competencies at a higher professional level, to orientate in building a professional career as a manager better.

Keywords: *educational process, modern educational technologies, competency-based approach, interactive training.*

References

1. Valiukh E.P., Kol'ga V.V., Merkulov A.B. (2015). Identification of the degree of the formedness of the students' supra-subject competencies in the course of monitoring extra-curricular activities // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, KSPU, 1 (31), 90–94.
2. Dalinger V.A. (2012). The Federal State Educational Standard of the New Generation and the System-Activity Approach in Teaching Mathematics // Fundamental Research, 6 (1), 19–22.
3. Didenko L.A., Polezhaeva G.T. (2014). Updating the educational process as a condition for the successful updating of the main educational
4. Ioffe A.N. (2000). Active methodology is the key to success / Civil education. Proceedings of the international project. Saint-Petersburg, Publishing House of Herzen Russian State Pedagogical University. 382 p.
5. Kolga V.V., Timokhovich A.S. (2017). Modern problems of military engineering education

- of students in a technical university in conditions of dual education / *Modern problems of science and education*, 5. Available at: www.science-education.ru/article/view?id=26746
6. Kol'ga V.V., Shuvalova M.A. (2014). Preparation of modern specialists in the system of dual education / *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. Krasnoyarsk, KSPU, 3 (29), 66–70.
 7. Polezhaeva G.T. (2016). Interactive forms of education in the teaching of disciplines of the professional cycle of Management major in university. *The socio-economic and humanitarian journal of Krasnoyarsk State Automobile Inspectorate*, 3, 187–195.
 8. Stupina S.B. (2009). *Technologies of interactive learning in higher education: Teaching-methodical manual*. Saratov, Nauka, 52 p.
 9. Kiryakova A.V., Tretiakov A.N., Kol'ga V.V., Piralova O.F., Dzhamalova B.B. (2016). Experimental Study of the Effectiveness of College Students Vocational Training in Conditions of Social Partnership / *International electronic journal of mathematics education*, 11 (3). Available at: www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55932688800
 10. Kiryakova A.V., Kol'ga V.V., Yalunina E.N., Chudnovskiy A.D., Korenko Y.M., Leifa A.V. (2017). University development based on the resource approach / *Man in India*, 97 (14), 227–239. ID 57189985487

УДК 378

МОДЕЛЬ ПЕРСОНИФИКАЦИИ АСУ «УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС» В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ

М.В. Лукьяненко (Красноярск, Россия)

В.Р. Майер (Красноярск, Россия)

Е.Г. Мягова (Красноярск, Россия)

Н.И. Пак (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Актуальность рассмотрения проблемы разработки и внедрения автоматизированных систем управления (АСУ) учебным процессом в вузах связана с необходимостью повышения их потребительских качеств для всех участников образовательного процесса, с максимальным учетом их личностных потребностей. Настройка и адаптация информационного обеспечения учебного процесса для удовлетворения предпочтений и претензий студентов и преподавателей позволят оптимизировать условия их труда и повысить эффективность учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим данная статья направлена на обоснование целесообразности создания модели персонификации автоматизированной системы «Учебный процесс», способствующей повышению качества магистерской подготовки.

Методология исследования базируется на ведущем подходе к проектированию автоматических систем управления, в основе которого лежит проективная стратегия нелинейного, личностно-центрированного обучения и управления учебным процессом.

Результаты. В работе обозначаются контуры модели персонификации АСУ «Учебный процесс». Предложена концепция персонификации информационных систем. На примере Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого) и Сибирского государственного университета науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва (СибГУ им. М.Ф. Решетнёва) показана перспектива значительного повышения эффективности учебного процесса за счет персонификации АСУ.

Заключение. Предложенная модель персонификации АСУ «Учебный процесс» представляет эффективный механизм реализации принципов нелинейного и личностно-центрированного обучения магистрантов, обеспечивающего высокое качество их профессиональной подготовки. Реализация подобной модели позволит существенно повысить качество информатизации вуза.

Ключевые слова: персонификация обучения, персонифицированная АСУ, критерии персонификации образовательной системы, информатизация образования.

Постановка проблемы. В настоящее время в высшей школе используются те или иные информационные системы. Автоматизация управления образовательным процессом, сбора, хранения и доставки информации преследует, как правило, решение проблемы систематизации и повышения качества информатизации учебного процесса. Современные реалии социально-экономического состояния общества и мотивационные механизмы обучаемых в вузе, в особенности магистрантов, определяют значимость студент-центрированного обучения [Crumly, 2014;

Wright, 2011, p. 93–94]. В этой связи вопросам индивидуализации, личностно ориентированным и персонифицированным методам обучения студентов в научно-педагогической литературе и диссертационных исследованиях уделяется значительное внимание [Габдулхаков, 2013; Киселева, Стародубцева, 2013. с 56]. При этом многие исследователи связывают свои идеи индивидуализации образовательного процесса с информационно-образовательными средствами и АСУ, возлагая на них функции управления и информационного обеспечения индивидуальной самообразовательной деятельности,

не выдвигая требований к персонификации самих АСУ¹. При подобном подходе трудно ожидать высокой эффективности индивидуальной и самостоятельной работы студентов. Важно осознать факт, что только при высокоперсонифицированном уровне АСУ и образовательных сред можно строить демократическое и гуманное обучение и самообучение студента.

Основная задача магистерских образовательных программ в технических вузах – подготовить высококвалифицированных профессионалов для успешной практической, аналитической, консультационной и научно-исследовательской деятельности в определенной производственной сфере. Несмотря на значительные успехи в становлении магистерской ступени образования в разных по профилю вузах, проблема качества подготовки обучаемых остается актуальной [Carrie, 2011, с. 19].

Беспочвенны и не всегда результативны ожидания от модернизации предметно-ориентированной подготовки и привлечения ресурсов информационно-образовательных сред, методов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, приобретающих в последнее время большую популярность в учебных заведениях [Роберт, 2010].

Во многих странах современное качество вузовского образования связывают с переходом на гуманистическую парадигму личностно-центрированного обучения. Личностно-центрированное обучение – это система, нацеленная на непринужденное образование и создание условий, обеспечивающих мотивацию к обучению, развитие личности обучаемого, гуманное отношение к обучаемому. Она требует от обучаемого быть активным и ответственным участником в построении собственной образовательной траектории, выборе темпа обучения, средств и способов достижения образовательных результатов [Hannafin, 2010].

В настоящее время принятые нормативные акты в образовании во многом снимают суще-

ствовавшие ограничения на свободу выбора образовательной траектории обучаемого².

Уровень современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), методическая теория и практика электронного и дистанционного обучения могут создать организационно-педагогические условия для формирования готовности обучаемого к выбору индивидуальной образовательной траектории обучения, самообразовательной деятельности [Роберт, 2010; King, 2003]. В этой связи возникает вопрос – какими свойствами должны обладать автоматизированные информационные системы управления учебным процессом для создания комфортных персонифицированных условий обучения магистрантов, в частности в технических вузах?

Цель работы – обоснование целесообразности создания модели персонификации автоматизированной системы «Учебный процесс», реализация которой будет способствовать повышению качества магистерской подготовки в условиях электронного обучения, межвузовской интеграции, партнерства сферы науки, образования и производства.

Как правило, на АСУ учебным процессом возлагают функции систематизации и предоставления пассивных информационных услуг, включая статистические, отчетные и рейтинговые мероприятия. В большинстве случаев в подобные системы стали добавлять методические модули, включающие электронные курсы, учебно-методические комплексы дисциплин, электронные журналы успеваемости и пр. При этом модули стыкуют с электронными библиотеками и учебными средами, например на базе Moodle. Однако значимый ожидаемый эффект повышения качества учебного процесса с использованием подобных систем чаще не достигается.

Методология исследования базируется на ведущем подходе к проектированию автоматических систем управления, в основе которого лежит проективная стратегия нелинейного, личностно-центрированного обучения и управления учебным процессом.

¹ Киселев В.М. Организация персонифицированного профессионального образования средствами информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2004. 21 с.

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации».

Обзор научной литературы. Основными мероприятиями в развитии информатизации образования становятся создание ее надежной и эффективной инфраструктуры, внедрение унифицированных способов доступа к корпоративным данным, улучшение управляемости всего комплекса информационных ресурсов, а также обеспечение соответствия инфраструктуры стратегическим целям вуза [Агранович, 1995; Мартынович, Бузмаков, 2004; Луценко и др., 2007]. Многие задачи в организации не только решаются с использованием информационных технологий, но и иницируются их развитием и внедрением. АИС из средства предоставления доступа к информации превратилась в настоящее время в обязательный компонент жизнедеятельности вуза на всех уровнях: управление, исполнение, обучение [Woodfield, 2005].

К примеру, на автоматизированные системы управления учебным процессом возлагают управление организацией учебных занятий, обеспечение контроля знаний студентов, средств доставки учебно-методических материалов от преподавателя к студенту, поиск литературы в библиотечном каталоге и наличие полнотекстовой библиотеки материалов, разработанных преподавателями вуза или полученных из других источников, функционирование библиотеки, создание мультимедийных материалов, организацию обмена образовательным контентом. К вышеперечисленному следует добавить формирование учебных программ и учебных планов, работу приемной комиссии, учет контингента студентов, расчет учебной нагрузки на кафедру, формирование штатного расписания, формирование учебных поручений кафедре, составление индивидуальных планов преподавателей и контроль их выполнения, учет успеваемости, формирование индивидуальных учебных планов студентов, формирование расписания, управление учебно-методическим обеспечением дисциплин, учет достижений преподавателя и расчет рейтинговой оценки его деятельности, расчет рейтинга кафедры, управление дипломным, курсовым проектированием и практиками, обеспечение взаимодействия с родителями студентов, привлечение работодателей к учебному процессу.

Ко всему прочему, следует не забывать, что АСУ должна обеспечивать управление учетными записями пользователей информационной среды, правами пользователей, доступом к телематическим сервисам (Интернет, электронная почта, файловый сервер), доступом к проектам через единую точку входа – корпоративный портал, информационной средой как объединением проектов, компонентов, пользователей, серверов и данных, качеством данных и информации, развитием инфраструктуры сети (компьютеры, связь, телекоммуникационное оборудование, серверы), обучением персонала [Поляков и др., 2002].

К автоматизации учебного процесса вуза предъявляются особые требования. В работах И.В. Роберт дается определение автоматизации информационно-методического обеспечения учебного процесса: «Поддержание заданной степени комфорта деятельности работников сферы образования на базе использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе ведения ими делопроизводства в образовательном учреждении, в процессе профессиональной деятельности» [Роберт, 2009, с. 56].

В условиях функционирования АСУ «Учебный процесс» образовательного учреждения определены следующие позитивные возможности.

1. Экономия времени на подготовку к занятию, на обработку учебно-методических материалов для создания наиболее оптимального варианта подачи и использования на занятии авторских методик.

2. Автоматизация процессов сбора, пополнения, обработки, продуцирования, тиражирования информации о личностных достижениях обучаемого, для создания наиболее оптимального варианта самопредставления индивида в целях его развития, самосовершенствования и самореализации в будущей жизнедеятельности (реализация в основном в виде «портфолио»).

3. Получение оперативной информации в разнообразной форме о состоянии успеваемости в текстовом виде, в виде графика, диаграммы успеваемости отдельного обучающегося, группы, курса; о положительной динамике в об-

учении (в процентах или в любых абсолютных или относительных единицах, коэффициентах) с возможностью информирования вышестоящих органов управления образованием.

4. Автоматизация процессов обработки и получения информации по кадровому составу, что позволяет руководителям образовательного учреждения оперативно использовать сведения о квалификации, анкетных данных, о профессиональном уровне и нагрузке преподавателей и других работников для оптимизации процесса административного руководства и планирования.

5. Автоматизация процессов организационного управления, что позволяет организаторам вести делопроизводство учебного заведения, оперативно проводить информирование, рассылку инструктивно-методических материалов, сбор, обработку и хранение информации о результатах учебного процесса.

6. Оптимизация процесса ведения делопроизводства, управления учебно-методическим процессом, что способствует поддержанию заданной степени комфорта при осуществлении деятельности преподавателями вуза [Роберт, 2009, с. 59].

Проведя анализ литературы, можно прийти к выводу, что основная цель автоматизации учебного процесса – это создание такой информационной среды, с помощью которой пользователи получают доступ к качественной информации, а сами решения так вплетены в основные деловые процессы вуза, что персонал и студенты уже не могут обходиться без ее сервисов.

В настоящее время на рынке информационных систем существует множество разработок, применяемых при автоматизации экономических процессов в вузе. Это отдельные программные решения фирм «1С», «Галактика», «Парус», авторские разработки индивидуальных частных предпринимателей, сотрудников отделов информационных технологий вуза и т.д. При этом часто встречаются ситуации, когда на различных участках управленческого и финансового учета в вузе функционируют разные разработки, используются разные информационные технологии разных производителей и программистов.

Это обуславливается общим состоянием развития информационных систем в вузах, которые в большинстве своем пока еще далеки от идей единой интегрированной технологической платформы [Роберт, 2009].

Если рассмотреть современную практику создания подобных ИС, то можно выделить определенные тенденции. Они свидетельствуют о том, что часть вузов федерального значения ориентирована на использование имеющихся ERP решений мировых вендоров (SAP, Oracle) или специализированных решений известных отечественных вендоров. Это не случайно, так как именно эти вузы имеют наибольшие финансовые и интеллектуальные ресурсы для внедрения очень дорогих комплексных систем.

Изучение программных продуктов, автоматизирующих деятельность как всего вуза, так и конкретно учебного процесса, показало, что большинство из них характеризуется:

1. Слабой интегрированностью. Компоненты большинства информационных систем вуза представляют собой разрозненные программные продукты, не имеющие единой идеологии, методологии и технологии, работающие не согласованно. Выполняя свои узкоспециальные задачи в различных системах, сотрудники подразделений перестают видеть конечные результаты труда вуза в целом и осознавать свое место в общей цепочке. Такая система заставляет сотрудников хорошо исполнять функции, но не ориентирует на достижение результата.

2. Отсутствием информационного обмена между администрацией вуза, профессорско-преподавательским составом и студентами.

3. Отсутствием web-интерфейса, то есть большинство разработок является «коробочным» программным обеспечением.

4. Универсальностью (не учитываются специфика и индивидуальные потребности вуза).

5. Ограничением на модификацию (большинство информационных систем являются программными пакетами с закрытыми исходными кодами и могут запрещать или ограничивать любую модификацию программного кода), в случае необходимости создания новых

модулей и реализации различных специфических отчетов, принятых в вузе, необходимы обращения к разработчику и, как следствие, дополнительные затраты.

6. Высокой стоимостью, в то время как финансовые возможности вуза ограничены.

Как видно из проведенного обзора, исследователи и разработчики АСУ в первую очередь реализуют управленческие функции организации, но практически не обращают внимания на индивидуальные потребности и претензии пользователей этих систем в лице преподавателей и, самое главное, студентов. А предпочтения у пользователей разные, и в этой связи возникает актуальная проблема персонификации АСУ, что позволит широко внедрять личностно-центрированную парадигму обучения [Пак, 2015].

В последнее время основные направления исследований в образовании связаны с расширением электронного обучения, созданием и распространением дистанционных курсов, формированием облаков для предоставления информационных и пассивных образовательных услуг. Наиболее продвинуты работы по созданию массовых открытых онлайн-курсов (Massive Open Online Courses – MOOCs) в университетах США и европейских стран. Вектор развития образовательных систем в целом и электронного обучения в частности смещается в сторону его интеллектуализации, смены знаниевой парадигмы на конструктивизм, компетентностный подход и развитие когнитивных способностей обучаемых. Исследователи-педагоги ищут новые модели, способы и средства обучения, позволяющие обеспечить доступность обучения, обучение через всю жизнь, интеграцию образования с наукой и жизнью, развитие креативных и когнитивных способностей ученика [Баженова, Пак, 2016; Cuban et al., 2001]. В этой связи актуализируются новые подходы к созданию таких персонифицированных АСУ, которые бы обеспечивали эффективное продвижение современных образовательных трендов в высшей школе.

К сожалению, в большинстве школ и вузов не обращают должного внимания на способности обучаемого к самоактуализации, самореа-

лизации, самообразованию. Низкая сформированность этих личностных качеств не позволяет студентам быть активными и ответственными участниками в построении собственной образовательной траектории, выборе темпа обучения, средств и способов достижения образовательных результатов. Еще одна проблема связана с жесткой регламентацией предметно-направленного учебного процесса и их АСУ «Учебный процесс», с низкими адаптивными и интеллектуальными качествами. Преподаватели настроены на групповую систематическую работу со студентами, порой наказывая нерадивых не за знания, а за нарушения заданных ими регламентов учебного процесса [Пак, 2015]. Вышеназванные причины затрудняют широкое и эффективное внедрение личностно-центрированного обучения в вузах.

С созданием для студентов информационно-образовательных сред, в значительной степени нацеленных на их самостоятельную и самообразовательную деятельность, порождается проблема мотивации студента к работе в подобных условиях [Андреева, Пак, 2015, с.102]. Замечено, что студенты младших курсов не готовы обучаться самостоятельно, без непосредственной поддержки преподавателя. Они предпочитают принужденное последовательное и линейное обучение, перекладывая ответственность за результаты на преподавателей и нормативную систему неформального образования.

Другое дело – магистранты. Они мотивированы на самостоятельные и нелинейные формы и методы обучения [Пак, 2004; Pак et al., 2017, p.28]. В настоящее время наблюдается падение мотивации магистрантов к обучению в традиционных форматах учебного процесса. Им не интересно учиться в лекционно-семинарской форме, поскольку они уже обладают определенным запасом знаний, умеют работать самостоятельно. Их не устраивает жесткий регламент расписаний занятий и нормативы учебного процесса, поскольку большинство магистрантов устраиваются на работу и обзаводятся семьями, они вынуждены совмещать личную жизнь с учебной и трудовой деятельностью.

В этой связи создание персонифицированных АСУ с личностно-центрированным характером позволит повысить качество магистерской подготовки.

Результаты исследования. Для определения положений, способствующих повышению качества персонификации АСУ «Учебный процесс» в первую очередь следует определить образовательные результаты для выпускников, учитывая их новые востребованные профессиональные и метапредметные компетенции, готовность к распределенно-коллективной деятельности со специалистами разных профилей, высокую культуру научно-технического и психолого-педагогического общения.

Отсюда вытекает *принцип целевой востребованности* сервисов и контента информационной среды.

Далее необходимо выделить «внутренние» качества информационной системы, включая простоту структуры и удобство навигации, персонифицированный контент, обратную связь с технической поддержкой и администраторами. К «внешним» качествам информационной системы можно отнести дружелюбность интерфейса, доступность с любых мобильных устройств и т.п.

В связи с этим важно учесть *принцип доступности и комфортности интерфейса* АСУ.

Следующая мотивирующая студентов группа критериев должна быть связана с мероприятиями по непрерывной модернизации учебного процесса по принципам опережающего темпа развития, предусматривающим изменения по организации, формам и методам образовательного процесса и направленным на учет современных трендов в развитии экономики и общества, инноваций в образовании. Отсюда вытекает *принцип проективности и опережающей модернизации* учебного процесса.

Существенно значимым для повышения уровня персонификации информационной системы «Учебный процесс» должны стать внутренние индивидуальные «темпомиры». Регламентные мероприятия организационного, отчетно-нормативного характера не должны быть жесткими по ограничениям времени

и должны управляться адаптационно в зависимости от уровня ИКТ-компетенции пользователя информационной среды, пожеланий и претензий студента и преподавателя, лояльности административных работников. Система должна быть гибкой и подстраиваться под предпочтения и сформированные психофизиологические и личностные особенности учащейся молодежи в условиях цифрового общества.

Это весьма важный *принцип адаптивности среды* к индивидуальному пользователю.

Еще одним фактором персонификации образовательной среды является «интеракция». Интерактивность, мгновенная обратная связь, причем по всем интересующим вопросам студента и преподавателя в любое время и в любом месте обеспечивает комфортность и выработку «привычки» всегда обращаться к ресурсам АСУ «Учебный процесс».

Отсюда вытекает *принцип высокой интерактивности* среды.

Большие требования следует предъявлять к информационному и учебно-методическому контенту АСУ. Сегодня процессы познания мира и обучения приобрели ярко выраженный многомерный нелинейный характер, существенным образом зависящий от когнитивных способностей субъекта. К примеру, если раньше к интуиции относились пренебрежительно, то в настоящее время она из разряда «дар» перешла в разряд «навык». Интуиция и системная динамика позволяют эффективно использовать нелинейные, непоследовательные методы обучения (погружения, мозговой штурм, параллельная деятельность и пр.) [Пак, 2004].

В этой связи главным принципом персонификации обучения с использованием АСУ «Учебный процесс» должен стать *принцип нелинейности* самообразовательной деятельности магистранта, реализация которого становится ведущей стратегией проектирования моделей информационно-образовательных сред.

Еще одним условием персонификации информационных систем для учебного процесса становится принцип *многообразия информационных источников и средств* построения и

реализации индивидуальных образовательных траекторий студента.

Наиболее подходящим инструментом для создания этих траекторий является *технология дорожных карт* [Lee, Pak, 2005; Андреева, Пак, 2016]. Учебная дорожная карта по заданной дисциплине представляет индивидуальный проект достижения планируемых самим студентом целей и результатов обучения. В отличие от процедурных учебных планов и программ, в которых все мероприятия запланированы жестко по ресурсам, исполнителям и срокам, учебная дорожная карта предусматривает нелинейные формы и методы обучения.

Ведущей стратегией создания АСУ «Учебный процесс» является проективный подход [Пак, 2008; Гринберг и др., 2017], интегрирующий в единый кластер персонифицированную деятельность преподавателей в «рабочих кабинетах», персонифицированные «личные комнаты» студентов, студент-центрированные учебные курсы и другие сопутствующие компоненты информационной системы.

Для оценки качества персонификации АСУ с позиций студента в первую очередь выбираются критерии индивидуализации обучения и параметры, оценивающие качество самообразовательной деятельности обучаемых с помощью электронных курсов и цифровых образовательных ресурсов. С точки зрения преподавателя качество АСУ определяется востребованностью контента, повышением производительности его труда, сокращением времени на псевдоучебно-методическую и нормативно-отчетную деятельность.

Перечисленные позиции предполагают определение конкретных критериев и параметров уровня персонификации АСУ «Учебный процесс» и оценки качества образовательного процесса от его уровня. Они первоначально задаются экспертным путем и с помощью анонимных анкет среди преподавателей и студентов вуза.

Результаты. Предлагаемые контуры модели персонификации АСУ «Учебный процесс» реализуются в таких вузах Красноярского края, как СибГУ им. М.Ф. Решетнёва и КрасГМУ

им. В.Ф. Войно-Ясенецкого. К примеру, с учетом результатов анализа литературы, а также имеющегося опыта автоматизации систем управления вузом информационной службой КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого под руководством доктора медицинских наук, профессора Д.А. Россиева с 2005 года ведется самостоятельная разработка корпоративной информационной системы в рамках единого медико-социального пространства «Зеркало», автоматизирующей различные стороны деятельности вуза, в том числе и учебно-методическую. Адрес размещения сайта: <http://www.krasgmu.ru>.

Главной особенностью информационных систем СибГУ им. М.Ф. Решетнёва и КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого является клиенто-ориентированная идеология, направленная на формирование и удовлетворение информационных потребностей не только сотрудников, но и студентов и партнеров вузов.

Доступ к наиболее востребованной учебной информации, в том числе личного характера, является персонифицированным.

Для анализа эффективности подобных АСУ проводится анкетирование студентов и профессорско-преподавательского состава вуза, направленное на выявление их отношения к создаваемым информационным ресурсам. С другой стороны, оценка осуществляется по частоте обращений к сервисам информационной системы.

С появлением магистерских образовательных программ в СибГУ им. М.Ф. Решетнёва началась перестройка системы на персонифицированную модель. При этом некоторые модули системы наполняют сами магистранты. Первые отзывы преподавателей и студентов по использованию АСУ показывают их весьма положительное отношение.

Заключение. В настоящее время сложились необходимые и достаточные условия для устранения причин неудовлетворенности традиционным учебным процессом студентов и преподавателей с помощью персонифицированных АСУ «Учебный процесс», предоставляющих возможности для реализации идей нелинейного и личностно-центрированного обучения.

В работе раскрыты потенциальные возможности автоматизации учебно-методической деятельности вуза в условиях ее персонификации. Проведен анализ существующих программных продуктов, автоматизирующих учебно-методическую деятельность вуза, и выявлены их недостатки. На примере КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого и СибГУ им. М.Ф. Решетнёва показана перспектива значительного повышения эффективности учебного процесса за счет персонификации АСУ, в особенности при магистерской подготовке.

Следует предположить, что высокий уровень персонификации АСУ «Учебный процесс» позволит более эффективно осуществлять персонифицированное обучение студентов, повысить роль преподавателя в условиях электронного обучения и в целом качество подготовки студентов в вузе.

Таким образом, предложенная модель персонификации АСУ «Учебный процесс» представляет эффективный механизм реализации принципов нелинейного и личностно-центрированного обучения студентов, обеспечивающего высокое качество их профессиональной подготовки.

Благодарность. Авторы статьи выражают признательность и благодарность Благотворительному фонду В. Потанина за оказанную материальную поддержку проекта «Разработка новой магистерской программы “Конструкторско-технологическое обеспечение разработки, изготовления, испытаний и эксплуатации систем управления ракетно-космической техники”, одним из результатов реализации которого является написание настоящих материалов.

Библиографический список

1. Агранович Б.Л. Оценка уровня развития информационной среды вуза // Информатизация высшей школы: бюллетень. 1995. № 1.
2. Андреева Н.М., Пак Н.И. О роли дорожных карт при электронном обучении информатике студентов классических университетов // Открытое образование. 2015. № 3. С. 101–109.
3. Баженова И.В., Пак Н.И. Проективно-рекурсивная технология обучения в личностно ориентированном образовании // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 7–15.
4. Беляев Д.А. Применение информационных систем управления как необходимый элемент стратегического управления экономическими процессами в вузе // Университетское управление. 2004. № 5–6 (33). С. 179–183.
5. Габдулхаков В.Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии: монография. М.: Московский психолого-социальный ун-т (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т, 2013. 293 с.
6. Гринберг Г.М., Дорошенко Е.Г., Лукьяненко М.В., Пак Н.И., Савельева М.В. Профессиональная подготовка магистрантов в условиях образовательного кластера // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 38–51.
7. Киселева А.А., Стародубцев В.А. Персональная образовательная сфера как агрегатор формального и неформального образования // Открытое образование. 2013. № 6. С. 52–59.
8. Луценко Е.В., Лойко В.И., Коржаков В.Е. АСУ вузом как самоорганизующаяся система // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2007. № 30. С. 20–34.
9. Мартынович А.М., Бузмаков В.И. Стратегия развития информационной системы управления // Корпоративные системы. 2004. № 1. С. 12–18.
10. Пак Н.И. Нелинейные технологии обучения в условиях информатизации: монография. Красноярск, 2004. 224 с.
11. Пак Н.И., Дорошенко Е.Г., Хегай Л.Б. О необходимости и возможности организации личностно-центрированного обучения в вузе // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 16–23.
12. Пак Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс: монография. Красноярск, 2008. 112 с.

13. Поляков А.А., Смелянский Р.Л., Старых В.А. Концепция создания интегрированной автоматизированной информационной системы Минобразования России (проект) // Телекоммуникации и информатизация образования. 2002. № 1. С. 5–17.
14. Роберт И.В. Автоматизация информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления образовательным учреждением: современное состояние; перспективы // Информатизация образования и науки. 2009. № 2. С. 51–62.
15. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010. 140 с.
16. Carrie DuPre, Kate Williams Undergraduates' Perceptions of Employer Expectations // Journal of Career and Technical Education. 2011. Vol. 26, No. 1, Spring. P. 8–19.
17. Crumly C. Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground. Minneapolis: Fortress Press, 2014. 120 p.
18. Cuban L., Kirkpatrick H., Peck C. High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox // American educational research journal. 2001. Т. 38, No 4. P. 813–834.
19. Hannafin M.J., Hannafin K.M. Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory. In Learning and instruction in the digital age. Springer US. 2010. P. 11–23.
20. King K.P. Learning the new technologies: Strategies for success // New Directions for Adult and Continuing Education. 2003. Т. 2003, No 98. P. 49–58.
21. Lee S., Park Y. Customization of technology roadmaps according to roadmapping purposes: overall process and detailed modules, Technology Forecasting & Social Change. 2005. 72. P. 267–583.
22. Pak N.I., Georgiy M. Grinberg, Elena G. Doroshenko, Mikhail V. Lukyanenko and Marina V. Savelyeva The Model of Student-Centered Training for Master Students at Technical University. 2017. Vol. No 97, is. 16. P. 27–40.
23. Wright G.B. Student-Centered Learning in Higher Education // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2011. Vol. 23 (3). P. 93–94.
24. Woodfield M. From Infrastructure to “Applistructure”: The Fourth Wave of Computing and How it Will Transform Global IT Strategy in Higher Education and Research // Proceedings of the 11-th International Conference of European University Information Systems (EUNIS 2005), UK. 2005.

THE MODEL OF PERSONIFICATION OF “EDUCATIONAL PROCESS” ACS IN MASTER’S TRAINING

M.V. Luk’ianenko (Krasnoyarsk, Russia)

V.R. Maier (Krasnoyarsk, Russia)

E.G. Miagkova (Krasnoyarsk, Russia)

N.I. Pak (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The urgency of considering the problem of developing and implementing automatic control systems (ACS) in the educational process in universities is related to the need to increase the consumer qualities for all participants of the educational process, with the maximum consideration of their personal needs. Setting up and adapting the information support of the educational process to meet the preferences and claims of students and teachers will allow optimizing the conditions of their work and increasing the effectiveness of educational and professional activities. In this regard, this article is aimed at justifying the feasibility of creating a model for the personification of the automatic system “Educational process”, which contributes to the improvement of the quality of master’s training.

The research methodology is based on a leading approach to the design of automatic control systems, which is based on the projective strategy of non-linear,

person-centered learning and management of the educational process.

Results. This article outlines “Educational process” ACS’s personification model’s contours and proposes the concept of personification of information systems. Based on the example of Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University and Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, the article shows the prospect of a significant increase in the effectiveness of the educational process due to the personification of the ACS.

Conclusion. The proposed model of personification of “Educational process” ACS represents an effective mechanism for implementing the principles of non-linear and personal-centered training of undergraduates, ensuring the high quality of their professional training. The implementation of such a model will significantly improve the quality of informatization of the university.

Key words: *personification of training, personalized ACS, criteria for personification of the educational system, informatization of education.*

References

1. Agranovich B.L. (1995). Estimation of the level of university information medium development // Bulletin “Informatization of higher school”, 1.
2. Andreeva N.M., Pak N.I. (2015). On the role of road maps in the electronic teaching informatics to students of classical universities // Open education, 3, 101–109.
3. Bazhenova I.V., Pak N.I. (2016). The projective-recursive technology of training in the personal-oriented education // Teacher education in Russia, 7, 7–15.
4. Beliaev D.A. (2004). Application of information management systems as a necessary element of strategic management of economic processes in the university // University management, 5–6 (33), 179–183.
5. Gabdulkhakov V.F. (2013). Personification of professional training in the university: components of the pedagogical technology: monograph. Moscow, Moscow psychological and social university, Publishing house of MODEK; Kazan, Kazan (Privolzhsky) federal university, 293 p.
6. Grinberg G.M., Doroshenko E.G., Luk’ianenko M.V., Pak N.I., Savel’eva M.V. (2017). Professional training of graduate students in the conditions of an educational cluster // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University, 3 (41), 38–51.
7. Kiseleva A.A., Starodubtsev V.A. (2013). Personal educational environment as an aggregator of formal and nonformal education // Open education, 6, 52–59.

8. Lutsenko E.V., Loiko V.I., Korzhakov V.E. (2007). Automatic control system in university as a self-organizing system // Polythematic net electronic scientific journal of Kuban state agrarian university, 30, 20–34.
9. Martynovich A.M., Buzmakov V.I. (2004). Strategy of the development of information management system // Corporate Systems, 1, 12–18.
10. Pak N.I., Doroshenko E.G., Khegay L.B. (2015). On the need and possibility of organizing the personal-centered education in university // Teacher education in Russia, 7, 16–23.
11. Pak N.I. (2004). Nonlinear training technologies in the conditions of informatization: monograph / N.I. Pak. Krasnoyarsk, 224 p.
12. Pak N.I. (2008). A projective approach in education as an information process: monograph / N.I. Pak, Krasnoyarsk, 112 p.
13. Polyakov A.A., Smelianskii R.L., Starykh V.A. (2002). The concept of the creation of the integrated automated information system of the Ministry of education and science of Russia (project) // Telecommunications and informatization of education, 1, 5–17.
14. Robert I.V. (2009). Automation of the information and methodological support of the education and teaching process and organizational management of the educational institution: current state; prospects // Informatization of education and science, 2, 51–62.
15. Robert, I.V. (2010). Modern information technologies in education: didactic problems; prospects for using. Moscow, IIO RAO, 140 p.
16. Carrie DuPre, Kate Williams. (2011). Undergraduates' Perceptions of Employer Expectations. Journal of Career and Technical Education, 26 (1), Spring, 8–19.
17. Crumly C. (2014). Pedagogies for Student-Centered Learning: Online and On-Ground. Minneapolis: Fortress Press, 120 p.
18. Cuban L., Kirkpatrick H., Peck C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox // American educational research journal, 38, (4), 813–834.
19. Hannafin, M. J., & Hannafin, K. M. (2010). Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory. In Learning and instruction in the digital age, 11–23. Springer US.
20. King K. P. (2003). Learning the new technologies: Strategies for success // New Directions for Adult and Continuing Education, 2003 (98), 49–58.
21. Lee, S. and Park Y. (2005) Customization of technology roadmaps according to roadmapping purposes: overall process and detailed modules, Technology Forecasting & Social Change, 72, 267–583.
22. Nikolay I. Pack, Georgiy M. Grinberg, Elena G. Doroshenko, Mikhail V. Lukyanenko & Marina V. Savelyeva. (2017). The Model of Student-Centered Training for Master Students at Technical University, 97 (16), 27–40.
23. Wright G. B. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23 (3), 93–94.
24. Woodfield M. (2005). From Infrastructure to «Applistructure»: The Fourth Wave of Computing and How it Will Transform Global IT Strategy in Higher Education and Research//Proceedings of the 11-th International Conference of European University Information Systems (EUNIS 2005), UK.

УДК 378.046.4

ДЕФИЦИТЫ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

О.А. Фадеева (Красноярск, Россия)

А.Л. Симонова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются проблемы необходимого уровня ИКТ-компетентности педагога в условиях обучения современных школьников с учетом их особенностей, выявленных представителями «теории поколений». Выделяется проблема необходимости «выравнивания» ИКТ-компетентности педагогов Красноярского края, обусловленная результатами проведенной диагностики на базе Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования «ККИП-КиППРО». Цель статьи – конкретизировать уровни ИКТ-компетентности педагога с точки зрения решения профессиональных задач в работе с современными школьниками, обосновать дефициты в ИКТ-подготовке среди педагогов Красноярского края.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативных документов в области профессиональных требований к педагогу, результатов исследований зарубежных и отечественных ученых в области исследования особенностей представителей современного поколения и адекватных способов их обучения и воспитания, в области формирования и развития профессиональной ИКТ-

компетентности педагога, а также методы анкетирования, обработки и интерпретации его результатов.

Результаты. На основе выделения профессиональных задач педагога в сфере использования ИКТ в обучении с учетом особенностей современных обучающихся конкретизированы уровни ИКТ-компетентности, обозначенные профессиональным стандартом педагога. Проведенное анкетирование позволило выделить дефициты педагогов Красноярского края в области достижения необходимого уровня ИКТ-компетентности и подтвердить предположение о необходимости принятия мер по его выравниванию.

Заключение. Выявленный комплекс дефицитов педагогов в развитии уровней их ИКТ-компетентности позволит определить способы и условия их повышения в условиях реализации непрерывного «учитель-центрированного» обучения по программам дополнительного профессионального образования в КГАУ ДПО «ККИПКиППРО».

Ключевые слова: теория поколений, поколение Z, ИКТ-компетентность, профессиональный стандарт педагога, повышение квалификации, ЮНЕСКО, дефициты педагогов в части ИКТ-компетентности.

Постановка проблемы. Повсеместная информатизация всех сфер жизнедеятельности человека стала реальностью сегодняшнего времени. Потребность в качественной подготовке подрастающего поколения к жизни в современном информационном обществе определяет необходимость формирования актуального уровня информационной культуры у всех участников образовательного процесса.

Согласно теории поколений (Н. Хоус, В. Штраус) сегодняшний школьник является «цифровым аборигеном», или представителем поколения Z. Поколение Z (Generation Z, Generation M, Net Generation, Internet Generation) родилось в ин-

формационном обществе и выросло в цифровой среде. Исследователи выделяют ряд общих личностных и психологических особенностей представителей данного поколения, обусловленных изменениями в сфере их коммуникативной и познавательной деятельности. В качестве наиболее характерных из них отмечают индивидуализм, интравертированность, инфантилизацию, клиповость мышления и, как следствие, способность к многозадачности, гиперактивность, предпочтение текстовой коммуникации посредством цифровых устройств устной [Сапа, 2014, с. 25]. В связи с этим современному учителю необходимо уметь выбирать адекватный стиль обучения

с учетом вышеизложенных особенностей [Коатс, 2011, с. 92], который потребует создания и использования специальной цифровой среды, являющейся привычной для поколения, зависимо-го от цифровых технологий.

Вышеперечисленные факторы определяют новые требования к профессиональной готовности педагога, в частности в области ИКТ-компетентности, интерпретируемой как комплекс умений использовать популярные «в данной профессиональной области средства ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо»¹, то есть в качестве привычных и повседневных средств организации различных видов учебно-познавательной деятельности обучающихся в урочном и внеурочном образовательном процессе. Профессиональным стандартом «Педагог» на законодательном уровне определены требования к уровням проявления профессиональной ИКТ-компетентности педагога, сформулированные с учетом рекомендаций ЮНЕСКО «Структура ИКТ-компетентности учителей»². В качестве таких уровней выделяют: общепользовательскую ИКТ-компетентность, общепедагогическую ИКТ-компетентность, предметно-педагогическую ИКТ-компетентность (отражающую профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)³. Общепользовательский компонент профессиональной ИКТ-компетентности педагога относится к уровню ключевой компетентности и определяет требования к педагогу, включая знания, умения и навыки работы с программным и аппаратным обеспечением средств ИКТ, использования информационных ресурсов, баз данных и Интернета, взаимодействия в системах электронных коммуникаций. Общепедагогический

компонент, описывающий требования к педагогу, определяет целостную готовность к реализации профессиональных педагогических задач с использованием средств ИКТ и относится к уровню базовой компетентности. Предметно-педагогический компонент включает деятельность в предметной информационной среде, насыщенной ИТ-инструментами для реализации конкретной дисциплины, поддержку учителем реализации всех элементов предметно-педагогического компонента предмета в работе обучающихся [Сергеев, 2015, с. 23].

Очевидно, что для взаимодействия с современным школьником педагогу необходимо обладать как минимум средним уровнем.

В процессе подготовки студентов в учреждениях высшего образования в настоящее время уделяется достаточно большое внимание формированию у будущего учителя общепедагогического и предметно-педагогического уровня ИКТ-компетентности, учитывая, что общепользовательским уровнем студенты уже обладают как типичные представители Z-поколения, то есть необходимые знания и умения у учителя есть: и в области владения основным инструментарием, и в области его педагогически направленного использования. Но зачастую даже молодые учителя ограничиваются использованием стандартного набора средств ИКТ демонстрационного характера. Еще более остро проявляется проблема использования ИКТ в обучении у педагогов старшего возраста, являющихся «цифровыми пришельцами», или представителями Y-поколения, для которых цифровая среда не является повседневной привычкой. Для таких учителей формирование необходимого уровня профессиональной ИКТ-компетентности связано с дополнительными ресурсными, временными и когнитивными затратами, что часто становится препятствием на пути профессионального саморазвития с целью соответствия требованиям нормативной политики образования в современных реалиях.

Таким образом, существует проблема выравнивания и обеспечения достаточного уровня профессиональной ИКТ-компетентности уже работающих учителей образовательных организаций.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01/001/pdf>

² Структура ИКТ-компетентности учителей / Рекомендации ЮНЕСКО [Сайт Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании]. URL: <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214694/> (дата обращения: 16.04.2017).

³ Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01/001/pdf>

Обзор научной литературы. Вопросы развития и формирования, а также диагностики ИКТ-компетентности были затронуты в работах отечественных и зарубежных исследователей в области влияния применения ИКТ на результаты образования (А. Balanskat, R. Blamire, S. Kefala; Becta Review, A. Horvath, S. Dalferth, S. Noorani, Anja Balanskat, Roger Blamire, Stella Kefala, Kim); в области проблем внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, использования дистанционных технологий в системе повышения квалификации учителей, формирования сетевых образовательных сообществ (Э.Г. Скибицкий, А.А. Андреев, К.Я. Вазина, О.В. Воронина, М.А. Горюнова, А.А. Елизаров, О.Н. Кучер, М.В. Моисеева, В.И. Солдаткин, А.В. Хуторской, Е.С. Полат, И.В. Роберт, М.С. Цветкова, С.П. Удалов и др.). Описанием подходов по измерению ИКТ-компетентности занимались представители российской системы образования С.М. Авдеева, Л.А. Худенко, 2013 и др. Анализ показывает, что чаще всего исследователи либо ориентируются на информационно-технологическую составляющую ИКТ-компетентности, либо предлага-

ют статичные «жесткие» программы повышения квалификации, не учитывающие предметных особенностей и личностно-профессиональных потребностей самого педагога.

Методология исследования. Для выявления ситуации по уровням сформированности ИКТ-компетентности, дефицитов и потребностей в области использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе у педагогов Красноярского края было проведено анкетирование, в котором приняли участие педагогические работники из 18 районов края, проходившие повышение квалификации по дополнительным профессиональным программам, реализуемым в Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования «ККИПК и ППРО».

Предложенная анкета состояла из нескольких содержательных блоков: «Педагогические практики», «Технические и Программные средства ИКТ», «Организация и управление образовательным процессом», которые формировались на основе структуры UNESCO ICT CFT (табл.) с точки зрения применения ИКТ, освоения и производства знаний.

Структура UNESCO ICT CFT
Structure of UNESCO ICT CFT

Критерий / Уровень проявления критерия	Применение ИКТ	Освоение знаний	Производство знаний
1. Понимание роли ИКТ в образовании	Знакомство с образовательной политикой	Понимание образовательной политики	Инициация инноваций
2. Учебная программа и оценивание	Базовые знания	Применение знаний	Умения жителя общества знаний
3. Педагогические практики	Использование ИКТ	Решение комплексных задач	Способность к самообразованию
4. Технические и программные средства ИКТ	Базовые инструменты	Сложные инструменты	Распространяющиеся технологии
5. Организация и управление образовательным процессом	Традиционные формы учебной работы	Группы сотрудничества	Обучающаяся организация
6. Профессиональное развитие педагогов	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Учитель как мастер учения

Предметом анкетирования были определены дефициты педагогов в части ИКТ-компетентности, а также выявление степени использования средств ИКТ для организации активной учебно-познавательной деятельности

обучающихся. Общее количество участников анкетирования – 74 человека.

Полученные результаты показывают неуверенность половины опрошенных респондентов в собственных знаниях нормативных документов,

определяющих необходимость и правила использования ИКТ в образовательной организации.

Педагоги с разным уровнем ИКТ-компетентности по-разному оценивают возможности ИКТ в образовании. Так, почти половина респондентов, в большей степени уверены в том, что функционал ИКТ может быть использован в первую очередь для создания эффективных методических разработок учителя, направленных на понимание обучающимися темы урока. И лишь некоторые высказывают уверенность в том, что ИКТ предоставляет ценные ресурсы и инструменты для повышения качества обучения, с помощью которых можно реализовывать системно-деятельностный подход, который является обязательным требованием по нормам ФГОС.

Участникам опроса было предложено выбрать три основных критерия целесообразности использования ИКТ в образовательной деятельности. Самыми популярными критериями были

выбраны: экономия времени – 58 %, мобильность – 45 %, динамичность – 33 %.

В части вопросов, связанных с использованием ИКТ-технологий (сервис Веб 2.0, ЭОР, тренажеры, специализированные программные среды для преподавания предмета, создание и ведение сетевой среды, приложений для мобильных устройств, организация дистанционного обучения), в своих рабочих программах респонденты чаще всего отвечали, что данные технологии они не используют и не планируют это делать. Отсюда можно сделать вывод, что большинство опрошенных респондентов либо не знают ничего о данных технологиях, либо имеют низкий уровень умений организации активного обучения на базе ИКТ-насыщенной образовательной среды.

В вопросе «Интенсивность использования Вами современного интерактивного оборудования в образовательной деятельности» были показаны следующие результаты (рис 1).

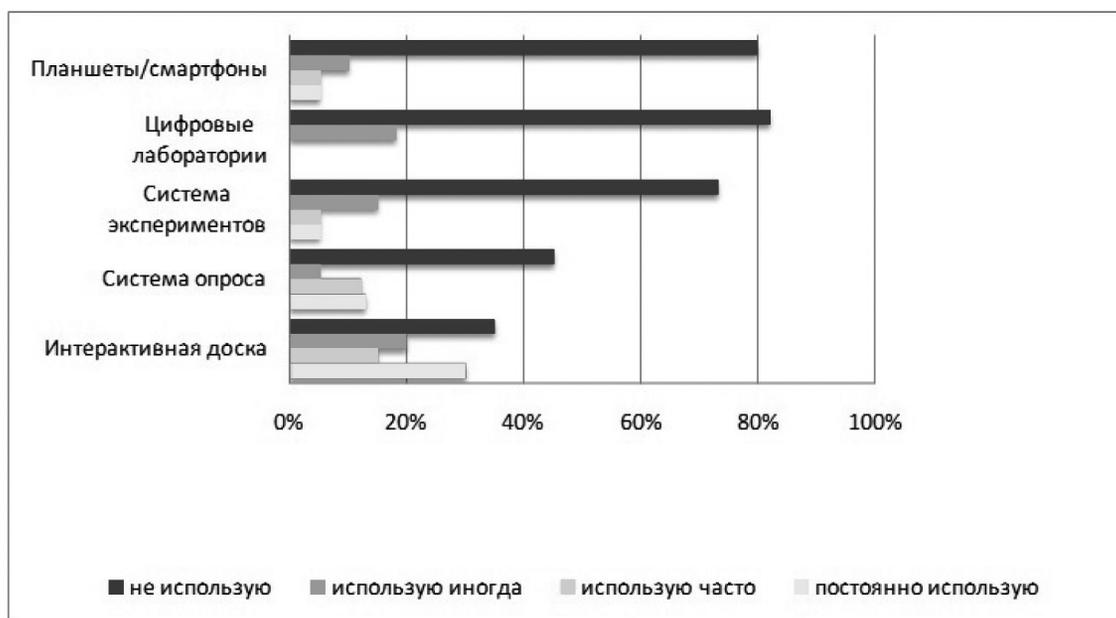


Рис 1. Интенсивность использования современного интерактивного оборудования в образовательной деятельности

Fig. 1. Intensity of use of modern interactive equipment in educational activity

В большинстве случаев на вопрос «Какие варианты дистанционной работы с детьми Вы используете чаще других?» респонденты отвечали, что предлагают ученикам интернет-ресурсы для самообразования, другие отме-

чали, что дистанционные образовательные технологии пока не используют, и только единицы дистанционно консультируют учеников при выполнении заданий, выходящих за рамки школьного курса.

Один из вопросов, который нас волновал: «Организовано ли пространство Вашего учебного класса таким образом, чтобы оно помога-

ло обучающимся использовать различные, в том числе и ИКТ, инструменты?». Ответы на него разделились практически равномерно (рис. 2).

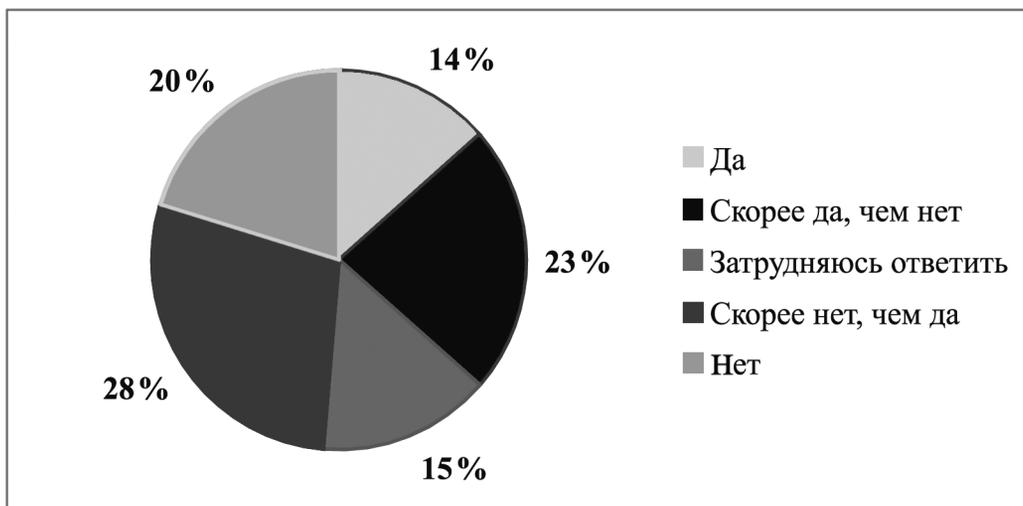


Рис. 2. Полезность пространства для учащихся

Fig. 2. Usefulness of space for pupils

Результаты исследования. Анализируя результаты анкетирования, можно сделать выводы о том, что педагоги осознают необходимость применения ИКТ в своей деятельности, но рассматривают компьютерные технологии только в качестве вспомогательных либо вообще их не используют. Они чаще всего применяют ИКТ, встраивая их в стандартный алгоритм урока, не меняя способов организации деятельности обучаемых и общей структуры реализации учебно-воспитательного процесса, что свидетельствует о сформированности самого низкого уровня профессиональной ИКТ-компетентности. Относительно невысока доля педагогов, которые не только включают ИКТ в свою деятельность, но и меняют саму деятельность в соответствии с возможностями, которые предоставляет ИКТ: реализуют различные способы оценивания, применяют новые виды организационной деятельности с использованием ИКТ, организуют дистанционные виды работ с обучающимися. Об этом свидетельствуют результаты, связанные с организацией совместной деятельности обучающихся с использованием ИКТ:

- создание совместного информационного продукта, где каждый выполняет свою часть работы – 39,2 %;

- анализ информационного продукта, обсуждение с помощью комментариев, форума – 12,2 %;

- проведение экспертизы, оценивание – 9,5 %;

- сбор информации для последующей ее обработки – 40,5 %;

- совместная деятельность обучающихся с использованием ИКТ пока не организуется – 21,6 %;

Таким образом, в процессе анкетирования были выделены следующие дефициты:

- слабая осведомленность педагогов в сфере нормативных требований к ИКТ-компетентности. Об этом свидетельствует наличие низких показателей в блоке «Понимание роли ИКТ в образовании», а именно у таких нормативных документов, как «Закон об образовании», «Профессиональный стандарт педагога»;

- неудовлетворенность комплектацией кабинета (нехватка и быстрое устаревание материально-технических ресурсов);

- низкий уровень предметно-педагогической ИКТ-компетентности. Данный дефицит проявлялся в нескольких содержательных блоках: педагогические практики, организация и управ-

ление образовательным процессом, профессиональное развитие педагогов. Об этом говорят низкие показатели в части вопросов, связанных с использованием современного интерактивного оборудования, сетевых технологий, средств ИКТ для отслеживания результатов, оценки достижений обучающихся и создания отчетности. Самым популярным ответом на вопрос «Для чего Вы организуете совместную деятельность обучающихся с использованием ИКТ?» был ответ: «Для сбора информации для последующей ее обработки», который собрал почти 50 % ответов. У педагогов не происходит расширения и углубления сформированных знаний, умений и личностных установок с учетом специфики предмета профессиональной педагогической деятельности с использованием средств ИКТ.

Следует отметить, что педагоги из удаленных районов Красноярского края чаще демонстрируют низкий уровень ИКТ-компетентности в вопросах, связанных с современным оборудованием и технологиями, дают отрицательные ответы на наличие у них опыта применения ИКТ в своей образовательной деятельности, а также в дистанционном обучении, повышении квалификации или переподготовке.

Заключение. Таким образом, сделаем вывод о том, что педагоги, особенно из удаленных населенных пунктов, не готовы к самостоятельному развитию собственной профессиональной ИКТ-компетентности, у них нет современного понимания роли ИКТ в образовательной деятельности как инструментария, преобразовывающего образовательную деятельность обучающихся.

Решением проблем профессионального развития работающего педагога призвана заниматься система дополнительного профессионального образования, которая в области развития ИКТ-компетентности не всегда способна гибко и своевременно устранять возникающие дефициты. Это связано с рядом причин, например, таких как быстрое развитие информационных технологий, с одной стороны, и принудительность в системе освоения программ дополни-

тельного профессионального образования с отрывом от профессиональной деятельности и отсутствием сопровождения после окончания обучения – с другой. Одним из способов повышения эффективности реализации обучения в системе ДПО могут стать специальным образом организованные программы, направленные на способствование достижению каждым педагогом, проходящим обучение, предметно-педагогического уровня ИКТ-компетентности. Предполагается, что такая система будет эффективной в случае соблюдения условий непрерывности [Светличная, Яковлева, 2012, с. 89], деятельностного подхода, личностной и профессиональной ориентированности.

Библиографический список

1. Авдеева С.М., Никуличева Н.В., Хапаева С.С., Заичкина О.И. О подходах к оценке ИКТ-компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог» // Психологическая наука и образование. 2016. № 4. С. 40–49.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С. Независимая сертификация ИКТ-компетентности педагога // Вестник Московского государственного областного университета: электронный журнал. 2012. № 4. URL: http://evestnik-mgou.ru/vipuski/2012_4/stati/pedagogika/vayndorf-sysoeva.html (дата обращения: 15.09.2017).
3. Захарова Т.Б., Захаров А.С. Подготовка педагогов к созданию и развитию современной информационной образовательной среды // Информатика и образование. 2012. № 5. С. 85–89.
4. Коатс Дж. Поколения и стили обучения / пер. с англ. Л.Е. Колбачева. М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.
5. Кручинина Г.А., Канянина Т.И., Шевцова Л.А. Формирование информационных компетенций будущего педагога средствами проектной деятельности // Наука и современность: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа, 2015. С. 243–251.

6. Лавина Т.А. Формирование компетентности в области информационных и коммуникационных технологий бакалавра педагогического образования // Педагогическая информатика. 2011. № 6. С. 56–59.
7. Малицкая И.Д. Виртуальные образовательные сообщества как эффективное средство формирования ИКТ-компетентностей: зарубежный опыт // Информационные технологии и средства обучения. 2014. № 6. С. 29–40.
8. Мотылькова З.А. ИКТ-компетентность учителя-предметника как необходимая составляющая в современной специальной школе // Информационные технологии и средства обучения. 2014. № 6. С. 57–71.
9. Миллер А.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителей средствами электронных образовательных ресурсов в условиях дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: РГБ, 2015. 220 с.
10. Пшукова М.М. Методические подходы совершенствования подготовки педагогов в области ИКТ в системе повышения квалификации. В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2014. № 12.2(60) 360 с. (Естественно-технические науки).
11. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. URL: <http://www.in-exp.ru/favorite-articles/636--z----.html>
12. Светличная С.В., Яковлева Т.А. Особенности формирования и развития ИКТ-компетентности учителя начальных классов в условиях муниципальной системы повышения квалификации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №1 (18).
13. Сергеев А.Н. Формирование ИКТ-компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки будущих учителей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета: электрон. науч. журн. 2015. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1562186>
14. Суханова О.Н. Овладение информационно-коммуникационными технологиями как способ развития профессиональной компетентности современного учителя // Непрерывное педагогическое образование. 2012. № 1. С. 69.
15. Уваров А.Ю. Ориентиры образовательных реформ и информационные технологии // Образовательная политика. 012. № 1 (57). С. 99–111.
16. Фадеева О.А., Симонова А.Л. Развитие ИКТ-компетентности педагога в условиях учитель-центрированной модели повышения квалификации // Информатизация образования и методика электронного обучения: матер. I Междунар. науч. конф. в рамках IV Междунар. науч.-образоват. форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Красноярск, 2016. С. 247–250.
17. Факторович А.А. Оценка качества профессионального образования в условиях модернизации национальной системы квалификаций // Образовательная политика. 2014. № 1 (63). С. 63–69.
18. Хохлов, Н.Г. Осипов К.А. Положение об интегрированных системах обучения в сфере высшего профессионального образования / Министерство образования Российской Федерации. Научно-методический совет «Проблемы подготовки специалистов на основе интегрированных систем обучения». М., 2000.
19. Шишковская Ю.В. Использование мобильных устройств в педагогической практике // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1519–1521.
20. Assessing the effects of ICT in education Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons edited by Friedrich Scheuermann and Francisc Pedry. European Union/OECD, 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EfectsICTinEducation-OCDE2009.pdf>
21. Balanskat A., Blamire R. Kefala S. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. Brussels: European Schoolnet, 2006 [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf

22. Brummelhuis et al. Four in balance Monitor 2011: ICT at Dutch schools. Kennisnet, Zoetermeer, The Netherlands, 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://downloads.kennisnet.nl/algemeen/Vier-in-balans-monitor-2011-Engelse-versie-internet.pdf>
23. Kim H.-S., Kil H.-J., Shin A. An analysis of variables affecting the ICT literacy level of Korean elementary school students. 2014. Computers & Education. 77. 29–38. DOI:10.1016/j.compedu.2014.04.009
24. Moursund DG. Introduction to Information and Communication Technology in Education, University of Oregon, Eugene, 2005. URL: <http://uoregon.edu/~emoursund/Books/ICT/ICTBook.pdf>

DEFICIENCIES IN THE SPHERE OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

O.A. Fadeeva (Krasnoyarsk, Russia)

A.L. Simonova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article analyzes the problems of the required level of the informational and communicative competence of the teacher in conditions of teaching modern schoolchildren, taking into account their characteristics, revealed by representatives of the “theory of generations”. The problem of the need to “equalize” the informational and communicative competence of teachers in the Krasnoyarsk Territory is highlighted, due to the results of the diagnosis conducted on the basis of the Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Education Workers. The purpose of the article is to specify the levels of informational and communicative competence of the teacher from the point of view of solving professional problems in the work with modern schoolchildren, to justify the deficiencies in informational and communicative training among teachers of the Krasnoyarsk Territory.

The *methodology* of the study is the analysis and generalization of normative documents in the field of professional requirements for the teacher, the results of research by foreign and domestic scientists in the study of the features of representatives of the modern generation and adequate methods of their education and upbringing, in the formation and development of the professional informational and communicative competence

of the teacher, as well as the methods of questioning, processing and interpretation of its results.

Results. On the basis of highlighting the professional tasks of the teacher in the sphere of the use of the informational and communicative competence in teaching, taking into account the characteristics of modern students, the levels of the informational and communicative competence indicated by the professional standard of the teacher are specified. The conducted questioning made it possible to identify the deficiencies of the teachers of the Krasnoyarsk Territory in the field of achieving the required level of the informational and communicative competence and to confirm the assumption that it is necessary to take measures to level it.

Conclusion. The revealed complex of teachers’ deficiencies in the development of their informational and communicative competence’s levels will allow determining the ways and conditions for their improvement in the context of the continuous “teacher-centered” training on the programs of additional vocational education in the Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Education Workers.

Key words: *theory of generations, generation z, informational and communicative competence, professional teacher standard, advanced training, UNESCO, teachers’ deficiencies in terms of informational and communicative competence.*

References

1. Avdeeva S.M., Nikulicheva N.V., Khapaeva S.S., Zaichkina O.I. (2016). On the approaches to assessing informational and communicative competence of the teacher taking into account requirements of the professional Teacher standard // Moscow, Psychological science and education, 4, 40–49.
2. Vaindorf-Sysoeva M.E., Khapaeva S.S. (2012). Independent certification of the informational and communicative competence of the teacher // Messenger of Moscow state regional university. Online magazine, 4. Available at: vestnik-mgou.ru/vipuski/2012_4/stati/pedagogika/vayndorf-sysoeva.html (assessed 9/15/2017).
3. Zakharova T.B., Zakharov A.S. (2012). Training of teachers for creation and development of modern information educational environment / T.B. Zakharova, A.S. Zakharov // Informatics and education, 5, 85–89.
4. Koats J. (2011). Generations and styles of training. / Translated from English by L.E. Kolbachev. Moscow, MAPDO – Novocherkassk, NOK, 121 p.
5. Kruchinina G.A. (2015). Formation of informational competences of future teacher by means of design activity / G.A. Kruchinina, T.I. Kanianina, L.A. Shevtsova // Science and mo-

- dernity: collection of articles of the International Research-to-Practice conference / Edited by A.A. Sukiasian. Ufa, 243–251.
6. Lavina T.A. (2011). Formation of competence in the field of informational and communicative technologies of Bachelor of Teacher Education // *Pedagogical Informatics*, 56–59.
 7. Malitskaya I.D. (2014). Virtual educational communities as an effective means of forming informational and communicative competence: foreign experience // *Information technologies and teaching aids*, 6, 29–40.
 8. Motyl'kova Z.A. (2014). Informational and communicative competence of the subject teacher as a necessary component in a modern special school // *Information Technologies and Training Tools*, 6, 57–71.
 9. Miller A.L. (2015). Formation of informational and communicative competence of teachers by means of electronic educational resources in conditions of additional vocational education: PhD Thesis. Saint-Petersburg, RGB, 220 p.
 10. Pshukova M.M. (2014). Methodical approaches to improve the training of teachers in the field of informational and communicative competence in the system of professional development. In the world of scientific discoveries. Krasnoyarsk, Scientific and Innovation Center, 12.2 (60) (Natural and technical sciences). 360 p.
 11. Sapa A.V. (2014). Generation Z – generation of the FSES era // *Innovative projects and programs in education*, 2. Available at: www.in-exp.ru/favorite-articles/636--z----.html.
 12. Svetlichnaia S.V., Yakovleva T.A. (2012). Features of the formation and development of informational and communicative competence of the primary school teacher in the conditions of the municipal system of professional development // *Vestnik of KSPU. Krasnoyarsk*, 1 (18).
 13. Sergeev A.N. (2015). Formation of informational and communicative competence of the teacher in the process of professional training of future teachers // *Izvestiya of Volgograd State Pedagogical University: online scientific journal*. Available at: library.ru/contents.asp?issueid=1562186
 14. Sukhanova O.N. (2012). Mastering Information and Communication Technologies as a Means of Developing the Professional Competence of a Modern Teacher / *Continuous Pedagogical Education*, 1, 69.
 15. Uvarov A.Yu. (2012). Landmarks of educational reforms and information technologies / A. Yu. Uvarov // *Educational policy*, 1 (57), 99–111.
 16. Fadeeva O.A. (2016). Development of the informational and communicative competence of the teacher in the conditions of a teacher-centered model of professional development / O.A. Fadeeva, A.L. Simonova. *Informatization of Education and the Methodology of E-Learning, Proceedings of the 1st International Scientific Conference in the framework of the 4th International scientific and educational forum "Man, family and society: history and development prospects"*, 247–250.
 17. Faktorovich A.A. (2014). Evaluation of the quality of vocational education in the context of modernization of the national qualifications system / A.A. Faktorovich // *Educational policy*, 1 (63), 63–69.
 18. Khokhlov N.G., Osipov K.A. (2000). Provision on integrated systems of education in the sphere of higher vocational education // Ministry of Education of the Russian Federation. Scientific and methodological council "Problems of training specialists on the basis of integrated training systems". Moscow.
 19. Shishkovskaya, V.V. (2015). The use of mobile devices in pedagogical practice // *Young Scientist*, 11, 1519-1521. Balanskat, A., Blamire, R. and Kefala, S. (2006). A review of studies on ICT impact on schools in Europe. Brussels: European Schoolnet [Electronic resource]. Available at: ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf
 20. Assessing the effects of ICT in education. Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons edited by Friedrich Scheuermann and Francesc Pedry. European Union / OECD. (2009). Available at: www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EffectsICTinEducation-OCDE2009.pdf

21. Balanskat, A., Blamire, R. and Kefala, S. (2006). A review of studies of ICT impact on schools in Europe. Brussels: European School net. Available at: ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf
22. Brummelhuis et al. Four in balance Monitor 2011: ICT at Dutch schools. Kennisnet, Zoetermeer, The Netherlands, 2011. Available at: downloads.kennisnet.nl/algemeen/Vier-in-balans-monitor-2011-Engelse-versie-internet.pdf
23. Kim, H.-S., Kil, H.-J., & Shin, A. (2014). An analysis of variables affecting the ICT literacy level of Korean elementary school students. *Computers & Education*, 77, 29–38. DOI:10.1016/j.compedu. 2014.04.009
24. Moursund D.G. (2005). Introduction to Information and Communication Technology in Education, University of Oregon, Eugene. Available at: uoregon.edu/%7emoursund/Books/ICt/ICTBook.pdf

УДК 796.015

ОПТИМИЗАЦИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ТЯЖЕЛОАТЛЕТОВ ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ НА ОСНОВЕ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

А.В. Стафеева (Нижний Новгород, Россия)

О.В. Реутова (Нижний Новгород, Россия)

А.Л. Дерябина (Геленджик, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируется проблема совершенствования тренировочного процесса тяжелоатлетов на основе эффективного медико-биологического обеспечения, которое направлено на определение оптимальных функциональных возможностей спортсмена, корректировку различных нагрузок в зависимости от состояния здоровья на различных этапах подготовки.

Цель статьи – разработать и экспериментально обосновать программу медико-биологического обеспечения учебно-тренировочного процесса тяжелоатлетов высокой квалификации.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научной и методической литературы по вопросам оптимизации тренировочного процесса тяжелоатлетов высокой квалификации, медико-биологические методы исследования, а также проведение формирующего педагогического эксперимента с целью обоснования экспериментальной программы.

Результаты. В результате исследования разработана и экспериментально обоснована программа медико-биологического обеспечения, направленная

на оптимизацию учебно-тренировочного процесса тяжелоатлетов этапа высшего спортивного мастерства.

Заключение. Полученные в процессе исследования результаты позволяют создать новые представления о роли медико-биологического обеспечения, способствующего оптимизации учебно-тренировочного процесса по тяжелой атлетике спортсменов высокой квалификации. Разработанная программа способствовала оптимизации учебно-тренировочного процесса тяжелоатлетов высшего спортивного мастерства, что позволяет использовать ее в качестве рекомендаций для тренеров-преподавателей в решении задач определения функционального состояния спортсменов на различных этапах подготовки с целью достижения запланированных тренировочных эффектов, а также корректировки предлагаемых тренировочных средств и поиска вариантов рационального распределения нагрузок различной направленности.

Ключевые слова: учебно-тренировочный процесс тяжелоатлетов высокой квалификации, программа медико-биологического обеспечения, медико-биологические методы, физическое состояние, функциональные возможности спортсменов.

Постановка проблемы. В настоящей статье рассмотрим проблему совершенствования тренировочного процесса тяжелоатлетов на основе эффективного медико-биологического обеспечения. Цель статьи – разработать и экспериментально обосновать программу медико-биологического обеспечения учебно-тренировочного процесса тяжелоатлетов высокой квалификации.

Рост достижений в спорте, и в частности в тяжелой атлетике, определяет целый ряд взаимосвязанных факторов, составляющих технологию многолетнего учебно-тренировочного процесса

[Еременко, 2017; Юст, Лещенко, 2003], например, система контроля за физиологическим и функциональным состоянием тяжелоатлетов в спортивной тренировке, неотъемлемая часть которой – медико-биологическое обеспечение [Талибов¹, 2005; Федоров, 2012; Юст, 2004; Касаткин и др., 2015; Wood et al., 2016]. Одним из таких видов обратной связи служат сведения о поведении спортсмена на тренировочных занятиях: об объеме и интенсивности тренировочной работы, ее выпол-

¹ Талибов А.Х. Индивидуализация тренировочной нагрузки тяжелоатлетов высокой квалификации на основе комплексного контроля: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 180 с.

нении, динамике тренировочных нагрузок в различных циклах подготовки и, как следствие, результате проделанной работы – выступлении атлета на соревнованиях [Павлов, Павлова, 2013; Скотников и др., 2013; Дальский и др., 2017].

В настоящее время в практике тяжелоатлетического спорта наблюдается недостаточное использование методик медико-биологического обеспечения, а некоторые спортсмены и тренеры полагаются лишь на свою интуицию и опыт [Testuz, 2017; Черняк, 1978; Евстюхина и др., 2015]. Такое положение дел связано, в частности, с необходимостью обработки большого количества данных на каждого спортсмена, что занимает довольно значительное время. Исходя из вышеизложенного, в данной работе планируется исследовать методики медико-биологического обеспечения с целью оптимизации процесса подготовки тяжелоатлетов высокой квалификации к достижению ими высоких результатов.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научной и методической литературы по вопросам оптимизации тренировочного процесса тяжелоатлетов высокой квалификации, медико-биологические методы исследования, а также проведение формирующего педагогического эксперимента с целью обоснования экспериментальной программы.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ Ю.В. Верхошанского, М.А. Годика, А.С. Солодкова, которые считают, что использование данных функционального состояния, полученных с помощью методов медико-биологического обеспечения, способствует достижению высоких результатов [Павлов, Павлова, 2013; Верхошанский, 1985; Солодков, 1990; Годик, 1980]. В ходе анализа работ В.Н. Платонова, М.М. Фатеенкова и др., которые характеризуют современный спорт высших достижений исключительно высокой напряженностью соревновательной борьбы, возросшей плотностью спортивных результатов [Фатеенков и др., 2015; Платонов, 2005], выявлено, что все это обуславливает повышение требований к качеству, стабильности и надежности технического и тактического мастерства, морально-волевой подготовлен-

ности и психологической устойчивости спортсменов в условиях соревновательной деятельности.

Исследование основано на современных принципах медико-биологического обеспечения подготовки высококвалифицированных атлетов, сформулированных А.С. Солодковым, С.Е. Павловым и Т.Н. Павловой [Павлов, Павлова, 2013; Солодков, 1990], а также итогах участия спортсменов спортивных сборных команд России в играх XXXI Олимпиады 2016 г. в Рио-де-Жанейро (Бразилия), проанализированных и представленных в работе Д.Д. Дальского и др. [2017].

Всего в процессе исследования было проанализировано и изучено более 55 работ отечественных и зарубежных авторов.

Результаты исследования. Для решения поставленных задач нами применялся метод педагогического эксперимента с целью оценки эффективности экспериментальной программы медико-биологического обеспечения, который продолжался в течение полугода (сентябрь – март) 2016–2017 гг. Исследования были проведены на практически здоровых мужчинах 24–26 лет весовых категорий 77, 85, 105 кг. в количестве 3 человек со стажем тренировок от 7 до 9 лет. Экспериментальная группа была представлена спортсменами федерации тяжелой атлетики Нижегородской области, группы высшего спортивного мастерства. В программу оптимизации учебно-тренировочного процесса тяжелоатлетов вошли исследования физического состояния и функциональных возможностей организма тяжелоатлетов с применением биомеханических, биохимических и медико-биологических методов, которые использовались с периодичностью один раз в микроцикл. За все время педагогического эксперимента, в течение полугода группа тяжелоатлетов подверглась 24 обследованиям.

Согласно плану тренировочных занятий группа тяжелоатлетов тренировалась в понедельник (2-разовые тренировки), вторник, среду (2-разовые тренировки), пятницу (2-разовые тренировки) и субботу. В четверг и в воскресенье проходили организованные занятия по восстановлению – парная баня, бассейн, спортивные игры, тренажеры.

Для анализа технических действий с целью корректировки техники выполнения специальных упражнений использовался метод «спортсмен – снаряд». Это система измерения движения штанги с помощью специального аппаратно-программного комплекса «АМТІ». Программа «рывок» позволяла тестировать спортсмена в следующих упражнениях: рывок классический, рывок с плинтов, тяга рывковая и толчковая. Программа «толчок» тестировала только это упражнение. Анализ компьютерной программы сразу выявил погрешности в технике выполнения специальных упражнений, и тренер незамедлительно проводил корректировку.

Для комплексного исследования тяжелоатлеты выезжали 1 раз в начале каждого микроцикла в течение одного мезоцикла во врачебно-физкультурный диспансер. Там осуществлялся анализ силы мышц, применяемый для оценки силовых способностей тяжелоатлета с помощью специального динамометра. По данным, полученным с динамометра, делалось заключение о приросте мышечной силы тяжелоатлета в процессе тренировок. Если такового не наблюдалось – в учебно-тренировочную программу вносились коррективы, например, такого плана, как увеличение процента нагрузки от максимального результата.

Для регистрации ускорений движения тела спортсмена или его отдельных частей, а также ускорений спортивных снарядов использовался метод акселерометрии с помощью специального акселерометра [Paige, 2012]. Если скорость движения тела спортсмена или штанги уменьшалась, необходимы были коррективы в виде увеличения количества скоростных упражнений.

Для регистрации и анализа биоэлектрической активности мышц использовался электромиограф. Суммарная электрическая активность давала представление об общем уровне напряжения и силы, развиваемой мышцей. Чем больше была суммарная электрическая активность, тем больше степень напряжения, развиваемая мышцей, следовательно, больший потенциал к нагрузкам.

Также для измерения композиционного состава тела тяжелоатлетов проводился тест с по-

мощью биоимпедансометра для того, чтобы контролировать биохимические перемены в тренирующемся организме, определения соотношения мышечной массы и жира. В зависимости от динамики показаний биоимпедансометра «АВС-02 Медасс» можно судить об успешности тренировочного процесса.

Один раз в микроцикл производились выезды на тренировочную базу врача ВФД для забора проб крови и слюны, чтобы определить уровень тренированности тяжелоатлетов и готовности к дальнейшим нагрузкам и их увеличению. Для наблюдения динамики изменения показателей, содержащихся в крови тяжелоатлетов, кровь забирала до нагрузки и сразу после ее завершения. В полученных пробах крови определялось содержание гемоглобина, эритроцитов, лейкоцитов и других форменных элементов, глюкозы, а также продуктов белкового обмена (мочевины), в результате чего по специальной таблице содержания крови спортсмена делался вывод о тренированности тяжелоатлета.

По четвергам (в день восстановительных мероприятий) для профилактики и лечения травм сухожилий и связок тяжелоатлетам накладывались кинезиологические тейпы. Лечебный эффект тейпа заключался в увеличении пространства над областью воспаления путем поднятия мягких тканей за счет снижения болевого синдрома. В результате уменьшалась площадь центра давления. Также происходила активация микроциркуляции в коже и подкожной клетчатке. Таким образом, восстановление тяжелоатлетов осуществлялось быстрее по времени и спортсмен не успевал утратить спортивную форму.

Целью метода наружной контрпульсации было очищение организма от шлаков и токсинов, восстановление функционального состояния организма тяжелоатлетов после субмаксимальных физических нагрузок, снижении ЧСС, повышение ударного объема кровообращения, улучшение психофизиологических показателей. В случае неудовлетворительных показателей увеличивался период восстановления или корректировались нагрузки – вводились меньшие по объему и интенсивности.

В табл. 1 представлены данные трех тяжелоатлетов мужского пола экспериментальной группы, увеличивавших вес штанги в каждом подходе на 5 кг. У всех спортсменов наблюдается тенденция к уменьшению максимума скорости снаряда в финальном разгоне и его высоты в момент достижения этого максимума с увеличением веса штан-

ги. Уменьшаются максимальная высота подъема штанги и ее высота в момент фиксации снаряда в нижней точке. Наряду с этим время разгона штанги до максимума скорости увеличивается. Практически у всех тяжелоатлетов с увеличением веса штанги растет максимальная абсолютная мощность, развиваемая в финальном разгоне (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели движения штанги у мужчин-тяжелоатлетов,
успешно выполнивших все попытки в рывке**

Table 1

**Indicators of a barbell snatch motion of male weightlifters
who have successfully completed all attempts in the snatch**

Показатель	Тяжелоатлет 1 в/к – 77 кг			Тяжелоатлет 2 в/к – 85 кг			Тяжелоатлет 3 в/к – 105 кг		
Результат в рывке (кг)	120	125	130	135	140	145	150	155	160
Максимум скорости в предварительном разгоне – V1 (м/с)	1,01	1,15	1,01	1,33	1,30	1,32	1,05	1,12	1,00
Уменьшение скорости при амортизации – ΔV1 (м/с)	0	0	0	0,13	0,16	0,17	0	0	0
Максимум скорости в финальном разгоне – Vmax (м/с)	1,92	1,87	1,87	1,73	1,68	1,68	1,73	1,72	1,65
Высота в момент Vmax – HVmax (м)	0,83	0,80	0,79	0,81	0,79	0,79	0,73	0,72	0,70
Максимум высоты – Hmax (м)	1,13	1,09	1,07	1,04	1,02	1,03	0,96	0,95	0,93
Время до Vmax – TVmax (с)	0,76	0,80	0,82	0,82	0,84	0,84	0,76	0,77	0,78
Высота в момент фиксации – Hfix (м)	0,93	0,92	0,89	0,91	0,88	0,86	0,90	0,89	0,87
Разность (Hmax-Hfix) (м)	0,19	0,16	0,18	0,13	0,14	0,17	0,05	0,06	0,07
Максимум абсолютной мощности в финальном разгоне – Pabs (Вт)	2629	2776	2872	3187	3248	3305	3398	3401	3466
Максимум абсолютной мощности в финальном разгоне – Pont (Вт/кг)	34,2	36,0	37,4	37,8	38,5	39,2	38,2	40,7	41,4

У обследуемых спортсменов экспериментальной группы отсутствовало падение скорости штанги в фазе амортизации, что характерно для рациональной техники рывка. Полученные показатели скорости подъема штанги у мужчин-тяжелоатлетов свидетельствуют о том, что программа учебно-тренировочного процесса составлена корректно и, благодаря соблюдению тех

тренировочных упражнений, которые указаны в поурочном плане, в течение мезоцикла происходит оптимизация тренировочного процесса.

В табл. 2 приведем сравнение показателей скоростно-силовой мощности в двух упражнениях. Установлено, что у мужчин в большинстве весовых категорий она выше в рывке, чем в подъеме штанги на грудь.

Таблица 2

**Отличия скоростных характеристик движения и скоростно-силовой мощности
у мужчин-тяжелоатлетов в двух упражнениях**

Table 2

Differences in speed characteristics of motion and speed power of male weightlifters in two exercises

Вес. кат. (кг)	Макс. величина		Разница (%)	P	Мощность (кВт)		Разница (%)	P
	рывок	на грудь			рывок	на грудь		
77	1,75	1,35	-23	<0,05	2529	2260	-10,7	<0,05
85	1,82	1,38	-25	<0,05	2909	2623	-9,9	<0,05
105	1,79	1,35	-25	<0,05	3071	2794	-9,1	<0,05

Таким образом, полученные скоростные характеристики можно использовать в процессе контроля технической подготовленности тяжелоатлетов.

Исходя из динамики показаний динамометра измерения становой силы, можно сделать вывод о том, что разработанная программа учебно-тренировочного процесса оказала положительное влияние на совершенствование силовых качеств тяжелоатлетов экспериментальной группы, о чем свидетельствует прирост мышечной силы к концу эксперимента.

Так, в конце эксперимента показатели становой динамометрии у мужчин-тяжелоатлетов

экспериментальной группы в начале мезоцикла составили $180,6 \pm 6,61$, в конце мезоцикла – $204,8 \pm 8,20$, различия достоверны ($P < 0,05$).

В тяжелой атлетике наряду с изучением физической работоспособности спортсменов немалое внимание уделяется изучению морфофункциональных показателей, поскольку они в значительной мере влияют на результат тяжелоатлета [Щуров, 2008]. Отметим данные, полученные в результате изучения состава тела у мужчин-тяжелоатлетов экспериментальной группы, а именно анализ соотношения жирового и мышечного компонентов, представленных в табл. 3.

Таблица 3

Мышечный и жировой компоненты у мужчин – тяжелоатлетов высшего спортивного мастерства

Table 3

Muscle and fat components of male weightlifters of higher sportsmanship

Вес. кат. (кг)	Мышечная масса		Жировая масса		Достоверность различий	МЖИ	
	до	после	до	после		до	после
77	39,07 (50,7 %)	48,8 (61,7 %)	10,6 (14,1 %)	4,72 (6,1 %)	$P < 0,05$	3,7	10,3
85	42,57 (51,27 %)	54,47 (63,34 %)	14,5 (16,8 %)	5,34 (6,36 %)	$P < 0,05$	2,9	10,2
105	49,72 (48,7 %)	65,8 (62,6 %)	20,7 (20,9 %)	5,8 (5,8 %)	$P < 0,05$	2,4	11,3

Средняя величина мышечно-жирового индекса колебалась от 3 до 10,6. Использование в учебно-тренировочном процессе полученных нами данных о составе тела способствовало оптимизации подготовки спортсменов к ответственным соревнованиям.

Рассмотрим результаты следующего метода восстановления тяжелоатлетов экспериментальной группы – метод наружной контрпульсации. Установлено, что проведение спортсменам сеанса наружной контрпульсации после интенсивной динамической физической нагрузки, сопровождающейся преимущественной работой, например мышц ног (приседания), способствует

уменьшению количества крови, депонируемой в сосудах нижних конечностей, росту венозного возврата и, как следствие, ударного объема [Кичайкина, 2014; Никифоров и др., 2012].

В результате использования метода кинезиологического тейпирования для профилактики и лечения сухожилий и связок у тяжелоатлетов экспериментальной группы выявлено, что средние показатели площади смещения центра давления до тейпирования составили $4,03 \pm 1,34$ см². После наложения кинезиологического тейпа площадь центра давления уменьшилась до $2,8 \pm 1,23$ см², различия достоверны ($P < 0,05$) (табл. 4).

Таблица 4

Таблица изменения площади (см²) центра давления до и после кинезиологического тейпирования

Table 4

Table of changes in the area (cm²) of the pressure center before and after kinesiologicial taping

До тейпирования	После тейпирования	Достоверность различий
$4,03 \pm 1,34$ см ²	$2,8 \pm 1,23$ см ²	$P < 0,05$

Заключение. Таким образом, полученные в результате эксперимента результаты, позволяют заключить, что применение в учебно-тренировочном процессе методов медико-биологического обеспечения способствует достижению оптимальных функциональных возможностей тяжелоатлетов высшего спортивного мастерства на этапе базовой подготовки. Благодаря разработанной программе можно выявить состояние перетренированности на ранних стадиях и предупредить его развитие. Также, наблюдая за состоянием тяжелоатлетов на тренировочном этапе, можно не допустить получения травм на соревновательных этапах, что позволяет использовать ее в качестве рекомендаций для тренеров-преподавателей в решении задач определения функционального состояния спортсменов при подготовке к соревнованиям.

Библиографический список

1. Верхошанский Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса. М.: Физкультура и спорт, 1985. 176 с.
2. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. М.: Физкультура и спорт, 1980. 136 с.
3. Дальский Д.Д., Матюнина Ю.В., Науменко Э.В., Фадеев А.В. Принципы профилактики профессиональных заболеваний в пауэрлифтинге и тяжелой атлетике // Актуальные проблемы организации подготовки и участия спортсменов спортивных сборных команд России в играх XXXI Олимпиады 2016 года в Рио-де-Жанейро (Бразилия): итоговый сб. Всерос. науч.-практ. конф. М., 2013. URL: http://www.vniifk.ru/content/files/konf/2013/SBORNIK_FNTs_VNIIFK_RIO_31_11_2013.pdf (дата обращения: 10.02.2017).
4. Евстюхина Н.А., Беляев В.С., Корнилов А.Н. Инновационные подходы при оценке техники выполнения упражнений в тяжелой атлетике // Культура физическая и здоровье. Воронеж, 2015. № 1(52). С. 22–24.
5. Еременко В.О. Инновации в диагностике спортсменов. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xaUtlprBFY> (дата обращения: 15.09.2017).
6. Касаткин М.С., Ачкасов О.Б., Добровольский М.С. Основы кинезотейпирования. М.: Спорт, 2015. 76 с.
7. Кичайкина Н.Б. Биомеханика двигательных действий: учеб. пособие / Национальный государственный университет им. П.Ф. Лесгафта. СПб., 2014. 183 с.
8. Никифоров Д.А., Рыженков С.П., Чистов С.Д., Сударев А.М. Наружная контрпульсация как метод ускоренного восстановления спортсменов после динамической физической нагрузки // Лечебная физкультура и спортивная медицина. 2012. № 12 (108). С. 22–28.
9. Павлов С.Е., Павлова Т.Н. Современные принципы медико-биологического обеспечения подготовки высококвалифицированных атлетов // Актуальные проблемы организации подготовки и участия спортсменов спортивных сборных команд России в играх XXXI Олимпиады 2016 года в Рио-де-Жанейро (Бразилия): сб. Всерос. науч.-практ. конф. М., 2013. URL: http://www.vniifk.ru/content/files/konf/2013/SBORNIK_FNTs_VNIIFK_RIO_31_11_2013.pdf (дата обращения 18.08.2017).
10. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения: учебник тренера высшей квалификации. М.: Советский спорт, 2005. 820 с.
11. Скотников В., Шалманов А., Панин А. Закономерности изменения кинематических и динамических показателей движения штанги в рывке у тяжелоатлетов высокой квалификации // Олимп. 2013. № 1–2. С. 53–59.
12. Солодков А.С. Адаптация в спорте: теоретические и прикладные аспекты // Теория и практика физической культуры. 1990. № 5. С. 3–6.
13. Тяжелая атлетика: учебник для ин-тов физ. культ. 3-е изд., перераб. и доп. / под ред. А.Н. Воробьева. М.: Физкультура и спорт, 1981. 256 с.

14. Уилмор Дж.Х., Костил Д.Д. Физиология спорта. Киев: Олимпийская литература, 2012. 450 с.
15. Фатеенков М.М., Чернышева И.В., Егорычева Е.В., Шлемова М.В., Мустафина Д.А. Современные технологии в спорте // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5. URL: www.eduherald.ru/138-13894 (дата обращения: 14.12.2016).
16. Федоров А.И. Комплексный педагогический контроль как основа управления тренировочным процессом: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во Уральск. гос. акад. физ. культуры, 2012. 168 с.
17. Физиологические, биохимические и биомеханические факторы, лимитирующие спортивную работоспособность: сб. науч. тр. М., 1990. Ч. 1. 88 с.
18. Черняк А.В. Методика планирования тренировки тяжелоатлета. М.: Физкультура и спорт, 1978. 136 с.
19. Щуров А.Г. Врачебно-педагогический контроль и средства восстановления в системе физического воспитания и спорта: учеб. пособие. СПб., 2008. 215 с.
20. Юст В.В., Лещенко Е.С. Особенности подготовки юных тяжелоатлетов: учеб. пособие / Дальневосточ. гос. акад. физ. культуры. Хабаровск: Изд-во ДвГАФК, 2003. 67 с.
21. Юст В.В. Управление работоспособностью тяжелоатлета методами фармакологической коррекции: учеб. пособие / Дальневосточ. гос. акад. физ. культуры. Хабаровск: Изд-во ДвГАФК, 2004. 71 с.
22. Paige W. Strength Training Program Competition Preparation [Electronic resource]. URL: <http://www.pponline.co.uk/encyc/strength-training-program-part-1-competitionpreparation-39389> updated 31/08/2012
23. Testuz F. Influence de la technologie sur la performance sportive [Электронный ресурс]. URL: http://www.auguste-piccard.ch/pages/TM-PDF/TM2010/TM2010_Testuz.pdf (дата обращения: 3.01.2017).
24. Wood L., Smith J., Varjas K., Meyers J. Engaging upstanders: classwide approach to promoting positive bystander behavior. School Psych Forum. 2016. 10(1). P. 66–77.

OPTIMIZATION OF THE TRAINING PROCESS OF HIGH QUALIFICATION POWER ATHLETES BASED ON BIOMEDICAL SUPPORT

A.V. Stafeeva (Nizhny Novgorod, Russia)

O.V. Reutova (Nizhny Novgorod, Russia)

A.L. Deriabina (Gelendzhik, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article analyzes the problem of improving the training process of power athletes on the basis of effective biomedical support, which is aimed at determining the optimum functional capabilities of the athlete, adjusting various loads depending on the state of health at various stages of training.

The *purpose* of the article is to develop and experimentally substantiate the program of biomedical support of the training process of high qualification power athletes.

The *research methodology* consists of analysis and generalization of scientific and methodological literature on the optimization of the training process for high qualification power athletes, biomedical research methods, as well as conducting a formative pedagogical experiment with the aim of justifying the experimental program.

Results. As a result of the research, a biomedical support program designed to optimize the training pro-

cess of power athletes at the stage of higher sportsmanship was developed and experimentally substantiated.

Conclusion. The results obtained in the process of research allow us to form new ideas about the role of biomedical support contributing to the optimization of the training process in weightlifting of high qualification power athletes. The developed program contributed to the optimization of the training process of high qualification power athletes, which makes it possible to use it as recommendations for teaching trainers to solve problems of determining the functional state of athletes at various stages of training in order to achieve the planned training effects, as well as adjusting the proposed training tools and searching for options of rational distribution of loads of different directions.

Key words: *training process of high qualification power athletes, program of biomedical support, biomedical methods, physical condition, functional capabilities of athletes.*

References

1. Verkhoshansky, Y.V. (1985). Programming and organization of training process. Moscow, Physical culture and sport, 176 p.
2. Godik M. A. (1980). Monitoring training and competition loads. Moscow, Physical culture and sport, 136 p.
3. Dal'skii, D.D., Matiunina, Y. V., Naumenko E.V., Fadeev A.V. (2013). Principles of prevention of occupational diseases in powerlifting and weightlifting // Final collection of All-Russian Research-to-Practice Conference "Actual problems of organization of training and participation of sportsmen of Russian sports national teams in the games of the 31st Olympiad in 2016 in Rio de Janeiro (Brazil)", Moscow. Available at: www.vniifk.EN/content/fichiers/konf/2013/SBORNIK_FNTs_VNIIFK_RIO_31_11_2013.pdf (accessed 10.02.2017)
4. Evstiukhina N.A. Beliaev V.S., Kornilov A.N. (2015). Innovative approaches to evaluating exercise performing technique in weightlifting / Physical culture and health. Voronezh, 1 (52), 22–24.
5. Eremenko V.O. Innovations in the diagnostics of athletes. Available at: www.youtube.com/watch?v=xaUtlprBFY (accessed 15.09.2017).
6. Kasatkin M.S., Achkasov, O.B., Dobrovol'skii M.S. (2015). Fundamentals of kinesotherapy . Moscow, Sport, 76 p.
7. Kichaikina N.B. (2014). Biomechanics of motor actions: a textbook. Lesgaft National State University, Saint-Petersburg, 183 p.
8. Nikiforov D.A., Ryzhenkov S. P., S. D. Chistov, Sudarev A. M. (2012). External counterpulsation as a method of accelerated recovery of athletes after a dynamic physical load // Physiotherapy and sports medicine, 12 (108), 22–28.

9. Pavlov S.E., Pavlova T.N. (2013). Modern principles of biomedical support of the training of highly skilled athletes // Proceedings of All-Russian Research-to-Practice Conference "Actual problems of organization of training and participation of sportsmen of Russian sports national teams in the games of the 31st Olympiad in 2016 in Rio de Janeiro (Brazil)". Available at: www.vniifk.ru/content/fichiers/konf/2013/SBORNIK_FNTs_VNIIFK_RIO_31_11_2013.pdf (accessed 18.08.2017)
10. Platonov V.N. (2005). The system of athletes' training in Olympic sport. The General theory and its practical applications: a tutorial for a coach of the highest qualification. Moscow, Soviet sport, 820 p.
11. Skotnikov V., Shalmanov A., Panin A. (2013). Regularities of changes of kinematic and dynamic parameters of barbell snatch motion in high qualification weightlifting // *Olymp.*, 1–2, 53–59.
12. Solodkov A.S. (1990). Adaptation in sport: theoretical and applied aspects // *Theory and practice of physical culture*, 5, 3-6.
13. Weightlifting: a textbook. for institutes of physical culture, 99 (3), ed. by A.N. Vorob'ev. (1981). Moscow, Physical culture and sport, 256 p.
14. Wilmore Jack H., Costill David L. (2012). *Physiology of sport*. Kiev, Olympic literature, 450 p.
15. Fadeenkov M.M., Chernysheva I.V., Egorycheva E.V., Shlemova M.V., Mustafina D. A. (2015). Modern technology in sport // *International student scientific Bulletin*, 5. Available at: www.eduherald.ru/138-13894 (accessed 14.12.2016).
16. Fedorov A. I. (2012). Integrated pedagogical control as the basis for the management of the training process: a textbook. Chelyabinsk, Publishing house of Ural State Academy of Physical Culture, 168 p.
17. Physiological, biochemical and biomechanical factors limiting athletic performance: collection of scientific articles, 1. (1990). Moscow, 88 p.
18. Cherniak A.V. (1978). A method of planning the training of the weightlifter. Moscow, Physical culture and sport, 136 p.
19. Shchurov A.G. (2008). Medical-pedagogical control and restore tools in the system of physical education and sport: a textbook. St. Petersburg, 215 p.
20. Yust V.V., Leshchenko E.S. (2003). Features of training of young female weightlifters: a textbook. Far Eastern State Academy of Physical Culture. Khabarovsk, Publishing house of FESAPhC, 67 p.
21. Yust V.V. (2004). Weightlifter performance management by methods of pharmacological correction: a textbook. Far Eastern State Academy of Physical Culture. Khabarovsk, Publishing house of FESAPhC, 71 p.
22. Paige W. Strength Training Program Competition Preparation. Available at: www.pponline.co.uk/encyc/strength-training-program-part-1-competitionpreparation-39389 updated 31/08/2012
23. Fiona Testuz. Influence de la technologie sur la performance sportive [Elektron – NYU Resurs]. Available at: www.auguste-piccard.ch/pages/TM-PDF/TM2010/TM2010_Testuz.pdf (accessed: 3.01.2017).
24. Wood L., Smith, J., Varjas K, Meyers J. (2016). The involvement of upstanders: classwide approach to promoting positive behaviour by the observer. *School psychological forum*, 10(1), 66–77.

УДК 159.9

КОНТЕКСТ РАССМОТРЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ КАК ОСНОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ЕГО СОДЕРЖАНИЯ

Т.Ю. Артюхова (Красноярск, Россия)

Т.И. Петрова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Рассмотрение феномена психологического здоровья сопряжено с контекстом социокультурных обстоятельств, в которых оно формируется и реализуется. Контекстуальность понимания психологического здоровья задается задачами образования, в т.ч. и высшего, решение которых направлено, в частности, на возвращение будущего компетентного профессионала. В процессе обучения психологическое здоровье должно обеспечить полноценное становление обучающегося как субъекта развития и саморазвития. Целью исследования выступает конкретизация понимания содержания психологического здоровья с учетом заданного контекста его рассмотрения.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение теоретических научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом.

Заключение. Необходимость данной проблематики обусловлена требованиями времени. Здоровое подрастающее поколение обеспечит будущее нашего общества. Приумножение психологического здоровья субъектов образовательного процесса должно осуществляться посредством повышения уровня психологической компетентности, восстановления и развития их психоэмоционального баланса.

Субъектная позиция раскрывается посредством активности, ценностей, рефлексии (саморефлексии), опыта, в т.ч. сотрудничества. Понимание индивидуальных и возрастано-психологических особенностей обучающихся позволяет ставить задачи по осознанию молодыми людьми своих возможностей и воз-

можных преобразований в предметном мире с требованиями выполняемой деятельности, формированию компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО (общетрудовые, профессиональные знания и умения, связанные с предметными преобразованиями), формированию умения саморегуляции, коллективного взаимодействия.

Субъектная позиция характеризует обучающегося как личность, которая сознательно в процессе своей деятельности проявляет ценностно-смысловое отношение к тому или иному объекту.

Структура субъектной позиции включает мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты. Мотивационно-ценностный компонент определяет стратегию поведения обучающегося, а деятельностный – реализацию этой стратегии, способность к саморегуляции и управление собственной деятельностью.

Выделение уровней ценностного отношения к собственному здоровью обучающихся может быть проявлено только через субъектную позицию.

Во все времена здоровье рассматривается как ценность. Психологическое здоровье, представляющее собой единство многих составляющих, необходимо рассматривать в социокультурном контексте. Контекстуальность рассмотрения психологического здоровья одновременно и очевидно, и задает основную стратегию исследования этого феномена на современном этапе развития науки.

Ключевые слова: *здоровье, психологическое здоровье, контекст, социокультурный аспект, субъект, субъектная позиция, саморазвитие.*

Постановка проблемы. Феномен психологического здоровья для теоретической и практической психологии связан с именем И.В. Дубровиной. Начиная с конца XX века психологи и другие специалисты работают над его содержанием. Цель исследования – конкретизация содержания психологическо-

го здоровья с учетом заданного контекста его рассмотрения.

Общий подход понимания категории «здоровье» задан Всемирной организацией здравоохранения, и эту позицию через все работы поддерживает проф. И.В. Дубровина: под здоровьем понимается такое состояние человека, которому

свойственно отсутствие болезней или физических дефектов, а также полное физическое, душевное и социальное благополучие. Психологическое здоровье понимают как динамическую гармонию внутреннего и внешнего; как необходимое и достаточное функционирование психических структур, обеспечивающих текущую жизнедеятельность. Основные направления исследования обусловлены контекстом условий, в котором они проводятся [Дубровина, 2009].

Для нас контекстуальность понимания психологического здоровья задается задачами высшего образования, решение которых направлено, в частности, на возвращение будущего компетентного профессионала. В процессе обучения психологическое здоровье должно обеспечить полноценное становление студента как субъекта развития и саморазвития.

Методологию исследования составляют работы К.А. Абульхановой [1], В.А. Ананьева [2], Г.С. Никифорова [17], Л.А. Цветковой и И.Н. Гурвича [23] и др. При всем многообразии имеющихся позиций, на наш взгляд, недостаточно обозначена «точка отсчета» для понимания психологического здоровья, т.е. его контекстуальность.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ зарубежных и отечественных ученых. В области гуманистической психологии проблеме психологического здоровья личности посвящены исследования зарубежных ученых А. Маслоу [1997], К. Роджерса [1994], чьи научные идеи получили продолжение в трудах В.И. Слободчикова [1997] и др. ученых.

Обзор источников позволяет констатировать, что сохранение психологического здоровья возможно при включенности личности в познавательную и ценностно-ориентационную деятельность, где центральная идея связана с проявлением личностью самостоятельности в вопросах здорового образа жизни.

Полагаем, что дальнейшее изучение психологического здоровья для нас в большей степени связано с системно-антропологическим методологическим подходом (В.Е. Ключко), в рамках которого человек рассматривается как открытая самоорганизующаяся система, где разви-

тие понимается как «закономерное усложнение пространственно-временной организации развивающихся явлений, которые могут быть определены как самоорганизующиеся системы, то есть такие системы, которые способны производить новообразования и опираться на них в своем последующем движении» [Ключко, 2005].

С нашей точки зрения, определение психологического здоровья В.Э. Пахальяна как «...динамического состояния внутреннего благополучия (согласованности) личности» показывает достижение равновесности через преодоление неравновесных состояний. Еще один контекст, который задан ученым, – это «индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития» [Пахальян, 2006].

Для определения содержания психолого-педагогических условий сохранения психологического здоровья обучающихся особое значение для нас представляют теоретические положения, обозначенные А.Г. Асмоловым и Г.А. Ягодиным [Асмолов, Ягодин, 1992]. Образовательная среда рассматривается как психолого-педагогическая реальность, содержащая условия, созданные для сохранения психологического здоровья личности. Отечественными учеными, в частности Л.И. Анцыферовой, выделены аспекты образовательной среды, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении обучающегося [Анцыферова, 1994]. Вслед за В.Е. Ключко, отметим, что для эффективного проживания в образовательной среде необходимо обладать адаптационным поведением, обеспечивающим стремление системы к восстановлению состояния равновесия со средой с помощью саморегуляции [Ключко, 2013, с.107].

Таким образом, конкретизация понятия «психологическое здоровье» связана с его пониманием как интегративной динамической характеристикой личности, которую составляют такие фундаментальные образования, как эмоциональная устойчивость, самопринятие, способность к самореализации, сформированность ценностных ориентаций, способность приспосабливаться к условиям внешней среды через совершенствование адаптационного поведения. Структурными ком-

понентами психологического здоровья выступают адаптивность, психоэмоциональный статус, представления обучающихся о здоровом образе жизни и ценностное самоотношение.

Отметим, что формирование представления о психологическом здоровье осуществляется в учебных заведениях достаточно структурированно через занятия физической культурой, лекции, практические (семинары, практические, лабораторные) и факультативные занятия, а также посредством различных передач, электронных программ на мобильных устройствах и Интернете, государственных проектов (например, «Здоровая Россия», «Здоровья нации» и проч.), социальных сетей и СМИ. Формирование ценностного отношения – это достаточно длительный сложный процесс, и, на наш взгляд, одна из характеристик субъектной позиции обучающихся в отношении собственного здоровья.

Контекстуальность рассмотрения психологического здоровья задает и субъектная позиция. Сущность понятий важно рассматривать системно, опираясь на их межпредметное взаимодействие.

В философии раскрываются содержательные характеристики понятий «субъект», «субъективность», «субъектность». Термин «субъектность» понимается как интегральная характеристика активности человека, которая проявляется и реализуется позицией субъекта к себе, другим, деятельности [Осницкий, Кабардов, 2013]. Авторы отмечают, что ранее идеи субъектности развивались с регуляторной позиции, т.е. только как анализ активности человека, и обращают внимание на необходимость и значимость анализа структуры субъектного опыта. В этой структуре выделено пять компонентов: опыт привычной активизации (ориентирован на определенные условия работы, определенные усилия и определенный уровень достижения успеха); операциональный опыт (включает общетрудовые, профессиональные знания и умения, связанные с предметными преобразованиями, а кроме того, умения саморегуляции); опыт сотрудничества («соотносится с умением осуществлять, налаживать сотрудничество, коллективное взаимодействие»); опыт ценностей («свя-

зан с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений»); опыт рефлексии («соотнесение человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире с требованиями выполняемой деятельности, а также о возможных преобразованиях в самом себе»).

Психологическое здоровье конкретного человека важно рассматривать с субъектной позиции, которая дает возможность ретроспективно анализировать созданную человеком собственную ситуацию жизнедеятельности, включая ценностный и рефлексивный анализ.

Обращаясь к работам Л.И. Анцыферовой, находим подтверждение необходимости исследования личности как субъекта индивидуальной истории, жизненных выборов и целеполагания. Выступая субъектом своей жизни, личность определяет качество своего развития. Автор выделяет основные характеристики человека как субъекта своей жизни через высокий уровень ее организации и способность «осуществлять себя в более сложной системе жизненных отношений», воспринимать мир как структурированный, интегрированный, содержательный, расширять горизонты сознания и самосознания, способность «подняться над собой, признать свою несостоятельность в определенных отношениях, оценить ранее достигнутое, понизить, или даже подчеркнуть, значимость того, что недавно высоко ценилось, сохранять автономность к включающим ее социальным структурам» [Анцыферова, 1994].

Интересна для нас позиция К.А. Абульхановой, которая отмечает, что субъект является интегрирующей, централизующей, координирующей «инстанцией» личности, которая «вырабатывает индивидуальный способ своей организации» [Абульханова, 2016, с. 167]. Именно это замечание позволяет рассматривать психологическое здоровье в контексте субъектности.

А.К. Марковой были выделены шесть уровней субъектности учащихся в их учении. Уровни субъектности отражают в определенной степени уровни развития самостоятельности и активности учащихся как субъектов деятельности.

П.Я. Гальперин выделяет функциональные части самостоятельности и активности субъекта: мотивационно-потребностную (источник активности субъекта); ориентировочную (целеобразование, т.е. планирование субъектом своего поведения, связанное с использованием совокупности условий, на которые он реально опирается при выполнении действия); исполнительскую (реализация способов достижения цели через соответствующий инструментарий); контрольную (оценка степени преобразований, условий существования субъекта после получения результатов деятельности, причем как промежуточных, так и итогового, и соответствия этих преобразований его исходным потребностям) [Маркова, 1996].

Позиция человека фактически дает возможность представить то «пространство», в котором осуществляется его деятельность, т.е. в которое он включен объективно, и одновременно «субъектное пространство», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению. Таким образом, позиция как система отношений характеризует человека многоаспектно в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, потенциального и актуального, социального и психологического.

Субъектная позиция характеризует обучающегося как личность, которая сознательно в процессе деятельности проявляет ценностно-смысловое отношение к тому или иному объекту.

Структура субъектной позиции включает мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты. Мотивационно-ценностный компонент определяет стратегию поведения обучающегося, а деятельностный – реализацию этой стратегии, способность к саморегуляции и управление собственной деятельностью.

В этой связи представляется возможным выделение уровней ценностного отношения к собственному здоровью обучающихся, которые могут быть проявлены через субъектную позицию.

– Первый уровень предполагает позицию отрицания – обучающийся осведомлен и владеет информацией о здоровье в целом, действи-

ях, необходимых для его сохранения, здоровом образе жизни, однако обучающимся осознанно ничего не осуществляется либо совершаются поступки, наносящие вред здоровью.

– Второй уровень представляет собой декларативную позицию, которая заключается в озвучивании обучающимся декларации о том, что здоровье представляет для него определенную ценность, однако реальных действий не предпринимается.

– Третий уровень заключает в себе реалистичную позицию, которая предполагает информированность и реальные действия обучающегося, направленные на сохранение и поддержание здоровья.

Говоря о субъекте жизнедеятельности, важно конкретизировать его возрастнопсихологические особенности и те социокультурные условия, в которых он проживает конкретный возрастной период.

В студенческие годы такие условия создает высшее учебное заведение. В.И. Слободчиков рассматривает образовательную среду как пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования [Слободчиков, 1997].

В пространстве образовательной среды реализуются, в частности, характеристики субъектности, которые обозначены А.К. Осницким и М.К. Кабардовым [Осницкий, Кабардов, 2013]. Субъектность обеспечит направленность на процессы саморазвития и самосовершенствования, без которых сохранение и приумножение психологического здоровья не представляются возможными. Субъектная позиция представляет устойчивую систему отношений «человека-в-себе», «человека-для-других», человека-для-общества» (Л.С. Выготский), которая позволяет сознательно, ответственно подходить к построению своей жизни, совершать ответственный выбор и поступки. Мерой такого выбора выступает ценность, в т.ч. ценность здоровья.

Обратим внимание на работы И.О. Логиновой, которая, начиная с подготовки и защиты докторской диссертации, исследует проблему жизненного самоосуществления человека [Логинова, 2009; 2013].

Жизненное самоосуществление человека необходимо рассматривать через параметры открытости. Каждый раз человеку, движущемуся в своем развитии, приходится сравнивать «кем я был и чем я стал». Это истинно субъектная позиция, в рамках которой человек становится способным изменять условия собственной жизнедеятельности. Способность к рефлексивному анализу характерна субъекту с благоприятным фоном психологического здоровья.

В прикладном аспекте субъектная позиция становления психологического здоровья рассмотрена в исследовании Н.Т. Селезневой и Н.В. Рубленко. Так, на студенческой выборке показано, что повышение показателей жизнеспособности возможны при эффективном использовании их ресурсного потенциала [Селезнева, Рубленко, 2015].

В исследованиях И.С. Морозовой показано, что различные модели психологической службы в образовательных организациях, основанные на личностно ориентированных позициях, выраженных в равенстве, равноправии, поддержке, принятии, способствуют психологическому здоровью обучающихся [Морозова, 2013].

Важно понимать, что психологическое здоровье невозможно рассматривать вне контекста его прикладного аспекта. Так, зарубежные исследователи уточняют его содержание в медицинском аспекте [Goldberg, Blackwell, 1970; Jackson, 2007], в отечественной практике исследуются различные взаимосвязи с различными личностными особенностями [Волочков, Репина, 2016; Басалаева и др., 2015; Артюхова, 2014; Логинова, 2013], возможности его развития [Артюхова, Шелкунова, 2017; Дубровина, 2009].

Заключение. Субъектная позиция обучающихся создает основной контекст понимания их психологического здоровья, с одной стороны, а наполненность личностных особенностей – с другой.

1. Системно-антропологический подход обеспечивает рассмотрение психологического здоровья человека через понимание усложнения его пространственно-временной организации.

2. Понимание наполненности психологического здоровья важно конкретизировать с учетом его индивидуальных и возрастно-психологических возможностей.

3. Психологическое здоровье обучающихся высшей школы важно исследовать в контексте тех компетентностей, которые задаются задачами ФГОС ВО.

4. Для понимания динамики компонентов психологического здоровья необходимо продолжать прикладные исследования ученых разных регионов с целью дальнейшей систематизации полученных результатов.

Во все времена здоровье рассматривается как ценность. В структуре психологической характеристики субъектности создается контекст понимания психологического здоровья, который одновременно и очевидно задает основную стратегию исследования этого феномена на современном этапе развития науки.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4(38). С. 162–168.
2. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья. СПб.: Балтийская педагогическая академия, 1998. 158 с.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1, т. 15. С. 3–16.
4. Артюхова Т.Ю. Жизнестойкость и внутриличностный конфликт как ресурсные возможности сохранения психологического здоровья человека // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал / под ред. И.О. Логиновой. Красноярск: Версо, 2014. С. 11–20.
5. Артюхова Т.Ю., Шелкунова Т.В. Психология саморазвития: учеб. пособие. Красноярск: СФУ, 2017. 225 с.
6. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития лич-

- ности (от диагностики отбора к диагностике развития) // Вопросы психологии 1992. № 1–2. С. 6–13.
7. Басалаева Н.В., Артюхова Т.Ю., Захарова Т.В., Казакова Т.В., Свиридова А.Н., Гордиенко Е.В. Развитие инструментального компонента психологического здоровья у старших подростков // Современные проблемы науки и образования. 2015. URL: <https://science-education.ru/pdf/2015/2-2/758.pdf>
 8. Волочков А.А., Репина Е.В. Структура психологического здоровья студентов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1: Психологические и педагогические науки. 2016. С. 38–51.
 9. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17–21.
 10. Клочко В.Е. Развитие одаренности в разных социокультурных и образовательных средах: проблемы организации кросс-культурного исследования // Сибирский психологический журнал. 2013. № 4 (50). С. 100–110.
 11. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Томск. гос. ун-т, 2005. 174 с.
 12. Логинова И.О. Исследование устойчивости жизненного мира человека // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. / гл. ред. И.О. Логинова. Красноярск: Версо, 2013. С. 44–53.
 13. Логинова И.О. Психология жизненного самоощущения. М., 2009.
 14. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
 15. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997. С. 430.
 16. Морозова И.С. Сохранение психологического здоровья ребенка в условиях организации психологической службы в образовательном учреждении // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. / гл. ред. И.О. Логинова. Красноярск: Версо, 2013. С. 111–118.
 17. Никифоров Г.С. Психология здоровья. СПб., 2002. 256 с.
 18. Осницкий А.К., Кабардов М.К. О субъекте, субъектности и творческой деятельности // Субъектность личности в профессионально-образовательном пространстве. 2013. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: <http://psyjournals.ru/authors/75169.shtml>
 19. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. М.: Питер, 2006.
 20. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 233–251.
 21. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4(34). С. 116–120.
 22. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. Инноватор. Bennet college. М., 1997. Вып. 7. С. 88–91.
 23. Цветкова Л.А., Гурвич И.Н. Психология здоровья // Вестник С.-Петербур. ун-та. Сер.: 16. 2012. Вып. 1. С. 48–52.
 24. Goldberg D.P., Blackwell B. Psychiatric illness in general practice: A detailed study using a new method of case identification // British Medical Journal. 1970. № 1. P. 439–443.
 25. Jackson C. The General Health Questionnaire. Occupational Medicine, 2007. P. 57–79.

THE CONTEXT OF THE CONSIDERATION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH AS THE BASIS OF UNDERSTANDING ITS CONTENT

T.Yu. Artiukhova (Krasnoyarsk, Russia)

T.I. Petrova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. Consideration of the phenomenon of psychological health is associated with the context of socio-cultural circumstances in which it is formed and implemented. Contextuality of understanding psychological health is set by the objectives of education, including higher education, solution of which is directed, in particular, to the cultivation of the future competent professional. In the process of training, psychological health should ensure the full development of the learner as a subject of development and self-development. *The purpose of the study* is to specify the understanding of the content of psychological health, taking into account the given context of its consideration.

The research methodology consists of analysis and generalization of theoretical research works of foreign and domestic scientists recognized by the scientific community.

Conclusion. The necessity of this problem is conditioned by the demands of the time. A healthy rising generation will ensure the future of our society. The psychological health of the subjects of the educational process should be multiplied by raising the level of psychological competence, restoring and developing their psycho-emotional balance.

The subject position is revealed through activity, values, reflection (self-reflection), experience, including cooperation. Understanding the individual and age-psychological characteristics of students allows us to set tasks for young people to realize their capabilities and

possible transformations in the objective world with the requirements of the performed activity, the formation of competencies in accordance with the requirements of FSES of HE (general industrial, professional knowledge and skills related to subject transformations); formation of self-regulation, collective interaction.

The subject position characterizes the learner as a person who, consciously, in the course of their activity, displays a value-semantic relation to one or another object.

The structure of the subject position includes the motivational-value and activity-based components. The motivational-value component determines the strategy of the learner's behavior, while the activity-based component determines the implementation of this strategy, the ability to self-regulation and management of their own activities.

The separation of the levels of the value attitude to the health of students themselves can be shown only through a subject position.

At all times, health is seen as a value. Psychological health, which is the unity of many components, must be considered in a sociocultural context. Contextuality of the consideration of psychological health is both simultaneous and obvious, and it sets the basic strategy for studying this phenomenon at the present stage of the development of science.

Key words: *health, psychological health, context, socio-cultural aspect, subject, subject position, self-development.*

References

1. Abul'khanova K.A. (2016). The worldvien meaning and of the category of subject // Vestnik of KSPU named after V.P. Astaf'ev, 4 (38), 162–168.
2. Anan'ev V.A. (1998). Introduction to the psychology of health. St. Petersburg, Baltic Teacher Academy, 158 p.
3. Antsyferova L.I. (1994). Personality in difficult living conditions: re-thinking, transformation of situations and psychological defense // Psychological journal, 1, 15, 3–16.
4. Artiukhova T.Yu. (2014). Viability and Intrapersonal Conflict as Resource Possibilities for Preservation of Human Psychological Health // Psychological Human Health: Vital Resource and Vital Potential / Ed. by I.O. Loginova. Krasnoyarsk, Verso, 11–20.
5. Artiukhova T.Yu., Shelkunova T.V. (2017). Psychology of self-development: a study guide. Krasnoyarsk, SFU, 225 p.
6. Asmolov A.G., Yagodin G.A. (1992). Education as an expansion of the possibilities of personal development (from diagnostics of selection to

- diagnostics of development) // *Psychology Issues*, 1–2, 6–13.
7. Basalaeva N.V., Artiukhova T.Yu., Zakharova T.V., Kazakova T.V., Sviridova A.N., Gordienko E.V. (2015). Development of the instrumental component of psychological health of older adolescents // *Modern issues of science and education*. Available at: science-education.ru/pdf/2015/2-2/758.pdf
 8. Volochkov A.A., Repina E.V. (2016). Structure of psychological health of students // *Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University*, 1. Psychological and pedagogical sciences, 38–51.
 9. Dubrovina I.V. (2009). Mental and psychological health in the context of the psychological culture of the individual // *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 3, 17–21.
 10. Klochko V.E. (2013). The development of giftedness in various sociocultural and educational environments: the problems of organizing cross-cultural research // *Siberian Psychological Journal*, 4 (50), 100–110, 107.
 11. Klochko V.E. (2005). Self-organization in psychological systems: problems of the formation of mental space of the individual (introduction to transpective analysis). Tomsk, Tomsk State University, 174 p.
 12. Loginova I.O. (2013). Research of the stability of the vital world of man // *Psychological health of man: Vital resource and Vital potential: Proceedings of All-Russian Research-to-Practice Conference with international participation / Editor-in-chief I.O. Loginova*. Krasnoyarsk, Verso, 44-53, 420 p.
 13. Loginova I.O. (2009). *Psychology of life self-realization*. Moscow.
 14. Markova A.K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow, International Humanitarian Foundation "Znanie", 312 p.
 15. Maslow A. (1997). *The Far Limits of the Human Psyche*. St. Petersburg, 430.
 16. Morozova I.S. (2013). Preservation of psychological health of the child in the conditions of the organization of psychological service in the educational institution // *Psychological health of the person: Vital resource and Vital potential: Proceedings of All-Russian Research-to-Practice Conference with international participation / Editor-in-chief I.O. Loginova*. Krasnoyarsk, Verso, 111–118, 420 p.
 17. Nikiforov G.S. (2002). *Psychology of health*. St. Petersburg, 256 p.
 18. Osnitsky A.K., Kabardov M.K. (2013). On the subject, subjectivity and creative self-activity // *Personality subjectivity in professional-educational space. The portal of psychological publications PsyJournals.ru* <http://psyjournals.ru/authors/75169.shtml>
 19. Pakhal'ian V.E. (2006). *Development and psychological health. Preschool and school age*. Moscow, Piter.
 20. Rogers K. (1994). *A look at psychotherapy. The formation of man*. Moscow, 233–251.
 21. Selezneva N.T., Rublenko N.V. (2015). Dynamics of viability formation of the personality in high school // *Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev*, 4 (34), 116–120.
 22. Slobodchikov V.I. (1997). The educational environment: realization of the goals of education in the culture space // *New values of education: cultural models of the school*, 7, The Innovator. Bennet college. Moscow, 88–91.
 23. Tsvetkova L.A., Gurvich I.N. (2012). The psychology of health // *Vestnik of St.Petersburg University*, 16 (1), 48–52.
 24. Goldberg D.P., Blackwell B. (1970). Psychiatric illness in general practice: A detailed study using a new method of case identification. *British Medical Journal*, 1, 439–443.
 25. Jackson C. (2007). The General Health Questionnaire. *Occupational Medicine*, 57–79.

УДК 316.6

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ УСПЕХЕ¹

Н.В. Лукьянченко (Красноярск, Россия)

Л.В. Довыденко (Красноярск, Россия)

И.А. Аликин (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Педагогическое взаимодействие в современном вузе должно носить развивающий характер, опираться на понимание актуальных запросов общества и социально-психологических характеристик студенчества. Для российского общества особенно значимы вопросы реализации продуктивной мотивации молодежи, в первую очередь мотивации достижения успеха. В исследованиях мотивации достижения установлены ее процессуальные детерминанты и характеристики. При этом мало изучен аксиологический аспект, определяющий ее разворачивание в реальной жизнедеятельности. В соответствии с этим было проведено исследование структуры ценностных предпочтений успеха у современных студентов.

Методическое обеспечение и база исследования. В исследовании использовалась методика «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» С.А. Пакулиной. Методика предназначена для определения у студентов ценностного предпочтения разных аспектов успеха, сгруппированных в две тенденции: экстериоризированный и интериоризированный успех. Экстериоризированному успеху соответствуют категории: удача материальный уровень жизни, признание, власть. Интериоризированному успеху соответствуют категории: результат собственной деятельности, личный успех, успех как психическое состояние, преодоление препятствий призвание. В исследовании приняли участие студенты красноярских вузов (591 респондент). Обработка данных включала корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, факторный анализ, кластерный анализ (методом будущего соседа в евклидовом пространстве) и ранжирование.

Результаты. Корреляционный анализ выявил, что все показатели значимости ценностей успеха связаны друг с другом положительными связями. Уровневый профиль значимости ценностей успеха

может быть либо в целом выше, либо ниже. В результате проведения факторного анализа определились два фактора. В каждом можно выделить три группы показателей: показатели, имеющие средние веса и в первом, и во втором факторе, своего рода аксиологическое ядро успеха (преодоление препятствий, материальный уровень жизни, результат собственной деятельности, удача); показатели субъективно-личностных ценностей (успех как психическое состояние и личный успех), имеющие большой вес в первом факторе и не имеющие вес во втором; показатели ценностей социальной значимости (власть и признание), имеющие большой вес во втором факторе и не играющие существенной роли в первом. В результате кластерного анализа определились четыре группы респондентов. Группы, у которых особенно низкие значения, имеют либо субъективно-личностные ценности, либо ценности социальной значимости, сниженные показатели ценностей, отнесенных к аксиологическому ядру успеха.

Заключение. Ценностная составляющая успеха у студентов имеет многоаспектный характер. Уровни значимости различных ценностных аспектов успеха взаимосвязаны друг с другом положительным образом и задаются совокупным влиянием субъективно-личностных ценностей и ценностей социальной значимости. В соответствии с этим психоло-педагогические средства развития мотивации достижения у студентов должны быть направлены на формирование социального интереса, выработку индивидуальных стратегий реализации социальной полезности и навыков получения положительной обратной связи в процессе достижения поставленных целей.

Ключевые слова: студенты, мотивация достижения успеха, интериоризированный успех, экстериоризированный успех, субъективно-личностные ценности, ценности социальной значимости.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке правительства Красноярского края, Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 16-16-24022.

Постановка проблемы. Задачи современного высшего образования не ограничиваются фокусированием исключительно на обучении, в значительной мере они носят развивающий, формирующий характер. Реализация процессов обучения и воспитания в вузе предполагает, что выстраивание профессионального взаимодействия специалистов высшей школы будет основано на понимании социально-психологических характеристик современного студенчества и актуальных проблем и запросов общества. В связи с этим проводятся исследования когнитивных [Ziegler, 2011; Model of..., 2014], личностных [Qvortrup, 2008; Kauffman, Husman, 2014; Future..., 2012; Suleyman, 2013], коммуникативных [Lee et al., 2012; Proctor et al., 2009; Rentzsch et al., 2011; Robinson, 2008; Rudawska, Szarek, 2014] характеристик студенчества.

Для российского общества особенно значимы вопросы реализации продуктивной мотивации молодежи, в инициативном потенциале которых нуждается современный рынок труда [Викторук и др., 2017; Аликин и др., 2016]. Прогрессивная динамика процессов производства и социальных отношений, как показывают исследования, в качестве одного из базовых условий предполагает выраженную мотивацию достижения, стремления к успеху [McClelland, 1987]. Закономерностям его проявления посвящено большое число экспериментальных исследований [Виндекер², 2010; Хеккаузен, 2003], по большей части лабораторного характера. Исследователи фокусируют внимание на предикторах мотивации достижения [Хеккаузен, 2003; Dweck, 1999; Skinner, 1995], на ее стабильности и широте приложимости [6], [Dweck, 1999; Skinner, 1995; Seligman, 1990; Weiner, 1995; Bandura, 1997].

Отечественные авторы ставят вопрос о непростом характере того, на что мотивация достижения направлена. Конечный итог деятельности, отмечает Н.А. Батурин, тесно связан с различными механизмами управления и регуляции активности и находится под самым пристальным внима-

нием человека. «Результат как бы “притягивает” к себе и “завязывает” в один узел целую систему оценок разного уровня и происхождения» [Батурин, 1999, с. 13]. Если результат деятельности имеет особое «личностное» значение для человека и (или) общества, то возникают очень сложные оценочные комплексы, которые осознаются человеком в виде оценки в категории успеха [Хеккаузен, 2003]. Ориентиры успешности выполняют регулирующую функцию по отношению к следующему циклу аналогичной деятельности, являясь наиболее глобальными механизмами, воздействующими на потребностно-мотивационную основу деятельности, оказывают влияние на выбор, инициацию и выполнение последующей деятельности или других форм активности личности, играют немаловажную роль в «связывании» отдельных не зависимых друг от друга деятельностей в единый «поток» жизнедеятельности личности. Эта оценка имеет сложную природу и исходит одновременно из системы различных по содержанию и природе оснований [Батурин, 1999]. Особое место в ней занимает аксиологический аспект. С.А. Пакулина пишет, что: «...успех не только феноменальный объект, качественный в отношении результата, и не только сам результат, а прежде всего его оценка и смысл существования для субъекта, который составляет содержательную основу мотивационной сферы личности» [Пакулина, 2008, с. 25]. Как показывает социальная практика, аксиологические аспекты представления об успехе могут варьироваться в различных социальных группах и поколениях. В аналитических источниках отмечается, что в настоящее время происходят ценностные смещения в жизненном самоопределении молодого поколения [Викторук и др., 2017; Журавлева, 2006]. С целью выявления структуры ценностных предпочтений успеха у студентов было проведено исследование в вузах Красноярска.

Методическое обеспечение и база исследования. В исследовании использовалась методика «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» С.А. Пакулиной [Пакулина, 2008]. Методика предназначена для определения у студентов ценностного предпочтения разных аспектов успеха, образующих диспозиционную структуру мотивации.

² Виндекер О.С. Структура и психологические корреляты мотивации достижения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010. 26 с.

вазии достижения. Респондентам предлагалось оценить 36 значений понятия «успех», на основе чего определяются девять ключевых категорий, отнесенных автором к двум локализациям: экстериоризированный и интериоризированный успех. Они, по характеристике автора, составляют внутреннюю и внешнюю сторону направленности личности на достижение успеха. Значения понятия «успех», включенные в методику, получены при ее разработке из формулировок, собранных посредством опроса студентов. Поскольку краткие обозначения аксиологических категорий успеха, на наш взгляд, носят несколько условный характер, приведем их вместе с формулировками исходных высказываний.

Экстериоризированной направленности представления об успехе соответствуют следующие категории:

– успех-удача (удачное достижение желаемой цели, благоприятное стечение обстоятельств, везение в большинстве случаев, возможность попасть в нужное окружение);

– материальный уровень жизни (материальное благополучие, возможность поехать по миру, личное благосостояние, свое дело в предпринимательстве);

– признание (умение выделиться в обществе, общественное признание, одобрение, популярность, значимость для других);

– власть (влияние на других, возможность командовать людьми, признание авторитета окружающими, возможность принимать решения за других).

Интериоризированной направленности понимания успеха соответствуют:

– успех как результат собственной деятельности (реализация возможности делать что хочешь, положительный результат в учебе, работе,

профессионализм, мастерство, осуществление ожидаемого результата);

– личный успех (самоуважение, удовлетворенность собой, уверенность в безопасности, самореализация, удовлетворенность в любви и здоровье);

– успех как психическое состояние (переживание удовлетворения, радости, душевное равновесие, эмоциональная стабильность, хорошее самочувствие, настроение, ощущение положительного эмоционального подъема);

– успех как преодоление препятствий (устойчивая позиция личности в конкретной ситуации, самоутверждение, источник внутренних сил человека, самостоятельность, независимость, свобода действий);

– успех-призвание (возможность полнее проявить себя, свои способности, проявление себя в творчестве, служение высшей идее, дело по душе, интересная работа).

Объем исследовательской выборки – 591 респондент (студенты Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Сибирского федерального университета), из них: 358 девушек и 233 юноши; студенты гуманитарных специальностей – 315 человек, технических специальностей – 276 человек. Обработка данных включала корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, факторный анализ, кластерный анализ (методом будущего соседа в евклидовом пространстве) и ранжирование.

Результаты исследования. Мы провели перекрестный корреляционный анализ. Выявлялся характер связи всех показателей методики С.А. Пакулиной между собой. Результаты отражены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционные связи показателей значимости ценностей успеха у студентов

Table 1

Correlation of significance indicators of students, success values

	Уу	Умуж	Уп	Ув	Урсд	Ул	Упс	Упп	Упр	ЭУ	ИУ
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Уу		0,42	0,43	0,38	0,40	0,37	0,39	0,41	0,28	0,68	0,48
Умуж	0,42		0,43	0,43	0,47	0,50	0,34	0,46	0,33	0,70	0,53

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Уп	0,43	0,43		0,67	0,33	0,33	0,22	0,37	0,28	0,84	0,39
Ув	0,38	0,43	0,67		0,30	0,23	0,09	0,37	0,20	0,83	0,31
Урсд	0,40	0,47	0,33	0,30		0,51	0,42	0,53	0,42	0,46	0,74
Ул	0,37	0,50	0,33	0,23	0,51		0,56	0,54	0,46	0,43	0,80
Упс	0,39	0,34	0,22	0,09	0,42	0,56		0,47	0,44	0,30	0,76
Упп	0,41	0,46	0,37	0,37	0,53	0,54	0,47		0,39	0,50	0,75
Упр	0,28	0,33	0,28	0,20	0,42	0,46	0,44	0,39		0,33	0,72
ЭУ	0,68	0,70	0,84	0,83	0,46	0,43	0,30	0,50	0,33		0,53
ИУ	0,48	0,53	0,39	0,31	0,74	0,80	0,76	0,75	0,72	0,53	

Уровни значимости:

0,0807 для 95 % уровня значимости коэффициента корреляции ($p < 0,05$);

0,1060 для 99 % уровня значимости коэффициента корреляции ($p < 0,01$).

Условные обозначения:

Уу: успех-удача;

Умуж: успех как материальный уровень жизни;

Уп: успех-признание;

Ув: успех-власть;

Урсд: успех как результат собственной деятельности;

Ул: личный успех;

Упс: успех как психическое состояние;

Упп: успех как преодоление препятствий;

Упр: успех-призвание;

ЭУ: экстерноризованный успех;

ИУ: интериоризованный успех.

Совокупность выявленных корреляционных связей имеет уникальный характер. Оказалось, что каждый показатель связан со всеми другими значимыми положительными связями. Иначе говоря, есть общая тенденция: у студентов уровневый профиль значимости ценностей успеха может быть либо в целом выше, либо ниже. Отрицательных связей нет. Это значит, что ни один показатель не противопоставляется ни одному другому. Единственная связь с небольшим, близко расположенным к нижней границе уровнем значимости – между показателями ценности успеха как психического состояния и успеха-власти. Этот эмпирически установленный факт следует специально акцентировать, так как в теоретических рабо-

тах эти ценности обсуждаются в большей мере как альтернативные, действующие по принципу либо-либо [Пакулина, 2008].

В результате проведения факторного анализа определились два фактора, охватывающие в совокупности 61,8 % дисперсии (первый – 47,3 %, второй – 14,5 %). Ниже приведены факторный вес входящих в них показателей ценностей.

Фактор 1

1. Успех как психическое состояние 0,81.
2. Личный успех 0,807.
3. Успех как преодоление препятствий 0,69.
4. Успех-призвание 0,68.
5. Успех как результат собственной деятельности 0,66.
6. Успех как материальный уровень жизни 0,530.
7. Успех-удача 0,449646.
8. Успех-признание 0,17.
9. Успех-власть 0,06.

Фактор 2

1. Успех-власть 0,90.
2. Успех-признание 0,84.
3. Успех-удача 0,511.
4. Успех как материальный уровень жизни 0,50.
5. Успех как преодоление препятствий 0,35.
6. Успех как результат собственной деятельности 0,305.
7. Личный успех 0,18.
8. Успех-призвание 0,12.

Эти результаты также, на наш взгляд, весьма интересны. Два выявленных фактора представляют собой практически зеркальные отражения друг друга. В каждом можно выделить три груп-

пы показателей. Показатели со средним факторным весом: успех как преодоление препятствий, успех как материальный уровень жизни, успех как результат собственной деятельности, успех-удача. Эти показатели имеют средний факторный вес и в первом, и во втором факторе. Два показателя: успех как психическое состояние и личный успех имеют большой вес в первом факторе и не имеют веса во втором факторе. Успех-власть и успех-признание имеют большой вес во втором факторе и не играют существенной роли в первом. Единственный показатель – успех-призвание – не имеет однозначной групповой принадлежности, имея средний уровень в первом факторе и близкий к нулю во втором. Если попытаться проинтерпретировать такие фактор-

ные данные, то можно, на наш взгляд, говорить о том, что аксиологический аспект стремления к успеху имеет своего рода ядро (успех как преодоление препятствий, успех как материальный уровень жизни, успех как результат собственной деятельности, успех-удача), которое находится на пересечении действия относительно независимых ценностей субъективно-личностного характера (успех как психическое состояние и личный успех) и ценностей социальной значимости (успех-власть и успех-признание).

В результате кластерного анализа выборка респондентов разделилась на 4 группы. В первую вошли 249 человек (42 % от выборки), во вторую – 242 (41 %): в третью – 78 (13 %); в четвертую – 22 (4 %).

Таблица 2

Средние значения показателей ценностей успеха в кластерных группах

Table 2

Mean values of indicators of success values in cluster groups

№ п/п	Показатель значимости ценности	Кластерные группы			
		1	2	3	4
1	Успех-удача	15,2	16,8	12,9	12
2	Успех как материальный уровень жизни	14,8	16,9	13,2	12,4
3	Успех-признание	13	14,8	9,3	11,1
4	Успех-власть	11,3	13	7,3	10
5	Успех как результат собственной деятельности	16,3	18,1	15,3	13,9
6	Личный успех	16,2	18,3	16,4	11,4
7	Успех как психическое состояние	<u>15,7</u>	<u>17,9</u>	16,1	10,5
8	Успех как преодоление препятствий	15,2	17,6	15	<u>12</u>
9	Успех-призвание	14,6	16,8	<u>15,6</u>	11,8
10	Экстериоризованный успех	67,8	76,9	53,4	56,8
11	Интериоризованный успех	78	88,8	78,4	59,6

По характеру аксиологических профилей выделенных групп можно разбить их на две пары: первая и вторая; третья и четвертая группы.

Первые две группы респондентов, имея высокие относительно пары других групп показатели значимости ценностей успеха, различаются по этим уровням между собой (у второй группы уровень выше). При этом иерархии анализируемых показателей имеют сходный характер. Первые два места (выделено полужирным) занимают «Успех как результат собственной деятель-

ности» и «Личный успех». Третье место (выделено подчеркиванием) принадлежит значимости успеха как психического состояния. Экстериоризованные ценности оцениваются как менее значимые, и наименьший показатель у ценности успеха-власти.

Третью группу условно можно было бы называть «личностники-субъективисты». Личный успех и верхние позиции в ценностной иерархии у них принадлежат ценностям аспектов успеха, максимально далеким от внешних, социальных

проявлений (личный успех, успех как психическое состояние, успех-призвание). Экстериоризованные ценности (успех-власть и успех-признание) имеют наименьшие среди всех групп значения. Те показатели, которые мы отнесли к «ценностному ядру» успеха, имеют уровни, соответствующие условному третьему месту в межгрупповом сравнении: меньше, чем у первой и второй групп, но выше, чем у четвертой.

Четвертая группа имеет наиболее низкие совокупные показатели значимости ценностей успеха. Особенностью этой группы является, образно говоря, инструментальная направленность. Значимость крайне экстериоризованных ценностей успеха (успех-власть и успех-признание) у этой группы выше, чем у третьей. А значимость успеха как психического состояния в сравнении с другими группами очень низка, так же как и других интериоризованных ценностей. Приоритетным является успех как результат собственной деятельности, как материальный уровень жизни и как преодоление препятствий. Таким образом, группы респондентов, у которых слабо выражены либо ценности субъективно-личностного характера, либо ценности социальной значимости, характеризуются в целом сниженным уровнем всех ценностных аспектов успеха.

Заключение. Результаты исследования показали, что аксиологическая составляющая успеха у студентов имеет многоаспектный характер. Уровни значимости различных ценностных аспектов успеха взаимосвязаны друг с другом положительным образом и задаются совокупным влиянием субъективно-личностных ценностей и ценностей социальной значимости. Снижение как тех, так и других, приводит к снижению уровня всего ценностного профиля успеха.

В свете полученных данных перспектива разработки психолого-педагогических средств развития мотивации достижения у студентов определяется в направлении формирования социального интереса, выработки индивидуальных стратегий реализации социальной полезности и навыков получения положительной обратной связи в процессе достижения поставленных целей.

Библиографический список

1. Аликин И.А., Крамаренко И.А., Лукьянченко Н.В. Мотивационные факторы организационной лояльности менеджеров // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4. С. 169–172.
2. Батулин Н.А. Психология успеха и неудачи. Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. 100 с.
3. Викторук Е.Н., Москвич Ю.Н., Ардюкова О.С., Довыденко Л.В. Смена парадигмы успеха в системе ценностей студентов Красноярска // Россия: тенденции и перспективы развития: ежегодник. / РАН. ИНИОН. М., 2017. Вып. 12, ч. 1. С. 795–801.
4. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 1. С. 35–43.
5. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 88. С. 23–32.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
7. Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman and Co, 1997. 604 p.
8. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. 280 p.
9. Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the Quantity and quality of motivation / W. Lens [et al.] // Japanese Psychological Research. Special issue: Time perspective study now. 2012. Vol. 54, № 3. P. 321–333. DOI: 10.1111/j.1468-5884.2012.00520
10. Kauffman D.F., Husman J. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue // Educational Psychology Review. 2014. Vol. 16, № 1. P. 1–7. DOI: 10.2307/EDPR.0000012342.37854.58
11. Lee S.-Y., Olszweski-Kubilius P., Thomson D. Academically gifted students' perceived inter-

- personal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*. 2012. Vol. 56. P. 90–104.
12. McClelland D.C. *Human Motivation*. Cambridge University Press. New York, New Rochelle, Melbourne, Sidney. Cambridge University Press, 1987. 663 p.
13. Model of academic self-concept: perceived difficulty and social comparison among academically accelerated secondary school students / Wilson H.E. [et al.] // *Gifted Child Quarterly*. 2014. Vol. 58, №. 23. P. 111–126. DOI: 10.1177/0016986214522858
14. Proctor C., Linley P.A., Maltby J. Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature // *Journal of Happiness Studies*. 2009. Vol. 10, № 5. P. 583–630. DOI:10.1007/s10902-008-9110-9
15. Qvortrup J. Diversity's Temptation – and Hazards' // *Childhood and Youth»: Conference: 8–19 July 2008 / Centre for the Study of Childhood and Youth, University of Sheffield*. Sheffield: University of Sheffield. 2008. P. 1–9.
16. Rentzsch K., Schütz A., Schröder-Abé M. Being labeled nerd: Factors that influence the social acceptance of high-achieving students // *The Journal of Experimental Education*. 2011. Vol. 79. P. 143–168.
17. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth / S.I. Pfeiffer (ed.) // *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices*. New York: Springer, 2008. P. 33–51.
18. Rudawska A., Szarek M. Students' attitudes towards teamwork and their group effectiveness // *E-mentor*. 2014. Vol. 3, № 55. P. 12–21. DOI: 10.15219/em55.1104.
19. Seligman M.E.P. *Learned optimism*. New York, 1990. 325 p.
20. Skinner E.A. *Perceived control, motivation, & coping*. Newbury Park (CA): Sage Publications, 1995. 325 p.
21. Suleyman A. Relations Between Self Regulation, Future Time Perspective and the delay of gratification in university students // *Education*. 2013. Vol. 133, № 4. P. 525–537.
24. Weiner B. *Judgments of responsibility*. New York: Guilford, 1995. 210 p.
23. Ziegler A., Stoeger H. Expertisierung als Adaptions- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital [The role of adaptation and regulation processes in the acquisition of excellence: The role of educational and learning capital] // *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentförderung – Expertisenentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 9) [Motivation, self-regulation, and excellence (promoting talent – developing expertise – achieving excellence)]*. Muenster: LIT. 2011. Vol. 9. P. 131–152.

AXIOLOGICAL ASPECT OF STUDENTS' REPRESENTATION ABOUT SUCCESS

N.V. Luk'ianchenko (Krasnoyarsk, Russia)

L.V. Dovydenko (Krasnoyarsk, Russia)

I.A. Alikin (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. Pedagogical interaction in the modern university should be of developing nature, based on the understanding of actual demands of society and socio-psychological characteristics of students. For the Russian society, the issues of realizing the productive motivation of the youth, particularly the motivation for achieving success, are especially significant. In the studies of achieving motivation, its procedural determinants and characteristics are established. At the same time, the axiological aspect determining its unfolding in real life activity has been little studied. In accordance with this, a study of the structure of the value preferences of success for modern students was made.

Methodical support and research background. The study used the methodology "Students' Motivation to Achieve Success in the University" by S.A. Pakulina. The methodology is designed to determine the students' value preference for various aspects of success, grouped into two trends: exteriorized and internalized success. Exteriorized success is characterized by luck, the material standard of living, recognition, power. Internalized success is characterized by the result of one's own activity, personal success, success as a mental state, overcoming obstacles, vocation. The students of Krasnoyarsk universities (591 respondents) took part in the study. Data processing included correlation analysis using the Spearman coefficient, factor analysis, cluster analysis (by the method of the future neighbor in Euclidean space), and ranking.

Results. The correlation analysis revealed that all indicators of the significance of the values of success are related to each other by positive connections. The level

profile of the significance of the values of success can be either generally higher or lower. Two factors were determined as a result of the factor analysis. In each, we can distinguish three groups of indicators: indicators that have mean values in both the first and second factors, a kind of axiological core of success (overcoming obstacles, the material standard of living, the result of one's own activity, luck); indicators of subjective personal values (success as a mental state and personal success), having large values in the first factor and having no value in the second factor; indicators of values of social significance (power and recognition), having large values in the second factor and not playing a significant role in the first one. As a result of the cluster analysis, four groups of respondents were identified. Groups that have especially low values have either subjective-personal values or values of social significance, have reduced indicators of values attributed to the axiological core of success.

Conclusion. The value component of students' success is multidimensional. The levels of significance of various value aspects of success are interconnected positively and are given by the cumulative influence of subjective personal values and values of social significance. In accordance with this, the psycho-pedagogical means of developing the motivation to achieve success should be aimed at the formation of social interest, the development of individual strategies for the realization of social utility and the skills of obtaining positive feedback in the process of achieving the set goals.

Key words: *students, motivation for success, internalized success, exteriorized success, subjective personal values, values of social significance.*

References

1. Alikin I.A., Kramarenko I.A., Luk'ianchenko N.V. (2016). Motivational Factors of Organizational Loyalty of Managers // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 4, 169–172.
2. Baturin N.A. (1999). Psychology of success and failure. Chelyabinsk, Izd SUSU, 100 p.
3. Viktoruk E.N., Moskvich Yu.N., Ardiukova O.S., Dovydenko L.V. (2017). Changing the paradigm
4. Zhuravleva N.A. (2006). Dynamics of value orientations of youth in conditions of social and economic changes // Psychological journal, 27 (1), 35-43.
5. Pakulina S.A. (2008). Psychological diagnostics of students' motivation to achieve success in

- university // *Izvestiya of Herzen Russian State Pedagogical University*. Saint-Petersburg, Publishing House of Herzen Russian State Pedagogical University, 88, 23–32.
6. Hekhausen H. (2003). *Motivation and activity*. Saint-Petersburg, Piter. Moscow, Nauka, 860 p.
 7. Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Co., 604 p.
 8. Dweck C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. -Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 280 p.
 9. Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the Quantity and quality of motivation / Lens W., [et al.] // *Japanese Psychological Research*. Special issue: Time perspective study now. (2012), 54 (3). 321–333. DOI: 10.1111/j.1468-5884.2012.00520.
 10. Kauffman D.F., Husman J. (2014). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue // *Educational Psychology Review*, 16 (1), 1–7. DOI: 1023/B:EDPR.0000012342.37854.58
 11. Lee S.-Y., Olszweski-Kubilius P., Thomson D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*. 56, 90–104.
 12. McClelland D.C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge University Press. New York, New Rochelle, Melborne, Sidney. Cambridge University Press, 663 p.
 13. Model of academic self-concept: perceived difficulty and social comparison among academically accelerated secondary school students / Wilson H.E., [et al.]. // *Gifted Child Quarterly*. (2014). 58 (23), 111–126. DOI: 10.1177/0016986214522858
 14. Proctor C., Linley P.A., Maltby J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature // *Journal of Happiness Studies*, 10 (5), 583–630. DOI:10.1007/s10902-008-9110-9
 15. Qvortrup J. (2008). Diversity's Temptation – and Hazards // *Childhood and Youth: Conference: 8–19 July 2008 / Centre for the Study of Childhood and Youth, University of Sheffield*. Sheffield: University of Sheffield, 1–9.
 16. Rentzsch K., Schütz A., Schröder-Abé M. (2011). Being labeled nerd: Factors that influence the social acceptance of high-achieving students // *The Journal of Experimental Education*, 79, 143–168.
 17. Robinson N.M. (2008). The social world of gifted children and youth / S.I. Pfeiffer (ed.) // *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices*. New York: Springer, 33–51.
 18. Rudawska A., Szarek M. (2014). Students' attitudes towards teamwork and their group effectiveness // *E-mentor*, 3 (55), 12–21. DOI: 10.15219/em55.1104
 19. Seligman M.E.P. (1990). *Learned optimism*. New York, 325 p.
 20. Skinner E.A. (1995). *Perceived control, motivation, & coping*. Newbury Park (CA): Sage Publications, 325 p.
 21. Suleyman A. (2013). Relations Between Self Regulation, Future Time Perspective and the delay of gratification in university students // *Education*, 133 (4), 525–537.
 24. Weiner B. (1995). *Judgments of responsibility*. New York: Guilford, 210 p.
 23. Ziegler A., Stoeger H. (2011). *Expertisierungs- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital [The role of adaptation and regulation processes in the acquisition of excellence: The role of educational and learning capital] // Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentförderung – Expertisenentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 9) [Motivation, self-regulation, and excellence (promoting talent – developing expertise – achieving excellence)]*, 9. Muenster: LIT, 131–152.

УДК 159.96

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ УРОВНЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ

М.В. Сафонова (Красноярск, Россия)

Д.А. Тихонова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье представлен обзор теоретических положений и исследований, посвященных проблеме удовлетворенности жизнью. Удовлетворенность жизнью рассматривается как внутренний критерий адаптированности подростка. Отмечается недостаток исследований феномена удовлетворенности жизнью у подростков с различными уровнями психологической суверенности: травмированных, депривированных, с уровнем нормальной суверенности и сверхсуверенных подростков. Цель статьи – выявить и охарактеризовать особенности удовлетворенности жизнью в зависимости от пола и уровня психологической суверенности подростка.

Методологию исследования составляют концепция суверенности С.К. Нартовой-Бочавер, научные труды Н.Н. Мельниковой по проблеме социально-психологической адаптации, Л.В. Куликова по проблеме удовлетворенности жизнью, а также анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых по проблемам психологической суверенности личности и удовлетворенности жизнью в контексте адаптированности. В исследовании приняло участие 190 подростков, 95 мальчиков и 95 девочек, в возрасте 14–15 лет, обучающихся в школах г. Красноярска. Для диагностики психологической суверенности применялся опросник «Суверенность психологического пространства – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер, для диагностики удовлетворенности жизнью – опросник «Удовлетворенность жизнью (УДЖ)» Н.Н. Мельниковой.

Результаты. Исследование показало, что большинство подростков (52,1 %) обладают уровнем удовлетворенности жизнью ниже среднего практически

по всем факторам. Анализ средних и расчет U-критерия Манна – Уитни показали, что девочки и мальчики со сверхсуверенностью более удовлетворены жизнью, чем их сверстники с нормальной суверенностью. Таким образом, нормальная суверенность не обеспечивает достаточной удовлетворенности жизнью, тогда как сверхсуверенность позволяет переживать чувство взрослости, самостоятельного управления своей жизнью и оценивать качество взаимодействия «Я – Жизнь» как удовлетворительное. Депривированные подростки удовлетворены жизнью на уровне «ниже среднего», при этом девочки испытывают беспокойство о будущем, а мальчиков отличает меньшая жизненная включенность. Зафиксированы достоверные различия по общему показателю удовлетворенности между девушками с травмированной и депривированной суверенностью, последние оценивают качество взаимодействия с жизнью уровнем ниже среднего.

Заключение. Сделаны выводы, что в подростковом возрасте сверхсуверенность можно считать одним из факторов, влияющих на положительную удовлетворенность жизнью. Залогом благополучия в удовлетворенности жизнью для подростков являются самостоятельность, суверенность, автономность, подвластность самому себе в привычках и у юношей, и у девушек, для девушек очень значима суверенность личных вещей, для юношей – полная управляемость своим социальным окружением и суверенность ценностей.

Ключевые слова: подростки, психологическая суверенность, травмированность, депривированность, сверхсуверенность, удовлетворенность жизнью, жизненная включенность, разочарование в жизни, усталость от жизни, беспокойство о будущем.

Постановка проблемы. Интересуясь феноменом суверенности личности, мы пришли к выводу, что различия между группами подростков в зависимости от эмпирического уровня суверенности многообразны [Нартова-

Бочавер, 2008; Никулина, Крекова; 2009, Иркин, Шевеленкова, 2011]. Продолжая идею нашего исследования – рассмотрение взаимосвязей суверенности с комплексом психологических характеристик для представления целостного пор-

трета подростков, обладающих различными уровнями психологической суверенности, – мы отмечаем недостаток исследований взаимосвязи суверенности личности и удовлетворенности жизнью у подростков.

Заметим, что понятие «удовлетворенность жизнью» рассматривается авторами с разных позиций: ученые проводят связи с субъективным благополучием [Diener, 1984; Diener E., Diener C., 1996, Diener et al., 1999, Шамионов, 2008], изучают взаимосвязи с личностными характеристиками подростка [Бескова, 2013, Гаурилюс, 2017; Головей, Данилова М.В., Данилова Ю.Ю., 2017; Пузько, Чернявская, 2017]. Однако не уделяется внимание изучению взаимосвязей удовлетворенности жизнью у подростков с различными уровнями суверенности.

В настоящей статье представлены результаты исследования, отчасти восполняющие этот пробел: рассмотрены сходства и различия в удовлетворенности жизнью травмированных, депривированных, с нормальной суверенностью и сверхсуверенных подростков.

Цель статьи – описать особенности удовлетворенности жизнью подростков с разными уровнями психологической суверенности. Это позволит расширить представления об отличиях подростков с различными уровнями суверенности, дополнить их обобщенные социально-психологические портреты с целью определения направлений работы психолога с подростками, родителями и учителями для оказания психологической помощи подросткам.

Методологию исследования составляют концепция суверенности С.К. Нартовой-Бочавер, научные труды Н.Н. Мельниковой по проблеме социально-психологической адаптации, Л.В. Куликова по проблеме удовлетворенности жизнью, анализ научных зарубежных и отечественных работ.

В исследовании приняло участие 190 подростков, 95 мальчиков и 95 девочек, в возрасте 14–15 лет, обучающихся в школах г. Красноярска.

Диагностический пакет состоит из 6 методик: опросник «Суверенность психологического пространства – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер,

методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (в варианте В.Н. Карандашева), методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (в адаптации А.К. Осницкого), опросник «Удовлетворенность жизнью» Н.Н. Мельниковой, шкала субъективного благополучия (в адаптации М.В. Соколовой), 16-факторный опросник Кеттелла (форма С).

Поскольку в настоящей статье отражены результаты, полученные с помощью двух методик, дадим им подробное описание.

Для диагностики психологической суверенности применялся опросник «Суверенность психологического пространства – 2010» С.К. Нартовой-Бочавер, позволяющий выявить способность регуляции «открытости – закрытости» субъекта другим субъектам, обмена информацией, контроля над средой, упорядочивания системы межсубъектных отношений, определения зоны влияния. Кроме общего показателя психологической суверенности личности, методика позволяет диагностировать отдельные проявления психологической суверенности, составляющие 6 шкал: суверенность физического тела, суверенность территории, суверенность мира вещей, суверенность привычек, суверенность социальных связей, суверенность ценностей.

Для диагностики удовлетворенности жизнью был применен опросник «Удовлетворенность жизнью (УДЖ)» Н.Н. Мельниковой, изучающий субъективное чувство удовлетворенности жизнью. Общая структура опросника содержит четыре фактора, отражающие качество взаимодействия «Я – Жизнь»: жизненная включенность, разочарование в жизни, усталость от жизни, беспокойство о будущем. Первый фактор описывает положительный компонент удовлетворенности, а три остальных – разные составляющие неудовлетворенности жизнью. Результаты могут рассматриваться как показатель адаптированности по внутреннему критерию в рамках исследования общей адаптации к жизни.

Для математической обработки полученных данных применялись: первичная описательная статистика (среднее арифметическое значение), U-критерий Манна – Уитни.

Обзор научной литературы. Исследования удовлетворенности жизнью достаточно популярны как в психологии, так и в социологии. Социологические исследования сегодня направлены на изучение факторов удовлетворенности жизнью и трудом, в том числе половых и возрастных различий, составлены портреты удовлетворенных и не-удовлетворенных жизнью, определены взаимосвязи удовлетворенности работой и особенностями организации труда [Грачев, 2008; Андрееенкова, 2010; Ласточкина, 2012; Serpian et al., 2016]. Ученые анализируют факторы, определяющие удовлетворенность жизнью, выделяя внутренние (в основе – человек (социально-психологические, социально-демографические)), и внешние (в основе – среда (социальное окружение и социальные связи, институциональные, экономические, экологические)) факторы. Анализ строится на сравнении групп людей и стран в целом.

Психологические исследования удовлетворенности жизнью представлены разнообразно: анализируется удовлетворенность жизнью в зависимости от гендерной и возрастной принадлежности субъектов, выделяются и описываются инвариантные и вариативные взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью и способами реагирования на успех и неудачи другого [Бескова, 2013], взаимосвязи удовлетворенности жизнью и субъективного благополучия личности [Шамионов, 2008, Карапетян, 2017].

Вызывают интерес исследования методов изучения и способов психологической работы: психометрические показатели русскоязычной версии шкалы удовлетворенности жизнью, продольный образец среза подростков за рубежом [Елшанский, Ануфриев, Камалетдинова, Сапарин, Семенов, 2015, Ng et al., 2017], прием фотовизуализации жизненных событий, где прослеживается динамика удовлетворенности жизнью [Лакосина, 2009, 2010]. Для нас наибольший интерес вызывают исследования удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте [Головей, Данилова, Данилова, 2017]. Ученые исследуют факторы, влияющие на удовлетворенность жизнью подростков, воспитывающихся в семьях и в детских домах. Интересны исследования вос-

принимаемой социальной поддержки и чувства собственного достоинства как посредников в отношениях между родительской привязанностью и удовлетворенностью жизнью среди китайских подростков, карьерной адаптивности и удовлетворенности жизнью итальянских и швейцарских подростков, социальных детерминант субъективного здоровья, удовлетворенности жизнью подростков из Германии [Chen et al., 2017; Heilmann et al., 2017; Santilli et al., 2017].

Исследование строится на научных взглядах Н.Н. Мельниковой об удовлетворенности жизнью как внутреннем критерии адаптации человека. Удовлетворенность жизнью рассматривается как субъективно переживаемое состояние, являющееся реакцией на качество взаимодействия «Я – Жизнь». В рамках субъективного опыта человека признаками удовлетворенности – неудовлетворенности жизнью являются: 1) общее эмоциональное состояние в связи с жизненной ситуацией; 2) динамический компонент жизнедеятельности (активность – пассивность, наличие стремлений, желаний); 3) чувство насыщенности – пустоты жизни; 4) удовлетворенность, связанная с реализацией планов, удовлетворением потребностей; 5) ощущение стабильности – нестабильности окружающего мира, ожидания от будущего [Куликов, 2000; Мельникова, 2004; 2015]. Основываясь на данной теории, мы планируем дополнить эту область знания результатами нашего исследования.

Результаты исследования. В настоящей статье представлены результаты изучения удовлетворенности жизнью у подростков с различными уровнями психологической суверенности.

Мы рассматриваем удовлетворенность жизнью как субъективно переживаемое состояние, являющееся реакцией на качество взаимодействия «Я – Жизнь». Из рис. 1 видно, что в общей выборке подростков преобладает уровень удовлетворенности жизнью ниже среднего практически по всем факторам. Исключением является «жизненная включенность», 43,6 % подростков по этому фактору имеют средний уровень, что описывает их как активных, деятельных, воспринимающих жизнь как насыщенную переживаниями и со-

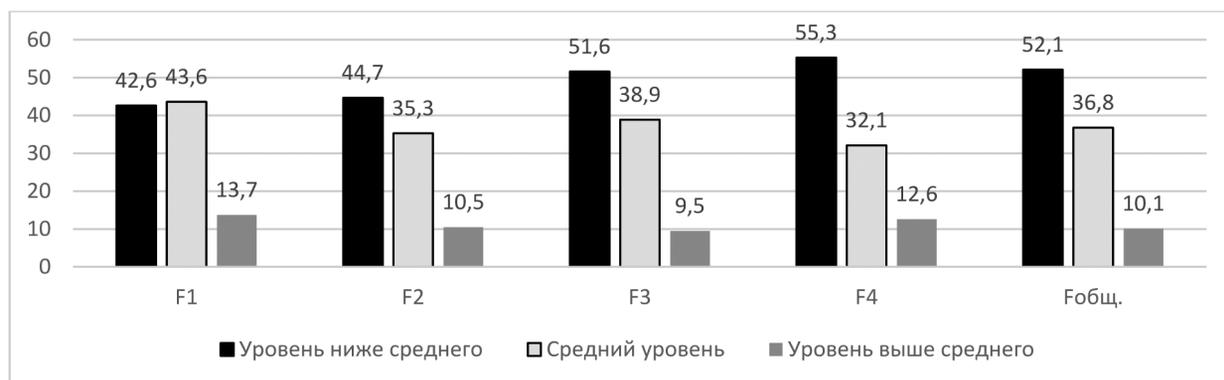


Рис. 1. Уровни удовлетворенности жизнью общей выборки подростков (предпочтение в %)

Fig. 1. Levels of life satisfaction in the general sample of adolescents (preference in %)

Условные обозначения:

F1 – фактор «жизненная включенность»; F2 – фактор «разочарование в жизни»;

F3 – фактор «усталость от жизни»; F4 – фактор «беспокойство о будущем»

бытиями. Одновременно можно фиксировать некоторую усталость от жизни, которая сопровождается соответствующим эмоциональным фоном, отсутствием позитивного настроения, усталостью, в том числе физической, разочарованием в жизни, ощущением отсутствия результатов, невозможностью реализации планов, а также неадекватным беспокойством о будущем, проявляющимся в тревоге и страхах или, наоборот, в полном равнодушии к будущему, примерно у половины респондентов.

Такие психологические особенности в целом характерны для периода подросткового кризиса, когда насыщенность и активность

жизни, эмоциональный подъем сменяются усталостью и разочарованием, особенно на фоне неудач, конфликтов, чрезмерной требовательности окружения. Беспокойство о будущем также является закономерным следствием проживания кризиса идентичности и открытия временной перспективы. Предполагаем, что разделение по группам подростков в зависимости от уровня суверенности и выявление показателей удовлетворенности жизнью для этих групп продвинут нас в понимании особенностей переживания удовлетворенности жизнью подростками.

Распределение респондентов по уровням психологической суверенности и удовлетворенности жизнью (в %)

Distribution of respondents by the levels of psychological sovereignty and satisfaction with life (%)

Уровень суверенности		Факторы удовлетворенности														
		Жизненная включенность			Разочарование в жизни			Усталость от жизни			Беспокойство о будущем			F Общий		
		ниже среднего	средний	выше среднего	ниже среднего	средний	выше среднего	ниже среднего	средний	выше среднего	ниже среднего	средний	выше среднего	ниже среднего	средний	выше среднего
1		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Травмированность	Общая выборка	80,0	20,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
	Девочки	80,0	20,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Депривированность	Общая	41,9	51,6	6,5	58,1	32,5	9,7	61,3	32,5	6,5	77,4	19,4	3,2	67,7	29,0	3,2
	Мальчики	42,1	68,8	0,0	63,2	26,3	10,5	68,8	36,8	5,3	84,2	15,8	0,0	73,7	26,3	0,0
	Девочки	41,7	41,7	16,7	50,0	47,7	8,3	66,7	25,0	8,3	66,7	25,0	8,3	58,3	33,3	8,3

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Нормальная суверенность	Общая	41,9	44,4	13,7	47,6	44,4	8,1	48,4	41,1	10,5	58,1	27,4	14,5	51,6	36,3	12,1
	Мальчики	36,7	50,0	13,3	41,7	45,0	13,3	41,7	48,3	10,0	63,3	20,0	16,7	45,0	38,3	16,7
	Девочки	46,9	39,1	14,1	53,1	43,8	3,1	54,7	34,4	10,9	53,1	34,4	12,5	57,8	34,4	7,8
Сверх- суверенность	Общая	40,0	36,7	23,3	10,0	66,7	23,3	46,6	43,3	10,0	13,3	70,0	16,7	30,0	53,3	16,7
	Мальчики	31,3	43,8	25,0	12,5	81,3	6,3	62,5	25,0	12,5	25,0	62,5	12,5	31,3	56,3	12,5
	Девочки	50,0	28,6	21,4	7,1	50,0	42,9	28,6	64,3	7,1	0,0	78,6	21,4	28,6	50,0	21,4

Как видно из таблицы, самый низкий уровень удовлетворенности жизнью отмечается у травмированных подростков (девочки), это характерно как для общего показателя, так и для отдельных шкал. Поскольку травмированность означает полное пренебрежение потребностями личности, то неудивительно, что подростки оценивают качество взаимодействия с жизнью уровнем «ниже среднего».

Депривированные подростки, воспринимающие жизнь как подчиняющуюся логике обстоятельств и воле других людей, также преимущественно отмечают общий уровень удовлетворенности жизнью как «ниже среднего», при этом депривированные девочки несколько больше удовлетворены жизнью (8,3 % отмечают уровень удовлетворенности как «выше среднего»), тогда как мальчики в основном (73,7 %) фиксируют уровень «ниже среднего». У мальчиков неудовлетворенность жизнью вызвана, прежде всего, беспокойством о будущем, связанном с чувством нестабильности окружающего и ощущением небезопасности мира (84,2 %), у девочек – беспокойством о будущем и усталостью от жизни, переживаемой как истощение, физическая слабость, а также сопутствующие им пассивность, апатия, ощущение разбитости и отсутствие желаний (по 66,7 %).

В группе подростков с нормальной суверенностью примерно третья часть (36,3 % для общей выборки) отмечают средний уровень удовлетворенности жизнью, мальчики почти в два раза чаще фиксируют уровень удовлетворенности «выше среднего» (16,7 %). Если рассматривать тенденции по отдельным факторам, то прослеживается сходство с предыдущей группой.

Среди сверхсуверенных подростков почти половина отмечают средний уровень удовлет-

воренности жизнью, девочки в два раза чаще указывают на уровень «выше среднего» (21,4). Жизненная включенность, переживаемая как ощущение насыщенности и полноты жизни, активность, желание что-то делать, выраженность таких позитивных состояний, как радость, удовольствие, отмечаются на уровне выше среднего почти у четвертой части группы (23,3 %), но девочки в целом оценивают уровень своей включенности ниже, чем мальчики. В этой группе подростки связывают низкий уровень удовлетворенности с усталостью от жизни (46,6 %), в меньшей степени обеспокоены будущим или переживают разочарование в жизни.

Таким образом, можно говорить о том, что сверхсуверенность способствует переживанию удовлетворенности жизнью, что может быть связано с реакцией эмансипации подростков.

Так как средние значения по группам подростков в баллах не позволяют проводить анализ результатов самого опросника УДЖ (первый фактор – положительный, три других – отрицательные), сырые баллы были переведены в стены для возможности сравнительного анализа внутри каждой группы не только в зависимости от уровня суверенности, но и для сравнения показателей мужской и женской выборки.

Ниже представлены рисунки, обобщающие результаты исследования удовлетворенности жизнью девочек и мальчиков.

Рассмотрим общие тенденции на рис. 2 и 3.

Мальчики и девочки с нормальной суверенностью менее удовлетворены жизнью, чем их сверстники со сверхсуверенностью ($U=246$, $p \leq 0,01$ и $U=288$, $p \leq 0,01$ соответственно). Обнаружены значимые различия у девочек и мальчиков с уровнями нормальной суверенности и сверхсуверенности по факторам «разочарова-

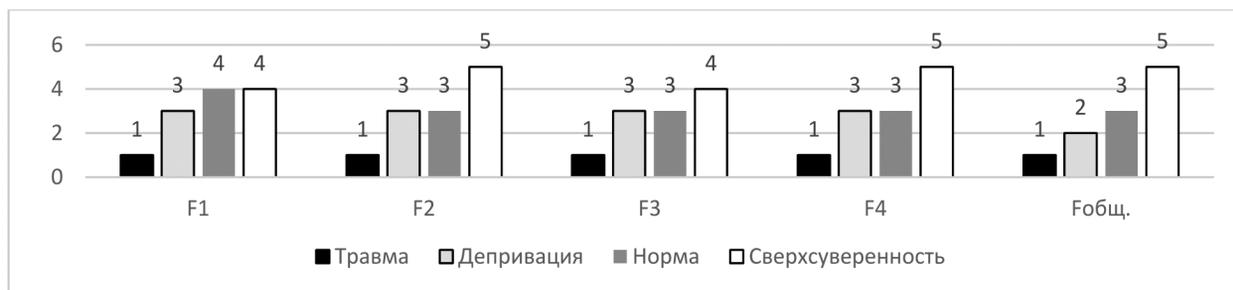


Рис. 2. Средние значения опросника удовлетворенности жизнью в группах девочек, разделенных по уровням суверенности (в стенах)

Fig. 2. Mean values of the questionnaire of life satisfaction in groups of girls, divided by the levels of sovereignty (in stens)

Условные обозначения:

F1 – фактор «жизненная включенность»; F2 – фактор «разочарование в жизни»;
F3 – фактор «усталость от жизни»; F4 – фактор «беспокойство о будущем»

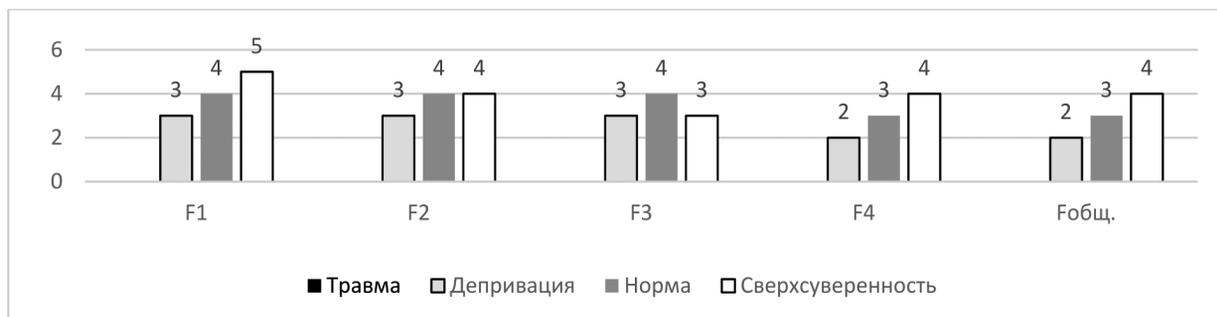


Рис. 3. Средние значения опросника удовлетворенности жизнью в группах мальчиков, разделенных по уровням суверенности (в стенах)

Fig. 3. Mean values of the questionnaire of life satisfaction in groups of boys, divided by the levels of sovereignty (in stens)

Условные обозначения:

F1 – фактор «жизненная включенность»; F2 – фактор «разочарование в жизни»;
F3 – фактор «усталость от жизни»; F4 – фактор «беспокойство о будущем»

ние в жизни» ($U=214,5$, $p \leq 0,01$ и $U=327$, $p \leq 0,05$ соответственно), «беспокойство о будущем» ($U=194$, $p \leq 0,01$ и $U=320$, $p \leq 0,05$ соответственно), что позволяет описать сверхсуверенных подростков как более довольных жизнью и более уверенных в будущем.

В группах девочек с депривированностью и нормальной суверенностью достоверных различий по показателям общей удовлетворенности не обнаружено, но есть различия по фактору «беспокойство о будущем» ($U=239$, $p \leq 0,05$), что характеризует девочек с нормальным уровнем суверенности как более уверенных в своем будущем. Мальчики указанных групп различаются по общему показателю ($U=423,5$, $p \leq 0,05$), демонстрируя большую степень удовлетворенности

жизнью у мальчиков с нормальным уровнем суверенности, но значимых различий по частным факторам опросника нет.

Самые низкие показатели по всем факторам у группы травмированных подростков (девочки), что еще раз подчеркивает, что грубое нарушение суверенности (в нашем исследовании показано, что это, прежде всего, связано с нарушением суверенности привычек [Сафонова, Тихонова, 2017]) приводит к ощущению жизненного неблагополучия.

По факторам «жизненная включенность» и «усталость от жизни» значимых различий между девочками групп с депривированностью, нормальным уровнем и сверхсуверенностью не выявлено. Основные различия между группами, как

отмечалось выше, прослеживаются по фактору «беспокойство о будущем». А мальчики указанных групп различаются по фактору «жизненная включенность» ($U=336$, $p \leq 0,05$). Следовательно, с повышением уровня психологической суверенности у девочек наблюдается повышение уверенности в будущем, что может быть связано с тем, что у девочек значимо выше проявляется духовное измерение суверенности (суверенность вкусов, ценностей), которое отражает мировоззренческий аспект человеческого бытия, определяющий стратегию жизни. У мальчиков с повышением уровня суверенности растут активность, желание что-то делать, ощущение наполненности, радости жизни, при этом приоритетами в формировании суверенности психологического пространства мальчиков-подростков являются овладение собственным телом, отстаивание приватности территории, свободы выбора личных вещей, они более благополучны во взаимодействии с социальной средой.

Показатели в группах сверхсуверенных девочек и мальчиков значительно выше практически по всем шкалам, что трактуется как благополучие в этой области. Стены 4 и 5 обозначают уровень благополучия в удовлетворенности жизнью как средний. Казалось бы, у подростков с нормальной суверенностью должны быть выше показатели благополучия в удовлетворенности жизнью, однако проведенное исследование говорит об обратном. Можно предположить, что сверхсуверенных подростков, незави-

симо от пола, их плотные границы от постороннего мира делают немного счастливее. Сверхсуверенный уровень можно рассматривать как вполне закономерный ответ на давление взрослых и сверстников, воспринимаемое как стремление подчинить личность. Способность сопротивляться внешнему давлению дает подросткам возможность оценивать качество взаимодействия «Я – Жизнь» как удовлетворительное, переживать чувство взрослости, самостоятельного управления своей жизнью.

Результаты изучения психологической суверенности у мальчиков подтвердили, что сверхсуверенность базируется на сверхсуверенности привычек, социальных связей и ценностей, а у девочек – на сверхсуверенности привычек и вещей. Таким образом, можно предположить, что залогом благополучия в удовлетворенности жизнью для подростков являются самостоятельность, суверенность, автономность, подвластность самому себе в привычках, для девочек очень значимы личные вещи, а для мальчиков – полная управляемость своим социальным окружением и суверенность ценностей. Возможно, признание этих компонентов суверенности личности окружающими будет способствовать оптимальной внутренней адаптированности подростка, его удовлетворенности жизнью.

Рассмотрим средние значения по факторам опросника удовлетворенности жизнью в группах девочек и мальчиков, разделенных по уровням суверенности.

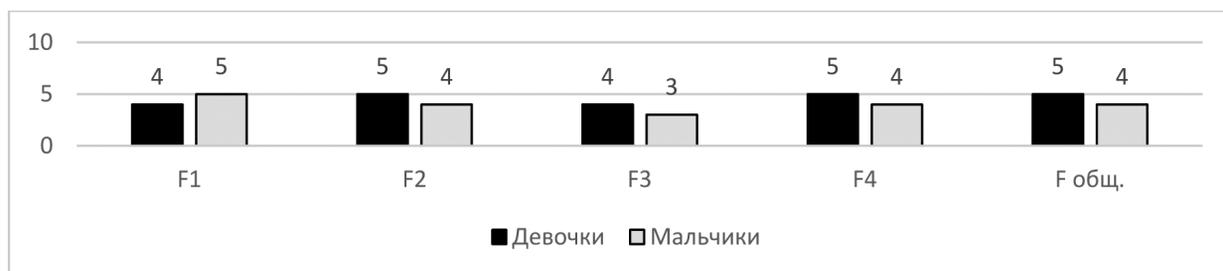


Рис. 4. Средние значения опросника «УДЖ» в группах мальчиков и девочек со сверхсуверенностью (в стенах)

Fig. 4. Mean values of the questionnaire of life satisfaction in groups of boys and girls with super-sovereignty (in stens)

Условные обозначения:

F1 – фактор «жизненная включенность»; F2 – фактор «разочарование в жизни»; F3 – фактор «усталость от жизни»; F4 – фактор «беспокойство о будущем»

Достоверных различий по общей удовлетворенности жизнью не выявлено, показатели обеих групп находятся в рамках среднего уровня, но можно заметить, что по стенам более удовлетворены своей жизнью сверхсуверенные девушки.

По шкале «беспокойство о будущем» у обеих групп отмечается средний уровень: опасность событий, которые будут в жизни восприниматься адекватно, тревожность контролируется и управляема. Наблюдаются различия по фактору «усталость от жизни». Мальчики оказались менее благополучны (уровень ниже среднего) по сравнению с девочками (средний уровень). У мальчиков в большей степени присутствуют астенические состояния, это сопровождается усталостью, истощением, но на общий уровень

удовлетворенности жизнью особого влияния не оказывает, вероятно, мальчики могут справляться со своей физической усталостью. По фактору «разочарование в жизни» у девочек фиксируется более высокий стень, они менее разочарованы жизнью, не испытывают особой обиды и досады. Мальчики благополучнее по фактору «жизненная включенность», они более чувствуют вкус жизни, радость, желание что-то делать.

В целом группу сверхсуверенных подростков можно описать как вполне удовлетворенных своей жизнью.

К сожалению, результаты исследования показали, что уровень нормы суверенности не гарантирует даже среднего уровня удовлетворенности жизнью ни у мальчиков, ни у девочек (3 станаин, уровень ниже среднего).

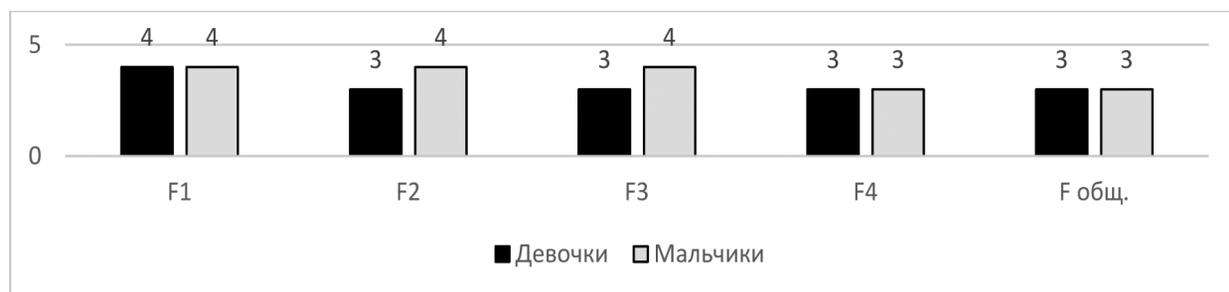


Рис. 5. Средние значения опросника «УДЖ» в группах мальчиков и девочек с нормальной суверенностью (в стенах)

Fig. 5. Mean values of the questionnaire of life satisfaction in groups of boys and girls with normal sovereignty (in stens)

Условные обозначения:

F1 – фактор «жизненная включенность»; F2 – фактор «разочарование в жизни»; F3 – фактор «усталость от жизни»; F4 – фактор «беспокойство о будущем»

По общему показателю удовлетворенности жизнью выявлены достоверные различия между мальчиками и девочками из группы нормальной суверенности ($U=1426$, $p \leq 0,05$), мальчики более благополучны, несмотря на невысокий общий уровень. Он складывается из значимых различий по факторам «разочарование в жизни» и «усталость от жизни» ($U=1377$, $p \leq 0,05$ и $U=1312,5$, $p \leq 0,01$ соответственно). Мальчики в меньшей степени переживают разочарование, досаду, обиду, ощущение несправедливости из-за расхождения желаемого с действительным, когда прилагае-

мые усилия не достигают цели, также они реже испытывают ощущение отсутствия результатов, невозможность реализации планов, отсутствие перспектив, им менее свойственны пассивность, апатия, ощущение разбитости и отсутствия желаний.

У мальчиков с нормальной суверенностью более высокий уровень суверенности физического тела, территории, мира вещей, социальных связей. Девочки тоже отстаивают свои границы в этих сферах, но, можно предположить, в силу действующих гендерных стереотипов делают это менее активно, иногда соглашаясь на

компромисс или уступая внешним воздействиям. Можно заключить, что уровень нормальной суверенности более благоприятно пережи-

вается мальчиками, девочки с таким уровнем суверенности ощущают меньшую удовлетворенность жизнью.

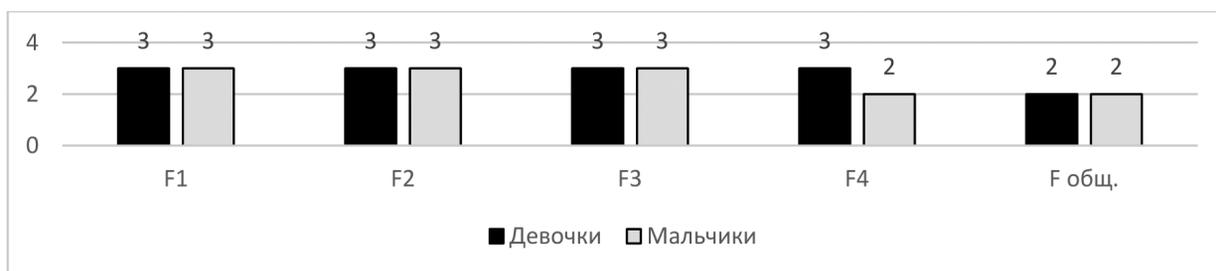


Рис. 6. Средние значения опросника «УДЖ» в группах мальчиков и девочек с депривированностью (в стенах)

Fig. 6. Mean values of the questionnaire of life satisfaction in groups of boys and girls with deprivation (in stens)

Условные обозначения:

F1 – фактор «жизненная включенность»; F2 – фактор «разочарование в жизни»;
F3 – фактор «усталость от жизни»; F4 – фактор «беспокойство о будущем»

В группе депривированных подростков общий уровень удовлетворенности жизнью и у мальчиков, и у девочек соответствует отметке «ниже среднего» (2 станаин). По отдельным факторам достоверных различий не выявлено.

По факторам «жизненная включенность», «разочарование в жизни», «усталость от жизни» показатели обеих групп находятся на уровне ниже среднего (3 станаин). По фактору «беспокойство о будущем» девочки несколько более благополучны, чем мальчики (2 станаин).

Основываясь на результатах изучения суверенности подростков, отметим базовые элементы, на которых основывается депривация подростков: для мальчиков – это суверенность ценностей и территории, для девочек – суверенность социальных связей, физического тела, территории и привычек, вещей. Предположительно, проблемы в этих аспектах жизни подростков являются основополагающими и приводят к низкому уровню удовлетворенности жизнью в целом как внутреннему критерию адаптированности человека. Соответственно, мы можем утверждать, что окружающим людям, прежде всего взрослым, небезопасно вмешиваться в вышеперечисленные компоненты суверенности, поскольку это повлечет снижение удовлетворенностью жизнью у подростков. Полученные данные могут лечь в основу психологического

дизайна как школьного, так и домашнего пространства жизни подростков.

Зафиксированы достоверные различия по общему показателю удовлетворенности между девочками с травмированной и депривированной суверенностью ($U=12,5$, $p \leq 0,05$). Группу травмированных девочек отличает уровень ниже среднего по всем факторам удовлетворенности жизнью (1 станаин – самый низкий). Таким образом, существует прямая связь между травмой суверенности и низким уровнем удовлетворенности жизнью, а значит, низким уровнем внутренней адаптированности, травма снижает жизненную включенность и обеспечивает разочарование, усталость и тревогу о будущем.

Заключение. 1. В общей выборке подростков преобладает уровень удовлетворенности жизнью ниже среднего практически по всем факторам (52,1%). Исключением является «жизненная включенность» (43,6% подростков со средним уровнем). При общей активности, деятельной позиции, восприятии жизни как богатой переживаниями и событиями подростки испытывают усталость от жизни, сопровождающуюся соответствующим эмоциональным фоном, отсутствием позитивного настроения, апатией, астеническими состояниями, а также неадекватное беспокойство о будущем, проявляю-

щеется в тревоге и страхах или, наоборот, в полном равнодушии к будущему. Такие психологические особенности в целом характерны для периода проживания кризиса идентичности и открытия временной перспективы. Тем не менее незначительное число подростков, отмечающих уровень удовлетворенности жизнью выше среднего (около 10 %), требуют поиска способов психологической работы с ними по данной проблеме в целях профилактики явлений дезадаптации, предотвращения возникновения различных видов аддиктивного поведения, суицидального поведения.

2. Группу сверхсуверенных подростков можно описать как вполне удовлетворенных своей жизнью. Залогом благополучия в удовлетворенности жизнью для них являются самостоятельность, суверенность, автономность, подвластность самому себе в привычках, для девочек очень значимы личные вещи, а для мальчиков – полная управляемость социальным окружением и суверенность ценностей. Можно предположить, что плотные границы от постороннего мира, способность сопротивляться внешнему давлению дают сверхсуверенным подросткам возможность оценивать качество взаимодействия «Я – Жизнь» как удовлетворительное, переживать чувство взрослости, самостоятельного управления своей жизнью.

3. Уровень нормальной суверенности не гарантирует даже среднего уровня удовлетворенности жизнью ни у мальчиков, ни у девочек. Тем не менее девочки с таким уровнем суверенности ощущают меньшую удовлетворенность жизнью по сравнению с мальчиками. Это связано с тем, что мальчики в меньшей степени переживают усталость от жизни и разочарованность жизнью, а следовательно, реже испытывают обиду, ощущение несправедливости из-за расхождения желаемого с действительным, ощущение отсутствия результатов, невозможность реализации планов, им менее свойственны пассивность, апатия, ощущение разбитости и отсутствия желаний.

4. У депривированных подростков общий уровень удовлетворенности жизнью и у мальчи-

ков, и у девочек ниже среднего. Базовыми элементами, на которых основывается депривация, являются: для мальчиков – суверенность ценностей и территории, для девочек – суверенность социальных связей, физического тела, территории и привычек, вещей. Следовательно, нарушение этих параметров суверенности приводит к переживанию неудовлетворенности жизнью и дезадаптации по внутреннему критерию, что требует помощи подросткам в выработке стратегий, направленных на изменение среды, а также работы с родителями и педагогами в направлении оптимизации межличностного взаимодействия с подростками.

5. Травмированных подростков (девочек) отличает уровень ниже среднего по всем факторам удовлетворенности жизнью. Прослеживается прямая связь между травмой суверенности и низким уровнем удовлетворенности жизнью, а значит, низким уровнем внутренней адаптированности, травма снижает жизненную включенность и вызывает неудовлетворенность деятельностью и реализацией, апатию, отсутствие желаний, ожидание неблагоприятных жизненных событий, неуверенность в завтрашнем дне, ощущение небезопасности мира. Безусловно, благоприятное прохождение кризиса в таких обстоятельствах весьма затруднено, что требует разработки мер психологического сопровождения подростков.

6. Повышение уровня психологической суверенности у девочек способствует повышению уверенности в будущем. Это связано с более высоким проявлением суверенности вкусов, ценностей, которая рассматривается как возможность самостоятельно строить свою жизнь. У мальчиков с повышением уровня суверенности растут активность, желание что-то делать, ощущение радости жизни. Это в том числе обеспечивается высокой суверенностью собственного тела, позволяющей переживать соматическое благополучие территории, личных вещей как средства самопрезентации, поддержания личностной и социальной идентичности, орудия деятельности, делает мальчиков активными во взаимодействии с социальной средой.

Понимание взаимосвязей параметров суверенности и характеристик удовлетворенности жизнью подростков позволит правильно планировать и осуществлять психологическую работу по проблемам суверенности подростка и внутренней адаптированности, проявляющейся в удовлетворенности жизнью.

Библиографический список

1. Андрееенкова Н.В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг. 2010. № 5 (99). С. 189–215.
2. Бескова Т.В. Удовлетворенность жизнью и отношение к успеху и неудачам Другого: гендерный и возрастной аспект // Теория и практика общественного развития. 2013. № 1. С. 92–96.
3. Гаурилюс А. и др. Смыслжизненные ориентации подростков // Современное общество: проблемы, идеи, инновации. 2017. № 6. С. 43–45.
4. Грачев А.А. Организационные факторы удовлетворенности трудом и жизнью рабочих и служащих // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 62. С. 225–230.
5. Головей Л.А., Данилова М.В., Данилова Ю.Ю. Самоотношение и отношения со значимыми взрослыми как факторы удовлетворенности жизнью у подростков // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8, №1. С. 108–125. DOI:10.17759/sps.2017080107
6. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы удовлетворенности жизнью // СИСП. 2015. № 9 (53). С. 444–458.
7. Иркин Д.Б., Шевеленкова Т.Д. Суверенность психологического пространства личности подростков и ее взаимосвязь с уровнем невротизации и представлениями подростков об их воспитании родителями // Психология и право. 2011. № 3. С. 55–65.
8. Карапетян Л.В. Исследование благополучия в отечественной психологии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 132–137.
9. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика: Современные исследования, поиск концепций / под ред. В.Ю. Большакова. СПб.: СПбГУ, 2000. С. 476–510.
10. Лакосина Н.В. Возрастная динамика показателей отношения к жизни в результате фотовизуализации жизненных событий // Северо-Кавказский психологический вестник. 2010. № 1. С. 42–45.
11. Лакосина Н.В. Динамика удовлетворенности жизнью в результате фотовизуализации жизненных событий // Российский психологический журнал. 2009. № 3. С. 65–67.
12. Ласточкина М.А. Факторы удовлетворенности жизнью: оценка и эмпирический анализ // Проблемы прогнозирования. 2012. № 5. С. 132–141.
13. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.
14. Мельникова Н.Н. Классификация стратегий адаптивного поведения // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. / под ред. Н.А. Батурина. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. Т. 3. С. 13–23.
15. Мельникова Н.Н. Феноменология удовлетворенности жизнью и трехфакторная структура опросника УДЖ // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса. 2015. С. 212–221.
16. Нартова-Бочавер С.К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства – 2010» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 3. С. 105–119.
17. Нартова-Бочавер С.К. Современное состояние психологии суверенности как учения о личностных границах // У истоков развития: сб. науч. ст. / ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ. 2013. С. 56–67.
18. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

19. Никулина Д.С., Крекова М.В. Копинг-стратегии людей с разным уровнем психологической суверенности // Известия ТТИ ЮФУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. № 1. С. 84.
20. Пузько В.И., Чернявская В.С. Психологическое благополучие и стратегии совладающего поведения у старшеклассников // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1. С. 269–273.
21. Сафонова М.В., Тихонова Д.А. Сравнительный анализ профилей суверенности подростков с различными уровнями психологической суверенности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 114–123.
22. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2008. 296 с.
23. Diener E., Diener C. Most people are happy // Psychological Science. 1996. Vol. 7, No. 3. P. 181–185.
24. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. № 95. P. 542–575.
25. Diner E., Suh E.M., Lucas R., Smith H. Subjective well-being: three decades of progress // Psychological bulletin. 1999. Vol. 125, No. 2. P. 276–302.
26. Chen W. et al. Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 108. P. 98–102.
27. Heilmann K. et al. Social Determinants of Subjective Health, Life Satisfaction and Absence From School due to Illness Among Adolescents: First results of the German National Educational Panel Study (NEPS) // Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany)). 2017.
28. Ng Z. J. et al. Confirmatory Factor Analytic Structure and Measurement Invariance of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) in a Longitudinal Sample of Adolescents // Child Indicators Research. 2017. P. 1–11.
29. Santilli S. et al. Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents // Journal of Career Development. 2017. Vol. 44, No. 1. P. 62–76.
30. Serpian S., Swasto Bambang, Utami Hamidah Nayati. The effect of organizational culture and job satisfaction on organizational commitment, organizational citizenship behavior, and intention to leave // RJOAS. 2016. No. 12.

ADOLESCENTS' SATISFACTION WITH LIFE DEPENDING ON VARIOUS LEVELS OF PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY

M.V. Safonova (Krasnoyarsk, Russia)

D.A. Tikhonova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article presents a review of theoretical positions and studies devoted to the problem of life satisfaction. Satisfaction with life is seen as an internal criterion for the adolescent's adaptedness. There is a lack of studies of the phenomenon of adolescents' satisfaction with life depending on different levels of psychological sovereignty: traumatized, deprived, with the level of normal sovereignty and super independent adolescents. The purpose of the article is to identify and characterize the features of life satisfaction, depending on gender and the level of the teenager's psychological sovereignty.

The *methodology* of the research is the concept of sovereignty of S.K. Nartova-Bochaver, scientific works of N.N. Mel'nikova on the problem of socio-psychological adaptation, L.V. Kulikova on the problem of life satisfaction, as well as the analysis and synthesis of research works of foreign and domestic scientists on the problems of psychological sovereignty of the individual and satisfaction with life in the context of adaptation. The study involved 190 adolescents, 95 boys and 95 girls, aged 14-15 years, attending schools in Krasnoyarsk. For the diagnosis of psychological sovereignty, the questionnaire "Sovereignty of psychological space – 2010" of Nartova-Bochaver was used; for the diagnosis of satisfaction with life the questionnaire "Satisfaction with Life" of N.N. Melnikova was used.

Results. The study showed that the majority of adolescents (52.1%) have a level of satisfaction with life be-

low the average level for almost all factors. The analysis of the averages and the calculation of the Mann-Whitney U test showed that girls and boys with super-sovereignty with normal sovereignty are more satisfied with their lives than their peers with normal sovereignty. Thus, normal sovereignty does not provide sufficient satisfaction with life, while super-sovereignty allows one to experience the feeling of adulthood, self-governing of one's own life, and evaluate the quality of interaction "I am Life" as satisfactory. Deprived teenagers are satisfied with life at a level "below average", while girls are concerned about the future, and boys are less inclined to life. Reliable differences in the overall satisfaction index between girls with traumatized and deprived sovereignty are recorded; the latter assess the quality of interaction with life below the average level.

Conclusion. It is concluded that in adolescence, super-sovereignty can be considered one of the factors affecting positive satisfaction with life. The key to prosperity in life satisfaction for adolescents is independence, sovereignty, autonomy, self-control in the habits of both boys and girls, for girls the sovereignty of personal things is very important, while boys find complete controllability of their social environment and sovereignty of values important.

Key words: *adolescents, psychological sovereignty, traumatism, deprivation, super-sovereignty, life satisfaction, life inclusiveness, disappointment in life, fatigue from life, anxiety about the future.*

References

1. Andreenkova N.V. (2010). Comparative analysis of life satisfaction and its determining factors // *Monitoring*, 5 (99), 189–215.
2. Beskova T.V. (2013). Satisfaction with life and attitude to the success and failure of the other: gender and age aspects // *Theory and practice of social development*, 1, 92–96.
3. Gaurilius A., et al. (2017). The life-purpose orientations of adolescents // *Contemporary Society: Problems, Ideas, Innovations*, 6, 43–45.
4. Grachev A.A. (2008). Organizational factors of satisfaction with work and life of workers and employees // *Izvestiya of Herzen RSPU*, 62, 225–230.
5. Golovei L.A., Danilova M.V., Danilova Yu.Yu. (2017). Self-relationship and relationships with significant adults as factors of adolescents' satisfaction with life // *Social psychology and society*, 8 (1), 108-125. doi: 10.17759 / sps.2017080107
6. Elshansky S.P., Anufriev A.F., Kamaletdinova Z.F., Saporin O.E., Semenov D.V. (2015). Psychometric indicators of the Russian version of the scale of life satisfaction // *SISP*, 9 (53), 444–458.
7. Irkin D.B., Shevelenkova T.D. (2011). The Sovereignty of the Psychological Space of the Personality of Adolescents and Its Interrelation with the Level of Neuroticization and the Representations of Adolescents about Parenting. // *Psychology and Law*, 3, 55–65.

8. Karapetyan L.V. (2017). Research of well-being in domestic psychology // Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev, 2 (40), 132–137.
9. Kulikov L.V. (2000). Determinants of life satisfaction // Society and politics: Modern research, search for concepts / Ed. by V.Yu. Bol'shakov. Saint-Petersburg, SPbGU, 476–510.
10. Lakosina N.V. (2010). Age dynamics of indices of attitude to life as a result of photovisualization of life events // North Caucasian Psychological Bulletin, 1, 42–45.
11. Lakosina N.V. (2009). Dynamics of life satisfaction as a result of the photovisualization of life events. Russian Psychological Journal, 3, 65–67.
12. Lastochkina M.A. (2012). Factors of life satisfaction: assessment and empirical analysis // Problems of Forecasting, 5, 132–141.
13. Mel'nikova N.N. (2004). Diagnosis of socio-psychological adaptation of the individual: a study guide. Chelyabinsk, Publishing House of SUSU, 57 p.
14. Mel'nikova N.N. (2001). Classification of adaptive behavior strategies // Theoretical, experimental and practical psychology: collection of research works / Ed. by N.A. Baturin. Chelyabinsk, Publishing House of SUSU, 3, 13–23.
15. Mel'nikova N.N. (2015). Phenomenology of life satisfaction and the three-factor structure of the life satisfaction questionnaire // Modern psychodiagnostics of Russia. Overcoming the crisis, 212–221.
16. Nartova-Bochaver, S.K. (2014). The new version of the questionnaire «Sovereignty of psychological space – 2010» // Psychological journal, 35 (3), 105–119.
17. Nartova-Bochaver, S.K. (2013). The Current State of the Psychology of Sovereignty as a Teaching on Personal Borders // At the Origins of Development. Collection of scientific articles / ed. by L.F. Obukhov, I. A. Korepanov. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 56–67.
18. Nartova-Bochaver S.K. (2008). A sovereign man: a psychological study of the subject in his being. Saint-Petersburg, Piter, 400 p.
19. Nikulina D.S., Krekova M.V. (2009). Coping strategies of people with different levels of psychological sovereignty // Izvestiya of TTI SFedU. Thematic issue «Psychology and Pedagogy». Taganrog, Publishing House of TTI SFedU, 1, 84.
20. Puz'ko V.I., Cherniavskaia V.S. (2017). Psychological well-being and strategies of coping behavior of high school students // The world of science, culture, education, 1, 269–273.
21. Safonova M.V., Tikhonova D.A. (2017). Comparative analysis of sovereignty profiles of adolescents with various levels of psychological sovereignty // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 3 (41), 114–123.
22. Shamionov R.M. (2008). Subjective well-being of the individual: the psychological picture and factors. Saratov, 296 p.
23. Diener E., Diener C. (1996). Most people are happy // Pshychological Science, 7 (3), 181–185.
24. Diener E. (1984). Subjective well-being // Psychological Bulletin, 95, 542–575.
25. Diener E., Suh E.M., Lucas R., Smith H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress // Pshychological bulletin, 125 (2), 276–302.
26. Chen W. et al. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents // Personality and Individual Differences, 108, 98–102.
27. Heilmann K. et al. (2017). Social Determinants of Subjective Health, Life Satisfaction and Absence From School to Adultsents: First Results of the German National Educational Panel Study (NEPS) // Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany)).
28. Ng Z. J. et al. (2017). Confirmatory Factor Analytic Structure and Measurement Invariance of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) in a Longitudinal Sample of Adolescents // Child Indicators Research, 1–11.
29. Santilli S. et al. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents // Journal of Career Development, 44 (1), 62–76.
30. Serpian S., Swasto Bambang, Utami Hamidah Nayati. (2016). The effect of organizational culture and job satisfaction on organizational commitment, organizational citizenship behavior, and intention to leave // RJOAS, 12.

УДК 37.377. 12

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОГО ДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПРОФИЛЯ УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Ю.Г. Юдина (Красноярск, Россия)

Е.Ю. Федоренко (Красноярск, Россия)

О.С. Островерх (Красноярск, Россия)

С.И. Дрейцер (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Современная социокультурная ситуация в российском обществе влияет на приоритеты в области образовательной политики. Для построения собственной профессиональной траектории студентам – будущим педагогам и их преподавателям требуется осваивать деятельностную, продуктивную логику организации взаимодействий различных субъектов образовательного процесса с целью обеспечения их развития. Это требует при организации деятельности рассматривать не один, а множество сценариев ее разворачивания, прогнозировать риски и управлять ими в процессе реализации складывающегося сценария деятельности, оценивать достигнутые образовательные результаты. В отношении учебной деятельности детей начальной школы только проектирование, в отличие от традиционного планирования работы детей по готовым методикам, позволяет обеспечить процесс постановки и решения самими детьми учебных задач на уроках в начальной школе согласно системно-деятельностному подходу, который лежит в основе и профессионального стандарта педагога, и стандарта ФГОС НОО. Таким образом, цель исследования – теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование гипотезы о становлении проектного действия студентов первого курса психолого-педагогического направления подготовки в логике деятельностного подхода. В статье представлена система учебно-профессиональных действий студентов, которая позволяет им самим открывать для себя принципы педагогического действия для успешной реализации замысла на семинарах. Для исследования становления проектного педагогического действия авторами вводятся уровни – репродуктивный, продуктивный, конструктивный. Процедура исследования уровней подкреплена полученными в экспериментальной и контрольной группах результатами.

Методологию исследования составляют нормативно-правовые документы в сфере высшего образования, научно-исследовательские работы отечественных и зарубежных ученых, признанных научным сообществом, и опыт обучения студентов психолого-педагогического направления подготовки по профилю Учитель начальных классов.

Результаты. На основе деятельностного и компетентностного подходов сформулирована гипотеза об условиях становления проектного действия студентов первого курса психолого-педагогического направления подготовки по профилю Учитель начальной школы. Обосновано опытно-экспериментальным путем, что принципы организации рефлексии, генезиса понятий (смыслов), подкрепления рассуждений практическим опытом, прогнозирования, согласования логик и перехода от целого к частям составляют основу подготовки студента и обеспечивают открытие студентами проектной логики организации собственного учебно-профессионального действия для обеспечения развития учащихся на материале учебных предметов.

Заключение. Предложенная в статье авторская концепция обеспечения становления проектного действия студентов первого курса психолого-педагогического направления подготовки может стать основанием для дальнейших исследований и разработок в этом направлении в вузах и сузах. Деятельностная логика становления проектного действия на материале дисциплин предполагает, что студент открывает совместно с другими студентами принципы проектной логики для организации поисковой, познавательной активности как собственной, так и других, опробует их на семинаре и оформляет для следующего проектно-педагогического действия.

Ключевые слова: развитие, деятельность, проектное действие, деятельностный подход, уровни становления проектного действия.

Постановка проблемы. Министерство образования и науки Российской Федерации в 2014 году запустило в действие

широкомасштабный эксперимент общероссийского уровня по разработке и реализации программ прикладных бакалавриатов на базе

вузов, ориентированных на компетентностный и деятельностный подходы. Как пишет А.А. Марголис, «выпускник программы подготовки педагогических кадров должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте» [Марголис, 2014, с. 2]. Актуальной проблемой для каждого образовательного учреждения ВПО является построение из предложенного в стандарте списка трудовых действий собственной системы действий, которая будет открыта студентами и освоена как норма их профессионального становления.

Проведенный нами анализ работ отечественных ученых [Давыдов, Репкин, 2003; Гуружапов, 2008; Бедерханова, Бондарев, 2011; Бондарев, 2012; Васильев, 2000; Воронцов, Чудинова, 2012; Глазычев, 1988], а также стандарта ФГОС НОО (начального общего образования) показал, что проектирование ставит в центр деятельности педагога учебную развивающую деятельность детей для обеспечения становления трех взаимосвязанных типов универсальных учебных действий детей на материале предмета – познавательных, коммуникативных, регулятивных. В связи с этим появляется задача определения содержания проектной деятельности студентов – будущих психологов-педагогов, которое позволит обеспечивать такую учебную развивающую деятельность детей начальной школы.

Таким образом, нам необходимо определить объект и предмет исследования и выдвинуть гипотезу, с одной стороны, о содержании проектной деятельности студентов для их развития с точки зрения открытия ими и освоения определенной системы действий согласно профессиональному стандарту педагога, а с другой – для обеспечения развития детей согласно стандарту ФГОС НОО.

Методологию исследования составляют нормативно-правовые документы в сфере высшего образования, с одной стороны, профессиональный стандарт студента – будущего педагога-

психолога, с другой – стандарт ФГОС НОО для обеспечения обучения детей начальной школы, научно-исследовательские работы отечественных ученых, признанных научным сообществом, и опыт обучения студентов психолого-педагогического направления подготовки по профилю «Учитель начальных классов».

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ В.В. Давыдова, В.В. Репкина, Д.Б. Эльконина, В.А. Гуружапова, Г.П. Щедровицкого [Давыдов, Репкин, 2003; Гуружапов, 2008; Марголис, 2014; Зинченко, 2007; Юдина, 2011; 2014].

На основании проведенного нами анализа объектом для наших исследовательских разработок является образовательный процесс подготовки будущих психологов-педагогов по профилю Учитель начальной школы. Предмет исследования – содержание и становление проектных действий студентов первого курса психолого-педагогического прикладного бакалавриата в логике системно-деятельностного подхода.

Система учебных действий для открытия детьми новых знаний была разработана в свое время В.В. Давыдовым, В.В. Репкиным, Д.Б. Элькониным. В этой системе педагогом должна быть обеспечена такая организация действий детей и взрослых, при которой дети получают «опыт открытия новых понятий, образов, ценностей, норм» в совместной с педагогом, а затем во все более самостоятельной учебной деятельности [Давыдов, Репкин, 2003, с. 156]. Это означает, что для подготовки будущих психологов-педагогов начальной школы необходимо, чтобы в пространстве вуза сами студенты пережили опыт открытий профессиональных знаний, чтобы далее они могли эффективно обеспечивать процесс формирования учебной деятельности учеников начальной школы. Такой подход и соответствует психолого-педагогическому направлению подготовки, когда, организуя учебную деятельность детей или собственную (работа педагога), студент понимает, что и как при этом развивается, какие действия осваиваются и какие способности становятся при этом (работа психолога).

Согласно проведенным нами исследованиям [Юдина, 2011, с. 148–154; 2014] и опыту работы со студентами – будущими педагогами-психологами *в качестве гипотезы исследования мы полагаем, что для организации учебной деятельности детей и становления студента как профессионала в деятельностном подходе ему требуется открыть для себя педагогическую проектную логику, которая, помимо общепринятых этапов проектирования: замысел – реализация – результат, предполагает еще открытие самими студентами, а не получение в готовом виде принципов педагогического действия как основной сути профессиональных знаний.*

В этом смысле рождение собственного педагогического знания происходит только после испытания на практике собственного действия и его преобразования согласно открытым в ходе испытания и / или по результатам его анализа принципам педагогического действия.

Это подтверждается работами Г.П. Щедровицкого и других современных методологов, в которых говорится, что «без теоретического осмысления собственной практики, без понимания принципов ее устройства невозможно отвечать за последствия собственных дел» [Зинченко, 2007]. Для нас это имеет особенное значение, если мы говорим про развитие детей и самих студентов.

Результаты исследования. Для проверки гипотезы мы организовали работу со студентами в модельном режиме, т.е. в рамках семинаров в вузе, а не в рамках школьной практики. Такое решение обосновано тем, что студенты только тогда будут готовы погружаться в школьную практику, когда сами переживут опыт открытий профессиональных знаний.

На материале изучения дисциплины «Педагогика развития» во 2-м семестре 2015 г. для организации работы со студентами мы определили систему пробных психолого-педагогических действий студента для открытия ими логики педагогического проектирования, которая соответствует сформулированной выше в тексте гипотезе исследования.

1. Организация студентами дискуссии по выбранной теме согласно предложенному плану (план, список тем и методы дискуссии предоставлялись студентам заранее для их выбора).

2. Проблематизация действий студентов по плану как самими студентами, так и преподавателем в ходе его реализации. Обсуждение расхождений между планом и поставленными целями, а также практикой его реализации.

3. Реконструкция принципов педагогического действия, которые применяли студенты на семинаре, и их оформление совместно с преподавателем.

4. Перестройка студентами или достраивание собственных действий на семинаре с другими студентами согласно оформленным «здесь и сейчас» принципам педагогического действия.

5. Подведение итогов семинара, оформление в тексте своего пробного проектного действия по принятому со студентами формату.

6. Постановка новых педагогических задач в связи с открытыми принципами педагогического действия.

Для организации проблематизации первоначального плана семинара и реконструкции оснований педагогического действия студентов в ходе семинара преподавателю необходимо было занимать позицию эксперта деятельностного подхода, который сам представляет студентам в коммуникации принципы открытого педагогического действия для организации, т.е. диалогического, вариативного, прогностического, рефлексивного, содержательно-обоснованного действия.

Представим далее в тексте оформленные нами принципы педагогического действия и ситуации, когда преподавателю требуется организовать такую работу, чтобы сами студенты открыли их на семинарах.

Принцип организации рефлексии – в ситуациях остановки пробного педагогического действия студентов организация рефлексии по отношению к уже совершенному действию студента посредством серии вопросов: что было в вашем замысле? Удалось реализовать ваш

замысел или нет? Что бы вы изменили, чтобы дискуссия продолжалась, развивалась, состоялась? Нужно ли вам время, чтобы придумать следующее задание для продолжения действия? Вы готовы сейчас продолжить (если есть время)? Да или нет? Почему?

Принцип генезиса понятий (смыслов) – в ситуациях, когда студенты не могут договориться о согласовании их смыслов, предложить обсуждать принципы и логику возникновения данных смыслов, а не их описание или определение, а именно предложить поиск ответов на вопросы: как это понятие или смысл были открыты в науке? Как вы можете его открыть для себя заново? Из каких оснований? – в противоположность традиционно принятым вопросам типа: «Опишите характеристики того или иного понятия (определения)».

Принцип подкрепления рассуждений практическим опытом – в ситуациях, когда студенты начинают рассуждать абстрактно, не понимая сути того или иного явления или понятия, предложить обратиться к их практическому опыту жизни и деятельности, прокомментировать содержание явления или понятия из опыта.

Принцип прогнозирования – в ситуациях, когда цели дискуссии достигнуты, необходимо обсудить перспективы применения понятию знания на практике работы с детьми при дальнейшем изучении дисциплин.

Принцип согласования логик – в ситуациях тупика в коммуникации предложить каждому участнику коммуникации восстановить логику его рассуждений и попытаться согласовать ее, а не следствие, оценить возможность изменения содержательной задачи для коммуникации после этого.

Принцип перехода от целого к частям – в ситуации трудности понимания текстов предложить перейти от трудно воспринимаемого целого к частям текста и начинать разбираться с частями, удерживая целый текст как контекст.

В зависимости от ситуации затруднения и проведенной совместно с экспертом-преподавателем проблематизации студенты-

ведущие обнаруживали сами для себя принцип перестройки собственного действия «здесь и сейчас» на семинаре и продолжали действие уже согласно принципу. По результатам семинара студентам предлагалось оформить собственный опыт проведения семинара по списку вопросов, составленных в логике становления проектного действия преподавателем в виде текста и защитить его на специальном презентационном семинаре.

Процедура исследования предполагала организацию деятельностного испытания для студентов I курса до и после прохождения цикла проектной деятельности на материале изучения дисциплины «Педагогика развития» во 2-м семестре 2015 г. В исследовании участвовало 76 человек – студентов I курса ИППС СФУ: 52 человека из двух экспериментальных групп психолого-педагогического направления подготовки и 24 человека из контрольной группы педагогического направления подготовки.

Для оценки уровня проектного педагогического действия в начале и в конце семестра была введена следующая процедура исследования: экспертная оценка преподавателем и студентами старших курсов становления проектного действия студентов I курса по вопросам. Вопросы предполагали отнесение действия студентов к одному из трех уровней. Репродуктивный уровень говорит о том, что студент действует согласно замыслу преподавателя и без помощи преподавателя не может освоить действие. Продуктивный и конструктивный уровни говорят о том, что студент уже действует согласно собственному, обоснованному и оформленному им самим способу или принципу действия, что и подтверждает принятую нами гипотезу исследования о том, что студент открыл для себя проектную логику педагогического действия.

Представим в табл. 1 результаты проведенной диагностики становления проектного действия студентов экспериментальных и контрольной группы I курса в начале и в конце 2-го семестра согласно принятой нами процедуре исследования.

Таблица 1

**Уровни становления проектного педагогического действия
в экспериментальных и контрольной группах**

Table 1

Levels of the development of project pedagogical action in the experimental and control groups

Уровни проектного действия	Экспериментальные группы (52 человека)		Контрольная группа (24 человека)
	Начало семестра	Конец семестра	Начало семестра
Сроки проведения диагностики			
Не показали уровня	63 % (32 чел.)	0 % (0 чел.)	70 % (17 чел.)
Репродуктивный уровень	30 % (16 чел.)	60 % (31 чел.)	26 % (6 чел.)
Продуктивный уровень	5 % (3 чел.)	27 % (14 чел.)	4 % (1 чел.)
Конструктивный уровень	2 % (1 чел.)	13 % (7 чел.)	0 % (0 чел.)

По полученным результатам диагностики мы можем отметить и в экспериментальных, и в контрольной группах к концу 2-го семестра нет студентов, который не вышли на какой-либо уровень. Произошел примерно одинаковый прирост студентов на репродуктивном уровне от начала к концу семестра и в экспериментальных, и в контрольной группах. Это говорит о том, что при обучении в вузе во 2-м семестре I курса студенты в процессе решения нестандартной предметной или педагогической задачи могут успешно действовать при помощи преподавателя или регулярно обсуждая и согласовывая с ним свои замыслы. Разница экспериментальных и контрольной групп к концу 2-го семестра I курса наблюдается на продуктивном и конструктивном уровнях. В табл. 2 представлены эти данные.

По полученным результатам диагностики мы можем отметить и в экспериментальных, и в контрольной группах к концу 2-го семестра нет студентов, который не вышли на какой-либо уровень. Произошел примерно одинаковый прирост студентов на репродуктивном уровне от начала к концу семестра и в экспериментальных, и в контрольной группах. Это говорит о том, что при обучении в вузе во 2-м семестре I курса студенты в процессе решения нестандартной предметной или педагогической задачи могут успешно действовать при помощи преподавателя или регулярно обсуждая и согласовывая с ним свои замыслы. Разница экспериментальных и контрольной групп к концу 2-го семестра I курса наблюдается на продуктивном и конструктивном уровнях. В табл. 2 представлены эти данные.

Таблица 2

Прогресс проектного педагогического действия в экспериментальных и контрольной группах

Table 2

Progress of project pedagogical action in the experimental and control groups

Группы / Прогресс от начала к концу семестра	Прогресс на продуктивном уровне	Прогресс на конструктивном уровне
Экспериментальные	22 % (11 чел.)	11 % (6 чел.)
Контрольная	7 % (2 чел.)	0 % (0 чел.)

По результатам табл. 2 видно, что прогресс на продуктивном уровне действия примерно в 3 раза выше в экспериментальных группах, а конструктивный уровень студенты контрольной группы вообще не показывают. Это означает, что без специальной проектной работы со студентами по разработке и реализации их замыслов на основе открытия и оформления ими самими принципов действия (продуктивный уровень) к концу 2-го семестра в контрольной группе только очень небольшая часть студентов – 2 человека – могут предложить и оформить свой способ организации взаимодействия других, обосновать его с опорой на определенный принцип действия. Также инициативы по анализу и пре-

образованию, развитию данного способа взаимодействия студенты контрольной группы не показывают (конструктивный уровень).

Заключение. Становление проектных педагогических действий студентов будет эффективным уже на I курсе при условии специальной организации образовательного процесса вуза на материале изучения дисциплин в деятельностной логике. Это соответствует как требованиям профессионального стандарта педагога, так и требованиям стандарта начальной школы ФГОС НОО.

Деятельностная логика становления проектного действия на материале дисциплин предполагает, что студент открывает совместно с другими студентами принципы организации поиско-

вой, познавательной активности, как собственной, так и других. Это происходит в процессе совершения студентами пробного действия по предложенному заранее преподавателем плану, проблематизации этого плана в ходе реализации его в действии на семинарах, поиске и оформлении студентами новых принципов организации взаимодействий с другими и их применения в процессе коммуникации. Так происходит перестройка собственного действия из пробного по плану в профессиональное, педагогическое, проектное на основе открытых студентами культурных принципов.

Выводы. На основании теоретически обоснованной и опытно-экспериментальной работы нами подтверждена гипотеза о том, что открытые студентами на занятиях совместно с преподавателем принципы организации рефлексии, генезиса понятий (смыслов), подкрепления рассуждений практическим опытом, прогнозирования, согласования логики и перехода от целого к частям составляют основу подготовки студентов I курса психолого-педагогического направления профиля Учитель начальных классов и обеспечивают освоение ими проектной логики организации собственного учебно-профессионального действия.

Доказано, что исследовать процесс становления проектного психолого-педагогического действия студентов I курса позволяют введенные нами в статье уровни – репродуктивный, продуктивный, конструктивный. Процедура исследования уровней подкреплена полученными в экспериментальных и контрольной группах результатами. По результатам выявлено, что прогресс на продуктивном уровне действия примерно в 3 раза выше в экспериментальных группах, а конструктивный уровень студенты контрольной группы вообще не показывают. Это означает, что без специальной проектной работы со студентами по разработке и реализации их замыслов на основе открытия и оформления ими самими принципов действия (продуктивный уровень) к концу 2-го семестра в контрольной группе только очень небольшая часть студентов – 2 человека – могут предложить и офор-

мить свой способ организации взаимодействия других, обосновать его с опорой на определенный принцип действия.

Данный опыт полезен всем, кто заинтересован в организации исследований становления учебно-профессиональных действий студентов педагогических и психолого-педагогических направлений подготовки в деятельностном подходе и мониторинга образовательных результатов студентов в вузе.

Библиографический список

1. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности / Кубанский государственный университет. 2011. 54 с.
2. Бондарев П.Б., Курочкина В.Е. Проектная деятельность учителя / Кубанский государственный университет. 2012. 88 с.
3. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации // Народное образование. 2000. № 9. С. 117–180.
4. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Урок в системе развивающего обучения // Начальная школа. 2012. № 23.
5. Глазычев В.Л. Проектирование в режиме диалога // Социальное проектирование в сфере культуры. М.: НИИ культуры, 1988. С. 83–89.
6. Гуружапов В.А. Проблема развития профессиональных компетенций будущих специалистов // Проблемы психологии высшей школы. 2008. № 2. С. 5–8.
7. Давыдов В.В., Репкин В.В. Концепция российского начального образования (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Электронный ресурс]. М.: Московская интернет-компания, 2003. URL: <http://www.ouro.ru/iro/official/concept/> (дата обращения: 28.03.2014).
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. 544 с.
9. Джонс Дж.К. Методы проектирования. М.: Мир, 1986.
10. Дьюи Дж. Демократия и образование. Опыт и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.

11. Зинченко В.П. Идея практики и практичности в традиции Г.П. Щедровицкого [Электронный ресурс]. М.: Московская интернет-компания, 2007. URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/47> (дата обращения: 28.09.16).
12. Каминская М.В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования: опыт теоретического и экспериментального исследования // Вестник МАРО. 2003. № 11.
13. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 05.12.2014).
14. Минеева С.А., Коптева Н.В., Бобыкина Т.И. и др. Опыт обучения проектированию занятия в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова // Вестник МАРО. 2013. № 11. С. 20–24.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
16. Юдина Ю.Г. К проблеме разработки уровневой модели личностно-профессиональных компетентностей педагога // Педагогика развития: движущие силы и практики развития: матер. XVII Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск: ККИПК, 2011. С. 148–154.
17. Юдина Ю.Г. О профессиональном становлении педагога – практика развития // Практика развития: современные вызовы: материалы XX Науч.-практ. конф. Красноярск: ККИПК, 2014. 328 с.
18. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
19. Gijbels D., Van de Watering G., Dochy F., Van den Bossche P. The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes // European Journal of Psychology of Education. 2005. 20(4). P. 327–341.
20. Markham T., Larmer J., Ravitz, J. Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers (2nd ed.). Novato, CA: The Buck Institute for Education, 2003.
21. Newell R.J. Passion for learning: How project-based learning meets the needs of 21st – century students. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2003.
22. Phan H. Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis // Educational Psychology. 2001. 30(3). P. 297–322. DOI:10.1080/01443410903573297
23. Savery J.R. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2006. 1(1). P. 9–20.
24. Simpson M.L., Stahl N.A., Francis M. Reading and learning strategies: recommendations for the 21st century // Journal of Developmental Education. 2004. 28(2). P. 2–32.
25. Wood D.F. Problem based learning // British Medical Journal. 2003. 236(7384). P. 328–330.

THE FORMATION OF THE PROJECT ACTION OF FIRST-YEAR STUDENTS STUDYING TO BE *ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS*

Yu.G. Yudina (Krasnoyarsk, Russia)

E.Yu. Fedorenko (Krasnoyarsk, Russia)

O.S. Ostroverkh (Krasnoyarsk, Russia)

S.I. Dreitser (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The current socio-cultural situation in Russian society influences the priorities in the field of educational policy. To build their own professional trajectory, students majored in education and their teachers need to master the activity-oriented, productive logic of organizing interactions of various subjects of the educational process with a view to ensure their development. This requires considering not one, but many scenarios for its deployment, forecasting risks and managing them in the process of implementing the emerging scenario of activities, evaluating the achieved educational results while organizing activities. With regard to the learning activity of elementary school children, only design, unlike the traditional planning of children's work using ready-made techniques, allows providing the process of setting learning tasks and solving them by children themselves at elementary school lessons according to the system-activity approach that underlies the Teacher's Professional Standard, and the federal state educational standard of elementary general education. Thus, the aim of the research is theoretical and experimental substantiation of the hypothesis about the formation of the project action of first-year students studying in psychological-pedagogical training program in the logic of the activity approach. The article presents the system of students' educational and professional activities, which allows them to discover the principles of pedagogical action for successful implementation of the concept at seminars. To study the development of project pedagogical action, the authors introduce levels, namely, reproductive, productive, constructive ones. The procedure for studying the levels is supported by the results obtained in the experimental and control groups.

References

1. Bederkhanova V.P., Bondarev P.B. (2011). Pedagogical Design in Innovative Activity / Kuban State University. 54 p.
2. Bondarev P.B., Kurochkina V.E. (2012). Project activity of the teacher / Kuban State University, 88 p.

The *methodology* of the study is made up of normative and legal documents in the field of higher education, research works of domestic and foreign scientists recognized by the scientific community, and the experience of teaching students who study in the psychological and pedagogical training program to be elementary school teachers.

Results. On the basis of the activity and competency-based approaches, a hypothesis was formulated on the conditions for the formation of the project action of first-year students studying in the psychological and pedagogical training program to be elementary school teachers. It is substantiated experimentally that the principles of the organization of reflection, the genesis of concepts (senses), the reinforcement of reasoning by practical experience, the forecasting, the harmonization of logics and the transition from the whole to parts form the basis for student training and ensure the opening of the project logic for students to organize their own educational and professional activities to ensure development of students based on the material of educational subjects.

Conclusion. The author's concept of ensuring the development of the project action of first-year students studying in the psychological and pedagogical training program suggested in the article can be the basis for further research and development in this direction in higher education institutions and secondary educational institutions. The activity logic of the formation of a project action based on the material of disciplines suggests that the student opens the principles of project logic with the other students for the organization of search, cognitive activity of both his own and others, tests them at a seminar and draws up for his next design and pedagogical action.

Key words: *development, activity, project action, activity approach, levels of development of the project action.*

3. Vasil'ev V. (2000). Design and Research Technology: Development of Motivation // Public Education, 9, 117–180.
4. Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Lesson in the system of developmental training // First of September // Primary School 2012, 23.

5. Glazychev V.L. (1988). Designing in dialogue mode // Social design in the sphere of culture. Moscow, Institute of Culture, 83–89.
6. Guruzhapov V.A. (2008). The problem of development of professional competencies of future specialists // Problems of psychology of the higher school, 2. Moscow, 5–8.
7. Davydov V.V., Repkin V.V. (2003). The concept of Russian primary education (the system of D.B. El'konin and V.V. Davydov) // Moscow: Moscow Internet Company. Available at: www.ouro.ru/iro/official/concept/ (accessed March 28, 2014).
8. Davydov V.V. (1996). The theory of developmental learning. Moscow, INTOR, 544 p.
9. Jones J.K. (1986). Methods of design. Moscow, Mir.
10. Dewey J. (2000). Democracy and Education. Experience and education. Moscow, Pedagogika – Press, 384 p.
11. Zinchenko V.P. (2007). The idea of practice and practicality in the tradition of G.P. Shchedrovitsky // Moscow, Moscow Internet Company, 2007. Available at: www.fondgp.ru/lib/mmk/47 (accessed September 28, 16).
12. Kaminskaya M.V. (2003). Professional development of the teacher in the process of mastering activity in the system of developmental education: the experience of theoretical and experimental research // Bulletin of MARO, 11.
13. Margolis A.A. (2014). Requirements for the modernization of basic professional educational programs (BPEP) in the training of teaching staff in accordance with the teacher's professional standard: proposals for the implementation of the activity approach in the training of teaching staff [Electronic resource] // Psychological science and education psyedu.ru, 1. Available at: psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml (reference date: 05.12.2014).
14. Mineeva S.A. (2013). Experience in teaching the design of classes in the system of developmental training of D.B. Elkonin and V.V. Davydov / S.A. Mineeva, N.V. Kopteva, T.I. Bobykina et al. // Vestnik MARO, 11, 20–24.
15. Elkonin D.B. (1989). Selected psychological works. Moscow, Pedagogics, 560 p.
16. Yudina Yu.G. (2011). On the problem of the development of the level model of the personal-professional competences of the teacher // Pedagogics of development: driving forces and development practices: materials of the 17th All-Russian scientific-practical conference. Krasnoyarsk, KKIPK, 148–154.
17. Yudina Yu.G. (2014). On the professional formation of the teacher – development practice // Development practice: modern challenges: proceedings of the 20th scientific practical conference, Krasnoyarsk, KKIPK, 328 p.
18. Bandura A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
19. Gijbels D., Van de Watering G., Dochy F., & Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes // European Journal of Psychology of Education, 20 (4), 327–341.
20. Markham T., Larmer J., & Ravitz J. (2003). Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers (2nd ed.). Novato, CA: The Buck Institute for Education.
21. Newell R.J. (2003). Passion for learning: How project-based learning meets the needs of 21st–century students. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
22. Phan H. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: an integrative framework and empirical analysis. Educational Psychology, 30 (3), 297–322. DOI:10.1080/01443410903573297
23. Savery J.R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1 (1), 9–20.
24. Simpson M.L., Stahl N.A., & Francis, M. (2004). Reading and learning strategies: recommendations for the 21st century. Journal of Developmental Education, 28 (2), 2–32.
25. Wood D.F. (2003). Problem based learning. British Medical Journal, 236 (7384), 328–330.

УДК 811: 321.01

КАТЕГОРИИ ОЦЕНОЧНОСТИ И КАУЗАЛЬНОСТИ В БИСИТУАТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ: РУССКИЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ XVI в.

Т.В. Михайлова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Автор статьи считает, что проблема взаимоотношений между двумя семантическими категориями, категориями оценочности и каузальности, не теряет актуальности в настоящее время. В целом ряде лингвистических работ выявлено, что семантика причинности тесно взаимодействует с категорией оценочности. Действительность, отображенная в высказывании, как правило, концептуализируется и квалифицируется с позиций одного и того же субъекта речи.

Цель статьи – выявление специфики использования категорий каузальности и оценочности для манифестации политических идей в текстах русской публицистики середины XVI в.

В работе анализируются публицистические тексты древнерусских писателей XVI в., содержащие двухчастные конструкции с семантикой описания причины и следствия, с семантикой описания оценки, связанной с ее причиной. Произведен сплошной анализ текстов И.С. Пересветова, Ивана IV, А.М. Курбского. Приводятся наиболее характерные контексты по извест-

ным авторитетным изданиям древнерусских текстов. На основе общей классификации контекстов по семантике отношений царя и его подданных вычленены четыре группы фрагментов с семантикой «благого» и «неблагого» взаимодействия царя и его вельмож и последствиями такого взаимодействия.

Автор приходит к выводу о том, что каузативные конструкции вследствие своей концептуализирующей природы проявляют ряд идеологических представлений авторов, принадлежащих к московской политической культуре XVI в. Специфичность биситуативных высказываний позволяет с достаточной уверенностью проследить логику рассуждений древнерусских авторов, посвященных тематике власти. В них автор статьи обнаруживает уверенность в жесткой зависимости причин и следствий, и эту уверенность можно назвать общей для Ивана IV, А.М. Курбского, И.С. Пересветова.

Ключевые слова: синтаксические конструкции, древнерусские тексты XVI в., каузативность, обусловленность, причинно-следственные связи, Иван Грозный, Андрей Курбский, Иван Пересветов, образ царя.

Постановка проблемы. Взаимоотношения между двумя семантическими категориями: категориями оценочности и каузальности не раз были объектами наших исследований [ср. Михайлова, 2015]. Семантика причинности тесно взаимодействует с категорией оценочности, поскольку действительность, отображенная в высказывании, как правило, концептуализируется и квалифицируется с позиций одного и того же субъекта речи.

Цель статьи – выявление специфики использования категорий каузальности и оценочности для манифестации политических идей в текстах русской публицистики середины XVI в.

На наш взгляд, экспликация этих двух категорий в публицистических текстах И. Пересвето-

ва, А. Курбского и Ивана IV способствует более точному прояснению идеологических воззрений каждого из них.

Методология и методы. В работе анализируются публицистические тексты древнерусских писателей XVI в., содержащие двухчастные конструкции с семантикой описания причины и следствия, с семантикой описания оценки, связанной с ее причиной. Произведен сплошной анализ текстов И.С. Пересветова, Ивана IV, А.М. Курбского. В статье приводятся наиболее характерные контексты по известным авторитетным изданиям древнерусских текстов. На основе общей классификации контекстов по семантике отношений царя и его подданных вычленены 4 группы фрагментов с

семантикой «благого» и «неблагого» взаимодействия царя и его вельмож и последствиями такого взаимодействия.

Краткий обзор исследований категории причинности. Рассматривая причинность как частный случай отношений обусловленности, считаем эту семантическую категорию как одну из основополагающих в системе мировоззрения человека. По мнению лингвистов, «осознание собственно причинных (каузальных) связей возникает на почве уже осознанных связей сосуществования в результате более глубокого и обобщенного понимания действительности» [Якубинский, 1953, с. 255]. Видимо, не случайно категория причинности имеет длительную историю изучения в различных гуманитарных науках, и в лингвистике в том числе [см. об этом: Варшавская, 1984; Всеволодова, Яценко, 2013; Колесов, 2007, с. 256–260; Степанов, 1997, с. 753–775; Shibatani, 1976, p. 1–40].

Изучение категории причинности в историческом аспекте в русской языковедческой науке связано прежде всего с изучением сложных синтаксических конструкций с союзным подчинением и с изучением предложно-падежных форм [Ломтев, 1956, с. 368–394, 512–519; Коротаева, 1964, с. 198–224; Якубинский, 1953, с. 254–272].

Правда, хочется отметить работу, в которой предпринято диахроническое исследование категории обусловленности как функционально-грамматической категории на древнерусском материале [Акимова, 2007]. В этом исследовании категория обусловленности описана как «комплекс взаимосвязанных, иерархически организованных отношений и значений» с учетом особенностей развития и функционирования различных семантических составляющих данной категории [Акимова, 2007, с. 11]¹.

В данной статье исследование также строится с опорой на традиции функциональной грамматики и семантического анализа высказывания [Арутюнова, 1988; Всеволодова, 2000; Мустайоки, 2006; Теория..., 1987; Шмелева, 1988].

¹ Акимова Э.Н. Категория обусловленности и ее реализация в языке памятников письменности русского средневековья (XI–XVII вв.): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2007. 48 с.

Одной из важных единиц такого анализа является понятие языковой ситуации. Действительность в языке может отражаться по-разному в зависимости от способов концептуализации ситуации [см. о проблеме отображения ситуации в высказывании: Арутюнова, 1983; Гак, 1973; Демьянков, 1983; Теория..., 1987; Шмелева, 1988].

Значения обусловленности относят к типу биситуативных значений. «Обусловленность – это указания семантически ситуативного характера, то есть причина, условие, цель, уступка, следствие – это семантические ситуации. Соответственно, способы выражения обусловленности должны передавать информацию о ситуациях» [Евтюхин, 1997, с. 7–8].

Категория причинности объединяет две ситуации, связанных между собой отношениями обусловленности. В функциональной грамматике такие высказывания называются «биситуативными» [Типология..., 1969, с. 6]. Таким «биситуативным структурам присущ особый, интегративный смысл, характеризующий их как единое целое и не выводимый из простой суммы смыслов составляющих их частей – микроситуаций» [Типология..., 1969, с. 6]. Здесь важно пояснить, что в биситуативном высказывании микроситуаций может быть больше, чем две. Важно, что они обязательно объединяются в две смысловые части.

Краткий обзор исследований категории каузативности. Анализ семантики каузальности показывает, что ключевым фактором ее формирования является категория оценки. Оценка, по мнению М.В. Ляпон, это прежде всего мыслительная процедура, операция умозаключения. Естественно, что реализация оценки в тексте означает, что в дотекстовом состоянии произведена интеллектуальная или эмоциональная «обработка» какого-либо потенциального фрагмента текста [Ляпон, 1986, с. 26].

Сама логика каузативной категории, в которой важным фактором является семантика двух ситуаций, связанных между собой отношениями обусловленности, и та «смысловая координация между частями в двухчастных структурах обусловленности», создает много возможностей говорящему выявить свое отношение к действию

тельности, отраженной в каузативной конструкции [Евтюхин, 1997, с.16]. Интерпретация связи между ситуациями с точки зрения субъекта высказывания заложена в самой природе обусловленности как языковой категории. Вследствие этого каузально-оценочные смыслы позволяют исследователю выявлять представления человека о мире, его идеологию, точку зрения на то или иное явление действительности, событие. Мотивация обуславливающей связи между ситуациями является инструментом анализа менталитета автора, отраженного в высказываниях причинной семантики.

Оценка может быть выражена в тексте не только рационально-логически, она может осложняться различными эмотивно-экспрессивными смыслами. Все это позволяет эксплицировать идеологические воззрения говорящего, даже если они явно не выражены и присутствуют лишь в презумпции высказывания. Способность каузативных высказываний выявлять различные импликации становится еще более значимой в текстах, не являющихся современными для адресата. В таких случаях всегда появляется опасность «навязать» свой менталитет авторам текстов отдаленных исторических периодов. Каузативная семантика позволяет изучать миропредставления авторов на более определенных основаниях.

Семантика власти и ее исследования. Потустарные представления Московской Руси вызывают непрекращающийся напряженный интерес у исследователей в течение длительного периода [Будовниц, 1947; Вальденберг, 2006; Дьяконов, 1889; Юрганов, 1998].

Рассмотрим публицистические тексты трех писателей середины XVI в., воззрения которых на природу русской власти сыграли значительную роль в становлении средневековой политической мысли. Речь идет о текстах И.С. Пересветова, Ивана IV и Андрея Курбского. В идеологии этих авторов можно видеть много общего. Их объединяет понимание сакральности царской власти.

Для них является бесспорным, что действия царя обусловлены высшими духовными законами и что соблюдение этих законов приносит царству и подданным благополучие. При этом у

каждого автора свое видение исторических событий, свой набор идей, связанных с судьбами мировых царств и причин, которые могут привести к падению русского православного государства [Вальденберг, 2006; Каравашкин, 2000].

Среди большого комплекса проблем, обсуждаемых этими авторами, в данном исследовании остановимся на теме взаимоотношений царя и его подданных и принципах царского поведения в обращении с его подданными. Для анализа используем сложные биситуативные высказывания с каузативной семантикой.

1. И.С. Пересветов.

В центре внимания этого писателя – причины падения Византии и желание предотвратить подобную угрозу для русского царства. Пересветов, будучи писателем «провиденциалистского толка», придерживался теории казней Божьих [Каравашкин, Юрганов, 2003, с. 123].

По мнению современных исследователей, в его текстах явно говорится о выборе человека: «работати мамонъ» или следовать Божьему промыслу. В царстве Константина победила «активная сила, которая действует по наущению дьявола» [Каравашкин, Юрганов, 2003, с. 132].

Главными силами дьявола в греческом царстве являются вельможи царя Константина. За сознательное служение злым силам вельможи понесут свою ответственность перед Богом. Но и царь несет ответственность за отступление царства от Правды, т.е. от самого Христа.

В каузативных высказываниях эти идеи выражены следующим образом.

Идея № 1. Слабый правитель теряет свое царство из-за действий вельмож.

Причину падения Царь-града этот автор видит в действиях вельмож, не пускавших подданных к царю с жалобами:

«(С)² и Магмет-салтан потребивши Царьград и царя Константина вземши въру христианскую себѣ в мочь Богомъ выдана грѣхъ ради для их гордости, что (П) они мир отбивали от царя жалобников к царю не припущали» (БЧ).

² Здесь и далее знаком С обозначается описание следствия в цитируемом древнерусском тексте, а знаком П – описание причины. Список сокращений названий древнерусских текстов – в конце статьи.

Неуправляемость вельмож не только «обиду» творит в царстве, но и «отбивает» от царя «Божие милосердие»:

«(П) А управы во царстве Константинове никому не было от велмож Константиновых. А они, велможи, сами обиду во царстве дѣлали и царство оскужали. (С) То они не мир от царя отбивали и не жалобников, отбивали онѣ от царя Божие милосердие, да и отбили» (БЧ).

Идея № 2. Чародейства подданных отвратили царя от защиты интересов государства, и потому царство греческое было завоевано турками.

Отсутствие крепкой веры у греков допустило усиление влияния на царя чародейства и ослабило влияние на него военных людей:

«(П) (греки) за вѣру христианскую крѣпко не стояли и царя укротили от воинства своими вражбами, и прелестными путми, и ерестными чародѣйствами. (С) И тѣмъ царство греческое, и вѣру христианскую, и красоту церковную выдали иноплемянником турскимъ на поругание» (БЧ).

Категория причинности актуализирует в пересветовском тексте понятие «помехи», возникающей в царском правлении: «вельможи», не пропускавшие никого к царю, «вражда», «чародѣйства» подданных, не допускающие объединения царя и «воинства». Автор предупреждает о последствиях неустроения «помех»: все это ведет к падению православного царства, к выдаче его «иноплемянником турскимъ на поругание».

2. Князь Андрей Курбский.

Середину XVI в. на Руси можно охарактеризовать как продолжение идеологической борьбы стяжателей и нестяжателей. С точки зрения нестяжателей, русское государство при Иване Грозном находится «еще в худшем положении, чем во время монголо-татарского ига» [Лурье, 2010, с. 121].

Г.М. Прохоров назвал исихастское движение в эпоху Куликовской битвы «политическим исихазмом», поскольку идеология этого движения побуждала князя Дмитрия Донского начать войну за независимость Руси [см. об этом Прохоров, 2000].

Следуя его логике, В.М. Лурье говорит еще об одной программе «политического исихазма», борющегося за чистоту православия уже против самой Москвы. Лидером этой идеологии был «нестяжатель», ученик опального старца Артемия князь Андрей Курбский [Лурье, 2010, с. 121–135].

Напомним, что в западнорусских землях Андрей Курбский оставил о себе память как о мудром князе, защитнике православной веры, переводчике на славянский язык многих святоотеческих писаний. Андрей Курбский разрабатывает «свою теорию исторического развития, концепцию регресса, тесно связанную с идеей мирового зла». Власть Грозного представлялась беглому боярину как «последнее отступничество, заключительный акт мировой апостазии» [Каравашкин, Юрганов, 2003, с. 171].

Андрей Курбский использует причинную семантику для выявления связи между благочестием правителя и нравственным уровнем подданных, которые его окружают. От этих факторов зависит судьба московского царства. Согласно представлениям Курбского, все лучшее в восточнорусском царстве было в начале правления молодого царя Ивана, а дальше – отход и падение от блага, – и чем дальше, тем падение становится все глубже.

Каузативные ситуации с позитивной оценкой, эксплицированные в текстах Курбского, относятся к более далекому прошлому, когда царь еще не был «отступником» от истинного православия, и наоборот, чем ближе к моменту «настоящего», т.е. в момент написания текста опальным боярином, каузативная семантика используется для выражения отрицательной авторской оценки.

Идея № 1. Благочестивый царь принимает советы благих советников, и потому в царстве благо.

Курбский видит силу царя в его окружении. Наличие благих качеств у царя является необходимым условием для восприятия советов избранной рады, достойнейших советников. Время «благочестивых дней» царя, когда все дела у него шли «по благодати», и следование наставлениям «нарочитых синглитов» соединены в тексте причинно-следственными отношениями,

и наличие такой связи положительно оценивается автором:

«(П) Царь же нашъ абие совѣта храбрых послушав, а совѣтъ страшливых отвергъ: (С) иде к Туле-мѣсту, хотящи сразитися съ бусурманы за православное христианств» (ИВКМ).

Оценочная семантика, выраженная с помощью каузативной ситуации, дополняется высказыванием с временным придаточным, ограничивающим благость царя периодом, когда он окружал себя добрыми «синглитами» и слушался «правду совѣтующих»:

«(С) Се таков нашъ царь былъ, (П) поки любилъ окола себя добрых и правду совѣтующих, а не презлых ласкателей, над нихже губительнейшаго и горшаго во царствѣ ничтоже может быти!» (ИВКМ).

Идея корреляции «послушания» царем добродетельных подданных и наличие у него определенной силы на совершение успешных дел, например в добыче городов, важна для Курбского, и он повторяет ее несколько раз в разных текстах:

«(П) [град великий Полоцк со всью цѣлою церковью] егоже был достал еси персми своими, ...бо (С) еще тогда не всѣхъ был еси до конца погубил и розогнал, егда Полоцка досталь былъ еси» (ТПК).

Оценивая прошлое царя позитивно, он противопоставляет ему ситуацию настоящего времени (для автора и адресата), когда уже состоялся «разгон» и казни благих подданных.

Идея № 2. Царь слушает лукавых советников, и потому в царстве разорение.

Подданный царя видит причины многочисленных «язв», «гладов», «Москвы внезапное сожжения, и вся Руские земли спустошения» в том, что правитель стал слушать советы недостойных «прелукавых ласкателей», «погубников» царя и отечества:

«(П) егда прелстили тя презлые и прелукавые ласкатели, погубники твои и отечества своего, яко и (С) что приключилося: и яковыя язвы, от Бога пущенные, глады, глаголю... и преславуаго града Москвы внезапное сожжение, и вся Руские земли спустошение» (ППИ).

Таким образом, в каузативно-оценочных высказываниях А.М. Курбского царь представлен как пассивный субъект со слабым разумом. У него нет благих качеств, которые есть у добрых советников. Для Курбского одной из ключевых причин потери благости в царстве является потеря способности царя следовать разумным советам подданных. Проявление активного начала в царствующей персоне приводит к возрождению нечестивых черт в характере царя и превращает его в тирана.

По мнению исследователей, поскольку царь в России уподоблялся самому Христу, то неправедный русский царь идентифицировался с Антихристом [Успенский, 2000, с. 28].

Идея 'царь как антихрист' наиболее полно была развернута Курбским в его «Истории о Великом князе Московском», в которой явно виден отголосок мысли «раннего» Иосифа Волоцкого, что у неправедного царя власть от дьявола и о праве христианина не повиноваться тирану [Вальденберг, 2006, с. 167–182].

3. Иван IV.

Царь Иван IV основывался в своей концепции власти на представлении о богоизбранности царя. Он считал, что только прирожденные правители имеют право на дарованное Богом «самодержавство». Анализ самопрезентаций русской верховной власти в дипломатических государевых грамотах этого периода показывает, что эта идея, в общем-то довольно обычная для средневекового государства, дополняется новыми значениями и трансформируется в идею «о мессианском пути православного царя», который «выступит проводником своих подданных в Царство Славы» [Филюшкин 2006, с. 100–101].

Эсхатологические настроения, регулярно появлявшиеся на Руси в XV–XVII вв., интенсифицировали политические процессы, приводившие к мобилизации властей и всего православного общества [см. об этом: Синицына, 1998, с. 89–299; Юрганов, 1998, с. 306–437]. Например, по мнению известного историка, существует связь между введением опричнины и напряженными эсхатологическими ожиданиями перед последней семеричной датой XVI в. (7077 г. от Сотворения Мира) [Юрганов, 1998, с. 356–410].

Русский царь понимается как спаситель не только своих подданных, но и всех народов [см. анализ смены государственной символики у Филюшкин, 2006, с. 83–105; Хорошкевич, 2003, с. 58–133].

Поскольку подданные наделены «самовластью», они легко могут впасть в грех отступничества от своего царя и истинной веры и тем самым потерять свою душу. «Карательная функция царства» имеет своей целью направить подданных на стяжание жизни вечной [Каравашкин, Юрганов, 2003, с. 152].

Каузативные ситуации и конструкции проявляют логику царя в оценивании поведения его подданных, большей частью несправедного с царской точки зрения. Связывая в тексте своих посланий факты и события из жизни своих подданных причинно-следственными отношениями, Иван IV выражает ряд важных для него идей.

Идея № 1. Неблагойе действия подданных являются причиной различных нестроений в царстве.

Иван IV описывает достаточно много ситуаций, связанных с предательством подданных. Рассмотрим высказывания, в которых такие ситуации представлены именно с помощью причинной семантики.

(а) Ситуация выдачи врагу тайной информации.

Автор рассказывает о предательских действиях «собаки измѣнника старого ростовско-го князя Семена», за которые он был наказан, но «милостиво»:

«(П) *Та же по семь собака измѣнникъ старый ростовской князь Семень... литовскимъ посломъ, пану Станиславу Давойну с товарищи, нашу думу изнесть, ...*(С) *и мы то его злодѣйство сыскавъ, и еже милостиво казнь свою над нимъ учинили*» (ППИ).

(б) Ситуация открытия царем тайных замыслов подданных.

«(П) *Та же Божиимъ милосердиемъ намъ узнавшимъ и уразумѣвшимъ внятелно, и* (С) *сий совѣтъ ихъ разсыпая*»... (ППИ).

В этих двух приведенных выше высказываниях можно видеть, что в качестве причины высту-

пает процесс обнаружения царем предательства подданных: это могут быть действия реально-го политического сыска («*злодѣйство сыскавъ*»), и могут быть действия когнитивного характера, когда царь осознает, что происходит в царстве («*узнавшимъ и уразумѣвшимъ внятелно*»).

Действия правителя, пресекающие «*злодѣйства*», представлены как необходимые и обязательные.

(в) Ситуация отречения от царя.

Отречение от царя и нарушение «крестного целования» подданными воспринимается как «бесовской» поступок. Он служит причиной совершения ими целого ряда неблажих действий: «*нась всячески назирающе, блюдуще глаголанья и хождения*», «*сшивающе на нась поношения*»:

«(П) *И всюду, яко же бѣси на весь миръ, тако же и ваши изволившия быти друзи и служебники, нась же отвергшесе, преступивше крестное целование, бесовъ подражающе, на нась многоразличными виды всюду съти поляцающе и бѣсовскимъ обычаемъ нась всячески назирающе, блюдуще глаголанья и хождения, мняще нась аки безплотныхъ быти, и* (С) *от сего многая сшивающе на нась поношения и укоризны, и во весь миръ позорующихъ и к вамъ приносящее*» (ППИ).

Автор использует развернутое сравнение поступков своих бывших слуг с действиями и обычаями бесов, усиливая тем самым оценочный эффект от использования причинной семантики, подчеркивая греховность поведения своих бывших подданных.

(г) Ситуация получения царем страданий и тягот от своих подданных.

В качестве ответной реплики своему бывшему боярину Иван IV обсуждает, насколько сильно он пострадал из-за своих подданных:

«(П)... *и трудовъ множества от васъ прияхъ и отягчения безлѣпа, яко*(С) *по премногу от васъ отяготихомся паче силы*» (ППИ).

Таким образом, предательские действия подданных наносят вред царству и его правителю. Правитель должен их сначала обнаружить, т.е. выяснить, уточнить, узнать у кого-то или са-

мому проанализировать и ясно осознать, понять действия как предательские. Кроме того, царь претерпевает множество тягот, страданий, «поношений и укоризн» от подданных, которые позорят его за пределами царства.

Идея № 2. Неправедное поведение подданного по отношению к своему государю губительно для души этого подданного и для души каждого из его рода.

(а) Ситуация последствий гнева на государя.

Гнев на своего правителя губит душу подданного, т.к. ведет его к совершению действий против Бога:

«(П) *ото сихъ бесовскихъ слуховъ наполнилися есте на мя ярости, яко же ехидна смертоносна, възъярився на мя и (С) душу свою погубивъ, и на церковное разорение стали есте*» (ППИ).

Автор поясняет эту причинно-следственную связь:

«(С) *Не мни праведно быти: (П) възъярився на челоуѣка и Богу приразитися; ино бо челоуѣческо есть, аще перфиру носить, ино же Божественно есть*» (ППИ).

(б) Ситуация неправильной реакции на слово царя.

Подданный, не желая выдержать царский гнев, губит не только душу подданного, но и души его прародителей.

При обосновании этой идеи Иван IV опирается на особое понимание царской власти, включающее в объем этого понятия синтез различных традиций, в том числе и исконно русских, связанных с отношением к династии царственного рода. Царь обсуждает посмертное воздаяние не только своих подданных, но и своего деда, души которых губит неверное решение потомка:

«(П)... *единого ради малаго слова гнѣвна (С) не токмо свою едину душу, но и своихъ прародителей души погубилъ еси, понеже Божиимъ изволениемъ дѣду нашему, великому государю, Богъ ихъ поручилъ в работу, и они, давъ свои души, и до своей смерти служили, и вамъ, своимъ дѣтямъ, приказали служити дѣда нашего дѣтямъ и внучатомъ*» (ППИ).

Автор интерпретирует решение подданного выйти из-под его власти как нарушение воли самих предков, что в русском средневековом обществе всегда расценивается как тяжкий грех.

Так, по мнению царя, предательство подданного губит весь его род и, что самое поразительное, не только потомков, но и прародителей для Вечной жизни.

Идея № 3. Подданный не захотел быть верным своему государю и по этой причине попадает под власть не истинного владыки.

(а) Ситуация приобретения подданным недостойного правителя.

Желание бежавшего слуги, которое царь оценивает как «злосебное собацкое хотѣние», притягивает соответствующую ему «породу» государя:

«(С) *Сего ради такова и государя себѣ обрѣлъ еси, еже (П) по своему злосебному собацкому хотѣнию, еже ничимъже собою владѣюща, но паче худѣйша худѣйшихъ рабъ суца, понеже от всѣхъ повелеваемъ есть, а не самъ повелевая*» (ППИ).

То, что беглец обрел правителя, который сам не повелевает, но им повелевают, и потому он «паче худѣйша худѣйшихъ рабъ суца», автор оценивает как справедливое наказание за отказ от государя, данного ему Богом.

(б) Ситуация отсутствия помощи в недостойном государстве.

Не настоящая сущность владыки, к которому сбежал подданный, функций – защитной:

«(С) *Понеже и утѣшенъ не можеша быти, (П) понеже тамъ особъ кождо о своемъ попечении имѣя*» (ППИ).

В обосновании этой причинно-следственной корреляции автор поясняет: «(С) *Кто убо можетъ избавити тя от насилныхъ рукъ и от обидящаго восхитити тя возможетъ, (П) иже сиру и вдовице суду не внемлюще*» (ППИ).

Итак, Иван IV, характеризуя отношения между царем и подданными, видит основную причину в государственных «нестроениях» в несоблюдении верности «прирожденному» государю. Иван Грозный с помощью каузативных конструкций эксплицирует корреляцию между пра-

ведным либо несправедливым служением подданного и качеством его дальнейшей жизни, в том числе и посмертной.

Заключение. Каузативные конструкции вследствие своей концептуализирующей природы проявляют ряд идеологических представлений авторов, принадлежащих к московской политической культуре XVI в. Специфичность биситуативных высказываний позволяет с достаточной уверенностью проследить логику рассуждений древнерусских авторов, посвященных тематике власти. В них автор статьи обнаруживает уверенность в жесткой зависимости причин и следствий, и эту уверенность можно назвать общей для Ивана IV, А. Курбского, И. Пересветова.

Список сокращений и источников

1. БЧ – Сочинения Ивана Семеновича Пересветова... 2. Большая челобитная Пересветова // Памятники литературы Древней Руси: конец XV – первая половина XVI века. М.: Художественная литература, 1984. С. 602–624.
2. ИВКМ – История о Великом князе Московском // Библиотека литературы Древней Руси. СПб.: Наука, 2001. С. 310–479. Т. 11: XVI в.
3. ППИ – Первое послание Ивана Грозного Курбскому. 1-я пространная редакция // Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским / подгот. Я.С. Лурье, Ю.Д. Рыков. М.: Наука, 1993. С. 12–52.
4. ТПК – Третье послание Курбского Ивану Грозному // Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским. М.: Наука, 1993. С. 106–118.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Сравнительная оценка ситуаций // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1983. Т. 42, вып. 4. С. 120–156.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
3. Будовниц И.У. Русская публицистика XVI века. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1947. 311 с.

4. Вальденберг В.В. Древнерусские учения о пределах царской власти: Очерки русской политической литературы от Владимира Святого до конца 17 в. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. 368 с.
5. Варшавская А.И. Смысловые отношения в структуре языка (на материале современного английского языка). Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 134 с.
6. Всеволодова М.В., Яценко Т.А. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. М.: URSS, 2013. 210 с.
7. Гак В.Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики. 1972. М.: Наука, 1973. С. 349–372.
8. Демьянков В.З. «Событие» в семантике, прагматике и в координатах интерпретации текста // Известия АН СССР. 1983. № 4, т. 42. Сер.: Литературы и языка. С. 320–329.
9. Дьяконов М.А. Власть московских государей. Очерки из истории политических идей Древней Руси до конца XVI в. Спб., 1889. 224 с.
10. Евтюхин В.Б. Категория обусловленности в современном русском языке и вопросы теории синтаксических категорий. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. 198 с.
11. Каравашкин А.В., Юрганов А.Л. Опыт Московской Руси: Жизнь и борьба идей в XVI в. // Опыт исторической феноменологии. Трудный путь к очевидности. М.: РГГУ, 2003. С. 116–186.
12. Каравашкин А.В. Русская средневековая публицистика: Иван Пересветов, Иван Грозный, Андрей Курбский. М.: Прометей, 2000. 418 с.
13. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское востоковедение, 2007. 626 с.
14. Коротаяева Э.И. Союзное подчинение в русском литературном языке XVII века. М.; Л.: Наука, 1964. 250 с.
15. Ломтев Т.П. Очерки исторического синтаксиса русского языка. М.: Учпедгиз, 1956. 596 с.
16. Лурье В.М. Русское православие между Киевом и Москвой. Очерк истории русской православной традиции между XV и XX веками. М.: Три квадрата, 2010. 295 с.

17. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст: К типологии внутритекстовых отношений. М.: Наука, 1986. 199 с.
18. Михайлова Т.В. Внутренняя жизнь властителя и его подданных в конструкциях с именным причастием: к анализу оценочно-каузативных смыслов текстов повестей Смутного Времени // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 248–253.
19. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. М.: Языки славянской культуры: *Studia philologica*, 2006. 512 с.
20. Прохоров Г.М. Русь и Византия в эпоху Куликовской битвы. СПб.: Алетей, 2000. 289 с.
21. Синицына Н.В. Третий Рим. Истоки и эволюции русской средневековой концепции. М.: Индрик, 1998. 410 с.
22. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
23. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / под ред. А.В. Бондарко. Л.: Наука, 1987. 348 с.
24. Типология каузативных ситуаций / под ред. А.А. Холодовича. Л.: Наука, 1969. 311 с.
25. Успенский Б.А. Царь и император: Помазание на царство и семантика монарших титулов. М.: Языки русской культуры, 2000. 140 с.
26. Филюшкин А.И. Титулы русских государей. М.; СПб.: Альянс-Архео, 2006. 256 с.
27. Хорошкевич А.Л. Россия в системе международных отношений середины XVI века. М.: Древлехранилище, 2003. 620 с.
28. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: текст лекций. Красноярск: Изд-во КГУ, 1988. 53 с.
29. Юрганов А.Л. Категории русской средневековой культуры. М.: МИРОС, 1998. 468 с.
30. Якубинский Л.П. История древнерусского языка. М.: Учпедгиз, 1953. 367 с.
31. Shibatani M. A grammar of causative constructions: A conspectus // *Syntax and Semantics*. New York, 1976. Vol. 6. P. 1–40.

CATEGORIES OF EVALUATIVITY AND CASUALITY IN BISITUATIONAL STATEMENTS: RUSSIAN POLITICAL TEXT OF THE 16TH CENTURY

T.V. Mikhailova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The author of the article believes that the problem of the relationship between two semantic categories, namely, the categories of evaluativity and causality, does not lose its relevance at present. A number of linguistic studies have revealed that the semantics of causality closely interacts with the category of evaluativity. The reality reflected in the statement is, as a rule, conceptualized and qualified from the standpoint of one and the same subject of speech.

The purpose of the article was to identify the specificity of the use of categories of causality and evaluativity to manifest political ideas in the texts of Russian journalism in the middle of the 16th century.

The article analyzes the journalistic texts of Old Russian writers of the 16th century, containing two-part constructions with the semantics of the description of cause and effect, the semantics of the description of evaluativity associated with its cause. A continuous analysis of the texts of I.S. Peresvetov, Ivan IV, A.M. Kurbsky has been done. The article gives the most characteristic contexts of the well-

known authoritative editions of Old Russian texts. Based on the general classification of contexts on the semantics of the relationship between the tsar and his subjects, four groups of fragments with the semantics of “good” and “bad” interaction of the tsar and his nobles and the consequences of such an interaction are identified.

The author comes to the conclusion that causative constructions due to their conceptualizing nature show a number of ideological representations of the authors belonging to the Moscow political culture of the 16th century. The specificity of bi-situational statements allows us to trace with sufficient confidence the logic of the arguments of Old Russian authors devoted to the subject of power. In them, the author of the article finds confidence in the strict dependence of causes and effects, and this confidence can be called common for Ivan IV, A. Kurbsky, I. Peresvetov.

Key words: *syntactic constructions, Old Russian texts of the 16th century, causality, conditionality, cause and effect relations, Ivan the Terrible, Andrei Kurbsky, Ivan Peresvetov, the image of the tsar.*

References

1. Arutiunova N.D. (1983). Comparative evaluation of situations // *Izvestiya of USSR Academy of sciences. Series: literature and language*, 42 (4), 120–156.
2. Arutiunova N.D. (1988). Types of linguistic meanings: evaluation, event, fact. Moscow, Nauka, 341 p.
3. Budovnits I.U. (1947). Russian journalism of the 16th century. Moscow; Leningrad. Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 311 p.
4. Val'denberg V.V. (2006). The Ancient Russian theories about the limits of Tsar's authority: Essays on Russian political literature from St. Vladimir to the end of the 17th century. Moscow, Territory of the future Publishing House, 368 p.
5. Varshavskaya A.I. (1984). Semantic relations in the structure of language (based on the material of modern English). Leningrad. Publishing house of Leningrad University, 134 p.
6. Vsevolodova M.V., Yashchenko T.A. (2013). The Causal relations in the modern Russian language. Moscow, URSS, 210 p.
7. Gak V.G. (1973). The Statement and the situation // *Problems of structural linguistics*. 1972. Moscow. Nauka, 349–372.
8. Dem'iankov V.Z. (1983). Event in semantics, pragmatics and coordinates of text interpretation // *Proceedings of the USSR Academy of Sciences*, 4 (42). Series: literature and language, 320–329.
9. D'iakonov M.A. (1889). The Power of the Moscow sovereigns. Essays from the history of political ideas of Ancient Russia till the end of the 16th century. Saint-Petersburg, 224 p.

10. Evtiukhin V.B. (1997). Category of conditionality in the modern Russian language and the theory of syntactic categories. Saint-Petersburg. Publishing house of Saint-Petersburg University, 198 p.
11. Karavashkin A.V., Yurganov A.L. (2003). Experience of Moscow Rus: the life and struggle of ideas in the 16th century // Experience of historical phenomenology. A difficult path to evidence. Moscow, RSHU, 116–186.
12. Karavashkin A.V. (2000). Russian medieval journalism: Ivan Peresvetov, Ivan the Terrible, Andrei Kurbsky. Moscow, Prometei, 418 p.
13. Kolesov V.V. (2007). The Russian mentality in language and text. Saint-Petersburg. The Petersburg Oriental studies, 626 p.
14. Korotaeva E.I. (1964). Conjunction subordinating in the Russian literary language of the 17th century. Moscow; Leningrad. Nauka, 250 p.
15. Lomtev T.P. (1956). Essays on the historical syntax of the Russian language. Moscow. Uchpedgiz, 596 p.
16. Lur'e M.V. (2010). Russian Orthodoxy between Kiev and Moscow. Essay on the history of the Russian Orthodox tradition between the 15th and 20th centuries. Moscow. Three squares, 295 p.
17. Liapon M.V. (1986). The Semantic structure of a complex sentence and a text: On a typology of intratextual relations. Moscow, Nauka, 199 p.
18. Mikhailova T.V. (2015). The Inner life of the Tsar and his subjects in constructions with nominal participle: to the analysis of evaluative and causative meanings of the texts of the novels of Smutnoye Vremya // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 2. Krasnoyarsk, 248–253.
19. Mustajoki A. (2006). The theory of functional syntax: from semantic structures to language means. Moscow, Languages of Slavonic culture, Studia philologica, 512 p.
20. Prokhorov G.M. (2000). Rus and Byzantium in the era of the battle of Kulikovo. Saint-Petersburg. Aleteiia, 289 p.
21. Sinitsyna N.V. (1998). Third Rome. The origins and evolution of Russian medieval concept. Moscow, Indrik, 410 p.
22. Stepanov Y.S. (1997). Constants: Dictionary of Russian culture. Study experience. Moscow, Russian culture Languages School, 824 p.
23. The theory of functional grammar. Introduction. Aspectuality. Temporal localization. Taxis / Ed. by A.V. Bondarko. (1987). Leningrad, Nauka, 348 p.
24. The typology of causative situations / ed. by A.A. Kholodovich. (1969). Leningrad. Nauka, 311 p.
25. Uspenskiy B.A. (2000). The Tsar and the Emperor: the Anointing to the Kingdom, and the semantics of the Royal titles. Moscow, lazyki russkoi kul'tury, 140 p.
26. Filiushkin A.I. (2006). The titles of Russian rulers. Moscow, Saint-Petersburg. Al'ians-Arkheo, 256 p.
27. Khoroshkevich A.L. (2003). Russia in the system of international relations of the middle of the 16th century. Moscow, Drevlekhranilishche, 620 p.
28. Shmeleva T.V. (1988). Semantic syntax: the text of the lectures. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk state university press, 53 p.
29. Yurganov A.L. (1988). Categories of Russian medieval culture. Moscow, MIROS, 468 p.
30. Yakubinskiy L.P. (1953). History of ancient Russian Language. Moscow. Uchpedgiz, 367 p.
31. Shibatani M. (1976). A grammar of causative constructions: A conspectus // Syntax and Semantics. New York, 6, 1–40.

УДК 811

ПРЕСУППОЗИЦИИ В КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЯХ РЕКЛАМНЫХ МИНИ-ТЕКСТОВ

А.В. Радюк, Н.В. Полякова (Москва, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена исследованию рекламного дискурса, прагматики мини-текстов и речевой манипуляции. Цель работы – анализ речевых средств воздействия: выделение коммуникативных стратегий и реализующих их тактик, описание роли пресуппозиций в механизме влияния на действия людей.

Методология. Эмпирический материал составили образцы рекламного дискурса из социальной сети Фейсбук. С помощью функционального анализа выделялись коммуникативные стратегии, применяемые для воздействия на читателей. Выявлялись отдельные речевые средства на лексическом, синтаксическом, стилистическом уровнях и их совокупный эффект и оформление коммуникативных стратегий и тактик.

Результаты. В результате исследования авторам удалось классифицировать коммуникативные стратегии скрытого воздействия и выделить следующие: манипулирование репутацией, манипулятивное акцентирование, манипулирование стереотипами, манипулирование имплицитными смыслами. В основу лег критерий «объект манипуляции». Как выяснилось, рычагом скрытого воздействия могут быть чувства, социальные стереотипы, искаженные акцен-

ты, сужение внимания, а также особенности устройства естественного языка, позволяющие преподнести факты в определенном свете.

Одним из таких инструментов является пресуппозиция. Авторы подчеркивают, что пресуппозиции способствуют отображению более широкой палитры имплицитных смыслов и в более сжатой вербальной форме – рекламном мини-тексте. Это позволяет сформировать более позитивный, качественный образ товара и привлечь внимание покупателя.

Заключение. Понимание прагматики рекламного текста, объектов манипуляции (апелляции к стереотипам, схем упрощенного поведения, тенденции к сужению внимания и др.) является необходимым навыком современного человека – объекта рекламного воздействия. В статье описаны типичные коммуникативные стратегии управления поведением. Авторы приходят к выводу о необходимости дальнейшего изучения природы речевой манипуляции и ее нейтрализации.

Ключевые слова: рекламный дискурс, речевое воздействие, функциональный анализ, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики, мини-текст, слоган, манипуляция, пресуппозиция, импликация.

Постановка проблемы. Рекламный дискурс является одним из наиболее активно развивающихся сфер профессиональной коммуникации. Проблемы открытого и скрытого воздействия в этой сфере активно исследуются как в России, так и за рубежом [Леденева, 2017; Малюга, 2012; Smirnova, 2016; Torre van der, Fenger, Twistvan, 2012; Fuertes-Olivera, Velasco-Sacristán, Arribas-Baño, Samaniego-Fernández, 2001; и др.]. Открытым остается вопрос о механизмах скрытого воздействия [Пономаренко, Радюк, 2013; Miller, Toman, 2015; Musté, Stuart, Botella, 2015; Petty, Leong, Lwin, 2010; и др.]. Понимание процессов намеренного влияния на действия аудитории

необходимо для принятия самостоятельных и ответственных решений. Зачастую вербальное оформление рекламного дискурса (то, как преподносится факт, а не сам факт) косвенно, в совокупности создает положительный образ продукта и в дальнейшем влияет на действия покупателей [Poliakova, Bervialle, 2016]. Важную роль в таких случаях играют пресуппозиции – имплицитные умозаключения о фоновой информации, которая принимается как данность [Liang, Liu, 2016; Tantucci, 2016; Schwarz, 2016]. Это явление требует более пристального изучения в связи с широким применением в рекламном дискурсе. Целью настоящего исследования является анализ речевых средств воз-

действия – выделение коммуникативных стратегий и реализующих их тактик, описание роли пресуппозиций в механизме влияния на действия людей.

Методология. В статье предпринята попытка анализа рекламных мини-текстов с функциональной точки зрения. Авторы опираются на положения функциональной прагматики и дискурс анализа. Мини-текст является характерным для сферы рекламы, поскольку он позволяет в сжатый временной промежуток (или в небольшом пространстве) добиться максимально результативного эффекта. Материалом исследования послужили образцы рекламного дискурса социальной сети Фейсбук. Были проанализированы 40 мини-текстов и слоганов компаний, воспользовавшихся рекламными услугами данной социальной сети.

Обзор научной литературы. В теории речевого воздействия выделяют два его типа: открытое воздействие и манипулирование – «воздействие на человека с целью побудить его сообщить информацию, совершить поступок, изменить свое поведение неосознанно или вопреки его собственному мнению, намерению» [Стернин, 2001, с. 67].

Речевым называется «манипулирование, осуществляемое путем сознательного и целенаправленного использования тех или иных особенностей устройства и употребления языка» [Паршин, 2000, с. 58]. Воздействие может быть направлено на разум человека, эмоции и его социальные инстинкты. Необходимо отличать языковое манипулирование от психологического, социального и других, поскольку в первом используются именно языковые средства создания прагматической окраски.

Т. ван Дейк рассматривает манипуляцию как совокупность социального, когнитивного, дискурсивного измерений [Dijk, 2006]. Манипуляция как общественный феномен происходит между социальными группами. Когнитивная составляющая обусловлена управлением сознанием людей. Дискурсивно-семиотический характер манипуляции заключается в тексте, речи и других знаковых системах как инструментах воз-

действия. Кроме вышеназванных признаков, манипулированием называется применение особых приемов и знаний [Кара-Мурза, 2010], на основе которых выстраиваются коммуникативные стратегии и тактики.

Классификации манипулятивных стратегий основываются на различных критериях. Так, по средствам воздействия и характеру процессов, происходящих в сознании личности, выделяют манипуляция образами, конвенциональная манипуляция (социальные сценарии, правила, нормы), операционально-предметная манипуляция (способы поведения, структура деятельности), манипуляция умозаключением (когнитивными схемами, познавательными процессами), эксплуатация личности (мотивация, имитация принятия решения) и манипуляция духовностью (переоценка ценностей, имитация поиска смысла) [Доценко, 2000].

По сферам влияния на сознание человека выделяются обращение к эмоциям, социальным установкам, представлениям о мире. По мнению некоторых ученых, такие составляющие, как образ действительности, структура ценностей и стереотипные рецепты деятельности, являются объектами изменения в манипулятивном дискурсе [Паршин, 2000].

В данной работе к классификации стратегий применяется критерий «объект манипуляции» и выделяются следующие коммуникативные стратегии: манипулирование репутацией, манипулятивное акцентирование, манипулирование стереотипами, манипулирование имплицитными смыслами.

Результаты исследования. В анализируемом материале встречались стратегии, которые можно отнести к группе манипулирования имплицитными смыслами. Например, в следующем слогане данная стратегия реализуется тактикой метафоризации:

All-aroundawarenesswith 360 photos. DigitecGalaxusAG

Слоган построен на основе следующих позиций:

а) Фейсбук предлагает компаниям новую технологию рекламы;

б) она заключается в размещении 360 фотографий на домашней странице компании;

в) клиент может составить представление о компании по 360 медиафайлам;

г) информирование клиента является исчерпывающим (360 градусов).

Слоган предлагает читателю предельно сжатое рассуждение, представляющее последовательность пропозиций. Они, в свою очередь, взаимосвязаны общими и специальными логико-семантическими отношениями: включение / расширение (а-б), пересечение / экспликация (б-в), тождество / пояснение (в-г). Воздействие осуществляется за счет особенности восприятия информации человеческим мозгом, который распознает в процессе развертывания речи дискурс как накапливаемое и многомерное когнитивно-функциональное пространство [Пономаренко, Радюк, 2013], а не как последовательность вышеупомянутых пропозиций. В данном отрывке эксплуатируются ассоциативное мышление и способность выстраивать параллели (метафора *360 градусов* характеризует многосторонность и исчерпывающий характер знания о данной марке). Утверждения б и в по умолчанию преподносятся как данность. Вынесение их за рамки вербального выражения нагружает сообщение дополнительными смыслами. Таким образом, план содержания в мини-тексте значительно шире плана выражения, что требует от реципиента больших усилий в его осмыслении [Kharkovskaya et al., 2017].

Свойства процессов человеческого мышления дают почву для манипуляций. Как полагают специалисты, на современном этапе развития информационных технологий человек все чаще будет прибегать к «упрощенному подходу», основанному на сужении внимания [Чалдини, 2012, с. 385]. Это значит, что внимание человека может быть сосредоточено только на небольшом объеме из всего многообразия доступной информации и иногда придется «принимать решения автоматически, учитывая лишь какой-то один элемент» [Там же, с. 386]. Манипуляция происходит, когда единичные сигналы провоцируют принятие ошибочных решений, принося-

щих выгоду манипулятору. Объект манипуляции в таком случае механически реагирует на сигнал, не ожидая подвоха.

Так, эксплуатируется склонность к схемам упрощенного поведения, основанным на стереотипах: *делай то, что делают все* (принцип социального доказательства), *верни то, что дал тебе другой* (принцип взаимности), *действия должны соответствовать принятым ранее решениям и обязательствам* (принцип последовательности и обязательства), *дружелюбный человек действует в моих интересах* (принцип благорасположения), *необходимо абсолютно повиноваться авторитету* (принцип авторитета), *если товар в дефиците, он мне необходим* (принцип дефицита) и другие [Arendt, Northrup, 2015; Hsueh, Yogeewaran, Malinen 2015; Lopez, Hinrichs 2017; Tschla, Zotos, 2016].

Следующий мини-текст использует стратегию манипулирования стереотипом «важно первое впечатление». Рекламный призыв компании Squarespace, занимающейся разработкой веб-сайтов, опирается на необходимость соответствовать современным требованиям информационной среды.

LOOK LIKE AN EXPERT RIGHT FROM THE START. Our award-winning templates are the most beautiful way to present your ideas online. Stand out with a professional website, portfolio, or online store.

Стратегия манипулирования стереотипами использует такие средства создания позитивной прагматики, как тактика сравнения (*looklikeanexpert*), в свою очередь реализуемая прилагательными с позитивными коннотациями «лучший» (*award-winning, mostbeautiful*), глаголами с позитивными коннотациями «превосходить» (*standout*). Происходит перенос образа хорошего сайта на качество продукции потенциального клиента. Стереотип «важно первое впечатление» выражен косвенно (*rightfromthestart*). За мини-текстом стоит достаточно сложная последовательность логических выводов о том, что:

а) разработчик предлагает первоклассные шаблоны для сайтов;

б) они создают образ профессионализма;

в) сайт, обладающий такими качествами, создает благоприятное первое впечатление.

г) вы можете завоевать клиента еще до его ознакомления с продукцией.

Таким образом, расхождение между планом выражения и планом содержания в языке дает почву для отображения более широкой палитры имплицитных смыслов и пресуппозиций в более сжатой вербальной форме.

Понятие манипулятивного акцентирования введено специалистами по медиакоммуникациям Дж. Брайантом и С. Томпсоном, которые описали четыре типа искажения информации: персонализацию, фрагментацию, драматизацию и нормализацию [Брайант, Томпсон, 2004, с. 338–339]. Персонализация привлекает больше внимания к конкретным личностям, нежели к проблемам, поднимаемым в сюжете. Фрагментация освещает отдельные эпизоды, а не всю картину, что не позволяет оценить положение дел в целом. Драматизация имеет целью более эмоциональное представление события, чем оно того заслуживает. Нормализация приуменьшает серьезность новости, преподносит ее как легко решаемую частную проблему.

В следующем примере стратегия манипулятивного акцентирования (драматизация) применяется для освещения фактов в более выгодном свете.

KLM. Making airline customers services soar with Messenger

Так, в рекламе авиакомпании KLM, пользующейся мобильным приложением Messenger, применяется глагол *soar*, позволяющий провести параллели между взлетом как ростом показателей и взлетом как частью сферы авиации. Такая близость понятий является полезной для воздействия на читателя. Семантический перенос действия «взлетать» осуществляется неосознанно в ходе восприятия данного рекламного сообщения. Успешное обслуживание клиентов связывается с внедрением программы Messenger. Пресуппозиция о ее использовании содержится в дополнении с союзом *with*. Перенос из области желаемого в область действительного позволяет пользователю «примерить» ситуацию на себя и оценить ее преимущества.

Стратегия манипулирования репутацией в следующем примере использована для продвижения рекламного сервиса Фейсбука.

Sellpy. Second-hand goods, first-rate campaign

Коммуникативная цель мини-текста – создать положительный имидж кампании по привлечению клиентов в фирму, занимающуюся продажей секонд-хенда. Семантические связи между первой и второй пропозицией представлены отношениями тождество / пояснение. Название мини-текста знакомит читателя с компанией, в то время как следующее предложение описывает сферу ее деятельности. Параллельная конструкция (*second...*, *first...*) обеспечивает объединение свойств товаров и рекламной кампании. Такой лингвистический прием позволяет предложить аудитории «упрощенный рецепт деятельности» и «продает» репутацию, связывая ее с определенными рекламными инструментами.

Заключение. В ходе исследования были проанализированы функциональные особенности рекламных мини-текстов. Как выяснилось, потенциал речевого воздействия заключен в малом объеме данного вида дискурса. Необходимость вмещения смысла в малые формы заставляет авторов рекламных сообщений выносить часть пропозиций в область подразумеваемого. Как оказалось, пресуппозиции выполняют функции побуждения аудитории к покупке, создания имиджа компании, образа качественного продукта. Они применяются в коммуникативных стратегиях скрытого воздействия – манипулирование репутацией, манипулятивное акцентирование, манипулирование стереотипами, манипулирование имплицитными смыслами. Очевидно, что вышеупомянутые функции пресуппозиций играют важную роль и обуславливают высокую эффективность рекламного дискурса.

Следование схемам упрощенного поведения, сужение внимания стали характерными свойствами современной действительности. Поэтому изучение данного феномена и поиск средств нейтрализации воздействия являются перспективными для дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М.: Издательский дом «Вильямс», 2004.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Юрайт, 2000.
3. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2010.
4. Леденева С.Н. Функционально-прагматические свойства языковых средств рекламного дискурса // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 1 (31). С. 306–312.
5. Малюга Е.Н. Английский язык профессионального общения (Реклама). М.: Флинта+Наука, 2012.
6. Паршин П.Б. Речевое воздействие и манипулирование в рекламе // Рекламный текст. Семиотика и лингвистика. М.: Издательский дом Гребенникова, 2000. С. 55–75.
7. Пономаренко Е.В., Радюк А.В. Смысловый синергизм как основа актуализации коммуникативных стратегий и тактик английского делового дискурса // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Сер.: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2013. № 2 (20). С. 34–42.
8. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
9. Чалдини Р. Психология влияния. Как научиться убеждать и добиваться успеха. М.: Эксмо, 2012.
10. Arendt F., Northup T. Effects of Long-Term Exposure to News Stereotypes on Implicit and Explicit Attitudes // International journal of communication. 2015. Vol. 9. P. 2370–2390.
11. Dijk T.A. van. Discourse and manipulation // Discourse & Society. 2006. Vol. 17, is. 3. P. 359–383. URL: <https://DOI.org/10.1177/0957926506060250>
12. Fuertes-Olivera P.A., Velasco-Sacristán M., Arribas-Baño A., Samaniego-Fernández E. Persuasion and advertising English: Metadiscourse in slogans and headlines // Journal of Pragmatics. 2001. Vol. 33, issue 8. 2001. P. 1291–1307. URL: [https://DOI.org/10.1016/S0378-2166\(01\)80026-6](https://DOI.org/10.1016/S0378-2166(01)80026-6).
13. Hsueh M., Yogeewaran K., Malinen S. “Leave Your Comment Below”: Can Biased Online Comments Influence Our Own Prejudicial Attitudes and Behaviors? // Human communication research. 2015. Vol. 41, is. 4. P. 557–576. DOI: 10.1111/hcre.12059
14. Kharkovskaya A.A., Ponomarenko E.V., Radyuk A.V. Minitexts in modern educational discourse: functions and trends // Training Language and Culture. 2017. Vol. 1, № 1. P. 66–83.
15. Liang R., Liu Y. An Analysis of Presupposition Triggers in Hilary Clinton’s First Campaign Speech // International journal of English linguistics. 2016. Vol. 6, is. 5. 2016. P. 68–73. DOI: 10.5539/ijel.v6n5p68
16. Lopez Q., Hinrichs L. “C’mon, Get Happy”: The Commodification of Linguistic Stereotypes in a Volkswagen Super Bowl Commercial // Journal of English linguistics. 2017. Vol. 45, is. 2. P. 130–156.
17. Miller D.W., Toman M. An Analysis of the Syntactic Complexity in Service Corporation Brand Slogans // Services Marketing Quarterly. 2015. Vol. 36, is. 1, 2015. P. 37–50.
18. Musté P., Stuart K., Botella A. Linguistic Choice in a Corpus of Brand Slogans: Repetition or Variation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 198. P. 350–358. <https://DOI.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.454>.
19. Petty R.D., Leong S.H.S., Lwin M.O. Slogans // International Journal of Advertising. 2010. Vol. 29, is. 3. P. 473–500.
20. Poliakova N., Bervialle B. La composante lexicale commereflète de l’aspect national et culturel dans le discours des affaires françaises // Романское культурное и языковое наследие: история и современность: матер. междунар. науч. конф. М., 2016. С. 430–434.
21. Schwarz F. Experimental Work in Presupposition and Presupposition Projection // Annual review of linguistics. Vol. 2. P. 273–292. DOI: 10.1146/annurev-linguistics-011415-040809

22. Smirnova T. Sound of a Slogan: Appealing to Audiences in the Global Market // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 236. 2016. P. 125–130. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.12.049>
23. Tantucci V. Textual factualization: The phenomenology of assertive reformulation and presupposition during a speech event // *Journal of pragmatics*. Vol. 101. P. 155–171. DOI: 10.1016/j.pragma.2016.06.007
24. TorreL. van der, Fenger M., Twist M. van. Between State, Market and Community // *Public Management Review*. Vol. 14, is. 4.2012. P. 521–540.
25. Tsihla E., Zotos Y. Gender portrayals revisited: searching for explicit and implicit stereotypes in Cypriot magazine advertisements // *International journal of advertising*. 2016. Vol. 35, is. 6. P. 983–1007. DOI: 10.1080/02650487.2016.1189250

PRESUPPOSITIONS IN COMMUNICATIVE STRATEGIES OF ADVERTISING MINI TEXTS

A.V. Radiuk, N.V. Poliakova (Moscow, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article is devoted to the study of advertising discourse, pragmatics of mini-texts and speech manipulation. The goal of the work is the analysis of speech means of influence, namely, identification of communicative strategies and tactics implementing them, description of the role of presuppositions in the mechanism of influence on people's actions.

Methodology. The empirical material was samples of advertising discourse from the social network Facebook. With the help of functional analysis, the communicative strategies used to influence the readers were distinguished. Both separate speech tools on the lexical, syntactic, stylistic level, and their combined effect and design of communicative strategies and tactics were identified.

Results. As a result of the research, the authors managed to classify communicative strategies of latent impact and highlight the following: manipulation of reputation, manipulative emphasis, manipulation of stereotypes, manipulation of implicit meanings. It was based on the criterion "object of manipulation". As it turned out, feelings, social stereotypes, distorted accents, nar-

rowing of attention, as well as the features of the structure of natural language, which allow presenting facts in a certain light can be the lever of hidden influence.

One of such tools is presupposition. The authors emphasize that presuppositions promote the display of a wider palette of implicit meanings in a more concise verbal form that is an advertising mini-text. This allows forming a more positive, high-quality image of a product and attracting the attention of the buyer.

Conclusion. Understanding of the pragmatics of the advertising text, objects of manipulation (appeals to stereotypes, schemes of simplified behavior, tendency to narrowing attention, etc.) is a necessary skill of modern man that the object of advertising influence. The article describes typical communicative behavior management strategies. The authors come to the conclusion that further study of the nature of speech manipulation and its neutralization is necessary.

Key words: *advertising discourse, speech influence, functional analysis, communicative strategies, communicative tactics, mini-text, slogan, manipulation, presupposition, implication.*

References

1. Bryant, J., Thompson, S. (2004). *Fundamentals of the impact of the media*. Moscow, Williams Publishing House.
2. Dotsenko E.L. (2000). *Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection*. Moscow, CheRo, Iurait.
3. Kara-Murza S.G. (2010). *Manipulation of consciousness*. Moscow, Eksmo.
4. Ledeneva S.N. (2017). *Functional-Pragmatic Properties of Linguistic Means of Advertising Discourse* // *Bulletin of Bryansk State University*, 1 (31), 306–312.
5. Maliuga E.N. (2012). *English for professional communication (Advertising)*. Moscow, Flinta + Nauka.
6. Parshin P.B. (2000). *Speech influence and manipulation in advertising* // *Advertising text. Semiotics and linguistics*. Moscow, Grebennikova Publishing House, 55–75.
7. Ponomarenko E.V., Radiuk A.V. (2013). *Semantic synergism as the basis for actualization of communicative strategies and tactics of English business discourse* // *Scientific herald of Voronezh State Architectural and Construction University. Series: Modern linguistic and methodological-didactic studies*, 2 (20), 34–42.
8. Sternin I.A. (2001). *Introduction to speech impact*. Voronezh.
9. Chaldini R. (2012). *Psychology of influence. How to learn to persuade and achieve success*. Moscow, Eksmo.
10. Arendt F., Northup T. (2015). *Effects of Long-Term Exposure to News Stereotypes on Implicit and Explicit Attitudes* // *International journal of communication*, 9, 2370–2390.
11. Dijk, Teun A. van. (2006). *Discourse and manipulation* // *Discourse & Society*, 17 (3), 359–383. Available at: DOI.org/10.1177/0957926506060250

12. Fuertes-Olivera P.A., Velasco-Sacristán M., Arribas-Baño A., Samaniego-Fernández E. (2001). Persuasion and advertising English: Metadiscourse in slogans and headlines // *Journal of Pragmatics*, 33 (8), 1291-1307. Available at: DOI.org/10.1016/S0378-2166(01)80026-6
13. Hsueh M., Yogeewaran K., Malinen S. (2015). "Leave Your Comment Below": Can Biased Online Comments Influence Our Own Prejudicial Attitudes and Behaviors? // *Human communication research*, 41 (4), 557–576. Available at: 10.1111/hcre.12059
14. Kharkovskaya A.A., Ponomarenko E.V., Radiuk A.V. (2017). Minitexts in modern educational discourse: functions and trends // *Training Language and Culture*, 1 (1), 66–83.
15. Liang R., Liu Y. (2016). An Analysis of Presupposition Triggers in Hilary Clinton's First Campaign Speech // *International journal of English linguistics*, 6 (5), 68–73. Available at: 10.5539/ijel.v6n5p68
16. Lopez Q., Hinrichs L. (2017). "C'mon, Get Happy": The Commodification of Linguistic Stereotypes in a Volkswagen Super Bowl Commercial // *Journal of English linguistics*, 45 (2), 130–156.
17. Miller D.W., Toman M. (2015). An Analysis of the Syntactic Complexity in Service Corporation Brand Slogans // *Services Marketing Quarterly*, 36 (1), 37–50.
18. Musté P., Stuart K., Botella A. (2015). Linguistic Choice in a Corpus of Brand Slogans: Repetition or Variation // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 198, 350-358. Available at: DOI.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.454
19. Petty R.D., Leong S.H.S., Lwin M.O. (2010). Slogans // *International Journal of Advertising*, 29 (3), 473–500.
20. Poliakova N., Bervialle B. (2016). La composante lexicale commere flet de l'aspect national et culture dans le discours des affaires français // *Romanskoekul'turnoe i jazykovoenasledie: istorija i sovremennost'*. Materialy mezhdunarodnojnaučnoj konferencii. Moscow, 430–434.
21. Schwarz F. (2016). Experimental Work in Presupposition and Presupposition Projection // *Annual review of linguistics*, 2, 273–292. Available at: 10.1146/annurev-linguistics-011415-040809
22. Smirnova T. (2016). Sound of a Slogan: Appealing to Audiences in the Global Market // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 236, 125–130. Available at: DOI.org/10.1016/j.sbspro.2016.12.049
23. Tantucci, V. (2016). Textual factualization: The phenomenology of assertive reformulation and presupposition during a speech event // *Journal of pragmatics*, 101, 155–171. Available at: 10.1016/j.pragma.2016.06.007
24. Torre L. van der, Fenger M., Twist M. van. (2012). Between State, Market and Community // *Public Management Review*, 14 (4), 521–540.
25. Tschla E., Zotos Y. (2016). Gender portrayals revisited: searching for explicit and implicit stereotypes in Cypriot magazine advertisements // *International journal of advertising*, 35 (6), 983–1007. Available at: 10.1080/02650487.2016.1189250

УДК 81

РЕАЛИЗАЦИЯ СОСТАВЛЯЮЩИХ КОНЦЕПТА «ДОМ» В «ПОСЛЕДНЕМ ПОКЛОНЕ» В.П. АСТАФЬЕВА

И.В. Ревенко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. К числу динамично развивающихся направлений современных исследований относится лингвистика текста, которая предполагает, в частности, выявление его концептуального смысла.

Цель данной статьи состоит в выявлении составляющих концепта «дом», представленных в произведении В.П. Астафьева «Последний поклон». Методология (методы). В качестве основных при анализе художественного концепта «дом» были использованы методы дефиниционного, компонентного и контекстного анализа.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ отечественных и зарубежных лингвистов: С.А. Аскольдова, В.А. Масловой, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, С.Г. Воркачева, Eleonor Rosch, George Lakoff, Yvvyuan Evans и ряда др.

Результаты исследования. На основе анализа контекстов, репрезентирующих концепт «дом» в повести «Последний поклон», были выявлены его составляющие, которые могут быть объединены в тематические группы: 1) внутренне пространство дома; 2) связь дома и человека; 3) гостеприимство.

Заключение. Характерная для ядерной зоны концепта составляющая «жилище» вербализуется в тексте повести как непосредственно именем концепта, так и его синонимами. В ядре концепта составляющая «внутреннее пространство дома» выражается за счет использования коннотативно ненагруженных номинаций, в периферийной зоне – за счет контекстных синонимов.

Ключевые слова: *концепт, художественный концепт, ядерная и периферийная зоны концепта, имя концепта, контекст, контекстуальные синонимы, составляющие концепта.*

Постановка проблемы. Современный этап развития лингвистики характеризуется ростом междисциплинарных исследований. К числу динамично развивающихся направлений относится лингвистика текста. «Поворот лингвистики к целостному тексту как объекту исследования, а также рассмотрение его в теоретическом плане антропологической лингвистики и когнитологии поставили ученых перед необходимостью исследования концептуального смысла текста» [Карасева, с. 158]. Исследования такого рода имеют большое значение, т.к., с одной стороны, позволяют глубже проникнуть в смысл текста, расшифровать авторский замысел, с другой – формируют представление о мировоззрении автора, специфике его мировидения. «Лингвистический (концептуальный) анализ текста позволяет выявить взаимоотношения языка, культуры и личности в каждом конкретном произведении. А на основе такого ана-

лиза можно сделать вывод о ментальной культуре писателя, его концептуальной картине мира, выделить ключевые концепты творчества» [Названова, 2005, с. 116].

В лингвистике текста базовой единицей когнитивной парадигмы является художественный концепт, обладающий рядом особенностей, в числе которых исследователи называют: образность и потенциальную открытость интерпретациям (С.А. Аскольдов), диалогичность (В.Г. Зусман), ассоциативность, эмотивность (В.А. Маслова), эмоционально-экспрессивную маркированность (Л.Ю. Буянова), принадлежность тексту (Л.Л. Букреева, Н.Н. Диденко), взаимозависимость узальных и индивидуальных средств и форм выражения (Н.С. Болотнова, Л.В. Миллер), обязательную вербализацию, ориентацию на эстетическую информацию (Е.С. Сергеева), динамику ядра и периферии (О.Е. Беспалова, Е.С. Сергеева) и др. Указанные признаки ху-

дожественного концепта объясняют сложности, с которыми может столкнуться исследователь. Так, интерпретационная открытость концепта создает возможность различных его прочтений, что непременно порождает вопрос об объективности данных, полученных исследователем. Эмоционально-экспрессивная составляющая художественного концепта часто реализуется в тексте имплицитно, а это требует глубокого контекстного анализа с учетом взаимодействия единиц разного уровня и плана. Важным аспектом в анализе художественного концепта является соотношение узуальных и индивидуальных способов его репрезентации. Последние дают важную для понимания картины мира автора информацию, но их выявление возможно только на основе сопоставления с узуальными.

Цель данной статьи состоит в выявлении составляющих концепта «дом», представленных в произведении В.П. Астафьева «Последний поклон».

Обзор научной литературы. В области исследования концептов уже накоплен немалый опыт, их каталогизации, изучению, описанию их бытования посвящено значительное количество работ как в отечественной (в частности, в трудах С.А. Аскольдова [1980]; В.А. Масловой [2001; 2008]; Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [005]; С.Г. Воркачева [1997; 2002] и др. так и в зарубежной лингвистике (Eleonor Rosch [1978]; George Lakoff [1987]; Vyvyan Evans [2007] и ряд др.). Концепт изучают с разных позиций: прототипическую структуру (Eleonor Rosch), способ концептуализации мира (George Lakoff, Vyvyan Evans), междисциплинарное понятие (В.В. Феценко [2016]), как единицу сознания [Матвеева] и др.), как мыслительную категорию (З.Д. Попова, И.А. Стернин [2007а; 2007б]), результат когнитивной деятельности (В.А. Маслова [2008]), как константы культуры (Ю.С. Степанов [1997]), элемент картины мира (О.Н. Кушнер [2009]).

Большинство ученых сходится во мнении, что концепт – многослойная единица. Британский лингвист Вивиан Эванс, автор LCCM Theory, вводит термины, которые описывают структуру

концепта на основе двух составляющих: лексического концепта (сгусток лингвистической информации) и когнитивной модели (компонент концептуального, т.е. нелингвистического, знания) [Evans, 2007]. Следует отметить, что понимание лексического концепта близко к интерпретации термина «концепт» в отечественной лингвистике. Так, в монографии Ю.Е. Прохорова «В поисках концепта» определены основные подходы к изучению данного явления, в соответствии с которыми в дефинициях актуализируются разные признаки [Прохоров, 2008]. При рассмотрении концепта как лингвокогнитивного явления представлено его определение, в котором исследователи акцентируют внимание на том, что средством выражения и объяснения информационных структур, отражающих знания и опыт человека, служит содержательная сторона словесного знака, т.е. концепт.

Кроме указанного выше лингвокогнитивного подхода, в отечественной лингвистике существуют концепции, которые рассматривают концепт как психолингвистическое явление (А.А. Залевская), абстрактное научное понятие (А. Соломоник), базовое понятие культуры (Ю.С. Степанов), лингвокультурное явление (Г.Г. Слышкин).

На базе когнитивного подхода активно разрабатывается теория концептуальной метафоры, начало которой было положено в трудах Дж. Лакоффа [Lakoff, Johnson, 1980 и др.]. Так, базирясь на фреймовой семантике Ч. Филлмора, исследователи описывают новое представление метафоры в тексте и дискурсе [Ziem, 2016], роль концептуальной метафоры в формировании специальных терминов [Gomes-Moreno, Faber, 2014], рассматривают репрезентацию концепта «время» в культуре и языке [Bernardez, 2013], проблему соотношения метафоры и символа, а также способы представления культурных аспектов концептуальной метафоры [Evans, Pourcel, 2009].

С.Г. Воркачев и В.И. Карасик выделяют в составе концепта три составляющие: понятийную (отражает признаковую и дефиниционную структуру концепта), образную (фиксирует когнитивные метафоры, поддерживающие концепт

в языковом сознании) и значимостную (определяется местом, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе языка) [Воркачев, 1997, с. 45; 2002; Карасик, 2002, с. 109]. Как отмечает О.Н. Кушнир, «в концептах фиксируются образно-понятийно-эмоциональные структуры сознания, составляющие основу картины мира, выступающие в роли мировоззренческого фундамента и регуляторов человеческого поведения» [Кушнир, 2009, с.164]. Эта особенность делает концепт универсальной единицей, функционирующей в разных видах дискурса, однако особым пространством, способствующим реализации многомерности концепта, является художественный текст.

В современных лингвистических исследованиях, ориентированных на анализ художественных концептов, исследователи отмечают их соотнесенность с одноименным концептом культуры, что проявляется в некоторой общности их структурных и содержательных характеристик [Александрович, 2010; Проскуряков¹, 2000]. Существенным для понимания природы и специфики художественного концепта представляется положение о том, что он «является частью такого сложного интенционального образования, как художественная картина мира, и в той или иной форме подвергается объективации именно в художественном тексте, что также обуславливает специфику экспликации концептов такого типа» [Красовская, 2009, с. 22].

Специфичность репрезентации художественного концепта проявляется в том, что, «заклучая в себе вместе с индивидуально-авторскими компонентами априорные смыслы и значения, принадлежащие национальной эстетической традиции, часто не имеет прямых номинантов в тексте, реализуясь через ряд контекстуальных характеристик, раскрывающих его суть» [Там же].

Концепт в художественном тексте существует «как элемент индивидуальной картины мира автора» [Проскуряков², 2000, с. 345]. Выявление специфики репрезентации концепта в от-

дельном художественном тексте в сопоставлении с его общим, узуальным употреблением позволяет смоделировать фрагмент картины мира писателя. Основным репрезентантом концепта в тексте является, прежде всего, имя концепта – ключевое слово, обрастающее в тексте «ореолом синонимов, метафорических и метонимических обозначений, контекстуальных антонимов» [Караулов, 1987, с. 81]. Важнейшим источником информации при описании концептов являются словари, «структурирующие лексическое пространство языка на понятийной основе, фактически моделирующие концептосферу языка» [Болотнова, 2007, с. 465]. Применяя данные толковых словарей, исследователи концептов ориентируются на лексическое значение, актуализирующее ту «часть концепта, которая закреплена в языковых употреблениях и редуцирована до словарной дефиниции» [Виноградова, 2014, с. 54]. Для «определения семантического объема и структуры анализируемой леммы (имени концепта. – *Дополнение И.Р.*) важен анализ особенностей системных отношений (словообразовательных, синтагматических, парадигматических)» [Дронова, 2014, с.59] в их диахронном представлении, поэтому для полного описания структуры концепта необходимо привлечение данных этимологических, словообразовательных словарей, а также словарей синонимов и антонимов.

Языковая информация о концепте, которую можно почерпнуть в словарях, не является исчерпывающей, поэтому лингвисты говорят о необходимости развития концептографии. «Концептография (лингвоконцептография) понимается... как раздел лингвоконцептологии, решающий задачи двоякого рода: во-первых, систематизированное описание концептосферы русского языка как совокупности концептов различной степени обобщенности; во-вторых, разработка процедур использования лексикографических данных в лингвоконцептологических исследованиях и конструирование лингвокультурологических словарей с целью лексикографического отображения концептосферы языка» [Кушнир, 2009, с.166].

¹ Проскуряков М.Р. Концептуальная структура текста: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. СПб., 2000 330 с. [Электронный ресурс]. URL: www.dslib.net

² Там же.

Методология (методы). В данной статье мы акцентируем внимание на первой задаче и обратимся к описанию составляющих концепта «дом» в повести В.П. Астафьева «Последний поклон». В качестве основных при анализе художественного концепта были использованы методы дефиниционного, компонентного и контекстного анализа.

Результаты исследования. Выбор данного концепта в качестве объекта исследования обусловлен рядом причин. Концепт «дом» играет ключевую роль во всех национальных картинах мира. Анализ русского, английского, испанского и немецкого (см., в частности, работы [Кострубина³, 2011; Базылова, 2009]) лексического, фразеологического и паремиологического фондов, художественных текстов со словом «дом», его дериватами и синонимами «позволяет выявить универсальные для всех культур оппозиции *свой – чужой, внешний – внутренний, открытый – закрытый, горизонталь – вертикаль*» [Валеева⁴, 2010, с. 9]. При наличии общих признаков для каждой национальной картины мира характерна специфика в реализации концептов, которая проявляется «в наличии несовпадающих когнитивных признаков, в разной яркости тех или иных когнитивных признаков... в разной полевой организации одноименных концептов (то, что в одном языке составляет ядро, в другой культуре может быть периферийным), в различиях образного компонента, интерпретационного поля, в присутствии разных когнитивных классификаторов и их различном статусе в категоризации денотата – одни классификаторы важнее и ярче в одной культуре, другие – в другой и т.д.» [Попова, Стернин, 2007а, с. 100].

Для славянской культуры «дом» – один из основных архетипов. По происхождению слово «дом», являющееся именем концепта, «общеславянское индоевропейского характера (ср. др.-инд. *dāma* “дом”, греч. *domos* “строение”, лат. *domus* “дом” и т.д.). Производное от **demti*

«строить» (ср. греч. *demo* “строю”). Дом буквально — “строение, построенное (руками человека) жилище”».

Сопоставление данных толковых словарей русского языка позволяет выявить понятийную составляющую концепта «дом»: жилое (или для учреждения) здание; семья, люди, живущие вместе, их хозяйство. «Анализ полисемии слова «дом» показывает ведущие направления осмысления концепта: дом и человек, дом и семья, дом и функции человека» [Потураева⁵, 2011, с. 4].

Б.Г. Глозман к ядерной зоне концепта относит: «значения ‘строение’, ‘жилище’ (“дом”, “изба”, “хата” и др.), ‘относящийся к жилищу’ (“домашний”), ‘нахождение’ в своем жилище’ (“дома”), ‘движение’ в направлении к своему жилищу’ (“домой”)», а также «синекдохические обозначения дома (жить под одной крышей, не пустить на порог, закрыть двери перед кем-то)» [Глозман⁶, 2010, с. 3].

К периферийной зоне концепта относятся: 1) лексемы, прямо характеризующие дом, но имеющие определенные коннотации (*дворец, хоромы, лачуга, хижина, бунгало* и т.п.); 2) единицы, возникшие в результате метонимического (*обитатели дома, хозяйство, уклад жизни*) или метафорического переноса значения (*дом как воплощение надежности, дом как особый мир*; антропоморфные модели описания: *душа дома, сердце дома*).

В «Последнем поклоне» реализуется ядерная зона концепта «дом»:

Вскоре после Ильина дня, как только заканчивался сенокос, в наш дом собиралась вся многочисленная родня – гостевать, точнее, праздновать день бабушкиного рождения (Бабушкин праздник).

В ядерной зоне располагаются варианты презентации концепта, отражающие парадигматические отношения ядерной леммы (синонимы).

³ Кострубина Е.А. Гиперконцепт Семья / Дом – Family/Home в русской и английской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Омск, 2011. 22 с. [Электронный ресурс]. URL: www.cheloveknauka.com

⁴ Валеева Д.Р. Репрезентация концепта «дом» в русской языковой картине мира: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01. Казань, 2010 [Электронный ресурс]. URL: www.dissercat.com

⁵ Потураева Е.А. Метафорическая интерпретация концептуальной сферы «Дом» в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Томск, 2011. 21 с. [Электронный ресурс]. URL: www.chelovernauka.com

⁶ Глозман Б.Г. Лингвокультурологический аспект изучения фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «дом» в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Ижевск, 2010 [Электронный ресурс]. URL: www.cheloveknauka.com

В качестве синонима в повести используется слово «изба»: *Все. Надо идти в **избу*** (Запах сена). На синонимию лексем находим указание в словаре В.И. Даля: «строение для житья; в городе, жилое строенье; хоромы; в деревне, изба со всеми ухажаями и хозяйством».

В узуальном употреблении слово «дом» является доминантой синонимического ряда, включающего лексемы *квартира, дача, хата, особняк, терем, логово, хоромы, чум* и др., содержащие общую сему «жилое помещение». Как указывалось выше, данные лексемы в силу их дополнительной коннотационной нагруженности относятся к периферийной зоне. В повести В.П. Астафьева в качестве синонима к слову «дом» используется лексема «хибарка»: *Бобылю Ксенофонту надоедало сидеть одному в старой, наполовину засевавшей в земле **хибарке**, и он вечерком, после дневного труда и забот приходил на нашу завалинку* (Бабушкин праздник). В данной лексеме ядерная сема, общая для членов синонимического ряда, осложняется оценочной семой, которая репрезентируется на семантическом и словообразовательном уровнях: в словарях С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова хибара определяется как «убогий дом», при помощи суффикса -к- вводится параметрический и оценочный компоненты.

В качестве контекстного синонима в повести используется лексема «караулка»: *Жил в **караулке** Вася-поляк* (Далекая и близкая сказка). В данном случае можно говорить о замещении функциональной семантики лексемы. В словаре Ефремовой караулка определяется как «помещение для караула или сторожа». Сближение происходит на основе общей семы «здание, помещение», но функциональная сема в контексте замещается, что и ведет к синонимизации. В тексте показано, что приспособленная под жилье караулка не соответствует представлениям о доме. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, проводя компонентный анализ семантики дома, жилища человека, выделяют лексемы, которые соотносятся со словом «дом» как составные части жилища: крыша, стена, окно, дверь, крыльцо, порог, угол [Верещагин, Костомаров, 2005]. В описании жилища Васи-поляка представлены составляющие

дома, но они не соответствуют авторским представлениям о доме: *В караулке было два окна... то окно, что к селу, затянуло расплотившимися от ключа черемушником, жалицей, хмелем и разной дурниной. **Крыши** у караулки не было... Из хмеля торчала труба с опрокинутым на нее полупустым ведром, **дверь** открывалась сразу же на улицу...* (Далекая и близкая сказка).

В описании внутреннего пространства дома в «Последнем поклоне» представлены его составные части, показывающие внутреннее членение «своего» пространства: *Я с **печки** долой, заглянул в **горницу** – кровать Кольчи-младшего закинута одеялом. Я на **полати** – деда нету* (Запах сена). Это пространство заполняется традиционными для крестьянского быта предметами: *И вздумалось ему полезть на **угловик**, где стояли тяжелые иконы и по случаю какого-то праздника светилась **лампадка**; Все со смехом усаживались, гремели **табуретками и скамьями*** (Запах сена).

«Образный компонент структуры концепта формируется в системе концептуальных метафор. Таким образом, одним из базовых средств объективации образных смыслов концепта является метафора» [Потураева, 2009].

Дом представляет собой «свое» пространство, а внешний мир – пространство «чужое». В «Последнем поклоне» данная пространственная оппозиция реализуется метафорической моделью «бурное море (внешний мир) – пристань (дом)»: *Куда я денуся теперь, **сирота несчастная**? Где найду **дом-пристань** свою?* (Бабушкин праздник).

В данном контексте можно также говорить о представлении метафорического признака «родственная связь человека и дома»: отрыв от дома вызывает у человека ощущение неустроенности, сиротства.

Хранительницей домашнего очага в русском сознании выступает женщина. В повести «Последний поклон» показаны разные модели взаимодействия «хозяйка и ее дом». Одна модель рачительная хозяйка, правильно ведущая дом (1) (бабушка), другая – неопрятная хозяйка (2) (тетка Авдотья).

В основе этих моделей лежит семантический признак «характер и эмоциональное состояние человека – дом»: (1) *Бабушка отстряпалась, сунула нам по пирогу с капустой, загнала нас на печку, вымыла пол, вытрясла половики, в доме стало свежо и светло* (Запах сена); (2) *После того, как снова и надолго исчезал Терентий, дом тетки Авдотьи являл собой подобие осеннего, полуубранного огорода или реку после ледохода: все перевернуто и опрокинуто, всюду валялись битые черепки, поленья, ломаные скамейки и табуретки, горшки с замертво выпавшими из них цветками, рванье всякое, распушенная подушка, по столу валялись и сохли ложки, чашки, с печи ссыпалась связка луковиц, из переполненной лохани текла зловонная жижа. Кошка куда-то сбежала...* (Бабушкин праздник). В контексте, реализующем вторую модель, В.П. Астафьев очень ярко показывает, что отсутствие гармонии в душе хозяйки ведет к нарушению порядка в доме.

Важным признаком дома, связанным с социальными стереотипными представлениями, является гостеприимство. Гостеприимство – универсальная социально детерминированная категория, присущая разным народам и имеющая различные трактовки в научной литературе: это и достоинство человеческой культуры, и нравственная категория, и особый вид социальных отношений. В лингвистической литературе гостеприимство рассматривают как концепт. Универсальность данного концепта проявляется не только в его представленности в разных языках и культурах, но и в общем компоненте структуры – наличии аксиологической составляющей, связанной с положительной оценкой гостеприимства. Существенным для понимания и описания данного концепта является положение о национальной специфичности его лингвокультурного содержания.

Исследователи на базе анализа русского паремиологического фонда и художественных текстов выделили тематические группы, в которых гостеприимство представлено через «1) личность гостя/хозяина и ее свойства (самобытность характера человека); 2) открытость, радушие; 3) щедрость угощения; 4) отношение к дому / жилищу;

5) приверженность к традициям, обычаям, обрядам и ритуалам; 6) выражение гостями благодарности хозяевам; 7) внутренняя симпатия хозяев по отношению к гостям; 8) советы по приему гостей хозяевами жилища» [Смирнова, 2011].

В «Последнем поклоне» частотны контексты, которые раскрывают семантический признак «щедрость угощения»:

Столы накрыты по сибирскому закону: все, что есть в печи, в погребке, в кладовке, все, что скоплено за долгий срок, теперь должно окататься на столе. И чем больше, тем лучше. Поэтому все на столах крупно, нарядно, все ядрено, все зажарено и запечено с красотой, большим старанием и умением (Бабушкин праздник).

Бабушка застелила стол праздничной скатертью и наставила, наставила. И варенье черничное, и брусника, и сушки, и лампасейки, и пряники городские, и молоко в нарядном сливочнике. Чего тут только нет! (Фотография, на которой меня нет) и ряд др.

Исследователи О.А. Турбина и Т.В. Захарова, опираясь на анализ русских паремий, приходят к заключению, что слово «потчевать», которое часто используется в русском фольклоре, «является производным от лексемы честь: потчевать, значит оказывать честь, угощая едой и питьем... Предложение угощения как проявление гостеприимства символизирует хорошее отношение к гостю» [Турбина, Захарова, 2008, с. 50]. Представленные выше контексты из рассказов В.П. Астафьева иллюстрируют данный аспект гостеприимства. Рассматривая соотношенность концептов «дом» и «гостеприимство», следует отметить их тесную взаимосвязь: только гостеприимный дом оценивается как хороший.

Результаты. На основе анализа контекстов, репрезентирующих концепт «дом» в повести «Последний поклон», были выявлены его составляющие, которые могут быть объединены в тематические группы: 1) внутренне пространство дома; 2) связь дома и человека; 3) гостеприимство.

Заключение. Характерная для ядерной зоны концепта составляющая «жилище» вербализуется в тексте повести как непосредственно именем концепта (дом), так и его синонимами

(хата). За счет использования контекстных синонимов (хибарка, караулка) репрезентируется аксиологический компонент: несоответствие представлениям о хорошем доме. Аксиологический подтекст проявляется также в представлении составляющей «внутреннее пространство дома». Здесь признаком хорошего дома выступает определенный набор предметов быта, а также их расположение в доме. Составляющая «связь дома и человека» реализуется в двух аспектах: 1) человек без дома сирота; 2) состояние дома зависит от настроения хозяина. На уровне соотнесенности концепт «дом» с концептом «гостеприимство» также реализуется аксиологический компонент.

Список словарей

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. URL: www.efremova.info
2. Словарь Даля-онлайн [Электронный ресурс]. URL: www.slovardalja.net
3. Словарь Ожегова-онлайн [Электронный ресурс]. URL: www.slovarozhegova.ru
4. Словарь Ушакова-онлайн [Электронный ресурс]. URL: www.usakovdictionary.ru
5. Этимологический онлайн-словарь русского языка Н.М. Шанского [Электронный ресурс]. URL: www/shansky.lexicography.online
6. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: Флинта, 2007. 520 с.
7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1037 с. [Электронный ресурс]. URL: www.unionpeer.com
8. Виноградова С.А. Когнитивная лингвистика о значении и концепте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 2 (039). С. 50–55 [Электронный ресурс]. URL: www.cyberleninka.ru
9. Воркачев С.Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремиологии // Вопросы языкознания. 1997. № 4. С. 115–124.
10. Воркачев С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Воронеж, 2002.
11. Дронова Л.П. Диахроническое представление концепта: к методике анализа // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 3(040). С. 59–64 [Электронный ресурс]. URL: elibrary.ru
12. Карасева Ю.А. Художественный текст как объект концептуального анализа. С. 154–159 [Электронный ресурс]. URL: cyberleninka.ru
13. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
14. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
15. Красовская Н.В. Художественный концепт: методы и приемы исследования // Известия Саратовского университета, 2009. Сер.: Филология и журналистика. Вып. 4. С. 21–25. [Электронный ресурс]. URL: www.elibrary.ru
16. Кушнир О.Н. Лингвоконцептография в структуре лингвоконцептологии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Филология. СПб., 2009. С. 164–171 [Электронный ресурс]. URL: cyberleninka.ru
17. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта: Наука, 2008. 296 с.
18. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
19. Матвеева Д.С. Концепт как единица сознания [Электронный ресурс]. URL: www.cyberleninka.ru

Библиографический список

1. Александрович Н.В. Концептосфера художественного произведения и средства ее объективации в переводе. На материале романа Ф.С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» и его переводов на русский язык, 2010. [Электронный ресурс]. URL: universalinternetlibrari.ru
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории к структуре текста. Антология. М., 1980.
3. Базылова Л.А. Лексема дом и ее дериваты как репрезентанты концепта «дом» в русском и немецком языках // Вестник ТГУ. 2009. Вып. 11(79). С. 214–218 [Электронный ресурс]. URL: cyberleninka.ru

18. Названова И.А. Концептуальный анализ текста. Методы исследования // Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения: сб. науч. тр. / отв. ред. А.К. Юров. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2005. Ч. II: Технологические основы образовательного процесса в современной высшей школе. 2005. С. 116–118 [Электронный ресурс]. URL: www.e-lingvo.net
19. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007а. 314 с.
20. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж, 2007б. 250 с.
21. Потураева Е.А. Образ дома в отражении русской языковой метафоры // Вестник ТГУ. 2009. № 318. С. 44–47 [Электронный ресурс]. URL: www.vivliophica.com
22. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. Изд. 1-е. М.: ФЛИНТА: Наука, 2008. 176 с.
23. Смирнова Л.А. Национально-культурная специфика реализации концепта «гостеприимство» в русской пословичной картине мира // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы: матер. междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 48–51.
24. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997 [Электронный ресурс]. URL: booker.org
25. Турбина О.А., Захарова Т.В. Отражение социальной значимости гостеприимства в русских поговорках // Вестник ЮУрГУ. 2008. № 16. С. 46–53.
26. Фещенко В.В. Концептуализация в гуманитарном знании и искусстве: маршруты трансфера // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 1(46). С. 43–54 [Электронный ресурс]. URL: elibrary.ru
27. Bernardez E. On the cultural character of metaphor: reflection on Universality and Culture-specificity in the language and cognition of time, especiality in Amerdian languages // Review of Cognitive Linguistics. 2013. V. 11, I. 1. P. 1–16.
28. Evans V. A Glossary of Cognitive Linguistic. Edinburg Universiti Press, 2007. 256 p. [Электронный ресурс]. URL: twirpx.com
29. Evans V., Pourcel S. Semantic representation in LCCM Theory – John 35. Benjamins. 2009. 51 p. [Электронный ресурс]. URL: twirpx.com
30. Forceville C. Metaphor and symbol: searching for ones identity is Looking for a home in animation film // Review of Cognitive Linguistics. V. 11, I. 2. 2013. P. 250–268. [Электронный ресурс]. URL: www.cognitivelinguistics.org
31. Gomes-Moreno J., Faber P. A cognitive sociolinguistic approach to metaphor and denominative Review of Cognitive Linguistics. 2014. V. 12, I. 1. P. 193–222. [Электронный ресурс]. URL: www.cognitivelinguistics.org
32. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. The University of Chicago Press, 1987. 614 p. [Электронный ресурс]. URL: platon.net
33. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1980. 242 p. [Электронный ресурс]. URL: www.arch.mcgill.ca
34. Rosch E., Lloyd B.B. (eds.). Cognition and Categorization – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. P. 27–48 [Электронный ресурс]. URL: twirpx.com
35. Ziem A. Frames of Understanding in Text and Discourse // Cognitive Linguistic Research (summary). V. 3, I.1 Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2016. P. 170–175. DOI: 10.1075/cogls.3.1.10 [Электронный ресурс]. URL: www.cognitivelinguistics.org

REALIZATION OF THE CONSTITUENTS OF THE “HOME” CONCEPT IN THE “THE LAST TRIBUTE” BY V.P. ASTAFIEV

I.V. Revenko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Among the dynamically developing areas of modern research is the linguistics of the text, which implies, in particular, the identification of its conceptual meaning.

The purpose of this article is to identify the constituents of the concept of “home”, presented in the work of V.P. Astafiev “The Last Tribute”.

Methodology (methods). The methods of definition, component and context analysis were used as the main ones in the analysis of the literary concept of “home”.

The review of the scientific literature is based on the analysis of the works of domestic and foreign linguists, such as S.A. Askol'dov, V.A. Maslova, E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov, S.G. Vorkachev, Eleonor Rosch, George Lakoff, Vyvyan Evans and others.

Results of the study. Based on the analysis of the contexts representing the concept of “home” in the story “The Last Tribute”, we identified its constituents, which can be combined into the thematic groups: 1) inner space of home; 2) communication between home and the person; 3) hospitality.

Conclusion. The component “dwelling” characteristic for the core zone of the concept is verbalized in the text of the story either directly by the name of the concept, or by its synonyms. In the core of the concept, the constituent “home inner space” is expressed through the use of connotatively unloaded nominations, in the peripheral zone it is expressed due to context synonyms.

Key words: *concept, literary concept, core and peripheral zones of the concept, name of the concept, context, contextual synonyms, constituents of the concept.*

Dictionaries

1. Efremova T.F. (2000). New dictionary of Russian. Sensible and word-formation. Moscow, Russkii iazyk. Available at: www.efremova.info
2. Online Dictionary by Dal'. Available at: www.sl-ovardalja.net
3. Online Dictionary by Ozhegov. Available at: www.slovarozhegov.ru
4. Online Dictionary by Ushakov. Available at: www.usakovdictionary.ru
5. Etymological online dictionary of Russian by N.M. Shansky. Available at: www/shansky.lexicography

References

1. Aleksandrovich N.V. (2010). Conceptual sphere of a work of art and means of its objectification in translation. Based on the novel by F.S. Fitzgerald “The Great Gatsby” and its translations into Russian. Available at: universalinternetlibrari.ru
2. Askol'dov S.A. (1980). The concept and the word / Russian literature. From theory to text structure. Anthology. Moscow.
3. Bazylova L.A. (2009). The lexeme of *home* and its derivatives as representatives of the concept of “home” in the Russian and German languages // Bulletin of TSU, 11 (79), 214–218. Available at: cyberleninka.ru
4. Bolotnova N.S. (2007). Philological analysis of the text. Moscow, Flinta, 520 p.
5. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (2005). Language and culture. Moscow, Indrik, 1037 p. Available at: bwww.unionpeer.com
6. Vinogradova S.A. (2014). Cognitive linguistics on the meaning and concept // Issues of cognitive linguistics, 2 (039), 50–55. Available at: www.cyberleninka.ru
7. Vorkachev S.G. (1997). Indifference as an ethno-semantic characteristic of a person: experience of comparative paremiology. Introduction to Linguistics, 4, 115–124.
8. Vorkachev S.G. (2002). Methodological Foundations of Linguoconceptology // Theoretical and Applied Linguistics. Voronezh.
9. Dronova L.P. (2014). Diachronic representation of the concept: to the analysis technique // Issues of cognitive linguistics, 3 (040), 59–64. Available at: elibrary.ru
10. Karaseva Yu.A. Literary text as an object of conceptual analysis, 154–159. Available at: cyberleninka.ru

11. Karasik V.I. (2002). Language Circle: Personality, Concept, Discourse. Volgograd, Peremena, 477 p.
12. Karaulov Yu.N. (1987). Russian language and language personality. Moscow, Nauka.
13. Krasovskaya N.V. (2009). Literary concept: research methods and techniques // Izvestiya of Saratov University. Series of Philology and Journalism, 4, 21–25. Available at: www.elibrary.ru
14. Kushnir O.N. (2009). Linguoconceptography in the structure of linguoconceptology // Izvestiya of Herzen RSPU. Philology. St. Petersburg, 164–171. Available at: cyberleninka.ru
15. Maslova V.A. (2008). Introduction to Cognitive Linguistics. Moscow, Flinta, Nauka, 296 p.
16. Maslova V.A. (2001). Linguoculturology. Moscow.
17. Matveeva D.S. Concept as a unit of consciousness. Available at: www.cyberleninka.ru
18. Nazvanova I.A. (2005). Conceptual analysis of the text. Methods of research // Modernization of domestic teacher education: problems, approaches, solutions: Collection of research papers, Part II. “Technological foundations of the educational process in modern higher school” / Editor-in-chief A.K. Yurov. Taganrog, Publishing house of Taganrog State Pedagogical Institute, 116-118. Available at: www.e-lingvo.net
19. Popova Z.D., Sternin I.A. (2007). Cognitive linguistics, 1. Moscow, AST: East- West, 314 p.
20. Popova Z.D., Sternin I.A. (2007). Semantic-cognitive analysis of the language, 2. Voronezh, 250 p.
21. Poturaeva E.A. (2009). The image of home in the reflection of the Russian language metaphor // Bulletin of TSU, 318, 44–47. Available at: www.vivliophica.com
22. Prokhorov Yu.E. (2008). In search of the concept. The 1st edition. Moscow, Flinta, Nauka, 176 p.
23. Smirnova L.A. (2011). National cultural specificity of the concept of “hospitality” in the Russian proverbial worldview [Text] // Philology and linguistics: problems and perspectives: Proceedings of International Scientific Conference (Chelyabinsk, June 2011). Chelyabinsk, Two Komsomol'tsa, 48–51.
24. Stepanov Yu.S. (1997). Constants. Dictionary of Russian culture. Moscow, School “Languages of Russian Culture”. Available at: booker.org
25. Turbina O.A., Zakharova T.V. (2008). Reflection of the social importance of hospitality in the Russian paremias // Bulletin of SUSU, 16, 46–53.
26. Feshchenko V.V. (2016). Conceptualization in humanitarian knowledge and art: transfer routes // Issues of cognitive linguistics, 1(46), 43-54. Available at: elibrary.ru
27. Bernardez E. (2013). On the cultural character of metaphor: reflection on Universality and Culture-specificity in the language and cognition of time, especiality in Ameridian languages // Review of Cognitive Linguistics, 11 (1), 1–35. Available at: www.researchgate.net
28. Evans V.A. (2007). Glossary of Cognitive Linguistic. Edinburg Universiti Press. 256 p. Available at: twirpx.com
29. Evans V., Pourcel S. (2009). Semantic representation in LCCM Theory – John Benjamins, 51 p. Available at: twirpx.com
30. Forceville C. (2013). Metaphor and symbol: searching for ones identity is Looking for a home in animation film // Review of Cognitive Linguistics, 11 (2), 250–268. Available at: www.cognitivelinguistics.org
31. Gomes-Moreno J., Faber P. (2014). A cognitive sociolinguistic approach to metaphor and denominative Review of Cognitive Linguistics, 12 (1), 193–222. Available at: www.cognitivelinguistics.org
32. Lakoff G. (1987). Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. The University of Chicago Press, 614 p. Available at: platonanet
33. Lakoff G., Johnson M. (1980). Metaphors We Live. Chicago and London: The University of Chicago Press, 242 p. Available at: www.arch.mcgill.ca
34. Rosch E., Lloyd B.B. (eds.). (1978). Cognition and Categorization – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 27–48. Available at: twirpx.com
35. Ziem A. (2016). Frames of Understanding in Text and Discourse// Cognitive Linguistic Research (summary), 3 (1). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 170–175. DOI: 10.1075/cogls.3.1.10. Available at: www.cognitivelinguistics.org

УДК 373.34

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Е.Г. Потупчик (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются особенности формирования элементов цифровой грамотности младших школьников на уроках информатики, связанные с применением в образовательном процессе облачных сервисов, позволяющих коллективно работать над документами. Выделяется проблема, обусловленная несоответствием формата классно-урочной системы требованиям, необходимым для освоения основ цифровой грамотности в начальной школе. Цель статьи – выявить и обосновать условия формирования у младших школьников личностных и метапредметных результатов, обеспечивающих овладение элементами цифровой грамотности.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов начального общего образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, опыта обучения школьников информатике на разных ступенях общего образования.

Результаты. Выявлены условия, позволяющие формировать у младших школьников личностные и метапредметные результаты, обеспечивающие развитие на их базе элементов цифровой грамотности. Предложена универсальная модель организации сетевого взаимодействия на уроках информатики в начальной школе на основе использования распределенных групп в рамках одного класса.

Заключение. Описанная в статье модель организации сетевого взаимодействия в распределенных группах в рамках одного класса может быть адаптирована для различных образовательных учреждений основного образования. Основными преимуществами данной модели являются: отсутствие проблемы согласования единого времени для мегауроков, минимизация рисков технических сбоев, единство образовательных программ, простота организации мегауроков.

Ключевые слова: *цифровая грамотность младших школьников, личностные и метапредметные результаты, сетевое взаимодействие, облачные сервисы, коллективная работа над документом.*

Постановка проблемы. В настоящей статье рассмотрим особенности формирования цифровой грамотности младших школьников на уроках информатики, связанные с применением в образовательном процессе облачных сервисов. Цель статьи – выявить и обосновать условия формирования у младших школьников личностных и метапредметных результатов, обеспечивающих овладение элементами цифровой грамотности.

Современным детям цифровой эпохи требуются новые умения и способности [Солдатова и др., 2013а, с. 18], которые необходимы поколению, использующему гаджеты с раннего детства [Солдатова и др., 2012, с. 30]. Среди млад-

ших школьников с каждым годом неуклонно растет количество детей, которые к десятилетнему возрасту уже имеют свой канал на YouTube, аккаунт в социальных сетях (например, «ВКонтакте» и Instagram). Таким образом, различные блоги, вики, социальные сети оказывают серьезное воздействие на способ получения знаний современными школьниками. Одной из основных проблем получения информации в Интернете является спорная оценка достоверности получаемой информации [Артеменко, 2012, с.33].

Как отмечается в исследованиях ИИТО ЮНЕСКО, если пользователи не знакомы с нормами защиты персональных данных в медийном социуме, они могут непредумышленно сде-

лять свою частную информацию достоянием общности. Дети и подростки не всегда могут предвидеть негативные последствия своего поведения в сети Интернет, вследствие чего могут подвергаться контентным, коммуникационным, потребительским и техническим рискам [Солдатова, Рассказова, 2014, с. 151].

Одним из способов обезопасить подрастающее поколение от угроз, возникающих в связи с использованием Интернета, является обеспечение специальной подготовки школьников. Другими словами, мы обязаны глубоко переосмыслить и пересмотреть школьное образование и его цели [ICT in..., 2012, с. 16]. Сегодня важной задачей для образования становится необходимость закладывать основы цифровой грамотности на всех уровнях образования, причем делать это необходимо начиная с начальной школы [Pedagogies..., 2012, с.17].

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов начального общего образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, опыта обучения школьников информатике на разных ступенях общего образования.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ [Ивкина и др., 2014; Ивкина, Пак, 2015; Солдатова и др., 2012; Солдатова и др., 2013а,б,в; Солдатова, Рассказова, 2014; ICT in..., 2012; Pedagogies..., 2012]. В работах И.М. Ивкиной, Н.И. Пака отражается опыт исследований в области обучения школьников информатике на платформе «Мегакласс», характеризующейся, прежде всего, активным сетевым взаимодействием учащихся различных школ, организованных в межшкольные группы сменного состава, объединяющей в сообщество учителей информатики, учеников, студентов и преподавателей университетов. В работах Г.В. Солдатовой, Е.И. Рассказовой изложены сведения об образе жизни и особенностях цифрового поколения, о влиянии онлайн-рисков на развитие детей. В научных трудах данных авторов исследуются подходы к определению и соотношению понятий «цифровая грамотность», «медиагра-

мотность, «цифровая компетенция». В работах зарубежных авторов (I. Kalaš, H.E. Vannayan, L. Conery, S. Tuominen) освещены вопросы педагогики медиа- и информационной (цифровой) грамотности, в том числе и для начальной школы [ICT in..., 2012; Pedagogies, 2012] .

Результаты исследования. Цифровая безопасность – это компонент цифровой грамотности, развитие которого является актуальным именно для начальной школы. Согласно ФГОС¹, личностные и метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования можно конкретизировать с позиции цифровой грамотности и цифровой безопасности:

- освоение этических норм работы с информацией коллективного пользования;
- соблюдение правил и норм поведения во время совместной работы над документом в облачном сервисе;
- владение диалогической формой коммуникации с использованием средств и инструментов ИКТ и дистанционного общения;
- осуществление взаимного контроля и оказание в сотрудничестве необходимой взаимопомощи посредством ИКТ (в т.ч. с использованием облачных сервисов) и др.

Для формирования перечисленных выше результатов у младших школьников необходимы определенные условия, которые позволят организовать удаленное сетевое взаимодействие учащихся в урочной деятельности. Такими условиями обладает образовательная технологическая платформа «Мегакласс» [Ивкина, Пак, 2015, с. 34]. Основой для организации сетевого взаимодействия являлось использование облачных технологий, обладающих такими преимуществами, как «доступность с различных устройств и отсутствие привязки к рабочему месту» [Литвинова, 2014, с. 458].

В 2016–2017 учебном году участниками пилотного проекта «Мегакласс: начальная школа»

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Федеральный государственный образовательный стандарт [Официальный сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 16.11.2017).

стали обе подгруппы 4 А класса МАОУ «Гимназия № 9» г. Красноярска, занимающиеся в разных корпусах гимназии. Это позволило организо-

вать совместную работу школьников в распределенных в пространстве группах, что отвечает формату мегаурока [Ивкина и др., 2014, с. 38].

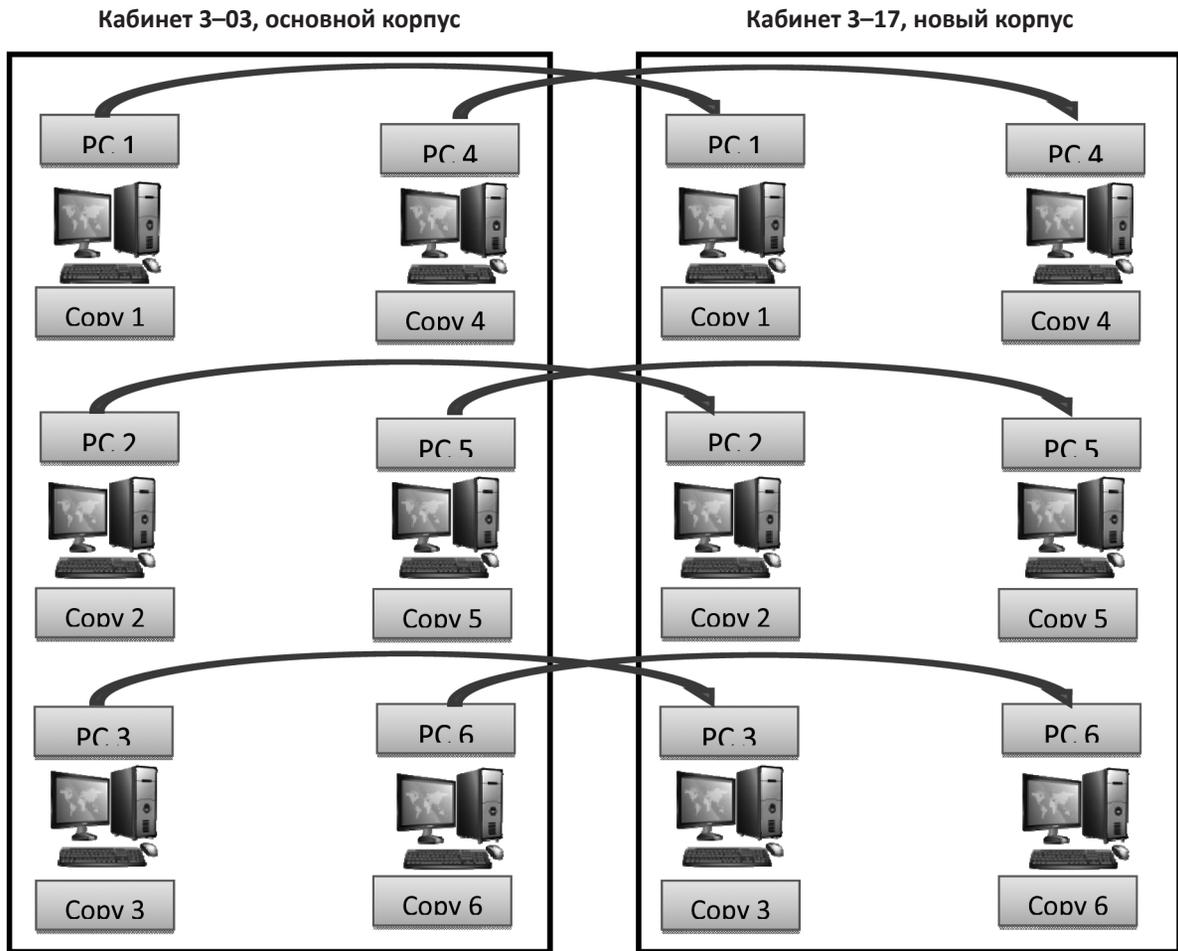


Рис. 1. Организация работы распределенных групп с облачным сервисом

Fig. 1. Organization of work of distributed groups with cloud services

Для того чтобы организовать сетевое взаимодействие в распределенных группах, была выработана следующая модель организации работы с копиями задания для совместной работы, хранящегося на облачном сервере. Такая модель позволяет школьникам одновременно работать в распределенных парах или группах над одним и тем же заданием.

Мегауроки в начальной школе были организованы в соответствии со структурой традиционного урока, но на каждом из этапов урока предполагались различные виды совместной сетевой деятельности и разный режим работы: синхронный или асинхронный. Изучение нового материала в формате мегаурока предполагало фронтальную работу с использованием конференцсвязи,

закрепление и контроль знаний осуществлялись через совместную индивидуальную или групповую работу с заданиями, реализованными в облачных сервисах, этап рефлексии предусматривал обмен мнениями, впечатлениями об уроке посредством конференцсвязи.

Все задания для сетевого взаимодействия школьников разрабатывались нами с опорой на принцип постепенного ослабления регламентирования организации совместной деятельности в процессе сетевого взаимодействия. Так, в заданиях на первых мегауроках учащимся были даны подсказки, каким образом следует распределить совместную деятельность в облачном сервисе, затем обучающимся было необходимо самим планировать свою деятельность, координировать

действия и т.д. В качестве средства для общения между школьниками был использован чат Google.

Несмотря на то что основной задачей исследования являлась организация сетевого взаимодействия младших школьников как условия формирования элементов цифровой грамотности, на мегауроках проводилась оценка образовательных результатов. В течение каждого урока заполнялись специальные листы наблюдения за

учащимися, с помощью которых отслеживалось формирование образовательных результатов (в том числе личностных и метапредметных) как на всех этапах урока, так и в процессе выполнения учащимися совместных сетевых заданий.

По итогам заполнения оценочных листов можно сделать вывод о том, что уровень сформированности отслеживаемых критериев повышается от 1 к 6 мегауроку.

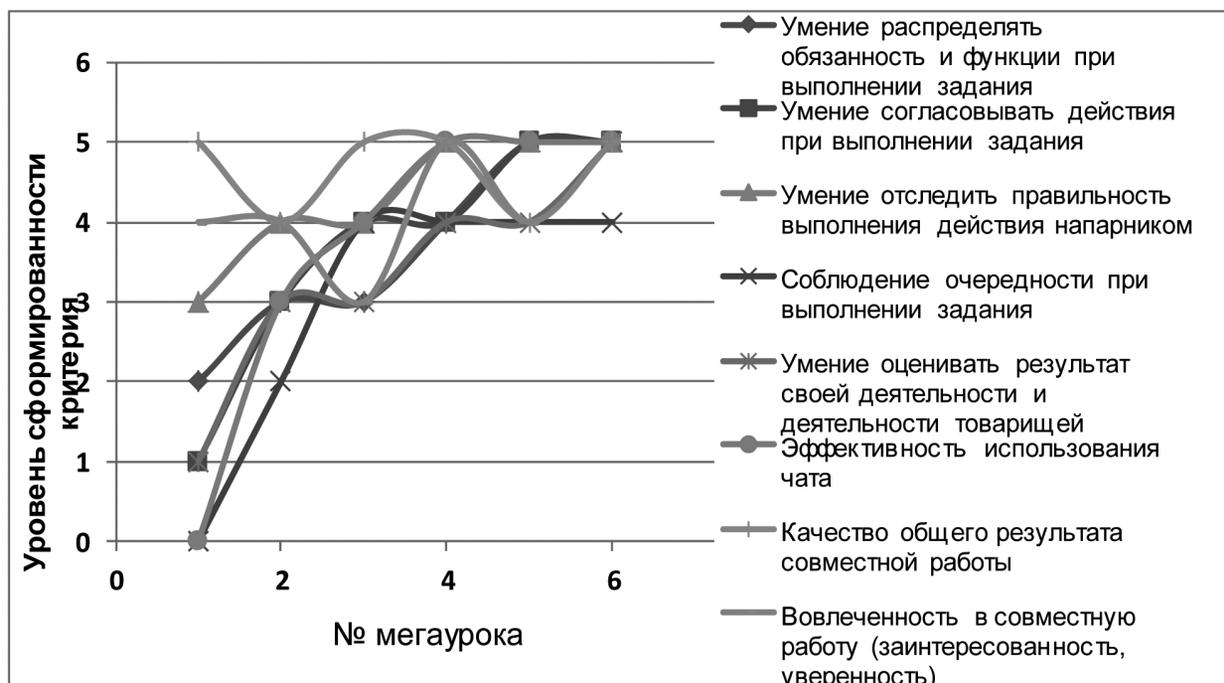


Рис. 2. Уровень сформированности отслеживаемых критериев

Fig. 2. Level of development of the monitored criteria

Заключение. На основании анализа реализованной модели можно сделать вывод о том, что удаленное сетевое взаимодействие в распределенных группах в рамках одной школы способствует формированию личностных и метапредметных образовательных результатов у младших школьников, обеспечивающих в дальнейшем развитие элементов их цифровой грамотности. Также следует отметить, что, в отличие от межшкольной модели мегакласса, модель организации сетевого взаимодействия в рамках одной школы обладает рядом преимуществ:

- отсутствие проблемы согласования единого времени для мегауроков;
- минимизация рисков технических сбоев;

- единство образовательных программ;
- простота организации мегауроков.

Эти преимущества позволяют тиражировать данную модель и адаптировать ее для разных школ. Другими словами, мы получаем практически универсальную модель организации сетевого взаимодействия для начальной школы.

Библиографический список

1. Артеменко М.А. Медиаграмотность молодежи в контексте интернет-безопасности //Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2012. № 10–1. С. 25–37.
2. Виноградова Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации // Человек и образование. 2012. № 2. С. 92–98.

3. Ивкина Л.М. Кластерная модель методической подготовки будущего учителя информатики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 66–69.
4. Ивкина Л.М. и др. Мегакласс как инновационная модель обучения информатике с использованием ДОТ и СПО: кол. монография / Л.М. Ивкина, И.А. Кулакова, Н.И. Пак, Д.В. Романов, А.Л. Симонова, М.А. Сокольская, Л.Б. Хегай, Т.А. Яковлева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 196 с.
5. Ивкина Л.М., Пак Н.И. Технология «Мегакласс» как средство коллективной учебной деятельности в образовательных кластерах // Открытое образование. 2015. № 5. С. 32–38.
6. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Б. Дендева. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
7. Литвинова С.Г. Облачно ориентированная учебная среда школы: от кабинета до виртуальных методических предметных объединений учителей // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17, № 1. С. 457–468.
8. Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / сост. Е.И. Кузьмин, А.В. Паршакова. М.: МЦБС, 2013. 384 с.
9. Морозова А.А. Характер медиаповедения в социальных сетях как индикатор медийной компетентности молодежи // Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития регионов: сб. науч. тр. / Обществ. палата Челяб. обл. Челябинск, 2014. С. 161–169.
10. Нестик Т.А., Солдатова Г.У. Основные модели цифровой компетентности // Наука. Культура. Общество. 2016. № 1. С. 107–119.
11. Пак Н.И. От классно-урочной системы к кластерному образованию: образовательная технологическая платформа «Мегакласс» // Информатизация образования – 2016: матер. междунар. науч.-практич. конференции. Сочи: Изд-во СГУ, 2016. С. 467–475.
12. Солдатова Г. и др. Дети России онлайн: результаты международного проекта EU Kids Online II в России. 2012. 213 с.
13. Солдатова Г. и др. Интернет: возможности, компетенции, безопасность: метод. пособие для работников системы общего образования: лекции. 2013а. Т. 1. 167 с.
14. Солдатова Г.В., Рассказова Е.И. Медиа- и информационная грамотность в условиях трансформации медиасреды // Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 24–27 апреля 2013 г.) / сост. Е.И. Кузьмин, И.В. Жилавская, Д.Д. Игнатова; под ред. И.В. Жилавской. М.: МЦБС. 2014. С. 147–160.
15. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Цифровая грамотность и безопасность в Интернете: метод. пособие для спец. основного общего образования. М.: Google, 2013б. 311 с.
16. Солдатова Г.У. и др. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013в. С. 282–284.
17. Хиленко Т.П. Педагогические условия формирования информационной компетентности младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 3. С. 87–90.
18. Шариков А.В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14, № 1. С. 87–98.
19. Catts R., Lau J. Towards Information Literacy Indicators: Conceptual framework paper. Paris: UNESCO, 2008. 46 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf> (accessed: 19.11.2017).
20. Eshet-Alkalai Y. Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. 2004. Т. 13, № 1. P. 93–106.
21. ICT in Primary education: Analytical survey / I. Kalaš, H.E. Bannayan, L. Conery [and

- oth.]. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2012. 136 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214707.pdf> (accessed: 18.11.2017).
22. Karpati A. Digital Literacy in Education: Policy brief, may, 2011. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2011. 12 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214688.pdf> (accessed: 18.11.2017).
23. Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers / C. Wilson A. Grizzle, R. Tuazon, K. Akyempong, Cheung C-K. Paris: UNESCO, 2011. 191 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf> (accessed: 18.11.2017).
24. Pedagogies of Media and Information Literacies / Ed. S. Tuominen. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2012. 142 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf> accessed 17.11.2017).
25. Perez Tornero J.M., Varis T. Media Literacy and New Humanism. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2010. 136 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf> (accessed 19.11.2017).

NETWORK INTERACTION AS A CONDITION FOR FORMING THE ELEMENTS OF DIGITAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN AT INFORMATICS LESSONS

E.G. Potupchik (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article considers the features of formation of elements of primary schoolchildren's digital literacy at informatics lessons, connected with the application of cloud services, which allow working on documents collectively, in the educational process. The problem is highlighted due to the discrepancy between the format of the class-lesson system and the requirements necessary for mastering the basics of digital literacy in primary school. The purpose of the article is to identify and justify the conditions for the formation of personal and meta-subject results in primary schoolchildren, ensuring the mastery of elements of digital literacy.

The *research methodology* consists of analysis and generalization of normative and legal documents of primary general education, research works of domestic and foreign scientists and the experience of teaching computer science to students at various levels of general education.

Results. The conditions that make it possible to form personal and meta-subject results in primary schoolchildren, ensuring the development of elements of digital literacy on their basis, have been revealed. A universal model of organization of network interaction at informatics lessons in primary school is proposed on the basis of using distributed groups within a single class.

Conclusion. The model of organization of network interaction described in the article in distributed groups within a single class can be adapted for various educational institutions of general education. The main advantages of this model are the absence of the problem of harmonizing a single time for mega-courses, minimizing the risks of technical failures, the unity of educational programs, the simplicity of organizing mega-lessons.

Key words: *digital literacy of primary schoolchildren, personal and meta-subject results, network interaction, cloud services, collective work on a document.*

References

1. Artemenko M.A. (2012). Media literacy of youth in the context of Internet security // Intellectual potential of the 21st century: stages of cognition, 10 (1), 25–27.
2. Vinogradova T.S. (2012). Information competence: problems of interpretation // Man and education, 2, 92–98.
3. Ivkina L.M. (2017). The cluster model of the methodological training of the future informatics teacher // Vestnik of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2 (40), 66–69.
4. Ivkina L.M. (2014) / Mega-class as an innovative model for teaching informatics using DOT and software: collective monograph / L.M. Ivkina, I.A. Kulakov, N.I. Pak, D.V. Romanov, A.L. Simonova, M.A. Sokol'skaya, L.B. Hegai, T.A. Yakovleva / Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 196 p.
5. Ivkina L.M., Pak N.I. (2015). Technology "Mega-class" as a means of collective educational activity in educational clusters // Open Education, 5, 32–38.
6. Information and communication technologies in education: monograph (2013) / Ed. by Bardarcha Dendeva. Moscow, UNESCO IITO, 320 p.
7. Litvinova S.G. (2014). Cloud-oriented educational environment of the school: from the account to the virtual methodical subject associations of teachers // Educational technologies and society, 17 (1), 457–468.
8. Media and information literacy in knowledge societies (2013) / Comp. by Kuzmin E.I., Parshakova A.V. Moscow, MTsBTs, 384 p.
9. Morozova A.A. (2014). The nature of media behavior in social networks as an indicator of media competence of youth // Economic, legal and sociocultural aspects of regional development: collection of scientific articles / Public Chamber of Chelyabinsk Region, 161–169.
10. Nestik T.A., Soldatova G.U. (2016). Basic models of digital competence // Science. Culture. Society, 107–119.

11. Pak N.I. (2016). From the class-lesson system to cluster education: educational technological platform "Megaclass" // Informatization of education – 2016 "": Proceedings of the International Research-to-Practice Conference. Sochi, Publishing House of SSU, 467–475.
12. Soldatova G. et al. Children of Russia online. (2012). The results of the international project EU Kids Online II in Russia, 213 p.
13. Soldatova G. et al. (2013). Internet: opportunities, competences, security // A methodical manual for employees of the general education system. Lectures. Part 1, 167 p.
14. Soldatova G.V., Rasskazova E.I. (2013). Media and information literacy in the conditions of transformation of mass media content // ВК 78.07 М 42, 24, 147-160.
15. Soldatova G., Zotova E., Lebesheva M., Shlyapnikov V. (2013). Digital literacy and security on the Internet. A methodical manual for specialists in basic general education. Moscow, Google, 311 p.
16. Soldatova G.U. et al. (2013). Digital competence of Russian teenagers and parents: the results of the All-Russian study. Moscow, Development Fund for the Internet, 282-284.
17. Khilenko T.P. (2013). Pedagogical conditions for the formation of information competence of primary schoolchildren // Primary school plus Before and After, 3, 87–90.
18. Sharikov A.V. (2016). On the four-component model of digital literacy // Journal of Social Policy Studies, 14 (1), 87–98.
19. Catts R., Lau J. (2008). Towards Information Literacy Indicators: Conceptual framework paper. Paris: UNESCO, 46 p. Available at: <http://unesdoc.org/images/0015/001587/158723e.pdf> (accessed 19.11.2017).
20. Eshet-Alkalai Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13 (1), 93–106.
21. ICT in Primary education: Analytical survey (2012) / Kalaš I., Bannayan H.E., Conery L. [and oth.]. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 136 p. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214707.pdf> (accessed 18.11.2017).
22. Karpati A. (2011). Digital Literacy in Education: Policy brief. Moscow, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 12 p. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214688.pdf> (accessed 18.11.2017).
23. Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers (2011) / Wilson C. Grizzle A., Tuazon R., Akyempong K., Cheung C-K. Paris: UNESCO, 191 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf> (accessed 18.11.2017).
24. Pedagogies of Media and Information Literacies (2012) / Ed. S. Tuominen. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 142 p. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214705.pdf> accessed 17.11.2017).
25. Perez Tornero, J.M., Varis T. (2010). Media Literacy and New Humanism. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 136 p. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf> (accessed 19.11.2017).

УДК 377.4 (14.37.27)

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ

И.В. Турова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируется проблема формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей в условиях университета. Цель статьи – описать методическую модель формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей, принципы организации процесса формирования и условия их реализации.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, научно-исследовательские работы отечественных ученых и опыт формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования в различных университетах России.

Результаты. На основе системного, компетентностного, личностно ориентированного и контекстного подходов разработана методическая модель формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому

му развитию детей. Описаны принципы организации процесса формирования и условия их реализации, охарактеризованы этапы, выделенные в исследуемом процессе. Представлены критерии определения уровней сформированности готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей, на основе которых описаны три уровня.

Заключение. В статье представлена модель формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей, описаны принципы организации процесса формирования и условия их реализации. Охарактеризованы блоки, выделенные в исследуемом процессе, а также представлены критерии определения уровней сформированности рассматриваемой компетентности, на основе которых описаны три уровня.

Ключевые слова: модель формирования, готовность, математическое развитие, педагог дошкольного образования, условия формирования, критерии, уровни.

Постановка проблемы. Изучение опыта функционирования дошкольных образовательных организаций, а также изучение результатов исследований отечественных ученых В.В. Абашиной, О.А. Еник, В.А. Козловой, Э.Р. Минибаевой, Л.В. Ворониной и др. позволило выделить ряд проблем, связанных с деятельностью педагогов дошкольного образования по математическому развитию детей [Абашина, 1998, с. 76; Еник, 2000, с. 22; Воронина, 2011, с. 83; Козлова, 2003, с. 34; Минибаева, 2004, с. 54]. К таким проблемам относятся: использование учебных форм организации детской деятельности; использование математического содержания, не соответствующего

возрастным особенностям детей; недостаточное обеспечение интеграции содержания образовательных областей; математическое развитие детей сводится, как правило, к формированию у дошкольников некоторых математических представлений и понятий; недостаточное внимание уделяется формированию логических структур мышления, развитию креативных способностей, связи математического образования с их практическим опытом, что не соответствует социальному заказу современной школы.

Причинами возникновения данных проблем являются слабая математическая подготовка самих педагогов дошкольного образова-

ния, непонимание роли математического развития ребенка-дошкольника на каждом возрастном этапе, что свидетельствует о недостаточной сформированности готовности педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей.

Методологию исследования составляют концепции и взгляды, отраженные в следующих научных подходах:

– *системный подход* (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Ю.А. Конаржевский, В.Н. Сагатовский, Э.Г. Юдин и др.), который позволяет рассмотреть готовность будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей как целостную систему знаний, умений и личностных качеств человека, а процесс формирования этой готовности – как многоуровневую, динамическую, развивающуюся систему;

– *компетентностный подход* (Дж. Равен, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, И.А. Зимняя и др.) позволяет рассматривать готовность будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей как результат их профессиональной подготовки, выработки рефлексивных позиций, то есть осознанного отношения студентов к полученным знаниям, приобретение опыта применения полученных знаний для решения профессиональных задач;

– *лично ориентированный подход* (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, В.В. Селевко) дает возможность рассматривать студента как субъекта образовательного процесса и акцентирует внимание на учете индивидуальных и психологических особенностей при выборе математического содержания;

– *контекстный подход* (А.А. Вербицкий и др.) позволяет усилить профессиональную направленность обучения математике.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа научно-исследовательских работ отечественных ученых в области решаемой проблемы. В работе В.В. Абашиной раскрывается проблема формирования профессиональной готовности к управлению математическим развитием детей. Автор подчеркивает,

что сложившаяся система обучения в дошкольных образовательных организациях недостаточно ориентирована на развитие умственных способностей детей и познавательного интереса в процессе изучения математики. Обучение математике детей, как правило, носит однообразный по содержанию, ритму, темпу, формам и методам характер и, как следствие, превращается в жестко регламентированный процесс. За этим, по мнению В.В. Абашиной, скрывается неумение педагога дошкольного образования управлять процессом математического развития детей [Абашина, 1998].

О.А. Еник, В.А. Козлова, Э.Р. Миннибаева, Л.В. Воронина также видят проблемы математического развития детей в слабой профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей [Еник, 2000; Воронина, 2011; Козлова, 2003; Минибаева, 2004].

Проведенный анализ научно-исследовательских работ показал, что организация математической подготовки имеет ряд проблем, решение которых будет способствовать повышению профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Результаты исследования. Формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей представляется нам как специально организованный и целенаправленный процесс диагностики, проектирования, практической реализации и мониторинга сформированности данной готовности как приоритетного направления развития профессиональной компетентности будущего специалиста. В связи с этим при разработке методической модели формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей необходимо опираться на системный, компетентностный, лично ориентированный и контекстный подходы.

Целью методической модели является описание процесса формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей.

Учитывая свойства структуризации, которыми обладает любая система, при проектировании методической модели процесса формирования рассматриваемой готовности нами были определены следующие блоки: *теоретико-методологический, процессуальный, диагностический*.

Все блоки взаимосвязаны между собой и выражают внутреннюю организацию процесса формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей. Рассмотрим каждый блок более подробно.

Теоретико-методологический блок представляет собой совокупность научных подходов (системный, компетентностный, личностно ориентированный и контекстный), лежащих в основе решения проблемы исследования, принципов и условий реализации процесса формирования рассматриваемой готовности. Традиционно под принципами понимаются основополагающие идеи, определяющие стратегию, цели, содержание и методы. С одной стороны, принципы выступают как обобщающие теоретические положения, фиксирующие существенные, необходимые и устойчивые связи, а с другой – как определенное руководство практическими действиями [Гончарова, 2005]. В представляемой методической модели формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей были выделены следующие принципы.

1. *Профессиональной направленности*. Вопросами профессиональной направленности обучения занимались такие ученые, как А.А. Вербицкий, А.Я. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, М.И. Махмутов, В.А. Сластенин и др. [Вербицкий, 1991; Кузьмина, 1972; Махмутов, 1985; Сластенин, 1976]. Проблемой профессиональной направленности обучения студентов математических специальностей в педагогических вузах занимались ученые: В.В. Афанасьев, А.Г. Мордкович, Л.В. Шкерина и др. [Афанасьев, 2000; Мордкович, 1986; Шкерина, 2013]. Данный принцип позволяет рассматривать процесс формирования готовности будущих педагогов дошкольного

образования к математическому развитию детей в контексте будущей профессиональной деятельности. Профессиональная направленность преподаваемых дисциплин оказывает большое влияние на воспитание положительной мотивации студентов.

2. *Доступности информации*. Этот принцип подразумевает наличие доступа к различным информационным ресурсам для решения образовательных задач. Под информационными ресурсами понимается содержание данных, сведений и знаний, зафиксированных на соответствующих носителях информации. Это могут быть как книги, журналы, методические пособия, так и электронные информационные ресурсы, и интернет-ресурсы. Под электронными информационными ресурсами понимается совокупность текстов на электронных носителях, это могут быть полнотекстовые базы данных, генерируемые библиотекой, или информационные материалы и ресурсы, покупаемые учебным заведением и хранящиеся в библиотеке на CD-ROM, сервере или в иной форме.

3. *Актуализации субъектной позиции обучающегося*. По мнению С.Л. Рубинштейна, только активная субъектная позиция по отношению к окружающему миру позволяет человеку быть личностью [Рубинштейн, 2003]. Субъектная позиция в психолого-педагогической литературе чаще всего определяется как сложная, многоаспектная система отношений личности к различным сторонам окружающей действительности, позволяющая осознавать, прогнозировать, анализировать и контролировать совокупность событий в мире. Многие ученые выделяют такие характеристики субъектной позиции, как способность совершенствовать себя в деятельности, рефлексивность (К.А. Абульханова-Славская), автономность (А.В. Брушлинский), адаптивность к внешним условиям (Н.М. Борытко), инициативность (И.А. Зимняя), самостоятельность (А.К. Осницкий), деятельностное отношение к себе и окружающей действительности (С.Л. Рубинштейн), способность к саморазвитию (В.И. Слободчиков), целеполагание (М.Б. Туrowsкий), ответственность (В.Л. Хайкин).

4. *Рефлексивности.* Проблема организации и корректировки образовательной деятельности связана с успешностью ее осмысления. Информация, пропущенная через себя, намного лучше усваивается и осознается обучающимся. Рефлексия позволяет личности выйти из полной поглощенности непосредственной деятельностью, сделать ее предметом анализа, осознанного регулирования и контроля, способствует накоплению и творческому переосмыслению приобретаемого опыта.

Реализация выделенных принципов становится возможным при создании в процессе формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей определенных условий.

Организация обучения математике в контексте будущей профессиональной деятельности подразумевает моделирование на языке учебных дисциплин с помощью всей системы форм, методов и средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности молодого специалиста. Понимание студентами важности математических знаний и умений в будущей профессиональной деятельности обеспечит заинтересованность и повысит общую учебную мотивацию [Вербицкий, 1987, с. 3–46].

Организация информационно-образовательного пространства является важнейшим условием для формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей. Правильно организованное информационно-образовательное пространство, которое включает в себя информационные ресурсы, средства информационного взаимодействия и информационную инфраструктуру, позволяет обучающимся получать самую новую информацию по изучаемой проблеме, используя при этом различные информационные ресурсы; обеспечивает своевременную помощь обучающимся в процессе самостоятельной работы; способствует формированию умений пользоваться различными программно-техническими средствами для решения учебных задач [Петухова, 2011].

Индивидуализация обучения студентов с учетом личностных особенностей подразумевает их общие умственные способности, учебные умения и познавательный интерес и на основании этого возможность дифференцировать задания по уровню сложности [Юрловская, 2013].

Рефлексия учебной деятельности позволяет получить обратную связь от обучающихся. Это могут быть вопросы, направленные на осознание важности полученных знаний: что нового узнали? можно ли полученные знания применять в профессиональной деятельности? и т.п. Это позволяет подвести итог занятия и обобщить пройденный материал, тем самым происходит мотивирование на дальнейшее самостоятельное и более глубокое изучение материала по теме. Может быть организовано обсуждение того, что будет происходить на следующем занятии, тем самым будут обеспечены планирование, выбор наиболее эффективных способов осуществления цели занятия, а также прогнозирование возможных ее результатов.

Следующий блок, который был выделен – *процессуальный*, он включает в себя этапы формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей, а также формы, методы и средства обучения.

Определение результата, который должен быть достигнут при создании описанных выше условий в процессе реализации всех блоков, осуществляется с помощью *диагностического блока*, предметом которого выступает уровень сформированности готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей. Данный блок представлен критериями сформированности рассматриваемой готовности (когнитивный, праксиологический, аксиологический), уровнями (пороговый, базовый, продвинутый) и методами диагностики этих уровней.

Описанная модель формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей может быть представлена следующей схемой (рис.).

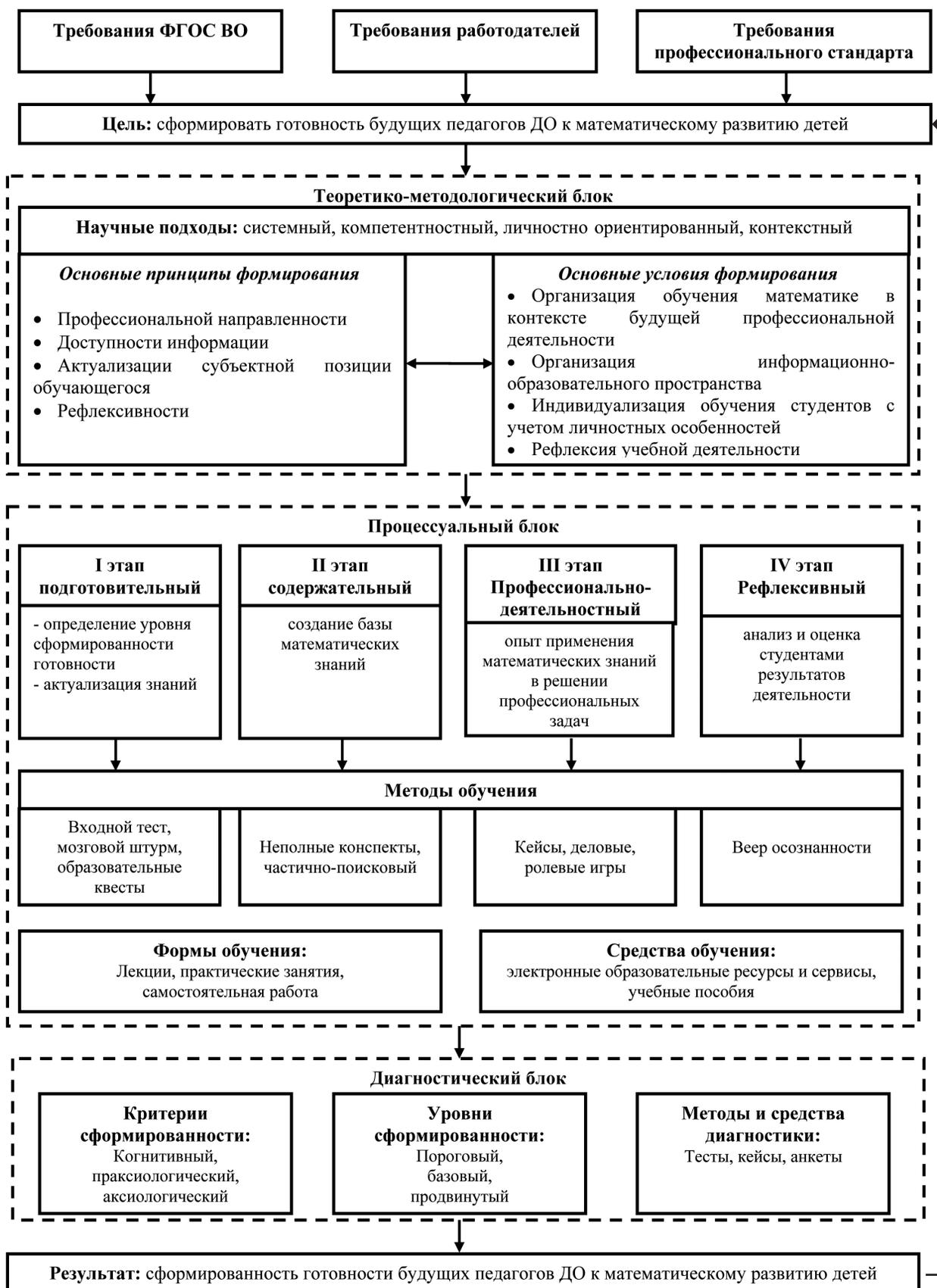


Рис. Методическая модель готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей

Fig. Methodical model of readiness of future preschool teachers for mathematical development of children

Заключение. Разработанная модель формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к математическому развитию детей представляет собой целостную систему, включающую в себя: цель, результат, принципы, условия, структурные компоненты, а также мониторинг сформированности готовности на основе выделенных критериев и показателей, она имеет большое практическое значение. На ее основе могут быть разработаны модули дисциплин, ориентированные на формирование готовности к математическому развитию детей дошкольного возраста. Данная модель может быть также положена в основу разработки соответствующей методической системы.

Библиографический список

1. Абашина В.В. Профессиональная подготовка будущих педагогов к управлению математическим развитием детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Сургут, 1998. 184 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
3. Афанасьев В.В. и др. Профессионализация предметной подготовки учителя математики в педагогическом вузе / В.В. Афанасьев, Ю.П. Поваренков, Е.И. Смирнов, В.Д. Шадриков. Ярославль, 2000. 389 с.
4. Борытко Н.М., Мацкайлова О.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: ВГИПКРО, 2002. 132 с.
5. Брушлинский А.В. Психология субъекта // Психологический журнал. 2003. № 2. С. 15–17.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
7. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. М.: Знание, 1987. С. 3–46.
8. Воронина Л.В. Математическое образование в период дошкольного детства: методология проектирования: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2011. 437 с.
9. Гончарова Н.И. Мониторинг результативности педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-03.htm> (дата обращения: 18.11.2016).
10. Еник О.А. Проблемы профессионального математического образования студентов факультета дошкольного воспитания: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2000. 204 с.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: МПСИ, 2010.
12. Козлова В.А. Формирование элементарных математических представлений у детей младшего возраста: дис. ... д-ра. пед. наук.: М., 2003. 308 с.
13. Кудрявцев А.Я. К проблеме принципов обучения // Советская педагогика. 1981. № 8. С. 100–106.
14. Кузьмина Н.В. Методические проблемы вузовской педагогики // Проблемы педагогики высшей школы. Л., 1972. С. 6–43.
15. Махмутов М.И. Принцип профессиональной направленности обучения // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. Челябинск: ЧПУ, 1985.
16. Минибаева Э.Р. Профессиональная подготовка студентов факультета дошкольной педагогики к математическому развитию детей: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2004. 245 с.
17. Мордкович А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986. 36 с.
18. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 11.
19. Петухова И.С. Информационно-образовательное пространство вуза как одно из условий формирования медиакомпетентности личности: к постановке вопроса [Электронный ресурс] // Magister Dixit:

- научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2011. № 4 (12). URL: <http://md.islu.ru/> (дата обращения: 18.11.2012).
20. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
21. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
22. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
23. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. М.: Наука, 1977. 118 с.
24. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие). М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2000. 448 с.
25. Шкерина Л.В. Теоретические основы технологий учебно-познавательной деятельности будущего учителя математики в процессе математической подготовки в педвузе: монография. 2-е изд., доп. и перераб. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 420 с.
26. Юрловская И.А. Индивидуализированное обучение как проблема профессиональной подготовки будущих учителей // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 38–49.

METHODICAL MODEL FOR FORMING THE READINESS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR THE MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN

I.V. Turova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article analyzes the problem of forming the readiness of future preschool teachers for the mathematical development of children in the university. The purpose of the article is to describe the methodological model of forming the readiness of future preschool teachers for the mathematical development of children, the principles of the organization of the formation process and the conditions for their implementation.

The research methodology consists of analysis and generalization of normative and legal documents in the sphere of higher education, research work of Russian scientists and the experience of forming the readiness of future preschool teachers in various universities in Russia.

Results. On the basis of a system, competence-based, personality-oriented and contextual approaches, a methodical model of forming the readiness of future preschool teachers for the mathematical development

of children was developed. The principles of the organization of the formation process and the conditions for their realization are described; the stages identified in the process under research are characterized. The criteria for determining the levels of preparedness of future preschool teachers for the mathematical development of children are presented, on the basis of which three levels are described.

Conclusion. The article presents a model for the formation of readiness of future preschool teachers for the mathematical development of children, describes the principles of the organization of the formation process and the conditions for their implementation. The blocks identified in the process under research are characterized, as well as the criteria for determining the levels of the formedness of the competence in question, on the basis of which three levels are described.

Key words: *model of formation, readiness, mathematical development, preschool teacher, conditions of formation, criteria, levels.*

References

1. Abashina V.V. (1998). Vocational training of future teachers to management of mathematical development of preschool children: PhD Thesis. Surgut, 184 p.
2. Abul'khanova-Slavskaja K.A. (1980). Activity and psychology of the personality. Moscow, Nauka, 335 p.
3. Afanas'eva V.V. (2000). Professionalizing of subject training of the mathematics teacher in pedagogical higher education institution / V.V. Afanas'ev, Yu.P. Povarenkov, E.I. Smirnov, V.D. Shadrikov. Yaroslavl, 389 p.
4. Borytko N.M., Matskailova O.M. (2002). Formation of a subject position of the pupil in humanitarian space of a lesson: monograph / ed.by N.K. Sergeev. Volgograd, VGIPKRO, 132 p.
5. Brushlinsky A.V. (2003). Psychology of the subject // Psychological magazine, 2, 15–17.
6. Verbitsky A.A. (1991). Active training in higher school: contextual approach. Moscow, Vysshaya shkola, 204 p.
7. Verbitsky A.A. (1987). Psychological and pedagogical features of contextual training. Moscow, Znanie, 3-46.
8. Voronina L.V. (2011). Mathematical education in the period of preschool childhood: design methodology: PhD Thesis. Yekaterinburg, 437 p.
9. Goncharova N.I. (2005). Monitoring of effectiveness of pedagogical activity. Online magazine "Eidos". Available at: www.eidos.ru/journal/2005/0910-03.htm (accessed 18.11.2016)
10. Enik O.A. (2000). Problems of professional mathematical training of students of the faculty of preschool education: PhD Thesis. Togliatti, 204 p.
11. Zimniaia I.A. (2010). Pedagogical psychology. Moscow, MPSI.

12. Kozlova V.A. (2003). Formation of elementary mathematical representations in young children: PhD Thesis. Moscow, 308 p.
13. Kudryavtsev A.Ya. (1981). On the problem of the principles of training // Soviet pedagogics, 8, 100–106.
14. Kuzmina N.V. (1972). Methodical problems of high school pedagogics // Problems of pedagogics of higher school. Leningrad, 6–43.
15. Makhmutov M.I. (1985). The principle of professional orientation of education // Principles of training in modern pedagogical theory and practice. Chelyabinsk, ChPU.
16. Minibaeva E.R. (2004). Vocational training of students of the faculty of preschool pedagogy to mathematical development of children: PhD Thesis. Orenburg, 245 p.
17. Mordkovich A.G. (1986). Professional and pedagogical orientation of special training of the mathematics teacher at teacher training college: Abstract of PhD Thesis. Moscow, 36 p.
18. Osnitsky A.K. (1996). Problems of a research of subject activity // Psychology Issues, 1, 11.
19. Petukhova I.S. (2011). Information and education space of higher education institution as one of the conditions of formation of media competence of the personality: to formulation of the question. "Magister Dixit" – the scientific and pedagogical magazine of Eastern Siberia, 4 (12). Available at: md.islu.ru/ (accessed 18.11.2012).
20. Rubinshtein S.L. (2003). Life and consciousness. Man and the world. St. Petersburg: Piter, 512 p.
21. Slastenin, V.A. (1976). Formation of the identity of the Soviet school teacher in the course of vocational training. Moscow, Prosveshchenie, 160 p.
22. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. (2000). Psychology of development of man. Development of subjective reality in ontogenesis. Moscow, School press. 416 p.
23. Turovsky M.B. (1977). Philosophical bases of cultural science. Moscow, Nauka, 118 p.
24. Khaikin V.L. (2000). Activity (characteristics and development). Moscow; Voronezh, MPSI, MODEK, 448 p.
25. Shkerina L.V. (2013). Theoretical bases of educational cognitive activity technology of a future mathematics teacher in the course of mathematical training in teacher training college: monograph. The 2nd edition. KSPU named after V.P. Astafiev, 420 p.
26. Yurlovskaya I.A. (2013). The individualized training as a problem of vocational training of future teachers // TGU Science Vector. Series: pedagogics, psychology, 3 (14), 38–49.

УДК 37.02

ИНТЕГРИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ И ОЦЕНКА ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Е.Н. Федоров (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Работа посвящена проблеме развития и оценки ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа, которым предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в современной школе. Данная статья направлена на разработку модели ИКТ-компетентности для студентов отделения «Физическая культура», на основе которой будут осуществляться процесс развития ИКТ-компетентностей и ее оценка.

Методологию исследования составляют теоретические и эмпирические методы исследования, включающие в себя анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере среднего специального образования, научно-исследовательских работ отечественных ученых.

Результаты. Спроектирована модель ИКТ-компетентности на основе системной интеграции дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной дея-

тельности» и внеучебной воспитательной работы колледжа. Предложена система оценки и измеряемые показатели сформированности ИКТ-компетентности.

Заключение. Разработана модель ИКТ-компетентности на основе системной интеграции дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности» и внеучебной воспитательной работы колледжа. Результаты работы представляют практическую ценность для создания педагогического ресурса, посвященного развитию ИКТ-компетентностей у студентов педагогического колледжа, для которых дисциплины, связанные с информатикой, являются непрофильными.

Ключевые слова: интегрированная модель, ИКТ-компетентность, оценка и диагностика ИКТ-компетентности, информационный портал, внеучебная деятельность, диагностическая среда, уровень сформированности ИКТ-компетентности обучающихся.

Постановка проблемы. Традиционная методическая подготовка будущих учителей физической культуры в математическом и общем естественно-научном блоке дисциплин перестает удовлетворять студента и преподавателя. Одну из таких причин мы видим в низкой мотивации студентов к изучению дисциплин, непосредственно не связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

В настоящее время остается актуальным вопрос о профессиональной подготовке и готовности к работе в ИКТ-насыщенных средах общеобразовательных школ выпускников педагогических учебных заведений. Ведущие российские педагоги И.В. Роберт, О.А. Козлов, А.А. Кузнецов, М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова и др. в своих работах отмечают возрастающую значимость компетентности учителя в области

информационных и коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности), осуществляющего профессиональную деятельность в современных образовательных средах с использованием ИКТ-технологий [Роберт, Козлов, 2005; Кузнецов, 2001, с. 21–25; Лебедева, Шилова, 2004, с. 95–100].

ИКТ-компетентность имеет ключевое значение в образовательных стандартах второго поколения и определяется как способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий [Хуторской, 2002, с. 135–157].

Термин ИКТ-компетентность применяют практически во всех сферах деятельности, но не каждый четко знает, то, какими способностями

ми должен обладать человек, чтобы его можно было назвать ИКТ-компетентным. Несмотря на то что многие исследователи занимались проблемой ИКТ-компетентности, сегодня все еще актуальным остается вопрос об определении уровня ее оценки.

Методологию исследования составляют теоретические и эмпирические методы исследования.

Обзор научной литературы, проведенный на основе работ В.П. Беспалько, В.М. Кларина, В.А. Сластенина, А.Ю. Уварова и др., показал, что в связи с большой популярностью в обществе сетевых технологий и Интернета остается актуальной проблема инновационного обучения системе образования [Беспалько, 1989; Сластенин, Подымова, 1997; Уваров, 1994, с. 3–14].

Вопросы по использованию интернет-технологий нашли отражение в исследованиях В.Д. Байкова, Е.Н. Кареловой, А.В. Могилева, Н.И. Пак, А.Н. Тихонова. Авторы отмечают, что интернет-технологии могут быть применены в качестве наглядного, доступного средства обучения [Байков, 2000; Карелова, Шумихина, 2002; Могилев, 1999, с. 53–56; Тихонов и др., 1996, с. 212–214].

Возможный путь решения проблемы развития и оценки ИКТ-компетентности студентов колледжа мы видим в интеграции предметной и внеучебной деятельности студентов. Такая интеграция позволит преимущества внеучебной деятельности направить на организацию предметной подготовки дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности».

Целью статьи является проектирование структуры ИКТ-компетентности и разработка способов оценки ее диагностики.

Для выполнения поставленной цели необходимо решить следующие задачи.

1. Спроектировать модель ИКТ-компетентности для студентов педагогического колледжа.
2. Разработать способы оценки диагностики ИКТ-компетентности.

Благодаря возможностям интернет-технологий диагностическая среда может иметь открытую архитектуру, позволяющую оперативно, в любой момент времени дополнять систе-

му необходимыми средствами и методами для оценки уровня компетентности.

На основании вышеизложенного представляет интерес разработка модели обучения предмета «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности», позволяющей выйти за рамки лабораторной, классно-урочной системы обучения, направленной на формирование ИКТ-компетентности обучающегося и включающей в себя диагностику оценивания ИКТ-компетентности.

На основе федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по подготовке специальности «Учитель физической культуры» в части формирования ИКТ компетентности и рабочей программы дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности», представляется возможным спроектировать структуру ИКТ-компетентности и предложить диагностику ее оценки.

Для того чтобы приступить к проектированию модели ИКТ компетентности, нужно конкретно понимать, что подразумевает этот термин. С.В. Светличная в исследовании «Методика проективно-рекурсивного обучения учителей начальных классов в области ИКТ в муниципальной системе повышения квалификации» моделирует информационный образ понятия ИКТ-компетентность с логико-семантической точки зрения, отмечает структуру и этапность формирования его понятия.

ИКТ-компетентность (или знания в области ИКТ) – это потенциальная способность человека осуществлять информационную деятельность для решения профессиональных задач и реализации поставленных целей на основе своей компетенции в сфере ИКТ¹.

Анализ ФГОС СПО по подготовке специальности «Учитель физической культуры» показал, что формирование ИКТ-компетентности происходит только в рамках одной дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной

¹ Светличная С.В. Методика проективно-рекурсивного обучения учителей начальных классов в области ИКТ в муниципальной системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Красноярск, 2012. 171 с.

деятельности», которая находится в математическом и общем естественно-научном цикле с индексом ЕН. 02.

Для изучения дисциплины применяют традиционные и активные и интерактивные методы обучения, что позволяет осваивать программу дисциплины, а также удовлетворять требованиям ФГОС СПО по подготовке учителей физической культуры.

Наибольший интерес представляют активные и интерактивные методы обучения. А.М. Смолкин дает следующее определение активного обучения: это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но и студенты [Смолкин, 1991].

Для использования активных и интерактивных методов обучения при развитии и оценке ИКТ-компетенции студентов колледжа, обучающихся на отделении «Физическая культура», предложим блочную технологию интегрирован-

ного обучения. В нашей методике используем **системную интеграцию**, которая подразумевает объединение образовательных областей, включающих разносторонние сферы социальной жизни, в том числе за пределами образовательного учреждения [Салманова, 2014].

Результаты исследования. Представим модель ИКТ компетентности на основе системной интеграции дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности» и внеучебной воспитательной работы колледжа (рис. 1), в которую включены критерии оценки сформированности ИКТ-компетентности. Таким образом, сильные стороны внеучебной деятельности, а именно индивидуальную мотивацию обучающихся посещать внеучебные направления, нацелим на овладение учебными навыками предмета информатики и развитие ИКТ-компетентности [Федоров, 2017]. Обучение с использованием интегрированной модели становится личностно ориентированным, это способствует более качественному и осознанному усвоению учебного материала [Пак, Баженова, 2016].



Рис. 1. Модель ИКТ-компетентности на основе интеграции предметной и внеучебной деятельности

Fig. 1. Informational and communicative competence model based on the integration of subject and extracurricular activities

На базе Канского педагогического колледжа создан *Информационный портал*, в котором интегрирована предметная система обучения информатики и ИКТ с системой воспитательной, внеучебной работы образовательного учреждения. В портал включен инструмент для оценки компетентности в области ИКТ-технологий обучающихся.

На основании выделенных критериев ИКТ-компетентности, определяем уровни сформированности ИКТ компетентности обучающихся колледжа на отделении «Физическая культура».

Низкий уровень – минимально допустимый уровень ИКТ-компетентности. Знание теоретической базы ИКТ на уровне частичной установки связей между объектами.

Средний уровень – оптимально необходимый уровень ИКТ-компетентности обучающегося, который позволяет целенаправленно, осознанно и дифференциально использовать средства ИКТ в учебном процессе.

Высокий уровень – деятельностный уровень ИКТ компетентности обучающегося. Его способность анализировать, систематизировать свои знания в информационный продукт.

В отличие от существующих моделей развития ИКТ-компетентности, интегрированная модель расширяет цели внеучебной деятельности предметными целями курса ИКТ, а цели предметного обучения дополняет практическими умениями использования ИКТ в реальной и учебной деятельности. Такая интеграция позволяет преимущества внеучебной деятельности направить на организацию предметной подготовки дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности». В процессе освоения выбранной студентом колледжа дополнительной программы подготовки, будь то творческое, спортивное или волонтерское направление, возникает необходимость осваивать ИКТ-компетентность: обращение с устройствами ИКТ, фиксация, запись изображений и звуков, их обработка, создание письменных текстов, графических, музыкальных и звуковых объектов.

Созданный информационный портал объединяет в себе всю внеучебную работу

и инструменты развития и диагностики ИКТ-компетентности.

Заключение. Таким образом, была спроектирована и разработана модель ИКТ-компетентности на основе системной интеграции дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности» и внеучебной воспитательной работы колледжа. Предложены система оценки и измеряемые показатели сформированности ИКТ-компетентности.

Предложенная модель реализуется на базе созданного информационного портала, имеющего различные технологии подходов, методик обучения и способов доставки знаний. Также включен инструмент для оценки компетентности в области ИКТ-технологий обучающихся. С помощью портала организовывается взаимодействие со студентами, осваивается предметная подготовка по курсу «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности» и совершенствуется ИКТ-компетентность.

Материалы статьи представляют практическую ценность для создания педагогического ресурса, посвященного развитию ИКТ-компетентностей у студентов педагогического колледжа, для которых дисциплины, связанные с информатикой, являются непрофильными.

Библиографический список

1. Байков В.Д. Интернет: поиск информации и продвижение сайтов. СПб.: БХВ-Петербург, 2000. 288 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии. М.: Педагогика, 1989. 191 с.
3. Карелова Е.И., Шумихина Т.А. Учебно-методический комплекс «Интернет-технологии образованию»: основы информационных технологий для учителя: лабораторный практикум. М.: Федерация интернет-образования, 2002. 148 с.
4. Информационный подход и электронные средства обучения: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 194 с.
5. Кублицкая Ю.Г. Познавательная компетентность как предмет педагогического анали-

- за // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. URL: <http://www.scienceeducation.ru/> /article/view?id=26107
6. Кузнецов А.А., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. О проекте концепции образовательной области «Информатика и Информационные технологии» // Информатика. 2001. № 17.
 7. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? // Информатика и образование. 2004. № 3.
 8. Могилев А.В. Принципы системной информатизации образования // Регинформ-99. Пермь, 1999.
 9. Пак Н.И., Баженова И.В. Проективно-рекурсивная технология обучения в личностно ориентированном образовании // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 7–13.
 10. Роберт И.В., Козлов О.А. Концепция комплексной, многоуровневой и многопрофильной подготовки кадров информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2005. 50 с.
 11. Салманова Д.А. Межпредметная интеграция как условие модернизации педагогического образования // Теория и практика образования в современном мире: матер. VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. М. С. 59–63.
 12. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 223 с.
 13. Смолкин А.М. Методы активного обучения: науч.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.
 14. Тихонов А.Н., Заборовский В.С., Лопота В.А. Теленетика: интеграция телекоммуникационных сетей и интеллектуальных компьютерных систем // Проблемы информатизации высшей школы. 1996. № 1. С. 212–214.
 15. Уваров А.Ю. Новые информационные технологии и реформа образования // Информатика и образование. 1994. № 3.
 16. Федоров Е.Н. Модель интеграции курса «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности» и внеучебной деятельности образовательного учреждения // Молодой ученый. 2017. № 43. С. 126–129.
 17. Хеннер Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008.
 18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М.: ИОСО РАО, 2002.
 19. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 12–20.
 20. Шилова О.Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: теоретические основы становления. СПб., 2001. 158 с.

INTEGRATED MODEL AND ASSESSMENT OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHER TRAINING COLLEGE STUDENTS

E.N. Fedorov (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The work is devoted to the problem of development and evaluation of informational and communicative competence of teacher training college students, who will carry out their professional activities in a modern school. This article is aimed at developing an informational and communicative competence model for the students of the Department of Physical Culture, on the basis of which the informational and communicative competence development and assessment process will be implemented.

The *methodology* of the research consists of theoretical and empirical research methods, including analysis and generalization of normative legal documents in the field of advanced education, research work of Russian scientists.

Results. The informational and communicative competence model was designed on the basis of the system integration of the discipline "Informatics and informational and communicative competence in professional

activities" and extracurricular educational work of the college. The evaluation system and measured indicators of the formedness of informational and communicative competence are proposed.

Conclusion. A model of informational and communicative competence based on the system integration of the discipline "Informatics and informational and communicative competence in professional activities" and extracurricular educational work of the college was developed. The results of the work are of practical value for the creation of a pedagogical resource dedicated to the development of informational and communicative competences of teacher training college students, for whom the disciplines related to computer science are not profile.

Keywords: *Integrated model, informational and communicative competence, assessment and diagnostics of informational and communicative competence, information portal, extracurricular activities, diagnostic environment, the level of the formedness of students' informational and communicative competence.*

References

1. Baikov V.D. (2000). The Internet: information search and website promotion / V.D. Baikov. St. Petersburg, BKhV-Peterburg, 288 p.
2. Bepal'ko V.P. (1989). The terms of educational technology. Moscow, Pedagogika, 191 p.
3. Karelova E.I., Shumikhina T.A. (2002). Methodical complex «Internet technologies for Education»: Fundamentals of Information Technology for Teachers: laboratory course. Moscow, Federation of Internet Education, 148 p.
4. Information approach and electronic tutorials: monograph / KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2013. 194 p.
5. Kublitskaya Yu.G. (2017). Cognitive competence as a subject of teaching analysis // Modern problems of science and education, 1. Available at: www.scienceeducation.ru/ / Article / view? Id = 26107.
6. Kuznetsov A.A., Semenov A.L., Uvarov A.Yu. (2001). On the draft concept of the educational field «Informatics and Information Technology» // Computer science, 17, 21–25.
7. Lebedeva M.B., Shilova O.N. (2004). What is the informational and communicative competence of pedagogical university students and how to form it? / M.B. Lebedeva, O.N. Shilova // Computer science and education, 3, 95–100.
8. Mogilev A.V. (1999). Principles of System Informatization of Education // Reginform-99. Perm.
9. Pak N.I., Bazhenova I.V. (2016). Projective-recursive technology of teaching in personality-centered education. Teacher education in Russia, 7, 7–13.
10. Robert I.V., Kozlov O.A. (2005). The concept of an integrated, multilevel and multidisciplinary training of personnel for education informatization. Moscow, IIO RAO, 50 p.

11. Salmanova D.A. (2014). Intersubject integration as a condition for the modernization of teacher education // Theory and practice of education in the modern world: Proceedings of the 6th International Research-to-Practice Conference (St. Petersburg, December 2014). St. Petersburg, Zanevskaja ploshchad', 59–63.
12. Slastenin V.A., Podymova L.S. (1997). Pedagogy: innovative activity. Moscow, Magistr, 223 p.
13. Smolkin A.M. (1991). Methods of active learning: research textbook. Moscow Higher School, 176 p.
14. Tikhonov A.N., Zaborovsky V.S., Lopota V.A. (1996). Telenetics: integration of telecommunication networks and intelligent computer systems // Problems of Higher Education Informatization, 1, 212–214.
15. Uvarov A.Yu. (1994). New information technologies and education reform // Informatics and Education, 3.
16. Fedorov E.N. (2017). Model of the Integration of the Course “Informatics and informational and communicative competence in professional activities” and extracurricular activities of the educational institution // Young Scientist, 43, 126–129.
17. Khenner E.K. (2008). Formation of informational and communicative competence of students and teachers in the system of continuous education. Moscow, BINOM, Laboratoriia znanii.
18. Khutorskoi A.V. (2002). Key Competences as a Component of the Personally-Centered Education Paradigm // Student in the Renovating School / Collection of studies / Ed. by Yu.I. Dika, A.V. Khutorskoi. Moscow, IOSO RAO.
19. Khutorskoi A.V. (2007). Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards // Competences in Education: Design Experience: Collection of studies / Ed. by A.V. Khutorskoi. Moscow, Scientific and innovative enterprise “INEC”, 12–20.
20. Shilova O.N. (2001). Information pedagogical thesaurus and its functions in the system of professional training of an expert in education: theoretical foundations of formation / O.N. Shilova. St. Petersburg, 158 p.

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПУЗЫРЬ» В РОССИИ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

А.Н. Фалалеев (Красноярск, Россия)

Аннотация

В статье в критическом плане рассматривается поддерживаемая в некоторых научных публикациях и в части управленческих структур идея существования в современной России так называемого «образовательного пузыря», т.е. избыточного числа лиц, занятых в нашей экономике и социальной сфере с высшим образованием. Автор приводит аргументы экономического и социального характера в пользу

необходимости дальнейшего наращивания интеллектуального потенциала России через качественное и количественное развитие системы высшего образования, а не сужения масштабов подготовки лиц, обучаемых в ней.

Ключевые слова: «образовательный пузырь», рынок труда, рынок образовательных услуг, высшие учебные заведения, миссия образования, интеллектуальный ресурс.

Последняя треть XX в. и начало XXI в. знаменуют собой глобальное ускорение темпов социально-экономического развития на основе широкого внедрения революционных по своему характеру информационно-коммуникационных технологий получения и передачи новых знаний, что в большой мере обуславливает и переход к новому типу экономики, что характеризуется как «экономика, основанная на знаниях», или кратко «экономика знаний», а само общественное устройство в этой связи приобретает характер «образовательного общества».

С учетом этой общемировой тенденции, по меньшей мере, весьма неоднозначно звучит довольно настойчиво распространяемое мнение о существовании ныне в нашей стране, как и в ряде других стран, так называемого «образовательного пузыря», т.е. определенного объема избыточных знаний вместе с совокупностью лиц в качестве их непосредственных носителей. При этом такое «перепроизводство» знаний рассматривается главным образом с позиций прямых работодателей, которые, как правило, предъявляют спрос на носителей этих знаний, навыков и умений с позиций их конкретной отраслевой принадлежности и потребностей сегодняшнего дня.

Как свидетельствует практика, о чем будет сказано позднее, долгосрочное стратегическое планирование в подготовке кадров на конкретных предприятиях и в организациях, как и на

отраслевом и региональном уровне, а тем более в масштабах страны, остается лишь благим пожеланием, а не всеобщим принципом кадровой политики на всех уровнях управления. Ведь, кроме озвученной ряд лет назад президентом В.В. Путиным необходимости создания в стране к 2020 г. 25 млн высококвалифицированных рабочих мест, пока фактически ни в разрезе регионов, ни в рамках важных отраслей экономики и направлений социальной сферы нет сколько-нибудь выверенного в расчете на 10–15 лет вперед прогноза, а тем более плана подготовки кадров высокой квалификации.

При этом, однако, в силу различного рода причин активно стала муссироваться идея «образовательного пузыря». Сущность этого феномена и факторов его порождающих, как пишет один из его толкователей В.В. Вержбицкий, состоит в том, что в современном глобализованном потребительском обществе «производство образовательных услуг ВПО превращается в глобальное производство студентов. По сути, оно частично вырождается в спекуляцию на ожиданиях людей, готовых оплачивать собственные надежды на лучшее будущее без реальных гарантий его осуществления. Это и есть раздувание «образовательных пузырей», неминуемо приводящее к жестким кадровым дисбалансам на рынке труда [Вержбицкий, 2016, с. 23].

В эпоху глобализации, как отмечает автор, стало особенно заметно раздувание «глобального пузыря» в сфере ВПО, который ак-

тивно подпитывается потоком дипломированной миграции из стран, где еще недавно царил едва ли не повальная неграмотность, а сейчас там «образовательные пузыри» надуваются сильнее, чем в развитых странах. Разработчики идей «образовательных пузырей» [Балацкий, 2014; Reynolds, 2012] усматривают ряд причин их возникновения и развития. В самом общем виде эти причины, как и формы их проявления, или, как часто выражаются некоторые авторы, «модели возникновения образовательных пузырей», можно свести к следующим.

Во-первых, выделяются экономические аспекты. Они состоят в том, что в интересах получения более высокого образовательного статуса и соответствующего места работы по окончании вуза молодой человек и его родители предпринимают большие усилия для поступления на престижные специальности в вузы даже при ограниченном числе бюджетных мест с расчетом на компенсацию расходов на образование после окончания учебы. С другой стороны, и сами вузы в большинстве своем фактически поддерживают такие надежды, расширяя прием на такого рода профили подготовки без какого-либо учета реальной потребности в них страны, региона, а лишь руководствуясь чисто экономическими интересами по привлечению внебюджетных средств при существующем скудном бюджетном финансировании. Однако после окончания вуза выпускник очень часто не может найти вакансию в соответствии с направлением своей подготовки, а значит, и компенсировать затраты на обучение, что весьма негативно сказывается на престиже высшего образования вообще и конкретного вуза, как и профиля подготовки, в частности.

В результате, как констатирует В.В. Вержбицкий, «главная опасность, которую несут с собой кадровые дисбалансы и «образовательные пузыри», – это моральный крах системы ВПО, т.е. радикальное обесценивание профессионального образования, профессиональной квалификации и профессиональной этики в общественном мнении участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, ад-

министраторов образования) и широких слоев общества [Вержбицкий, 2016, с. 26]. Это проявляется в форме потери уважения к полученной профессии, и более того, сами знания, умения, кругозор в глазах обучающихся и обучающихся теряют практическую и смысловую ценность и рассматриваются лишь как формальность. Отсюда и сам образовательный процесс превращается в пустую формальность, порождая поток фальсификаций и связанной с этим коррупции.

Моральный крах системы ВПО, как считает автор, порождает быстрый рост числа вузов, студентов, выпускников, что ведет к депрофессионализации самого ВПО, и «образовательные пузыри» могут достичь гигантских размеров. В итоге моральный кризис начинает перерастать в моральный крах системы, так как с этого момента начинаются ее собственный распад и мощная деградация других социальных систем, для которых ВПО поставляет кадры, включая все уровни образования, науку, а также порождает кризисные явления не только в социальной сфере, но и в экономике.

Какой же общий вывод делают исследователи «образовательных пузырей» после описания столь мрачных процессов в системе ВПО? Признавая значимость реальной (но не формальной) образованности людей как неотъемлемого компонента социального капитала любого общества и безусловного блага, В.В. Вержбицкий, например, категорично утверждает: «Однако к росту реальной образованности и накоплению социального капитала ведет только такое развитие системы ВПО, которое связано с реальным развитием экономики (на выходе) и с реально достигнутыми образовательными уровнями людей, вовлекаемыми в эту систему (на входах). Искусственное же раздувание системы ВПО, т.е. “образовательный пузырь” приводит лишь к описанным социальным извращениям, деградации и краху» [Вержбицкий, 2016, с. 30].

В качестве универсального социального критерия наличия / отсутствия образовательного пузыря предлагается рассматривать степень

соответствия между объемами и номенклатурой подготовки кадров в системе ВПО, с одной стороны, и долгосрочным платежеспособным спросом на квалифицированные трудовые ресурсы в экономической единице (в отрасли, регионе, стране или в группе стран, входящих в экономическое объединение со свободным перетоком трудовых ресурсов), обслуживаемой данной системой ВПО, – с другой. Или в иной интерпретации «универсальным достаточным критерием наличия в экономической единице «пузыря» в сфере профессионального образования может служить устойчивая худшая занятость и / или ее оплата среди лиц, получивших образование уровня №, по сравнению с лицами с образованием более низкого уровня (№ 1) [Вержбицкий, 2016, с. 32].

Опираясь на этот критерий, автор в ряде таблиц представил, как он осторожно отметил, «предварительную экспертную оценку» наличия «образовательных пузырей» в целом ряде стран, где среди европейских государств в лидерах оказались Португалия, Греция, Кипр, а избежали их Великобритания, Германия, США, Франция. Наша страна оказалась «на самой грани фиксации тотального «образовательного пузыря» с показателем его степени 0,5 %, т.е. это свидетельствует, что во многих отношениях «пузырь» уже основательно надут.

Сторонники идей существования «образовательных пузырей» имеются не только в рядах исследователей, что можно было бы считать вполне естественным, т.к. это демонстрирует право ученых на собственное видение имеющихся проблем, в данном случае в сфере образования, с особым акцентом на системе высшего образования, привлекая этим самым внимание широкой общественности к обсуждению сложившейся здесь ситуации и к поиску путей преодоления выявленных проблем и противоречий. Однако мнение о наличии «образовательных пузырей» и необходимости борьбы с ними самыми радикальными способами разделяют и некоторые влиятельные представители верхнего эшелона российской власти, что затем получает практическое отражение в со-

кращении числа вузов и студентов, обучающихся на бюджетной основе, да и вообще в уменьшении доли в бюджете РФ расходов на образование, что абсолютно не приемлемо для общества, где провозглашены курс на инновационное развитие и переход к экономике, основанной на знаниях.

Так, О. Голодец – заместитель председателя правительства РФ по социальным вопросам, отвечающая за реализацию решений в сфере образования, во время посещения Всероссийского учебно-тренировочного центра профессионального мастерства на базе детского Центра «Смена» в г. Анапе заявила, что примерно две трети россиян не нуждаются в высшем образовании: «У нас есть просчитанный баланс, и этот баланс составляет примерно 65 на 35 %, т.е. 65 % – это люди, для которых не требуется высшее образование, и 35 % – специалисты. В дальнейшем эта пропорция будет меняться в сторону увеличения доли специалистов, для которых не требуется высшее образование (АиФ. 2017. № 37. С. 27).

Таков, по мнению одного из руководителей правительства, запрос нынешней модели нашей экономики и удручающий прогноз на будущее. В случае его реализации российский рынок труда обрекается на все большее отставание от общемировых требований нарастающей волны четвертой промышленной революции с повышенным спросом на специалистов в области цифровых технологий, роботизации, искусственного интеллекта, организаторов производства нового типа, которых подготовить может только современная высшая школа. Указанное выше заявление вице-преьера лишний раз свидетельствует о сохраняющемся фактически стихийном характере функционирования нашего высшего образования, как и рынка труда, между которыми отсутствует хотя бы подобие системы синхронизации. А в самой динамике российского рынка труда наблюдается негативная тенденция, отражающая общий низкий уровень конкурентоспособности отечественного научно-производственного потенциала.

Как свидетельствует официальная статистика, в современной России наблюдается весьма

негативная деформация структуры занятости. Так, например, с 2000 по 2015 г. в нашем обрабатывающем производстве, где в большей степени создается добавленная стоимость, что очень важно для пополнения бюджета страны, численность занятых сократилось с 12 297 тыс. до 9 840 тыс. человек, т.е. стала меньше почти на 2,5 млн человек. И в сельском хозяйстве число занятых упало с 8 996 тыс. до 6 297 тыс., т.е. падение составило 2,7 млн человек. Одновременно финансов стало больше практически вдвое (с 657 тыс. до 1 278 тыс. человек), а занятых торговлей возросло наполовину (с 8 806 тыс. до 12 890 тыс. человек) [Российский статистический ежегодник, 2016.]. Всего с 1992 г., то есть с начала радикальных реформ по настоящее время, число занятых в реальном производстве сократилось более чем на 17 млн человек.

Такая деформация занятости трудовых ресурсов в современной России – итог закрытия 80 тыс. промышленных предприятий, многие из которых были флагманами отечественной экономики. И это никак не может быть оправдано общемировой тенденцией постепенного перетока рабочей силы из сферы производства в непроизводственную сферу под воздействием НТП, роста производительности труда,

поскольку за годы реформ у нас объем производства просто упал практически наполовину и в целом еще не достиг дореформенных показателей по многим важнейшим видам производства, как, например, станкостроение. И по производительности труда мы остаемся в числе мировых аутсайдеров, как и по показателям доли инновационной продукции.

Всесторонний анализ важнейших позиций, характеризующих уровень конкурентоспособности нашей экономики, особенно той части, где отставание России от предельно критических параметров составляет особую угрозу экономической безопасности страны, дан в глубоком по содержанию и убедительном в части доказательной базы докладе академика РАН, советника президента РФ С. Глазьева, который был им подготовлен вместе с рядом ведущих экономистов страны в сентябре 2015 г. для Совбеза [Глазьев, 2015].

В силу ограниченных масштабов статьи нет возможности хотя бы кратко представить все разделы этого обстоятельного доклада, поэтому ограничимся лишь фрагментами приведенной там в Приложении 5 очень впечатляющей таблицы, содержащей оценки, характеризующие конкурентоспособность российской экономики.

Оценки, характеризующие конкурентоспособность российской экономики

Estimates characterizing the competitiveness of the Russian economy

	Предельно критическое значение	Фактическое состояние 2013 г.	Соответствие
Доля инновационно-активных предприятий (%)	40	10,1	В 4 раза хуже
Доля продукции обрабатывающей промышленности в экспорте (%)	50	23	В 2,17 раза хуже
Отгруженная инновационная продукция (% ко всей промышленной продукции)	15-20	8,9	В 2 раза хуже
Доля новых видов продукции в общем объеме машиностроительной продукции (%)	7	2,6	В 3,7 раза хуже
Расходы на научные исследования (% к ВВП)	3	1,5	В 2 раза хуже
Среднегодовой темп прироста производительности труда (%)	6	3	В 2 раза хуже
Удельный вес российской высокотехнологической продукции на мировом рынке (%)	3	0,3	В 10 раз хуже
Доля интеллектуальной собственности в стоимости бизнеса (%)	25	10	В 2,5 раза хуже
Доля государственных расходов на экологию в ВВП (%)	5	0,8	В 6,3 раза хуже

К большому сожалению, за прошедшие несколько лет по сравнению с 2013 г., представленным в таблице, общее состояние нашей экономики не претерпело радикальных позитивных изменений, о чем свидетельствует хотя бы такой обобщающий показатель сохраняющегося критического состояния нашей экономики, как большой разрыв в производительности труда (в 3,7 раза) между Россией и США, который, по имеющимся расчетам, на 34 % объясняется более высокой капиталовооруженностью в США (в 3,2 раза выше российской) и на 65 % – более высоким уровнем технологий (в 2,3 раза) [Зайцев, 2016, с. 82].

Сдерживающим фактором в дальнейшем углублении такого разрыва в производительности труда и одновременно очень важным ресурсом в ее повышении в будущем является еще сохраняющееся достаточно высокое качество человеческого капитала, потенциал которого во многом как раз и обеспечен нашей высшей школой. При этом следует иметь в виду, что наличие высококачественного человеческого капитала на рынке труда формирует его предложение и в соответствии с идеями эндогенного роста само стимулирует производство [Goklin, Katz, 2010].

Таким образом, как с позиций сохранения и приумножения высокого качества человеческого капитала, так и в интересах повышения конкурентоспособности нашей экономики на мировой арене ни о каком «образовательном пузыре», т.е. об избытке интеллектуального потенциала в РФ не может идти речь. Проблемной здесь остается лишь оптимизация качества подготовки и структуры выпускаемых вузами специалистов, бакалавров, магистров с учетом потребностей не только и не столько сегодняшнего дня, но и на перспективу в 5–10 и более лет в целях инновационного социально-экономического развития страны в соответствующий период. При этом должен выдерживаться принцип опережающей подготовки высококвалифицированных кадров, способных обеспечить инновационный прорыв во всех сферах жизни общества и ускоренный переход всей экономической политики в стране от этапа догоняющих технологий и даже этапа заимствования новых технологий к самому

перспективному этапу создания отечественных передовых технологий, следуя провозглашенной концепции импортозамещения. Это требование полностью соответствует общему смыслу Федерального закона № 172-ФЗ от 28 июня 2014 г. «О стратегическом планировании в РФ», где, в частности, в статье 22 отмечено, что прогноз научно-технологического развития РФ «разрабатывается каждые 6 лет на 12 и более лет» со всем комплексом показателей развития, включая кадровое обеспечение. Соответствующее требование, касающееся прогноза социально-экономического развития РФ на долгосрочный период, представлено в статье 24 этого Закона [Федеральный закон..., 2014], что в полной мере относится и к системе нашего образования, хотя вузы в пределах своей компетенции до сих пор непосредственно не включены в процесс реализации этого закона.

Вместе с тем острая необходимость такого рода разработок становится все более актуальной. С учетом этого, например, в мае 2017 г. правительство Красноярского края совместно с Советом ректоров вузов края рассмотрело очень важный для инновационного развития региона проект: «Кадровое обеспечение технологического лидерства» («Кадры для передовых технологий»), где в одном из его разделов было определено «Формирование прогноза потребности инновационных, высокотехнологичных отраслей экономики региона в квалифицированных кадрах». И в качестве результата реализации этой задачи предполагалось дать «количественный прогноз уровня потребности в специалистах по каждому из приоритетных направлений (специальностей) подготовки в период до 2025 г. К сожалению, в намеченные сроки (до 01.08.2017) этот раздел проекта не был реализован, в том числе, очевидно, и в силу своей сложности. А между тем в таком прогнозе остро нуждаются прежде всего образовательные организации различного уровня, особенно вузы, которые ныне в большинстве своем фактически вслепую строят стратегию развития в части количественной и качественной составляющей номенклатуры выпускаемых бакалавров и маги-

стров, хотя их подготовка требует минимум 4–5 лет только для учебы в вузе.

А пока краевые отраслевые структуры управления зачастую даже в год выпуска специалистов из вуза не могут точно определить главные параметры спроса на специалистов соответствующего профиля, не говоря уже о заказе на них на перспективу хотя бы в 3–5 лет, а тем более на отдаленный период. Такое положение дел с полным основанием можно рассматривать в качестве одной из причин бытующего в различных кругах общественного мнения идеи об «образовательном пузыре», т.е. об избытке среди используемого в стране человеческого капитала лиц с высшим образованием. Здесь, с одной стороны, вообще отсутствует точная информация о масштабах спроса на них, а с другой – в подавляющем большинстве случаев, если отдельные предприятия или организации и осуществляют целевую подготовку кадров в вузах, то в абсолютном большинстве они в своем заказе ориентируются на работников с набором компетенций, отражающих требования сложившегося ныне состояния экономики и социальных отраслей, а не с учетом перспектив развития НТП на более отдаленную перспективу, т.е., как уже отмечалось, такой подход в постановке кадровой политики консервирует отставание нашей экономики по уровню производительности труда и другим показателям инновационного развития от многих развитых стран.

С учетом существующих в РФ серьезных проблем в развитии техники и технологии производства само образование, системой которого обеспечивается интеллектуальный потенциал, предстает ныне в качестве стратегического по своему характеру ресурса для всего социально-экономического развития страны. Такой характер этого ресурса вытекает из специфики как его формирования, так и использования, поскольку накопление интеллектуального потенциала через систему образования – это достаточно сложный и растянутый по времени процесс, нуждающийся в постоянной коррекции в части его содержательной составляющей, исходя из потребностей его использования не только и не столько

лишь сегодняшнего дня, а с учетом главных тенденций общемирового развития на долгосрочный период.

Поэтому оценивать количественную массу этого потенциала, т.е. степень его достаточности, а тем более избыточности только с позиций сложившихся ныне потребностей чревато самыми серьезными негативными последствиями для всего инновационного развития страны, включая как ее экономическую, так и социальную сферу.

Такое искаженное представление об избыточности интеллектуального потенциала в современной России, а конкретно – масштабов его высшего образования, вытекает не только из ориентации его сторонников на узко прагматические текущие потребности, но и имеет более глубокие методологические истоки, поскольку фактически исходит из абсолютизации рыночных экономических отношений в современной России, целиком распространяя их и на систему высшего образования, где из общественного блага, получение которого гарантировано Конституцией РФ, оно в значительной мере превращается в «образовательную услугу», реализуемую по законам рынка. Не случайно поэтому одним из важных показателей эффективности вузов, утвержденных Минобрнауки РФ при их аттестации, стала востребованность их выпускников на сложившемся рынке труда, а следовательно, и степень ориентированности на этот рынок и действующих там соответствующих образовательных программ. Однако при существующей серьезной деформации отечественного рынка труда и чрезмерной привязки к нему всего нашего высшего образования само очень емкое и глубокое понятие «образование» заменяется узко приватным понятием «компетенции», которые востребованы работодателем, при этом бизнес фактически отодвигает в сторону такую миссию образования первостепенной общественной и индивидуальной значимости, как формирование всесторонне развитой личности.

Очень убедительно в этой связи против узко-утилитарного подхода к высшему образованию выступил в одном из интервью ректор МГУ, академик РАН В. Садовничий: «Специализация в

ущерб базовому объему знаний приводит к искаженной подготовке человека к жизни. Он не может правильно выбрать свой путь, если не имеет базовых знаний в хорошем объеме. А еще он не сможет сменить род деятельности, в случае если его нынешняя специальность по каким-либо причинам перестает быть востребованной, – ведь мир сейчас меняется с немыслимой скоростью. Заслуга и мощь советской системы образования была в том, что она давала очень мощную базу знаний. А потом мы все это потеряли» [Ректор МГУ..., 2017, с. 3].

Созвучны с этим выводом академика В. Садовниченко и мнения многих других исследователей актуальных проблем современного образования, к числу которых с полным правом относится, например, и ректор Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы Р.М. Асадуллин, который в своей монографии «Человек в зеркале образования» констатирует: «На смену образованию индустриального общества, которое предусматривает подготовку специалистов для профессиональной деятельности в основном – для производства валового типа, сегодня приходит формат образования постиндустриального общества – индивидуализированного, креативного, соответствующего мобильному инновационному производству и главное – культуре, признающей приоритет интересов личности» [Асадуллин, 2013, с. 5].

Отмеченные В. Садовничим потери стали результатом либерально-рыночных реформ 90-х гг. и насаждения идеологии и политики традиционного потребительского общества, где господствует рыночный прагматизм. Под его воздействием серьезной трансформации подверглась и вся отечественная система образования. Здесь во все ее звенья стали внедряться рыночные отношения, при которых в значительной мере образование граждан на всех стадиях их жизни из общественного блага превратилось в образовательные услуги, строящиеся на платной основе. Вместе с тем, как с большой тревогой отмечается в ходе массовых социологических опросов, и в самом содержании отчетливо прослеживается «новая вульгарно-либерально рыночная

ориентация образования, его развитие как средства обеспечения бизнеса, предпринимательства, максимальной прибыли, способностей успешного человека получить ее любыми средствами» [Григорьев, Миронова, Петрова, 2016, с. 57].

При этом надо учитывать серьезные негативные изменения отечественного рынка труда, где, как в кривом зеркале, отразились отрицательные последствия послереформенных изменений в структуре нашей экономики, поскольку доминирующие позиции здесь заняли предприятия топливно-энергетического комплекса, а в сфере услуг – предприятия торговли. В этих условиях подчинение системы высшего образования сложившемуся ныне рынку труда оборачивается в мощный прессинг, в целом негативно влияющий на качество человеческого капитала, всего комплекса личностных качеств человека труда. Ведь, как показывают расчеты, в нашей обрабатывающей промышленности, где, как уже отмечалось, создается значительная часть добавленной стоимости и где в целом более востребован высококвалифицированный труд, доля занятых с 2000 г. по настоящее время сократилась с 20 до 15 % занятых, а в торговле, напротив, возросла с 15 до 21 %. Так, если в 2005 г. в производстве электронного, оптического и электрооборудования на крупных и средних предприятиях было занято 780 тыс. человек, то в середине 2016 г. – только около 630 тыс. чел., т.е. сокращение составило 20 % [Гимпельсон, 2016, с. 131–132]. Вместе с тем крайне мала в экономике доля работников, занятых исследовательской деятельностью, НИ-ОКР. Так, численность исследователей на 10 тыс. занятых в экономике разных стран составляет: Израиль – 174 чел., Финляндия – 157, США – 87, Греция – 75, Россия – 66 (31-е место) [Индикаторы науки, 2016, с. 253]. Естественно, что без опережающего формирования через систему высшего образования достаточно широкого резерва потенциальных исследователей с высшим уровнем их общего интеллектуального развития, как и специальной подготовки, способных активно включиться в процесс инновационной модернизации реального сектора экономики, как и других важных сфер жизни общества, в России будет проис-

ходить консервация старых технологий в ключевых отраслях производства, характерных еще для доминирующего в нашей стране третьего технологического уклада, тогда как в передовых странах уже активно внедряются компоненты пятого технологического уклада с элементами перехода к шестому укладу.

В этой связи представляется ошибочной практика исключения или резкого сокращения в учебных планах подготовки специалистов, бакалавров, магистров объема базовых дисциплин, за счет которых, наряду со специальными знаниями и умениями, достигается высокий уровень накопления общего интеллектуального потенциала, который для выпускников вуза в современных быстро меняющихся условиях становится своеобразным золотым запасом, надежным ресурсом, значимость и потребность в котором станет возрастать ускоренными темпами.

Обеспечить гармонизацию этого интеллектуального ресурса с конкретно возникшим спросом на особый вид высококвалифицированных кадров в реальном секторе экономики или в социальной сфере будет значительно легче и быстрее за счет использования мобильных форм дополнительного образования и структур повышения квалификации. В этом случае так называемый «образовательный пузырь» фактически станет выполнять роль одного из реальных источников восполнения постоянно возникающего под воздействием НТП дефицита творческих кадров, готовых к инновационной деятельности, если наша высшая школа переориентируется с подготовки узкопрофильных кадров, на подготовку широко интеллектуально развитых специалистов, хорошо ориентирующихся не только в избранной сфере деятельности, но и в смежных областях знаний и готовых творчески использовать их в своей практической работе.

С этих позиций не выдерживают критики идеи избыточного образования в стране, необходимости сокращения вузов и их студентов в РФ, поскольку они вступают в противоречие с необходимостью обеспечить переход к новому качественному этапу нашего развития, где станет реальностью экономика, основанная на знаниях.

Есть еще один очень значимый аспект, дающий основание критически относиться к идее избыточности знаний в нашей стране, существования «образовательного пузыря». Речь идет о чрезвычайно важной миссии образования в качестве немонитарного ресурса минимизации социально-экономического неравенства в нашей стране. Как свидетельствуют данные Росстата, в 2016 г. коэффициент Джинни у нас составил 0,414, а это значит, что разница в уровне среднего дохода у 10 % самых богатых граждан России и 10 % самых бедных составила около 16 раз [Российский стат. ежегодник, 2016]. Это превышает все допустимые пределы, поскольку, по мнению многих исследователей, превышение этого разрыва более чем в 8 раз уже чревато социальными потрясениями в обществе.

Имеется целый ряд факторов, лежащих в основе этого социально-экономического неравенства, одним из которых является образовательный ценз граждан.

Как показывает анализ, несмотря на всю несогласованность рынка труда и рынка образовательных услуг, те, кто имеет высшее образование, чаще работают по специальности – 45 %, тогда как со средним профессиональным образованием таких 36 %, с начальным – 40 %. При этом в низкодоходных двух квинтильных группах преобладают те, у кого нет профессионального образования или оно только начальное, – их около 60 %, тогда как со средним профессиональным образованием здесь 44 %, а с высшим – только 25–29 % [Аврамова, Малеева, 2014, с. 114–160].

Хотя, следует отметить, что пока, к сожалению, как показывает анализ, средний размер заработной платы еще 5–6 лет назад у специалистов высшего уровня, имеющих высшее образование, лишь примерно в 2,5 раза превышает аналогичный показатель малоквалифицированных работников [Таюрский, Лобанова, Таюрская, 2017, с. 97].

Не трудно убедиться, что и в целях преодоления глубокой пропасти в социально-экономическом положении различных слоев населения в нашем обществе следует значительно облегчить доступ малоимущих граждан к выс-

шему образованию, где при сокращении общего числа бюджетных мест, при резко возросшей плате за внебюджетное обучение поступить в вуз им становится все сложнее. Поэтому и здесь идеи «образовательного пузыря» вступают в противоречие с необходимостью использовать такой эффективный немонетарный ресурс преодоления социально-экономического неравенства, каким является наше высшее образование. Следовательно, из стратегии социально-экономического развития страны и ее бюджетных документов должны быть исключены позиции, предусматривающие сокращение масштабов нашего высшего образования, его финансирования, а, напротив, заложены параметры на его развитие.

С учетом всего сказанного бытующие концепции «образовательного пузыря», избыточности в стране интеллектуального потенциала в виде высшего образования могут быть адресованы лишь к относительно малой части вузов, где качество подготовки выпускников привнесено в жертву стремлению любыми путями привлечь внебюджетные средства в копилку вуза. Им действительно не должно быть места в системе отечественного высшего образования. В этой связи в последние годы в стране ведется активная борьба за повышение эффективности вузов, в ходе которой общее их число, как и количество студентов, существенно сократилось. Так, если в 2010 г. в стране было 1 115 вузов, в том числе 653 государственных и 462 частных, где соответственно обучалось 5 849 тыс. и 1 201 тыс. студентов, то в 2015 г. осталось 896 вузов (530 – государственных и 366 – частных) и количество студентов сократилось и осталось 4 061 тыс. студентов в государственных вузах и 705 тыс. – в частных [Российский стат. ежегодник, 2016, с. 725]. И в последний год-полтора этот процесс продолжался достаточно высокими темпами.

Однако есть опасение, что в борьбе с действительно неэффективными вузами, которые, как пена, всплыли на волне тяги молодежи к высшему образованию, станет и дальше быстро таять накопленный ранее весь интеллектуальный потенциал страны, тем более что и ныне по показателям ИРЧП (индекс развития человеческо-

го потенциала) и ИЭЗ (индекс экономики знаний), где развитие образования играет ведущую роль, мы занимаем далеко не первые позиции в мире.

Как свидетельствует статистика и подтверждают знаковые фигуры для нашей высшей школы, включая ректора ВШЭ Я. Кузьмина: «В настоящее время финансирование высшего профессионального образования в России составляет 0,7 ВВП, а в развитых странах от 1 до 1,5 % ВВП». И как следствие, вытекающее отсюда, авторы констатируют, что «снижение объема и качества бюджетных услуг чревато в будущем деградацией образовательного и культурного уровня людей» [Акиндинова, Кузьминов, Ясин, 2016, с. 27–28].

На этом фоне, например, очень показательным представляется опыт Японии, где, не боясь никаких «образовательных пузырей», взяли курс на то, чтобы все рабочие места на их предприятиях были заняты лицами, имеющими высшее образование. Известны и яркие результаты такой кадровой стратегии, поскольку Япония стабильно находится на передовых позициях в создании и экспорте инновационной продукции, по внедрению НИОКР в производство, по высокой творческой активности членов трудовых коллективов и т.д.

В заключение представляется уместным напомнить, что в России в большом ходу очень емкое и глубокое по содержанию проявление народной мудрости, представленной в выражении: «Скупой платит дважды». И если сегодня мы станем с оглядкой на появление призрака «образовательного пузыря» экономить на развитии нашего высшего образования, как и всей системы образования и науки, то завтра столкнемся с многократно большими потерями экономического и социального характера, вызванными дефицитом интеллектуального ресурса в стране. В этом случае России будет уготована участь надолго оставаться в числе аутсайдеров по ключевым показателям ее социально-экономического развития, что мы не можем себе позволить в интересах повышения уровня и качества жизни всех ныне живущих граждан страны, а тем более в интересах будущих поколений.

Библиографический список

1. Аврамова Е., Малеева Т. О причинах воспроизводства социально-экономического неравенства: что показывает ресурсный подход // Вопросы экономики. 2014. № 7.
2. Акиндинова Н., Кузьминов Я., Ясин Е. Экономика России: перед долгим переходом // Вопросы экономики. 2016. № 6. С. 5–35.
3. Асадуллин Р.М. Человек в зеркале образования. М.: Наука, 2013. С. 247.
4. Балацкий Е. Как из высшего образования в России раздули пузырь // Капитал страны. 2014. 14 ноября.
5. Вержбицкий В.В. Глобальные кадровые дисбалансы и «образовательные пузыри» // Экономика образования. 2016. № 3. С. 23–43.
6. Гимпельсон В. Нужен ли российской экономике человеческий капитал? Десять сомнений. Вопросы экономики. 2016. № 10. С. 129–143.
7. Глазьев С.Ю. Создание системы обеспечения экономической безопасности и управления развитием России // Менеджмент и бизнес-администрирование. 2015. № 4. С. 12–26.
8. Григорьев С.И., Миронова С.В., Петрова Т.Э. Виталистская социология образования XXI века: социокультурный контекст России: монография. 2-е изд. М.: Изд. дом «Магистр-Пресс», 2016.
9. Зайцев А. Межстрановые различия в производительности труда: роль капитала, уровня технологий и природной ренты // Вопросы экономики. 2016. № 9. С. 67–93.
10. Индикаторы науки: 2016: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2016.
11. Ректор МГУ В. Садовничий. О роли университетов в сохранении цивилизации // АиФ. 2017. № 32. С. 3.
12. Российский статистический ежегодник. 2016: стат. сб. Росстат. Р76М. 2016.
13. Таюрский А.И., Лобанова Е.Э., Таюрская М.В. Интеграция субъектов региональных рынков услуг непрерывного профессионального образования и труда как фактор готовности молодых специалистов к инновационной деятельности: кол. монография. Красноярск, 2017.
14. Федеральный закон «О стратегическом планировании в РФ» от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ.
15. Goklin, Katz. The race between education and technology. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.
16. Reynolds G.H. The higher education bubble. New York: Encounter Books, 2012. С.56.

“EDUCATIONAL BUBBLE” IN RUSSIA: MYTH OR REALITY?

A.N. Falaleev (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article critically examines the idea of the so-called “educational bubble” in modern Russia, which is supported in some scientific publications and in the field of administrative structures. By the “educational bubble” we mean the excessive number of persons with higher education employed in our economy and social sphere. The author cites economic and social ar-

guments in favor of the need to continue building up Russia’s intellectual potential through the qualitative and quantitative development of the system of higher education, rather than narrowing the scope of training for students.

Key words: “educational bubble”, labour market, educational services market, higher education institutions, education mission, intellectual resource.

References

1. Avraamova Ye., Maleeva T. (2014). On the Causes of Socio-Economic Inequality Reproduction: What Does a Resource Approach Show?, *Issues of Economics*, 7, 114–160.
2. Akindinova N., Kuz’minov Ya., Yasin E. (2016). Russia’s economy: Before the long transition, *Issues of Economics*, 6, 5–35.
3. Asadullin R.M. (2013). Man in the mirror of education. Moscow, Nauka, 247.
4. Balatsky E. (2014). How higher education in Russia was inflated into the bubble // the Capital of the country.
5. Verzhbitsky V.V. (2016). Global staffing imbalances and “educational bubbles”. *The Economics of education*, 3, 23–43.
6. Gimpel’son V.E. (2016). Does the Russian Economy Need Human Capital? Ten Doubts, *Issues of Economics*, 10, 129–143.
7. Glaz’ev S.Yu. (2015). The establishment of a system of economic security and management of development of Russia // *Management and business administration*, 4, 12–26.
8. Grigor’ev S.I., Mironova S.V., Petrova T.E. (2016). The Vitalistic Sociology of Education in the 21st Century: The Sociocultural Context of Russia, monograph. Magistr-Press Publishing House, 101 p.
9. Zaitsev A. (2016). Cross-country differences in productivity: the role of capital, technology level and natural resource rent. *Issues of economy*, 9, 67–93.
10. Science Indicators: 2016. Collection of articles. (2016). Moscow, HSE, 253 p.
11. Reynolds G.H. (2012). The higher education bubble. New York: Encounter Books, 56.
12. Sadovnichy V., Rector of MSU. On the role of universities in preserving civilization. (2017). *AiF*, 32, 3.
13. Statistical Yearbook of Russia. Collection of articles. (2016). Russian Federal State Statistics Service – P76M, 725.
14. Tayurskiy A.I., Lobanova Ye.E., Tayurskaya M.V. (2017). Integration of regional market entities for continuing professional education and labor services as a factor in the readiness of young specialists for innovation activity, Krasnoyarsk, 97 p.
15. Goklin, Katz. (2010). The race between education and technology. Cambridge, MA: Harvard University Press.
16. Federal Law “On strategic planning In Russia” from June 28, 2014. No. 172–FZ.

В МИРАХ ИСКАНДЕРА (РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ А.П. РОМАНЕНКО «ИДИОСТИЛЬ ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА»)

А.Д. Васильев (Красноярск, Россия)

Аннотация

В рецензии анализируется монография А.П. Романенко «Идиостиль Фазиль Искандера. Лингвокультурологический аспект». Делаются выводы о научной значимости данной книги и несомненной возможности ее использования в учебном процессе – напри-

мер, в преподавании курса «Филологический анализ художественного текста».

Ключевые слова: лингвокультурологический аспект, идиостиль, поэтика, Фазиль Искандер, филологический анализ художественного текста.

Литературно-художественное творчество в лучших своих проявлениях всегда представляет собой построение неких воображаемых писателем миров, в той или иной степени сопряженных с миром реальным. У каждого хорошего автора созданная им действительность оказывается в должной мере убедительной. Конечно, здесь речь не идет о документальной точности, тем более – об абсолютной объективности художника: это качество должно быть присуще совсем иным текстам – скажем, железнодорожному расписанию или статистическому справочнику (?). Понятно, что автор пропускает факты сквозь призму творческого воображения, а потому одни и те же лица и события могут быть описаны по-разному. В любом случае используются языковые единицы, но здесь доминирующую роль выполняют два фактора: отбор лексем из тезауруса и характер их использования. В результате у читателя и возникает ощущение оригинальности, неповторимости авторского стиля (идиостиля). Однако природа литературного творчества такова, что нередко затруднителен ответ на вопрос: все-таки за счет каких именно приемов писателю удается добиваться такого эффекта? Совершенно очевидно, что для познания этого феномена необходим глубокий филологический анализ конкретных текстов, притом с неременным учетом культурных реалий описываемых в них ситуаций и характера их участников.

К числу удачных примеров воплощения подобных подходов принадлежит рецензируемая монография (Романенко А.П. Идиостиль Фазиль

Искандера. Лингвокультурологический аспект. Саратов, 2016. 144 с.; далее указываются номера страниц данного издания).

А.П. Романенко избирает объектом своего внимания индивидуальный стиль Ф. Искандера.

Исследование структурировано вполне логично: первая его глава посвящена внешней стороне искандеровского стиля, вторая – его внутренней стороне, а в третьей объясняется метапоэтика названного писателя.

В первой главе культура обоснованно рассматривается с учетом слитности изображения в текстах Искандера культур народной и массовой, которые по ряду параметров не конгруэнтны (с. 13–14); при этом обнаруживается прямое противопоставление персонажей как реческоммуникантов, руководствующихся аксиологическими установками соответственно одной из указанных культур (с. 22 и др.). Следует заметить, что такая поляризация актуальна для послесоветского периода (см. об этом, например [Васильев, 2014а; 2014б; 2015]). Верно замечено: «...Противостояние народной культуры официальной не антагонистическое, а этическое. Народная культура не агрессивна, она ищет формы согласия. А массовая (и официальная, и неофициальная) – агрессивна, она провоцирует конфликт, она опасна, потому что утверждает с помощью насилия» (с. 29). Здесь же справедливо указываются качественно различные объекты любви каждой из названных культур: для первой из них – это полужыческое божество, воплощенное в маленьком орехе, а для второй – вождь.

Следующая глава монографии открывает ключевым тезисом: «Индивидуальный стиль (в узком смысле) Искандера образуется взаимодействием, сочетанием двух начал: эпическим и смеховым» (с. 50). Правильность этого тезиса А.П. Романенко убедительно аргументирует далее (предварительно оговорившись, что он относится к сатирической прозе, а не стихотворным текстам писателя). Устанавливается, что в рассматриваемых произведениях разговорный рассказ противопоставлен формам и жанрам официальной советской речи, причем последние «изображены без симпатии и с иронией, даже с сарказмом» (с. 52 и след.). Далее с привлечением многочисленных ярких иллюстраций подробно характеризуется разнообразный репертуар созидания комического Искандером, где присутствуют в качестве излюбленных принципиально избыточное толкование; повтор; кинесика (жесты); интерференция языков, связанная с соотношением народной и официальной массовых культур (с. 65 и далее). В статусе модального вектора текстов Искандера названа их тонкая ироничность (с. 117), что подтверждается рядом примеров.

Третья глава посвящена вопросам метапоэтики, затрагиваемым в книгах Искандера. Согласимся с А.П. Романенко и в том, что исследуемый им автор – действительно «писатель рефлектирующий, поэтому изучение его метапоэтики, систематизация разрозненных высказываний – неперемное условие понимания специфики его идиостиля» (с. 120). Любопытны тщательно отобранные исследователем высказывания Ф. Искандера. Например: «Вдохновение, можно сказать, есть признак благосклонности Музы к человеку, испытывающему вдохновение» (с. 126). В результате четкой классифика-

ции и внимательного рассмотрения компонентов метапоэтики писателя делаются логичные выводы о том, что «соотношение замысла, мысли и эмоции в соответствии с традиционной риторикой неразрывны <...>: смыслообразующая эмоция инициирует процесс текстопорождения, что и именуется словом “замысел”. <...> Процесс же “оживания вещи” (т.е. литературного произведения. – А.В.) – это, разумеется, вдохновение, которое появляется при “правильной” организации творчества» (с. 136–137).

В заключение А.П. Романенко констатирует: «Проза Искандера уникальна, а его индивидуальный стиль настолько своеобразен, что не нуждается в резюмирующей оценке» (с. 138). Впрочем, такой развернутой оценкой, по существу, и стала данная монография, вполне достойная искандеровского творческого наследия. Следует сказать также, что эта книга станет несомненно полезной в практике преподавания и изучения дисциплины «Филологический анализ художественного текста».

Библиографический список

1. Васильев А.Д. Вариативные возможности понимания политического текста // Дискурсология: мова, культура, суспільство. Наукові записки Луганського національного університету. Луганськ, 2014а. № 1 (39). С. 203–225.
2. Васильев А.Д. Интерпретативные потенции текста политического выступления // Политическая лингвистика. Екатеринбург: УрГПУ, 2014б. № 1 (47). С. 51–59.
3. Васильев А.Д. Лексико-фразеологические представления своего и чужого в посланиях В.В. Путина Федеральному собранию (2012–2014) // Политическая лингвистика. Екатеринбург: УрГПУ, 2015. № 2 (52). С. 17–25.

IN ISKANDER'S WORLDS (REVIEW OF THE MONOGRAPH OF A.P. ROMANENKO "THE INDIVIDUAL STYLE OF FAZIL ISKANDER")

A.D. Vasil'ev (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract.

The given article deals with the analysis of the monograph by A.P. Romanenko «The individual style of Fazil Iskander. Linguoculturological aspect». The author has come to the conclusion that the book is of a scientific significance and that the possibility of its

use in the educational process is undoubted, for example, in teaching the course «Philological Analysis of a Literary Text».

Keywords: *linguoculturological aspect, individual style, poetic style, Fazil Iskander, philological analysis of a literary text.*

References

1. Vasil'ev A.D. (2014). Variational possibilities of the understanding of the political text // Discourse study: language, culture, society. Scientific notes of Lugansk national university, 1 (39). Lugansk, 203–225.
2. Vasil'ev A.D. (2014). Interpretative potencies of the text of political speech // Political linguistics, 1 (47). UrGPU, Ekaterinburg, 51–59.
3. Vasil'ev A.D. (2015). Lexical-phraseological ideas of “ours” and “theirs” in the messages of V.V. Putin to the Federal Assembly (2012–2014) // Political Linguistics, 2 (52). UrSPU, Ekaterinburg, 17–25.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛИКИН Игорь Анатольевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: alikinia@mail.ru

АРТЮХОВА Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (Красноярск); e-mail: tartjuchova@mail.ru

БАГИНСКАЯ Татьяна Петровна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, гимназия № 10 (Красноярск); e-mail: gimnaz10@mail.ru

ВАЙНШТЕЙН Юлия Владимировна – кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: yulia-ww@mail.ru

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: rlc_siberia@kspu.ru

ВОРОНОВА Ольга Владимировна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olga260889@mail.ru

ГРАСС Татьяна Петровна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tpgrass@mail.ru

ГРИНБЕРГ Георгий Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры систем автоматического управления, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: grinberg_gm@mail.ru

ДЕРЯБИНА Анна Львовна – кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет (филиал в г. Геленджике); e-mail: anichita@list.ru

ДОВЫДЕНКО Лариса Владимировна – магистрант кафедры психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: dovydenko.larisa@yandex.ru

ДРЕЙЦЕР Софья Ильинична – аспирант кафедры фортепиано, Санкт-Петербургский государственный институт культуры; педагог-психолог университетской психолого-педагогической клиники института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: dreytzers@gmail.com

ДУДИНА Светлана Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: spdud@rambler.ru

ЗЫКОВА Татьяна Викторовна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: zykovatv@mail.ru

КАРА-САЛ Надежда Маасовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики преподавания математики, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: nadya-karasal@mail.ru

КОЛЬГА Вадим Валентинович – доктор педагогических наук, доцент, проректор по внеучебной работе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kolgavv@yandex.ru

КОСМИДИС Ирина Фёдоровна – доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ifkosmidis@gmail.ru

КЫТМАНОВ Алексей Александрович – доктор физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: aakytm@gmail.com

ЛУКЪЯНЕНКО Михаил Васильевич – кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой систем автоматического управления, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск)

ЛУКЪЯНОВА Анна Александровна – доктор экономических наук, профессор кафедры менеджмента организации, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: aaluk110@mail.ru

ЛУКЪЯНЧЕНКО Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: Luk.nv@mail.ru

МАЙЕР Валерий Робертович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mavr49@mail.ru

МИХАЙЛОВА Татьяна Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: ta.rada@mail.ru

МОНГУШ Айлана Севеновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: ailseven@mail.ru

МЯГКОВА Елена Георгиевна – доцент кафедры медицинской кибернетики и информатики, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: myagkova@krasgmu.ru

НИКОЛАЕВА Юлия Сергеевна – кандидат технических наук, доцент базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nikolaeva_y_s@mail.ru

ОСТРОВЕРХ Оксана Семёновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ostrovoksana@mail.ru

ПАК Николай Инсебович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий базовой кафедрой информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nik@kspu.ru

ПЕТРИЩЕВ Владимир Иннокентьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

ПЕТРОВА Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: petrova10_2010@mail.ru

ПОЛЕЖАЕВА Галина Тихоновна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента организации, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: artgt65@mail.ru

ПОЛЯКОВА Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии, Московский государственный областной университет; e-mail: rad_al@bk.ru

ПОТУПЧИК Екатерина Георгиевна – аспирант базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: e-katerina-gp@mail.ru

РАДЮК Александра Владимировна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры иностранных языков факультета экономики, Российский университет дружбы народов (Москва); e-mail: rad_al@bk.ru

РЕВЕНКО Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: inna.revenko@mail.ru

РЕУТОВА Ольга Викторовна – старший преподаватель, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Нижний Новгород); e-mail: Olya.reutova2013@yandex.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СИМОНОВА Анна Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: simonova75@yandex.ru

СТАФЕЕВА Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Нижний Новгород); e-mail: Staffanastasiya@yandex.ru

ТАНЗЫ Менги Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: tmengi78@mail.ru

ТАНОВА Оксана Монгушовна – старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: tanova-oksana@mail.ru

ТИХОМИРОВ Сергей Александрович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры геометрии и алгебры, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского; e-mail: satikhomirov@mail.ru

ТИХОНОВА Дарья Анатольевна – аспирант кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tikhonovada@mail.ru

ТУРОВА Ирина Валерьевна – старший преподаватель кафедры педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: iraturova@mail.ru

ФАДЕЕВА Ольга Андреевна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: iboomer@mail.ru

ФАЛАЛЕЕВ Альберт Николаевич – доктор экономических наук, профессор кафедры экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: falaleev@kspu.ru

ФЕДОРЕНКО Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: e.fedorenko@mail.ru

ФЕДОРОВ Евгений Николаевич – аспирант института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: enfedorov@mail.ru

ХЕГАЙ Людмила Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: hegail@yandex.ru

ХРОМОВА Ольга Владимировна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; педагог-психолог, «Центр дополнительного образования № 2»; педагог-психолог, гимназия № 10 (Красноярск); e-mail: dominiquecleo@mail.ru

ШЕРШНЕВА Виктория Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vshershneva@yandex.ru

ЮДИНА Юлия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: yudish@mail.ru

ЯКОВЛЕВА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: yakovleva@kspu.ru

Credits

ALIKIN Igor A. – PhD in Biology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: alikinia@mail.ru

ARTIUKHOVA Tatyana Yu. – PhD in Psychology, Associate Professor, Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk); e-mail: tartjuchova@mail.ru

BAGINSKAIA Tatyana P. – deputy headmaster for curriculum and discipline in Gymnasium No. 10 (Krasnoyarsk); e-mail: gimnaz10@mail.ru

VAINSHTEIN Yulia V. – PhD in Technical sciences, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of the Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: yulia-ww@mail.ru

VASIL'EV Aleksandr D. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: rlc_siberia@kspu.ru

VORONOVA Olga V. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olga260889@mail.ru

GRASS Tatyana P. – Doctor of Education, Associate Professor, Head of the Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tpgrass@mail.ru

GRINBERG Georgiy M. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Automatic Control Systems, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: grinberg_gm@mail.ru

DERIABINA Anna L. – PhD in Education, Associate Professor, lecturer of Kuban State University (branch in Gelendzhik); e-mail: anichita@list.ru

DOVYDENKO Larisa V. – graduate student of the Department of Labor Psychology and Engineering Psychology, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: dovdydenko.larisa@yandex.ru

DREITSER Sofya I. – post-graduate student of the St. Petersburg State Institute of Culture, majored in the theory of education and upbringing (music) of the Department of Piano; educational psychologist at the University Psychological and Pedagogical Clinic of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: dreysers@gmail.com

DUDINA Svetlana P. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: spdud@rambler.ru

ZYKOVA Tatiana V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of the Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: zykovatv@mail.ru

KARA-SAL Nadezhda M. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics, Tuva State University, (Kyzyl); e-mail: nadya-karasal@mail.ru

KOL'GA Vadim V. – Doctor of Education, Associate Professor pro-rector for extracurricular work, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kolgavv@yandex.ru

KOSMIDIS Irina F. – Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of the Institute of Space and Information Technologies Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ifkosmidis@gmail.com

KYTMANOV Alexey A. – Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor; Head of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of the Institute of Space and Information Technologies Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: aakytm@gmail.com

LUK'IANENKO Mikhail V. – PhD in Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Automatic Control Systems, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk)

LUK'IANOVA Anna A. – Doctor of Economics, Professor of the Department of Organization Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: aaluk110@mail.ru

LUK'IANCHENKO Natalia V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Labor Psychology and Engineering Psychology Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: Luk.nv@mail.ru

MAYER Valery R. – Doctor of Education, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of Algebra, Geometry and Teaching Methodology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mavr49@mail.ru

MIKHAILOVA Tatyana V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Public Relations, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (Krasnoyarsk); e-mail: ta.rada@mail.ru

MONGUSH Ailana S. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Algebra and Geometry, Tuva State University (Kyzyl); e-mail: ailseven@mail.ru

MIAGKOVA Elena G. – Associate Professor of the Department of Medical Cybernetics and Informatics Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation; e-mail: myagkova@krasgmu.ru

NIKOLAEVA Yulia S. – PhD in Technical sciences, Associate Professor of the Basic Department of Informatics and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nikolaeva_y_s@mail.ru

OSTROVERKH Oksana S. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Counseling of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ostrovoksana@mail.ru

PAK Nikolay Insebovich – Doctor of Education, Professor, Head of the Basic Department of Informatics and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nik@kspu.ru

PETRISHCHEV Vladimir I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

PETROVA Tatyana Ivanovna – PhD in Education, associate professor of pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: petrova10_2010@mail.ru

POLEZHAEVA Galina T. – PhD in Economics, Associate Professor of the Department of Organization management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: artgt65@mail.ru

POLIAKOVA Natalia V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Romance Philology, Moscow State Regional University; e-mail: rad_al@bk.ru

POTUPCHIK Ekaterina G. – post-graduate student of the Basic Department of Informatics and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: e-katerina-gp@mail.ru

RADIUK Aleksandra V. – PhD in Philology, Assistant of the Department of Foreign Languages of the Faculty of Economics, Russian People's Friendship University (Moscow); e-mail: rad_al@bk.ru

REVENKO Inna V. – PhD in Philology, Associate Professor, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: inna.revenko@mail.ru

REUTOVA Olga Viktorovna – Senior Lecturer, Minin University (Nizhny Novgorod); e-mail: Olya.reutova2013@yandex.ru

SAFONOVA Marina V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marina.safonova@mail.ru

SIMONOVA Anna L. – PhD in Education, Associate Professor of the Basic Department of Informatics and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: simonova75@yandex.ru

STAFEEVA Anastasia V. – PhD in Education, Associate Professor, Minin University (Nizhny Novgorod); e-mail: Staffanastasiya@yandex.ru

TANZY Mengi V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Algebra and Geometry, Tuva State University (Kyzyl); e-mail: tmengi78@mail.ru

TANOVA Oksana M. – Senior Lecturer of the Department of Algebra and Geometry, Tuva State University (Kyzyl); e-mail: tanova-oksana@mail.ru

TIKHOMIROV Sergey A. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Geometry and Algebra, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky; e-mail: satikhomirov@mail.ru

TIKHONOVA Darya A. – post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tikhonovada@mail.ru

TUROVA Irina V. – Senior Lecturer of the Department of Pedagogics of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: iraturova@mail.ru

FADEEVA Olga A. – post-graduate student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: iboomer@mail.ru

FALALEEV Albert N. – Doctor of Economics, Professor of the Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: falaleev@kspu.ru

FEDORENKO Elena Yu. – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Developmental Psychology and Counseling of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: e.fedorenko@mail.ru

FEDOROV Evgeniy N. – post-graduate student of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev;
e-mail: enfedorov@mail.ru

KHEGAY Liudmila B. – PhD in Education, Associate Professor of the Basic Department of Informatics and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: hegail@yandex.ru

KHROMOVA Olga V. – post-graduate student of KSPU named after V.P. Astafiev, educational psychologist of the Adult Education Centre No. 2, educational psychologist of Gymnasium No. 10 (Krasnoyarsk);
e-mail: dominiquecleo@mail.ru

SHERSHNEVA Victoria A. – Doctor of Education; Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of the Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk);
e-mail: vshershneva@yandex.ru

YUDINA Yulia G. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Counseling of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk);
e-mail: yudish@mail.ru

YAKOVLEVA Tatiana A. – PhD in Education, Associate Professor of the Basic Department of Informatics and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafieva, e-mail: yakovleva@kspu.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, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронной библиотечной системе «Лань».

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье, объемом не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philosophical sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library «KiberLeninka» and in the all-Russian electronic library system «Lan».

In order to increase the author's and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, «...» [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указывает место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus, Web Of Science*) за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus, Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses ...) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

Структура авторского резюме

I. На русском языке

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

II. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

- ясность / понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;
- соответствие требованиям структурных элементов;
- полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);
- наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

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.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

Structure of the author's resume

1. In Russian

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

Requirements for author's resumes:

- clarity / clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;
- compliance with the requirements of structural elements;
- completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);
- availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2017. № 4 (42)

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 им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 06.12.17. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 28,13. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 12-РИО-003

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40