

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»

Главный редактор: Ковалевский Валерий Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, и.о. ректора, первый проректор – проректор по науке, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Editor-in-Chief: Kovalevsky V.A., Acting rector, First Pro-rector for Research, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

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

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

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

Редакционный совет
Editorial board

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

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

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

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

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

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

Гендин А.М., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Gendin A.M., Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

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

с 05.03.2010

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

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 66001

Периодичность 4 раза в год

СОДЕРЖАНИЕ
TABLE OF CONTENTS

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

О.Л. Беляева, Л.П. Уфимцева

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ)

O.L. Belyaeva, L.P. Ufimtseva

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR CHILDREN WITH HEALTH LIMITATIONS (HEARING DISORDER)

[6]

Т.П. Грасс

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ РАЗВИТЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН

T.P. Grass

THE FORMATION OF ENTREPRENEURSHIP CULTURE OF THE YOUNGER GENERATION IN REGULAR SCHOOL IN DEVELOPED ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES

[11]

В.В. Иохвидов

АНАЛИЗ УРОКА: НОВЫЙ ФОРМАТ ТРЕБОВАНИЙ

V.V. Iokhvidov

THE ANALYSIS OF A LESSON: A NEW FORMAT OF REQUIREMENTS

[17]

С.В. Ларин, В.Р. Майер

К ПРОБЛЕМЕ «ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО РАЗРЫВА» ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

S.V. Larin, V.R. Mayer

CONCERNING THE PROBLEM OF «EXPERIMENTAL-THEORETICAL GAP» IN TEACHING MATHEMATICS

[21]

Д.Ю. Масленникова, Т.Н. Попова

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СРЕДСТВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

D. Yu. Maslennikova, T.N. Popova

THE REALIZATION OF DIDACTIC POTENTIAL OF MUSEUM PEDAGOGY MEANS IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS

[25]

Н.З. Смирнова, О.В. Бережная

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В 6 КЛАССЕ

N.Z. Smirnova, O.V. Berezhnaya

THE EXPERIMENTAL METHOD OF FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE ON THE BASIS OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN TEACHING BIOLOGY IN THE SIXTH FORM

[32]

Ю.Б. Байрамуков, В.А. Староверов

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ УЧЕБНОГО ВОЕННОГО ЦЕНТРА

Yu.B. Bayramukov, V.A. Staroverov

THE EXPERIMENTAL EXAMINATION OF THE MILITARY TRAINING CENTER'S EDUCATION SYSTEM

[38]

А.М. Бессмертный, И.В. Гаенкова

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИГРОФИКАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

A.M. Bessmertny, I.V. Gaenkova

THE METHODS OF ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF GAMIFICATION IN ACADEMIC ACTIVITIES

[43]

Е.А. Галкина, А.В. Марина, О.В. Макарова

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

E.A. Galkina, A.V. Marina, O.V. Makarova

NEW APPROACHES TO THE METHODOLOGICAL TRAINING OF BIOLOGY DEPARTMENT STUDENTS TO WORK UNDER THE CONDITIONS OF TRANSITION TO FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF COMPULSORY EDUCATION

[48]

М.В. Носков, К.В. Сафонов, М.В. Танзы, В.А. Шершнева

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕСПУБЛИКИ ТУВА

M.V. Noskov, K.V. Safonov, M.V. Tanzy, V.A. Shershneva

THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCY OF STUDENTS WITH ACCOUNT OF THE NATIONAL-REGIONAL FEATURES OF THE REPUBLIC OF TUVA

[53]

Е.М. Подгорных

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТУИЦИИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

E.M. Podgornykh

THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL INTUITION IN TEACHER'S CREATIVITY

[58]

Т.А. Табишев

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, ФОРМИРУЕМЫЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»

T.A. Tabishev

PROFESSIONAL COMPETENCES FORMED DURING LEARNING THE COURSE «MATHEMATICAL ANALYSIS»

[63]

О.А. Тамочкина

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ *ТУРИЗМ* СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

O.A. Tamochkina

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE READINESS OF FUTURE BACHELORS OF *TOURISM* BY MEANS OF ENGLISH

[73]

<p>А.В. Тимофеенко, Е.С. Отмахова КОМПЛЕКС РЕШЕНИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМОЙ КОЛЛЕКТИВОМ СОТРУДНИКОВ И СТУДЕНТОВ A.V. Timofeenko, E.S. Otmakhova THE COMPLEX OF DECISIONS NECESSARY FOR THE ORGANIZATION OF WORK ON A SCIENTIFIC PROBLEM IN A TEAM OF TEACHERS AND STUDENTS</p>	<p>Ю.В. Шевчук, Н.Г. Сучилин СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНОГО ВИНТОВОГО ВРАЩАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В БЕЗОПОРНОМ ПЕРИОДЕ САЛЪТО С ВИНТАМИ ЗА СЧЕТ АСИММЕТРИЧНОГО ПЕРЕМЕЩЕНИЯ РУК В ПОЛЕТЕ Yu.V. Shevchuk, N.G. Suchilin THE METHOD OF PRODUCTION OF A COMPLEX AERIAL TWIST IN A NON SUPPORT POSITION DURING SOMERSAULT BY USING ASYMMETRICAL HANDS ACTION</p>
[79]	[108]
<p>Л.В. Шкерина, О.В. Чиркова КЛАСТЕР МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ КАК ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ L.V. Shkerina, O.V. Chirkova A CLUSTER OF MATHEMATICAL COMPETENCES OF FUTURE BACHELORS OF MANAGMENT AS A TARGET COMPONENT OF TRAINING MATHEMATICS</p>	<p>М.Г. Янова КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ M.G. Yanova PHYSICAL EDUCATION'S THE CULTURAL ASPECT OF BACHELORS OF TRAINING</p>
[83]	[112]
<p>Е.А. Штейнгатт, Н.В. Терских ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕРМИНОВЕДЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ» E.A. Shteyngart, N.V. Terskikh THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING TERMINOLOGY STUDIES TO STUDENTS OF TRANSLATION AND TRANSLATION STUDIES MAJOR</p>	<p style="text-align: center;">ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ HISTORY OF EDUCATION</p> <p>С.А. Расчетина ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМОГО ПОДХОДА К РАЗРАБОТКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ (XVIII – XIX вв.) S.A. Raschetina THE HISTORY OF THE FORMATION OF A SYSTEMATIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PROJECTS (THE 18TH-19TH CENTURIES)</p>
[87]	[118]
<p style="text-align: center;">ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION</p> <p>А.А. Завьялов ОРГАНИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ СПОРТИВНОЙ ФЕДЕРАЦИИ A.A. Zavyalov THE ORGANIZATION OF YOUTH MOVEMENT IN RUSSIA ON THE BASIS OF THE MODEL OF SPORTS FEDERATION</p>	<p>Л.Н. Славина ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ СИБИРСКОЙ ДЕРЕВНИ (НА МАТЕРИАЛАХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ) L.N. Slavina THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF MODERN SIBERIAN COUNTRYSIDE (USING THE EXAMPLE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY)</p>
[93]	[123]
<p>А.Ю. Осипов ОЦЕНКА УРОВНЯ ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЗЮДОИСТОВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ БОРЬБЕ A.Yu. Osipov THE ESTIMATION OF JUDO-WRESTLERS' TACTICS PREPARATION FOR COMPETITIONS</p>	<p>А.И. Шилов, Н.В. Шилова ФИЗИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В НАЧАЛЕ XX в. A.I. Shilov, N.V. Shilova PHYSICAL AND AESTHETIC EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS OF EASTERN SIBERIA IN THE EARLY XX CENTURY</p>
[98]	[129]
<p>Д.А. Рукосуев ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ У СПОРТСМЕНОВ УШУ 10–12 ЛЕТ D.A. Rukosuev THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF 10–12-YEAR-OLD WUSHU ATHLETS' PHYSIOLOGICAL FLEXIBILITY</p>	<p style="text-align: center;">ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGY</p> <p style="text-align: center;">ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ PERSONALITY PSYCHOLOGY</p> <p>И.П. Чертыкова СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ИМИДЖА I.P. Chertykova SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL NATURE OF REPUTATION</p>
[101]	[134]
<p>Л.С. Слета, С.А. Полиевский, А.А. Иванов ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ САМООЗДОРОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ L.S. Sleta, S.A. Polievskiy, A.A. Ivanov THE BASIC PRINCIPLES OF THE FORMATION OF UNDERGRADUATES' PERSONAL HEALTH IMPROVEMENT EXERCISES</p>	<p style="text-align: center;">ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</p> <p>В.Н. Бутенко, О.А. Сидоренко БУЛЛИНГ В ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ «ОБИДЧИКОВ» И «ЖЕРТВ»</p>
[105]	

V.N. Butenko, O.A. Sidorenko
 BULLYING IN SCHOOL ENVIRONMENT: RESEARCH EXPERIENCE
 OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF OFFENDERS AND VICTIMS
 [138]

Е.А. Чиганова, В.Н. Бутенко, О.А. Сидоренко
 СВЯЗЬ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО НАРРАТИВА
 С ПОСТРОЕНИЕМ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ
 У ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ
E.A. Chiganova, V.N. Butenko, O.A. Sidorenko
 THE CONNECTION BETWEEN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES
 AND BUILDING LIFE PROSPECTS BY ORPHANAGE LEAVERS
 [144]

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ
 CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

Л.А. Брюховских
 ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ
 ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ
 У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
 ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
L.A. Bryukhovskikh
 THE OBJECTIFICATION OF SPATIAL RELATIONS IN THE PROCESS
 OF FORMING PREPOSITIONAL CONSTRUCTIONS IN PRIMARY
 SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION
 [150]

Т.А. Кожевникова, В.В. Костарев, Т.П. Ветлугина
 АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС НЕПСИХОТИЧЕСКИХ
 СОСТОЯНИЙ С ПОЗИЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ
 ФАКТОРОВ
T.A. Kozhevnikova, V.V. Kostarev, T.P. Vetlugina
 THE ANTHROPOLOGICAL GENESIS OF NON-PSYCHOTIC STATES
 FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL FACTORS
 [155]

О.А. Козырева, Т.В. Ивченко
 РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ
 ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ
 В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ
O.A. Kozyreva, T.V. Ivchenko
 MULTI-LEVEL LEARNING ON THE BASIS OF DIFFERENTIATION
 OF MENTALLY RETARDED PUPILS IN RURAL UNGRADED SCHOOLS
 [159]

А.В. Мамаева, А.В. Захарова
 ВЛИЯНИЕ ПЕРЦЕПТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОЙ СТОРОНЫ
 ОБЩЕНИЯ НА СФОРМИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ
 УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 8–10 ЛЕТ С ТЯЖЁЛОЙ
 УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
A.V. Mamaeva, A.V. Zakharova
 THE INFLUENCE OF THE PERCEPTUAL AND INTERACTIVE
 ASPECT OF COMMUNICATION ON THE FORMEDNESS
 OF COMMUNICATION SKILLS OF 8–10-YEAR-OLD CHILDREN
 WITH SEVERE MENTAL RETARDATION
 [163]

А.В. Мамаева, Ю.П. Кудинова
 ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ
 У ДЕТЕЙ 7–10 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЁЛОЙ
 УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
A.V. Mamaeva, Yu.P. Kudinova
 THE FEATURES OF NONVERBAL COMMUNICATION
 OF 7–10-YEAR-OLD CHILDREN WITH MODERATE
 AND SEVERE MENTAL RETARDATION
 [169]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
 PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ
 LINGUISTICS

М.А. Битнер, Е.С. Мучкина
 РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
 ЭТНОНИМОВ В ТЕКСТЕ
M.A. Bitner, E.S. Muchkina
 REALISATION OF AXIOLOGICAL POTENTIAL
 OF ETHNONYMS IN THE TEXT
 [173]

А.Д. Васильев, С.П. Васильева
 МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ФРАГМЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ
 КАРТИНЫ МИРА КРАСНОЯРСЦЕВ
A.D. Vasilyev, S.P. Vasilyeva
 MORAL AND ETHICAL FRAGMENTS OF THE LINGUISTIC
 WORLDIMAGE OF KRASNOYARSK CITIZENS
 [177]

Я.Н. Казанцева
 ЯЗЫКОВАЯ ЛОЯЛЬНОСТЬ ТАТАРСКОГО НАСЕЛЕНИЯ,
 КОМПАКТНО ПРОЖИВАЮЩЕГО
 НА ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
Ya.N. Kazantseva
 LANGUAGE LOYALTY OF THE TATARS LIVING DENSELY
 IN THE IN KRASNOYARSK TERRITORY
 [184]

Н.Н. Кожевников, В.С. Данилова
 МЕТАФИЗИКА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
N.N. Kozhevnikov, V.S. Danilova
 THE METAPHYSICS OF RUSSIAN LITERATURE
 [188]

М.В. Стехина
 ГЕНЕТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МИНИМАЛЬНОЙ ПРОСОДЕМЫ
M.V. Stekhina
 GENETIC PROPERTIES OF MINIMAL PROSODEME
 [195]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ
 SCIENTIFIC DEBUT

И.Е. Балькова
 К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО
 ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
I.E. Balykova
 ON THE ESSENCE OF ACMEOLOGICAL POTENTIAL
 OF FUTURE TEACHERS
 [199]

А.К. Белоусова
 ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
 ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ
 ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
 САМООПРЕДЕЛЕНИЮ
A.K. Belousova
 THE INTEGRATION OF COMPULSORY AND SUPPLEMENTARY
 EDUCATION AS A FACTOR TO INCREASE THE LEVEL OF PUPILS'
 READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
 [202]

С.О. Пожарский ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ S.O. Pozharskiy THE RESEARCH OF MANAGERS' LEADERSHIP POTENTIAL [207]	ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ, ЮБИЛЕИ MEMORIALS, ANNIVERSARIES	
А.Г. Тимченко ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ПЕРВОГО КОМПОНЕНТА СЕМИОТИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИИ СТАРШИЙ-МЛАДШИЙ В ЛЕКСИКЕ ГОВОРОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ A.G. Timchenko LANGUAGE REPRESENTATION OF THE FIRST COMPONENT OF «SENIOR-JUNIOR» SEMIOTIC OPPOSITION IN THE NATIVE DIALECTS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY [213]	Ю.Н. Яблоков КРАСНОЯРСКИЙ УЧИТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАЯ: К 100-летию ОСНОВАНИЯ Yu.N. Yablokov KRASNOYARSK PEDAGOGICAL INSTITUTE IN THE CONTEXT OF HIGHER TEACHER'S EDUCATION IN THE REGION: MARK THE CENTENARY OF THE FOUNDATION [220]	
С.С. Юфев ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА S.S. Yuferev PERFORMING CULTURE OF A FUTURE BACHELOR AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS [216]	СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ CREDITS [226]	
	НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ SCIENTIFIC LIFE [232]	
	ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ INFORMATION FOR AUTHORS [234]	

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ)

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR CHILDREN WITH HEALTH LIMITATIONS (HEARING DISORDER)

О.Л. Беляева, Л.П. Уфимцева

O.L. Belyaeva, L.P. Ufimtseva

Дети с нарушенным слухом, организационно-педагогические условия, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В статье представлен анализ организационно-педагогических условий, необходимых для перехода общеобразовательных организаций на федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с нарушенным слухом.

Children with hearing disorder, organizational-pedagogical conditions, Federal State Educational Standard of primary general education for students with health limitations.

The article presents an analysis of the organizational-pedagogical conditions which are necessary for the transition of general education institutions to Federal State Educational Standard of primary general education for students with hearing disorder.

Известно, что федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и для лиц с нарушением слуха, содержит требования, обязательные при реализации адаптированных основных образовательных программ начального общего образования (АООП НОО) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в отношении данных лиц (глухих, слабослышащих и позднооглохших) [Приказ..., 2014].

Вместе с тем Министерство образования и науки Российской Федерации предоставляет организациям право и возможность самостоятельно разрабатывать АООП НОО на основе

ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и потребностей с тем, чтобы они обеспечивали коррекцию нарушений их развития и социальную адаптацию.

В связи с этим региональные и областные министерства образования и науки самостоятельно осуществляют руководство подготовкой образовательных организаций к переходу на новый федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ.

В Красноярском крае три образовательные организации (в Красноярске, Ачинске и Минусинске) осуществляют целенаправленную образовательную деятельность лиц с нарушениями слуха [Беляева, 2014, с. 126]. Что особенно важ-

но, дети с нарушенным слухом получают образование и по месту жительства в ряде массовых школ города и края в соответствии с федеральным законом № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон..., 2012].

Данным образовательным организациям с 1 сентября 2016 года предстоит переход на новый федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, который включает в себя 4 варианта АООП НОО для глухих обучающихся [Приказ..., 2014] и три – для слабослышащих и позднооглохших [Проект...].

Выполнение новых требований обязательно для всех образовательных организаций, принимающих в свои стены обучающихся с нарушенным слухом для обучения по любому из семи вариантов, т.к. без их соблюдения выполнение ФГОС НОО будет невозможным [Уфимцева, Беляева, 2013, с. 126].

В связи с переходом на новый ФГОС НОО каждая образовательная организация в содержательных разделах самостоятельно разработанных программ на основе примерных АООП НОО должна будет предусмотреть:

1. Программу формирования универсальных учебных действий (в вариантах 1 и 2 для глухих и слабослышащих обучающихся) или базовых учебных действий (для остальных вариантов).

2. Программы отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области и курсов внеурочной деятельности.

3. Программу духовно-нравственного развития (нравственного) воспитания обучающихся с нарушенным слухом.

4. Программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.

5. Программу коррекционной работы.

6. Программу внеурочной деятельности.

Реализация данных программ потребует тщательной подготовки и соблюдения ряда условий: правовых, программно-методических, кадровых, материально-технических, финансовых [Создание..., 2012].

Ниже представим наше видение в части создания организационно-педагогических условий,

удовлетворяющих требованиям ФГОС НОО лиц с ОВЗ, в школах, где глухие и слабослышащие обучающиеся получают образование в массовом классе (при наполняемости класса не более 25 человек, из них 1–2 ученика с нарушенным слухом).

Реализация **предметной области** образовательной программы потребует создания следующих *условий*.

Правовые условия

1. Заявление от родителей, законных представителей ребенка, в котором они выражают прошение / согласие на получение образования в соответствии с основной общеобразовательной программой с дополнением её коррекционно-развивающей областью.

2. Внесение в Устав образовательной организации пункта, регламентирующего организацию образовательной деятельности с соблюдением всех необходимых для этого условий в отношении обучающихся с ОВЗ (в данном случае с нарушенным слухом).

3. Создание локального акта (положения) об организации инклюзивной практики, службы сопровождения (ПМПк) обучающихся с нарушенным слухом.

Кадровые условия

1. Прохождение руководящими работниками с высшим педагогическим образованием курсов повышения квалификации установленного образца в области инклюзивного образования детей с нарушенным слухом.

2. Прохождение педагогическими работниками курсов повышения квалификации не менее 72 часов каждые 5 лет в области коррекционной педагогики (сурдопедагогики), инклюзивного образования детей с нарушенным слухом установленного образца; образование – среднее или высшее педагогическое по соответствующему занимаемой должности направлению.

Программные и методические условия должны обеспечить обучающимся освоение основной общеобразовательной программы и программы коррекционной работы:

- широкое использование информационных компьютерных технологий;
- сурдопедагогические методы и приемы;

– приемы инклюзии (включения в общую деятельность);

– применение наглядности в разных формах в соответствии с потребностями глухого обучающегося (печатные тексты, таблицы на стендах, трансляция субтитров по «бегущей строке», электронные носители, звуковое воспроизведение информации и др.).

В образовательной организации должна быть в свободном доступе для педагогических работников и специалистов специальная литература по сурдопедагогике и сурдопсихологии, электронная библиотека с подборкой необходимой методической литературы.

К необходимым *материально-техническим условиям* отнесем: мультимедийное оборудование, FM-систему индивидуального пользования, совместимую со слуховыми аппаратами или кохлеарными имплантами обучающихся, сурдотехнические средства (например, акустические колонки для использования в помещениях актового зала, музыкального зала и т.д.), вращающийся стул (для комфортного слухозрительного восприятия речи одноклассников с разных сторон). Доступ к интернет-ресурсам для мгновенного получения наглядного подкрепления материала предметной области (ноутбук, мобильный телефон, планшет); звуковые средства воспроизведения информации, учебники с электронными приложениями. Также в библиотеке необходимо создать свободный доступ к электронным и печатным образовательным ресурсам по всем предметам учебного плана, дополнительный фонд справочной, детской, научно-популярной литературы, которая может быть полезна при реализации адаптированной образовательной программы.

К дополнительным (приводим выборочно) *финансовым условиям* отнесем пункты, связанные с требованиями к организации образовательного пространства: оплату услуг инженера по обслуживанию специальных технических средств, медицинского персонала; при необходимости в штат вводятся тьютор, ассистент-сурдопереводчик (в случае если по выбору родителей глухой ребенок обучается в обычном клас-

се, не имея при этом равных стартовых возможностей со слышащими ровесниками, т.е. его уровень психофизического развития не приближен к норме). Финансовые условия предполагают также оборудование залов для проведения лечебной (адаптивной) физкультуры, кабинеты дефектолога, психолога, музыкально-ритмических занятий, трудовых мастерских.

Реализация **коррекционно-развивающей области** образовательной программы потребует создания следующих условий.

В части *правового обеспечения*:

– договоры с родителями на оказание образовательных услуг по предмету коррекционной работы;

– при необходимости, если в образовательной организации нет возможности проводить коррекционную работу, организуется сетевое взаимодействие на основе договора с внешними организациями (сурдоцентром, ЦПМПСС, реабилитационными центрами после кохлеарной имплантации, другими ОО, где есть специалист-дефектолог и оборудованный сурдопедагогический кабинет).

В части *программных и методических условий*:

– дидактические и методические материалы, аналогичные используемым в специальных образовательных учреждениях для обучающихся с нарушенным слухом, которые обеспечивают развитие слухового восприятия и обучение произношению;

– для кохлеарно имплантированных обучающихся – логопедические дидактические материалы, комплект методических материалов И.В. Королевой «Учусь слушать и говорить»;

– набор аудиодисков, аудиокниги, тематические видеоматериалы;

– комплект «Методика оценки слухоречевого развития детей с нарушенным слухом».

В части *кадровых условий*: педагоги, реализующие программу коррекционной работы (дефектолог, специальный психолог, тьютор, логопед), должны иметь высшее профессиональное педагогическое образование и квалификацию не ниже степени бакалавра по специаль-

ности / профилю «Сурдопедагогика», «Образование лиц с нарушением слуха» или профессиональную переподготовку в области сурдопедагогике на базе высшего педагогического образования. Также обязательны курсы повышения квалификации в области инклюзивного образования детей с нарушенным слухом установленного образца.

Сурдопедагог ведет слухоречевые карты, карту индивидуальных достижений ученика, представляет их экспертной группе – школьной ПМПк. Обязательно прохождение сурдопедагогами курсов повышения квалификации не менее 72 часов каждые 5 лет в области технологий и методик коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушенным слухом.

Кнеобходимым *материально-техническим условиям* отнесем: оборудованный кабинет сурдопедагога (звукоизолированный, не менее 15 кв. м); доступ к интернет-ресурсам для мгновенного получения наглядного подкрепления материала изучаемой области.

Также: парциальные программы, компьютерные обучающие программы; технические средства диагностики и исследования слуха (тональный и речевой аудиометры); сурдологопедический тренажер «Дельфа 142»; компьютер с доступом к интернет-ресурсам для работы на образовательных сайтах с обучающими программами, с аудиопрограммами, аудиозаписями, аудио- и видеодисками и т.д.

Для реализации плана **внеурочной деятельности**, одной из основных целей которой является установление социальных связей со сверстниками и расширение границ социальных контактов, потребуется знакомство с ним законных представителей ребенка, согласование с ними на основе договора содержания данных мероприятий. Договор с местными органами министерства социальной политики также поможет в реализации данного направления.

В образовательной организации (школе) необходимо разработать и получить рецензии на программы дополнительного образования, содержание которых направлено на обеспечение взаимодействия глухого обучающегося со слы-

шащим окружением, коммуникацию с ними, сотрудничество, управление собственной деятельностью, самооценку, соблюдение социокультурных требований.

В пункте *кадровые условия* отметим, что в общеобразовательной школе, где обучаются по варианту 1.1 школьники с нарушением слуха, должен быть сотрудник, ответственный за инклюзивные практики, прошедший профессиональную переподготовку в области инклюзивного образования. Также необходимы будут: доступ к интернет-ресурсам, бегущая строка на этажах, световая индикация начала и окончания урока / мероприятия в классах и помещениях общего пользования.

Реализация **программы духовно-нравственного развития** возможна с согласия законных представителей обучающегося с учетом пожеланий семьи и их права на свободу вероисповедания, гарантированного Конституцией РФ. Стенды на стенах образовательной организации должны быть представлены наглядным материалом о внутришкольных правилах поведения, общения, коммуникации со сверстниками и взрослыми и т.д. Разработанные в ОО (образовательной организации) программы духовно-нравственного развития должны быть направлены на удовлетворение особых потребностей глухих обучающихся и развитие у них жизненной компетенции. Кадровые условия предполагают наличие службы поддержки информационно-коммуникационных технологий; обязательно прохождение педагогами, ответственными за реализацию программы духовно-нравственного развития, курсов повышения квалификации не менее 72 часов каждые 5 лет в области коррекционной педагогики (сурдопедагогике), инклюзивного образования детей с нарушенным слухом установленного образца.

Также необходимы доступ к интернет-ресурсам для мгновенного получения наглядного подкрепления излагаемого материала осваиваемой области, кабинет психолога для индивидуальных занятий с глухими учениками и групповых занятий совместно со слышащими обучающимися.

Реализация **программы экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни**, как и программы духовно-нравственного развития, обеспечивается теми же условиями в части финансирования, кадрового, материально-технического, программно-методического и правового обеспечения.

Стенды на стенах ОО должны содержать наглядный материал о правилах поведения, правилах безопасности, понимании экологически благоприятной обстановки, возможной возникшей внезапно опасной обстановке в экологии и т.д. Разработанные в ОО программы экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни направлены на удовлетворение особых потребностей и развитие жизненной компетенции глухих (также слабослышащих и позднооглохших) обучающихся. Обязательно прохождение педагогами, ответственными за реализацию программы, курсов повышения квалификации не менее 72 часов каждые 5 лет в области коррекционной педагогики (сурдопедагогики), инклюзивного образования детей с нарушенным слухом установленного образца.

Таким образом, реализация комплекса вышеуказанных организационно-педагогических условий будет способствовать, на наш взгляд, успешному переходу общеобразовательных учреждений на новый федеральный государственный образовательный стандарт для лиц с ограниченными возможностями здоровья – ограниченными возможностями по слуху.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. К вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 124–126.
2. Приказ № 1598 МИНОБРНАУКИ России от 19 декабря 2014 года: Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
3. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы начального общего образования глухих обучающихся. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (официальный сайт Российского государственного педагогического университета им. Герцена).
4. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (официальный сайт Российского государственного педагогического университета им. Герцена).
5. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации. М.: МГППУ, 2012. 56 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).
7. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 126–130.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ РАЗВИТЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАН¹

THE FORMATION OF ENTREPRENEURSHIP CULTURE OF THE YOUNGER GENERATION IN REGULAR SCHOOL IN DEVELOPED ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES

Т.П. Грасс

T.P. Grass

Формирование культуры предпринимательства, школьник, развитые англоязычные страны, общеобразовательная школа, учебные программы.

В статье рассматривается содержание процесса формирования культуры предпринимательства у подрастающих поколений в общеобразовательной школе развитых англоязычных стран. Отмечается, что средняя общеобразовательная школа во всех странах поощряет предпринимательское экспериментирование учащихся через разработку и выполнение проектов; организацию мини- и виртуальных компаний, выпускающих конкретные продукты или оказывающих услуги местному населению общин. Описываются особенности содержания процесса формирования культуры предпринимательства у подростков в школах каждой из стран.

Entrepreneurship culture formation, school student, developed English-speaking countries, regular school, curricula.

The paper considers the content of entrepreneurship culture formation process of the younger generation in regular schools in developed English-speaking countries. The paper points out that regular schools in every country promote students' entrepreneurship experimentation through the development and fulfillment of projects and through the setting up of mini and virtual companies producing concrete products and delivering services to local population in communities. The paper also describes the peculiarities of the content of entrepreneurship culture formation process of teenagers in schools in each country.

Основной ресурс предпринимательства заключается в людях, ориентированных на создание собственного дела и на разумный риск. На рубеже XX–XXI вв. многие развитые англоязычные страны начали испытывать нехватку молодых людей с деловыми качествами, способных работать в компаниях и фирмах, где нет четких инструкций, как вести бизнес, но существует значительная свобода выбора и инициативы. Общеобразовательная школа в этих странах пришла на помощь правительствам и начала большое внимание уделять программам обучения предпринимательству подрастающих поколений.

Еще 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» [Дьюи, 1923, с. 45]. 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 подлинных ценностей. Поэтому социальное становление личности, по Дьюи, это не что иное, как постоянная «реконструкция» ее опыта. Вхождение личности в жизнь общества в

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского государственного научного фонда (РГНФ), проект № 14-06-00084.

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 [Там же, с. 60]. Общеобразовательная школа в развитых англоязычных странах стала уделять особое внимание воспитанию у молодежи предпринимательских качеств и развитию трудовых навыков на всех этапах образовательного процесса. Для этого в Великобритании, США и Новой Зеландии проводится целенаправленное реформирование национальной системы образования, ориентированное на развитие личной инициативы, формирование культуры и духа предпринимательства у школьной молодежи. При этом предприимчивость рассматривается как важнейшая составляющая успеха, проявляющаяся в личной инициативе, сопровождаемой активным участием учащихся в социальной, экономической и культурной жизни этих стран.

Формирование культуры предпринимательства у подрастающих поколений в школах исследуемых стран зависит, прежде всего, от социально-экономического и социально-культурного уровня каждой из этих стран. До конца XX в. система обучения школьной молодежи в развитых англоязычных странах была недостаточно гибкой, не знакомила молодежь с реалиями экономической жизни этих стран, недостаточно ориентировала на профессии.

Средняя общеобразовательная школа поощряет предпринимательское экспериментирование учащихся через разработку и выполнение проектов; организацию мини- и виртуальных компаний, выпускающих конкретные продукты или оказывающих определенные услуги (например, изготовление праздничных открыток, уборка мусора, программных продуктов и т.п.); метод моделирования, направленный на формирование умений генерировать предпринимательские идеи; воспитывает дух новаторства и стремление к успеху, готовит творческого, инициативного молодого человека с ключевыми предпринимательскими компетенциями, спо-

собного эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес и принимать грамотные решения по экономическим вопросам. Школа сотрудничает с крупными компаниями и банками, выполняет проекты по их заданию (например, создание оригинальных буклетов для крупных туристических фирм; разрабатывает для местных жителей практические рекомендации по финансовым вкладам, чтобы помочь им разместить свои капиталы в банках под выгодный процент и т.д.). Школа создала вариативные программы нового поколения, развивающие предпринимательское мышление и деловую активность, формируя готовность учащихся к предпринимательской деятельности. В старших классах в учебном плане появились новые учебные предметы («Бизнес-образование», «Основы предпринимательства» и т.п.), элективные курсы («Финансовая грамотность», «Секреты малого бизнеса», «Советы по управлению бизнесом»), отражающие тип профилизации, которая способствует экономическому анализу различных ситуаций в предпринимательской деятельности.

Школа, будучи социальным институтом, в котором культивируются главным образом ценности и нормы среднего класса, отличающиеся от социальных ценностей и норм семей малоимущего населения, реализовывала учебные программы, не учитывающие потребностей детей из этих слоев населения. Учебные программы оказывались для них сложными, поскольку были основаны на принципе инвариантности, т.е. традиционной системы обучения.

На протяжении многих лет продолжаются поиски по улучшению содержания учебных программ, кадрового состава и кардинальному изменению атмосферы государственной средней школы.

Один из реформаторов школы в Великобритании Дэвид Харгривс, подвергавший критике содержание учебных программ еще в 80-х гг. прошлого века, в конце XX в. выступил с концепцией создания инновационной среды в государственной школе, которая могла бы помочь ей не только выжить в конкурентной борьбе с други-

ми странами в сфере школьного образования, но и достичь реальных высоких результатов. Суть его концепции заключалась в том, что Великобритания необходима школы, генерирующие новые знания, которые могли бы кардинально изменить природу школы. К данной идеи он пришел, ознакомившись с материалами японских специалистов Икудзиро Нонако и Хиротака Такеучи, которые поделились своим секретом о том, как японским компаниям удалось достичь такого фантастического успеха в производстве различных видов продукции (автомашин, hi-tech-оборудования и т.п.). Оказалось, что этот успех напрямую связан с умением генерировать новые знания промышленными компаниями, которые впоследствии они эффективно используют в продукте и технологиях. Заинтересовавшись открытием японских специалистов, профессор Д. Харгривс решает перенести аналогичный японский метод на британскую школу для фундаментального прорыва школы нового тысячелетия в организационном и содержательном аспектах. Создать инновационную, педагогическую среду, генерирующую новые знания. Свою концепцию он базирует на четырех принципах.

1. Необходимость проведения аттестации педагогического персонала. По утверждению Харгривса, учителя зачастую не подозревают, в чем они слабы. Автор подчеркивает, что в ряде школ наблюдается отсутствие межличностных отношений между педагогами. Он считает, что назрела необходимость создания специальных картин интеллектуально-творческого потенциала, отражающих те предметные области, в которых тот или иной педагог особенно силен.

2. Управление процессом развития профессиональных компетенций педагога. В последнее время стало очевидным, что исследования ученых в области образования оказывают незначительную практическую помощь учителям. В этом случае, по мысли Харгривса, учителя-практики должны стать основным источником создания конкурентных преимуществ на основе знаний.

3. Легализация созданного профессионального ресурса. Автор утверждает, что ресурс основан на личном понимании практики, на оценке

группы профессионалов и потребителей, на научных доказательствах и т.д.

4. Распространение результатов созданного научными работниками профессионального ресурса для учителей школ.

Харгривз утверждает, что методисты в университетах недовольны тем, что школы крайне мало внедряют их разработки и рекомендации в учебном процессе [Hargreaves, 1999].

В докладе департамента труда США от 2013 г. «Какие требования мир труда предъявляет к школе?» показано, что эффективное поведение школьников включает ключевые компетенции и группу базовых навыков и личностных качеств. Эти навыки необходимы всем учащимся, оканчивающим среднюю школу. Наиболее успешно они формируются при непосредственном включении старшеклассников в производственные отношения на реальном рабочем месте. К ключевым компетенциям относятся умения: эффективно работать с ресурсами; в коллективе с клиентами, в условиях поликультурного окружения; находить нужную информацию, пользоваться компьютером; понимать социальные, организационные, технологические системы, корректировать их деятельность; работать с разными технологиями и технологическим оборудованием [Annual..., 2009].

Анализ вариативных форм обучения, которые реализуются в школах, показал, что именно вариативные программы нового типа устраняют однообразность. Соответственно, необходимость вариативности предпринимательского образования в школах развитых англоязычных стран можно рассматривать как условие, которое обеспечивает возможность применения таких моделей и технологий обучения предпринимательству, как деятельное (реальные и имитационные мини-предприятия), модульное обучение, общешкольные подходы, которые характеризуются межпредметной интеграцией, позволяющей развивать предпринимательские знания, т.е. предпринимательскую грамотность как обязательный элемент предпринимательской культуры, а также предпринимательские навыки.

Содержание процесса формирования культуры предпринимательства в школах развитых англоязычных странах строится на основе социокультурных и экономических условий каждой из них.

В нынешнем тысячелетии Великобритания рассматривает предприимчивость и формирование культуры предпринимательства как главную стратегию образования подрастающих поколений, ибо именно предприимчивость граждан и их активная гражданская позиция являются залогом экономического процветания этой страны и социального благополучия населения. Британское правительство справедливо считает, что в XXI в. востребована новая модель обучения, которая позволит готовить творческого, инициативно-молодого человека с ключевыми компетенциями, способного эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес и принимать грамотные решения по экономическим вопросам. Поэтому оно осуществляет стратегическую политику по формированию нового социального заказа, ориентированного на подготовку такого молодого человека.

Во второй декаде XXI в. реформирование системы школьного образования в Великобритании осуществляется с помощью реализации предпринимательского образования, развития личной инициативы, формирования культуры предпринимательства у школьников. Такая политика приводит к тому, что школы повсеместно внедряют программы предпринимательского образования на основе компетентностного подхода.

Сегодня рынок труда требует нового выпускника школы, который не просто обладает знаниями и навыками, ему нужны молодые люди, ориентированные на решение реальных задач, стоящих перед этим обществом. Другими словами, школьники должны получить инструмент, с помощью которого они могли бы быстрее адаптироваться к новым ситуациям. Оказывается, что таким инструментом в значительной степени является компетентностный подход в предпринимательском образовании [Грасс, 2014].

Этот подход базируется на знаниях, которые в практической предпринимательской деятельности трансформируются в навыки и умения. Не-

посредственным результатом реализации предпринимательского образования на основе этого подхода является формирование предпринимательских компетенций. Отличие компетентностного от традиционного подхода заключается в значительном усилении практической направленности образования, связи школьного образования с жизнью и бизнесом.

В британских средних школах содержание процесса формирования культуры предпринимательства у школьников имеет свои особенности.

Здесь широко распространена практика организации школьного ученического предприятия. Это реальное производство (автосервис, строительная компания, издательская фирма, служба сервиса), где учащиеся приобретают трудовые умения и навыки и одновременно совершенствуют общеобразовательную подготовку. Кроме этих форм, широко используются стажировка учащихся, а также наблюдение за работой опытных сотрудников (jobshadowing). Во время наблюдений за работой персонала школьник анализирует задания, которые выполняет работник, а также взаимоотношения людей на рабочем месте. Несомненно, обучение трудовым навыкам и предпринимательское образование направлены прежде всего на то, чтобы молодежь лучше была подготовлена к миру труда: использовала возможности приобретения прямого опыта работы (с помощью опыта работы или подработок, разнообразных видов деятельности в школах или обучения по программам профессионально-технического контекста), развивала ключевые умения, которые необходимы для предпринимательства и нахождения работы, лучшего понимания экономики, предприимчивости и предпринимательства, личного финансового положения, структуры организации бизнеса и того, как нужно работать [Петрищев, Грасс, 2011, с. 145].

«Обучение предприимчивости и культуре предпринимательства – это учебная программа с ориентацией на предприимчивость и педагогический опыт, позволяющий молодежи исследовать и рассматривать возможность самозанятости, которая становится важной составляющей учебных

планов образовательных учреждений и институтов повышения квалификации во всем мире» [Там же, с. 179]. Одной из задач общеобразовательная школа в развитых англоязычных странах считает объединение предприимчивости с практической деятельностью в процессе обучения предпринимательству подрастающих поколений.

В американских общеобразовательных школах формирование культуры предпринимательства у школьников осуществляется через образовательные дисциплины, традиционные и вариативные формы обучения на практических занятиях непосредственно в фирмах или на производстве. Широко применяются поисково-исследовательские методы, деловые игры, выполнение проектов, организуется предпринимательская деятельность.

Соединенные Штаты Америки всегда уделяли большое внимание развитию предпринимательского мышления и деловой активности школьной молодежи, реализуя разнообразные программы и проекты по обучению предпринимательству в средних школах.

В школу приглашают успешных предпринимателей, которые знакомят учащихся с этой профессией. Они объясняют технологии создания собственного дела, раскрывают основные факторы, способствующие и определяющие успешность бизнеса. Предприниматели учат школьников развивать навыки творческой самостоятельной работы на уроке, принимать самостоятельные решения, разрабатывать бизнес-план, помогают им в продвижении от идеи до продукта и его продажи. Таким образом, эта практико-ориентированная модель приобщает школьную молодежь к основам предпринимательства, обеспечивая ей возможность работы.

Во многих школах формы профессиональной подготовки школьников диверсифицированы. Одной из распространенных форм является сочетание работы с обучением в школе (a work-study program). По словам Т.Л. Кремневой, «каждое учебное заведение имеет широкие права и возможности для адаптации общих требований к условиям и особенностям своего учебного заведения» [Кремнева, 1999].

В школах Новой Зеландии процесс формирования культуры предпринимательства у подростков осуществляется с помощью разных программ с предпринимательской компонентой. Многие программы ориентированы на конкретный возраст подростков. Большинство из них, естественно, предназначены для старшего школьного возраста.

Например, «Программа молодежного предпринимательства, предназначенная для старшеклассников», программы «Обучение старшеклассников управлению финансами», «Обучающее звено предпринимательства» (трехдневная программа по обучению старших школьников бизнес-планированию). Основной целью данных программ являются знакомство с системой экономических отношений, обучение основам предпринимательской деятельности. Ключевая идея заключается в практическом формировании навыков предприимчивости и культуры предпринимательства, в умении создавать, управлять и развивать свой бизнес, в воспитании ответственности, коммуникабельности и уверенности в собственных силах. В старших классах представления у школьников о профессии предпринимателя более или менее уже точны и определены. Подростки нередко проявляют инициативу, у них возникают инновационные предпринимательские идеи.

Предпринимательской успешности школьников способствует программа «Молодежное предпринимательство», организующая практические бизнес-тренинги в 162 средних новозеландских образовательных школах для 2 000 старшеклассников в возрасте 16–17 лет.

Подобные тренинги проводятся в течение 5 дней либо в школе, либо на выезде в каком-нибудь молодежном лагере. Данная программа включает ряд структурных профессиональных модулей, ориентированных исключительно на создание малого бизнеса в условиях новозеландского общества. Она включает два аспекта: теоретический и практический.

К теоретическому аспекту можно отнести занятия по предметам экономического цикла (бухгалтерский учет, маркетинг, экономика и

т.п.), знакомство с экономическими категориями и т.д. Подростков учат тому, что во многом конкурентоспособность их компании будет зависеть прежде всего от правильного и грамотного управления, разработки долгосрочной стратегии развития, умения распределять и составлять бизнес-планы, принимать конкретные решения по вопросам, связанным с созданием и развитием собственного бизнеса. Серьезность программы заключается в том, что при моделировании реального бизнеса в ходе тренинга учащихся обучают системному подходу к формированию предприимчивости и культуры предпринимательства. Смоделированная бизнес-среда формирует у учащихся определенные предпринимательские компетенции, базовые экономические знания, креативность, умение работать в команде и ряд других личностных качеств.

Практика показала, что реализация подобных программ в новозеландских школах имеет огромное воспитательное значение для самих учащихся, поскольку они приобретают необходимые им предпринимательские знания, навыки, деловые качества, организаторские умения, креативность, уверенность в себе. У них воспитывается чувство гордости за созданную ими продукцию и ее реализацию. Кроме того, подобные программы позволяют решать проблемы осознанного выбора будущей трудовой деятельности учащейся молодежи [Грасс, 2011].

Если рассматривать программу «Молодежное предпринимательство» с педагогической точки зрения, то становится очевидным ее практическая значимость. Она прививает школьникам необходимые навыки и знания в области экономики, менеджмента и предпринимательства, помогает видеть динамику разви-

тия бизнеса, «пощупать его изнутри», попробовать свои силы в создании собственного дела. Учитель-ментор, будучи центральной фигурой в этих бизнес-проектах, приобщая учащегося к деловой активности, знакомит его с предпринимательской деятельностью, дает шанс проверить свои возможности в этой сфере, способствует его более действенной профориентации.

В заключение следует отметить, что школы в развитых англоязычных странах системно формируют культуру предпринимательства у подрастающих поколений, что конкретно проявляется в росте малых предприятий, открытых молодыми людьми.

Библиографический список

1. Грасс Т.П. Компетентностный подход в предпринимательском образовании школьной молодежи в Великобритании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 216.
2. Грасс Т.П. Экономическая социализация подрастающих поколений в развитых странах / Lambert Academic Publishing. Германия, 2011. С. 116.
3. Дьюи Дж. Введение в философию. М.: Госиздат, 1923.
4. Кремнева Т.Л. Подготовка социальных работников в Великобритании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. С. 31.
5. Петрищев В.И., Грасс Т.П. Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран). Красноярск, 2011.
6. Annual Report to the President. January 13. 2009.
7. Hargreaves D.H. The knowledge-creating school // British Journal of Educational Studies. 1999. 47(2). P. 122–144.

АНАЛИЗ УРОКА: НОВЫЙ ФОРМАТ ТРЕБОВАНИЙ

THE ANALYSIS OF A LESSON: A NEW FORMAT OF REQUIREMENTS

В.В. Иохвидов

V.V. Iokhvidov

Эффективность, урок, анализ, комплекс требований, учитель, учащиеся, воспитывающее обучение, деятельность, метод.

В статье рассматриваются вопросы повышения эффективности учебной деятельности на уроке. Выявлены определенные тенденции теоретического обоснования и практического применения рекомендаций по требованиям к уроку и его анализу, который, в свою очередь, исследуется не только как метод контроля за состоянием учебно-воспитательного процесса, но и как метод инструктирования педагога. Формирование навыка анализа и самоанализа урока является эффективным способом совершенствования педагогического мастерства учителя. Изучена фактическая деятельность учителей и учащихся. Представлены четыре направления анализа урока.

Efficiency, lesson, analysis, a set of requirements, teacher, students, bringing up education, activities, method.

The paper deals with the issue of increasing the efficiency of learning activity in class. It reveals certain trends in theoretical underpinning and practical application of recommendations on the requirements for a lesson and its analysis, which in turn is studied not only as a method to monitor the state of the educational process, but also as a method to instruct a teacher. The formation of an analysis skill and a skill of introspection of a lesson is an effective way to improve the art of teaching. The paper studies the practical activities of teachers and students and presents four methods to analyze a lesson.

Повышение эффективности урока и его качества являлось основной задачей в СССР. В области образования урок имел особенность, тесно связанную с учебно-воспитательным процессом. Его глубокий и объективный анализ предшествовал решению вопросов о повышении эффективности учебной деятельности учащихся. Это в полной мере относилось и к анализу урока.

Чтобы грамотно управлять учебным заведением, на научной основе делать объективные и обоснованные выводы о результативности учебной деятельности педагогов и учеников, а также принимать решения, которые способствуют повышению его эффективности, руководителю учебного заведения и его заместителям необходимы различные фактические данные о состоянии учебного процесса в целом и его части – урока – в частности. Отсюда возникают закономерные вопросы: какое количество данных нужно собрать об уроке для объективного анализа? Каким образом помочь учителю в ходе урока? Как выявить резервы повышения эффектив-

ности учебной деятельности, не превращая анализ урока в пересказ его содержания?

Проведенный нами анализ работ по данной проблеме позволил выявить определенные тенденции в деле теоретического обоснования и практического применения рекомендаций по требованиям к уроку и его анализу. Данные рекомендации различаются как по количеству основных разделов, так и по формулировке требований к уроку, предъявляемых проверяющими. Большинство авторов рекомендуют при анализе урока обращать внимание на его структуру и рациональность использования времени, а также на организацию, ход и стиль. Такие вопросы, как вооружение учащихся навыками самообразования на уроке, закрепление учебного материала, методическая сторона урока, связь нового материала с изученным ранее, выделяются в качестве одного из основных аспектов. Необходимо, чтобы данные вопросы рассматривались при формулировке требований к уроку и его анализу, но не в качестве основного раздела, а как один из его подразделов. Некоторые ав-

торы не рассматривают воспитательную сторону урока и считают, что нет необходимости выделять анализ воспитательной стороны урока в особый раздел.

Проведенное нами наблюдение за выполнением воспитательных задач учителем на уроке показало, что почти все они понимают необходимость единства процесса обучения, воспитания и развития, тем не менее другая их часть практически не используют воспитательные возможности урока. Этому предшествует несколько причин: учитель или не успевает, или не имеет возможности заниматься воспитательными задачами. Не все учителя могут грамотно и эффективно использовать его воспитательные возможности и содержание учебного материала. Некоторые из них уверены, что любой урок в школе сам по себе уже воспитывающий фактор. Но есть и такие педагоги, которые считают, что воспитание учеников является «заботой родителей». Все это говорит о том, что принцип воспитывающего обучения должен не только существовать в теории, но и применяться на практике. На это обращали внимание такие педагоги, как: Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Т.Н. Мальковская, Г.И. Горская, М.Л. Портнов [Бабанский, 1989, с. 240].

Основное внимание при анализе урока должно уделяться деятельности учащихся. Рассмотрение деятельности является существенным аспектом анализа урока с учетом двустороннего характера процесса обучения. Учет этот тем более важен, что в настоящее время педагог перестал быть единственным источником информации даже по своему учебному предмету, а активность учащегося как субъекта всего учебно-воспитательного процесса должна всемерно возрастать. Для того чтобы сделать объективным анализ урока с оценкой его результативности и эффективности, необходимо проанализировать деятельность педагога и учеников с учетом фактического достижения поставленных целей и задач.

Как показало проведенное нами исследование в школах, несмотря на большую теоретическую и практическую значимость работ вы-

шеуказанных авторов, определяющих основные направления и требования к анализу урока, практические работники и особенно руководители школ испытывают потребность в научных рекомендациях по анализу урока. Нередко руководителю школы бывает необходимо проанализировать и оценить психологическую, дидактическую и воспитательную стороны урока в комплексе, так как сам по себе урок – это комплексное педагогическое явление, обусловленное единством взаимодействия учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе и служащее целям гармонического и всестороннего развития личности обучаемого. Анализ урока рассматривается нами не только как метод контроля за состоянием учебно-воспитательного процесса, но в основном как метод инструктирования педагога. Формирование навыка анализа и самоанализа урока является эффективным способом совершенствования педагогического мастерства как учителя, так и руководителя школы. Исследуя урок в системе внутришкольного контроля, мы исходим из изучения фактической деятельности учителей и учащихся.

Анализируя урок, каждый проверяющий его или сам учитель может и должен опираться на принципы: научности, единства требований, доступности и оптимальности схемы анализа урока, обратимости, объективности и доброжелательности, целесообразности требований, предъявляемых к конкретному уроку. При анализе и самоанализе урока необходимо учитывать также реальные возможности данной школы. Требования к уроку (основные пункты плана анализа и самоанализа), сгруппированные по основным направлениям, отражают: 1) организационную деятельность учителя на уроке и его личностные качества; 2) дидактическую деятельность учителя; 3) воспитательную деятельность учителя; 4) деятельность учащихся на уроке и характеристику группы. Эти требования к уроку (основные вопросы для его успешного самоанализа и анализа), оформленные в виде таблицы, состоящей из четырех колонок, должны быть постоянно в учительской.

Первая группа требований включает в себя: наличие плана урока и степень реализации его педагогом; визуальных средств обучения, учебных пособий; выполнение психологических и гигиенических требований; обратная связь на уроке; знание предмета учителем и уровень его педагогического мастерства; состояние и организация ведения документации педагогом на уроке; его речь; педагогическая культура, такт и внешний вид; грамотное использование времени (несвоевременное начало, потери во время урока, задержки учащихся после звонка).

Вторая группа требований охватывает: учет и степень отражения в преподавательской деятельности учителя на уроке принципов дидактики: научности обучения; систематичности и последовательности; наглядности, прочности, глубины и осознанности знаний; индивидуализации процесса обучения, осознанности знаний; доступности и посильности (в первую очередь – дифференцированный подход, с учетом трех групп учащихся: основная масса учащихся, учащиеся, занимающиеся слабо по данному учебному предмету, и учащиеся, проявляющие повышенный интерес к изучению данного учебного предмета; принцип связи обучения с жизнью. Степень достижения главной дидактической цели урока определяется уровнем обученности учащихся на данном уроке и зависит от оптимальности методов обучения, используемых учителем на уроке, их соответствия логике урока, возрасту и развитию учащихся (использование учителем элементов проблемности на уроке, программированного опроса и обучения, дискуссионности); эффективности контроля учащихся на уроке и объективности их оценки (на каждом уровне требований); объема домашнего задания и методики его предъявления учащимся.

Третья группа требований включает в себя: оценку нравственной направленности урока; в какой степени решались и решены задачи нравственного воспитания учащихся на уроке; эффективность формирования трудовых навыков у учащихся в процессе урока, а также степень использования учителем возможностей

для профориентации и экономического воспитания учащихся; в какой степени развиты и воспитываются навыки и потребность умственного труда у них на этом уроке; в какой мере выполняются задачи физического и гигиенического воспитания учащихся; эстетическое воздействие урока на учащихся; насколько правильно и эффективно использовал учитель связь с жизнью, с практикой; степень использования учителем воспитательных возможностей оценки и отметки; позицию педагога по отношению к ученикам, стиль педагогического руководства группой учащихся на уроке, а также степень воспитательного воздействия на учащихся личности педагога в целом; степень единства и воспитательное значение организации урока, методов обучения и воспитания, использованных учителем.

Четвертая группа требований включает в себя оценку следующих основных положений и характеристик: степень активности и уровень работоспособности учащихся на уроке, наличие у них интереса к уроку и к учебному процессу; наличие у учащихся навыков самостоятельной работы на уроке и ее уровень; умение учащихся при ответе самостоятельно выделять главное; уровень аналитического мышления учащихся: 1) умение планировать свой ответ; 2) умение анализировать и оценивать результаты своей деятельности и деятельности товарищей; уровень развития речи, письменных навыков у учащихся; темп учебной деятельности на уроке и уровень сформированности у них навыков такой деятельности; уровень культуры труда учащихся на уроке и степень сформированности навыка работы в тетради, на классной доске, с приборами, учебно-наглядными пособиями, со специальным оборудованием и инструментом; уровень организованности и степень дисциплинированности учащихся на уроке, их стиль отношения к учителю.

Такой формат требований может использовать каждый учитель для самоанализа деятельности и ее корректировки и достижения повышения эффективности обучения и урока. Руководителю учебного заведения он поможет выявить наиболее эффективно работающего учителя с це-

лью изучения, обобщения и распространения его опыта. По каждому из четырех направлений анализа мы имеем определенное количество требований к деятельности педагога и учеников на уроке. Содержание и количество этих требований не могут быть неизменными продолжительное время, но на данном этапе они отражают те параметры, на основании которых можно объективно оценить большую часть уроков любого учителя. В то же время они являются своеобразной программой действия. Выработка объективных критериев оценки деятельности учителя и учащихся на уроке ведет к повышению эффективности обучения. Анализируя урок, учитель и проверяющий используют вышеперечисленные пункты основных требований этих четырех направлений в качестве плана беседы о том, как они выполнялись на анализируемом уроке. Она проводится согласно записям, сделанным на уроке. Надо отметить, что проверяющий часто не видит и не обращает внимания на детали, поэтому попытки заполнять во время урока определенные схемы его анализа, следить за ходом с определённым планом,

ожидать выполнения каких-либо определенных действий со стороны педагога и учеников успеха не приносят.

Урок представляет собой органическое целое, таким образом, фиксировать нужно весь его ход. Однако при анализе урока, в зависимости от его целей, рассматривается определенный вид деятельности преподавателя на уроке или деятельность учащихся. Представленные нами четыре направления анализа урока позволяют использовать их как в комплексе, так и каждое в отдельности.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Онищук В.А. Урок в современной школе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1981. 200 с.
3. Шилова Н.В. Содержание образования и организация учебно-воспитательного процесса в средних учебных заведениях г. Красноярска в конце XIX – начале XX вв. // Вестник КГПУ. 2013. № 3. С. 120–124.

К ПРОБЛЕМЕ «ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО РАЗРЫВА» ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

CONCERNING THE PROBLEM OF «EXPERIMENTAL-THEORETICAL GAP» IN TEACHING MATHEMATICS

С.В. Ларин, В.Р. Майер

S.V. Larin, V.R. Mayer

Системы динамической геометрии, компьютерные эксперименты при обучении математике, экспериментально-теоретический разрыв, математическое моделирование.

В статье представлена точка зрения авторов на проблему «Экспериментально-теоретического разрыва», актуальность которой особенно возросла в условиях широкого применения систем динамической геометрии при обучении математике. Представлено авторское видение возможности возникновения рисков экспериментально-теоретического разрыва и пути минимизации негативных последствий использования экспериментов при обучении математике.

The systems of dynamic geometry, computer experiments in teaching mathematics, experimental-theoretical gap, mathematical modeling.

The article presents the authors' point of view of the issue of «Experimental the oretical gap», the relevance of which has increased particularly in the conditions of widespread use of the systems of dynamic geometry in teaching mathematics. The authors also present their point of view of the possible risks of experimental-theoretical gap and the ways to minimize the negative impact of the use of experiments in teaching mathematics.

В связи с педагогическим осмыслением роли и значения компьютерных технологий сравнительно недавно в литературе по теории и методике обучения математике появился термин «Экспериментально-теоретический разрыв» [Шабанова, Котова, 2014]. Он обозначает ситуацию, когда некоторое утверждение благодаря экспериментам на экране компьютера становится настолько очевидным, что пропадает всякое желание его доказывать. Это нежелание доказывать «очевидное с помощью непонятого» естественно и не является специфическим для компьютерных технологий. Достаточно вспомнить очевидные теоремы Ролля и Лагранжа в математическом анализе [Фихтенгольц, 1968], очевидные в буквальном смысле: наши очи их видят, если эти утверждения сформулировать на геометрическом языке. Но их доказывают. Или еще пример. Никто не усомнится в том, что во всяком непустом подмножестве натуральных чисел со-

держится наименьшее натуральное число. А ведь это нетривиальная теорема [Ларин, 2001].

Чтобы нацелить на доказательство «очевидных» утверждений, следует поставить вопрос о выяснении причинно-следственных связей, которые и составляют суть всякой науки, и в первую очередь математики.

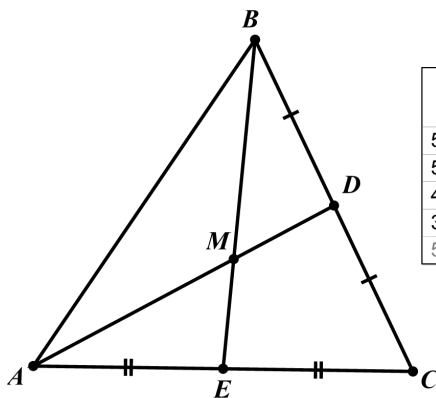
Следует подчеркнуть, что роль доказательства не в «установлении истины», а в убеждении, что из одних положений (условий теоремы) следуют другие положения (заключение теоремы). В этом убеждении, доказательстве теоремы, и состоят смысл и значение математики. Указанием места и значения эксперимента (в том числе компьютерного) проблема «Экспериментально-теоретического разрыва» исчезает сама собой. Эксперимент и математическое обоснование (доказательство) сосуществуют во время математического исследования, выполняя каждый свою функцию, взаимно дополняя друг друга. Результатом эксперимента является гипотеза или ее опро-

вержение. Доказательство выясняет, что первично в наших знаниях, откуда следует утверждение. Эксперимент и «теоретическое обоснование» идут рука об руку. Это две стороны одной медали, их «разрыв» является искусственным.

В качестве примера рассмотрим геометрическое утверждение о том, что медианы в треугольнике пересекаются в одной точке [Атанасян и др., 2001]. Проведем компьютерный эксперимент, например, в системе динамической геометрии GeoGebra [Ларин, Майер, 2013]. Строим на экране компьютера динамическую модель треугольника и трех его медиан. Наблюдаем, что медианы пересеклись в одной точке. Увеличиваем масштаб изображения, затем точность вычислений – картина не меняется: по-прежнему медианы имеют одну общую точку. Ухватимся мышкой за одну из вершин и изменим вид треугольника – снова наблюдаем единственную точку пересечения. Создается полная уверенность в истинности утверждения о том, что медианы в любом треугольнике пересекаются в одной точке. Эксперимент подтверждает (не доказывает) это утверждение. Можно поставить вопрос: а вдруг через несколько лет изобретут такой компьютер, который позволит разглядеть, что мы не правы? Этот вопрос мотивирует установить наблюдаемый факт «чисто теоретически», с помощью фор-

мальных рассуждений, исключая всякое обращение за информацией к компьютеру и визуальным возможностям человека. Другими словами, появляется необходимость в проведении доказательства, которое обнаружило бы первичные истины (условия), из которых следует утверждение.

Между прочим, проведенный эксперимент уводит от идеи доказательства, поскольку единственность точки пересечения трех медиан вытекает из того, что точка пересечения любой пары медиан делит каждую из них в отношении 2:1, считая от вершины. Доказательство этого факта связано с проведением средней линии и рассмотрением подобных треугольников. Быть может, на пути к теореме о точке пересечения медиан поставить вопрос и экспериментально обнаружить факт деления двух медиан AD и BE треугольника ABC (рис. 1) их точкой пересечения M в данном отношении? Системы динамической геометрии позволяют сопроводить исследование таблицей, которая дает возможность для различных случаев расположения вершин треугольника ABC оперативно вывести на рабочее поле соотношения AM/MD и BM/ME между теми геометрическими объектами, которые участвуют в экспериментальной проверке. Здесь должно проявиться высокое искусство методики преподавания математики.



AM	MD	$\frac{AM}{MD}$	BM	ME	$\frac{BM}{ME}$
5,26 см	2,63 см	2,00000	5,67 см	2,84 см	2,00000
5,98 см	2,99 см	2,00000	5,27 см	2,64 см	2,00000
4,60 см	2,30 см	2,00000	5,55 см	2,77 см	2,00000
3,84 см	1,92 см	2,00000	4,12 см	2,06 см	2,00000
5,56 см	2,78 см	2,00000	5,38 см	2,69 см	2,00000

Рис. 1

Мы изучаем окружающий мир через математическое моделирование. Эта мысль не нова. Ее активно пропагандирует А.Г. Мордкович в своих учебниках. Практика подсказывает целесообразность создания той или иной математической модели. Свойства математической моде-

ли изучаются математическими средствами. Никакая практика, никакой эксперимент на экране компьютера не могут иметь доказательную силу.

Рассмотрим пример формирования математической модели на основе жизненного опыта. Коммутативность сложения подсказана практи-

кой вычислений: сначала находим $2+3$ присчитыванием к 2 трех единиц: 3, 4, 5, а затем находим $3+2$ присчитыванием к 3 двух единиц: 4, 5. В итоге получаем одно и то же. Подобного рода эксперименты преподносятся порой как экспериментальное обоснование свойства коммутативности сложения.

Математической записью частного эксперимента является равенство $2+3=3+2$, а математической моделью коммутативности операции $+$ является общая запись $a+b=b+a$. Последняя запись выражает свойство коммутативности операции сложения $+$ на некотором множестве M . Опыт убеждает, что целесообразно изучать математическую модель, в которой сложение коммутативно. Только и всего. Никакого «экспериментального доказательства» свойства сложения в математической модели быть не может.

Математическая модель с коммутативным умножением применяется не только при сложении чисел, но и при сложении любых двух совокупностей предметов, если эти совокупности не имеют общих предметов. Например, на рынке мы купили сначала 3 яблока, а потом 2 груши. Всего купили 5 фруктов. А могли бы сначала купить груш, а потом яблок. Эти две покупки демонстрируют коммутативность сложения. Не доказывают, не обосновывают, а только демонстрируют.

Где мы используем коммутативность сложения чисел? Например, для рационального сложения. Что проще подсчитать: $2+5$ или $5+2$? Чтобы найти $2+5$, нужно к 2 присчитать 5 единиц, а чтобы найти $5+2$, нужно к 5 присчитать всего 2 единицы. Это проще. Коммутативность сложения (вместе с ассоциативностью) мы используем также при рациональном сложении нескольких чисел. Например, $2+5+7+8-7$ удобней подсчитать в последовательности $(-7+7)+(2+8)+5$. Математическая модель ассоциативности сложения на множестве M выражается равенством $(a+b)+c=a+(b+c)$. Эти и другие важные примеры использования свойств коммутативности и ассоциативности сложения обосновывают целесообразность изучения соответствующей математической модели.

Еще аналогичный пример «обоснования» свойства коммутативности. Найдем площадь

прямоугольника со сторонами a и b . Каждый школьник знает, что искомая площадь равна произведению длины на ширину. Но в качестве длины (ширины) можно взять как a , так и b . Следовательно, площадь одного и того же прямоугольника равна как $a \cdot b$, так и $b \cdot a$. Отсюда заключаем, что $b \cdot a = a \cdot b$. Эти рассуждения порой выдают за доказательство коммутативности умножения. Нет! Именно потому, что мы используем математическую модель коммутативного умножения, мы можем считать, что площадь прямоугольника равна произведению его длины на ширину, которые можно выбрать произвольно из a и b .

Что такое «операция сложения»? Это сопоставление упорядоченной паре чисел (a, b) (слагаемых) нового числа, называемого суммой, которое записывается в виде $a+b$. Правило нахождения суммы двух натуральных чисел определяется следующим образом. Сначала определяем прибавление единицы: $a+1$ есть то число, которое следует в натуральном ряду чисел за a . Чтобы найти $a+2$, нужно назвать число, следующее в натуральном ряду за числом $a+1$. Чтобы найти $a+3$, нужно назвать число, следующее в натуральном ряду за числом $a+2$. И так далее.

Правило образования суммы можно изменить и получить новое «сложение». Например, на множестве целых чисел определим «сложение» по правилу $a \oplus b = a + 2b$. Это новое «сложение» не коммутативно. Такого рода примеры формируют у школьника общее представление об операции (алгебраической операции).

Казалось бы, некоммутативные операции никому не нужны, поскольку не могут описывать реальную жизнь. Оказывается, и в «реальной жизни» много некоммутативных операций. Например, в школе изучаются движения. Произведением двух движений называется результат их последовательного выполнения. Отражение от прямой в плоскости есть движение – отражение от оси. Возьмем два отражения от не взаимно перпендикулярных осей. Выполнение отражения сначала от первой оси, а потом от второй совсем не то же самое, что отражение сначала от второй оси, а потом от первой. Следовательно, умножение движений (в частности, отражений от осей) не коммутативно.

Итак, психолого-педагогическая проблема «экспериментально-теоретического разрыва» состоит в том, что учителя порой отрывают «экспериментальную» часть исследования от «теоретической» части, объявляя экспериментально подтвержденную «очевидность» доказательством. В результате у учащегося может создаться впечатление, что суть доказательства утверждения состоит в подтверждении его истинности путем наглядных, чувственно воспринимаемых как очевидные, экспериментов.

Устраняется «экспериментально-теоретический разрыв» очень просто, если вещи называть своими именами. Необходимо разъяснить ученику, что доказательство истинности утверждения не может быть сведено к наглядному эксперименту. Что суть доказательства – в установлении причинно-следственных связей, в обнаружении первичных истин, называемых аксиомами. Доказательства являются инструментом выстраивания теории – системы выводов из аксиом новых содержательных утверждений, называемых теоремами.

Обратим внимание на одну терминологическую коллизию. Иногда (см., например, [Шамин]) термином «математический эксперимент» обозначают символьные вычисления, проводимые на компьютере с использованием пакета программ типа Maple. Как разъясняет автор этой публикации, «Экспериментальная математика – получение математических положений с помощью вычислительной техники». Мы не касаемся этого аспекта, но разделяем мнение большинства математиков, считающих символьные вычисления вполне надежными элементами традиционных доказательств.

Проблема «Экспериментально-теоретического разрыва» может быть осмыслена как «Роль чертежа (или более широко – анимационного чертежа) при доказательстве теоремы». Порой чертеж настолько информативен, что запись доказательства заменяют одним словом: «Смотри!». Например, вместо доказательства теоремы Пифагора можно сказать: «Смотри рисунок 2». На рисунке видим, что $(a + d)^2 = c^2 + 2ab$, откуда $a^2 + b^2 = c^2$, и теорема доказана.

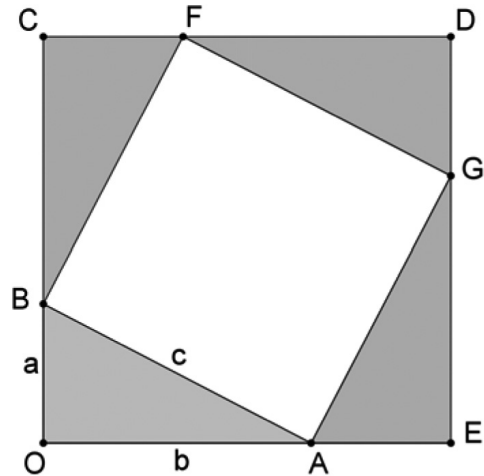


Рис. 2

Подробное обоснование теоремы Пифагора вскрывает первичные истины (в конце концов – аксиомы), из которых вытекает заключение теоремы. При этом сама теорема Пифагора может быть вписана в различные теории и, как следствие, получить различные доказательства.

Библиографический список

1. Атанасян С.Л., Бутузов В.Ф., Кадомцев С.Б., Поляк Э.Г. Геометрия, 7–9. М.: Просвещение, 2001.
2. Ларин С.В., Майер В.Р. Задачи на построение, неразрешимые циркулем и линейкой, и их решение в компьютерной среде GeoGebra // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №1 (23). С. 223–228.
3. Ларин С.В. Числовые системы. М.: Академия, 2001.
4. Фихтенгольц Г.М. Основы математического анализа. М.: Наука, 1968. Т. 1.
5. Шабанова М.В., Котова С.Н. «Экспериментально-теоретический разрыв» и способы его преодоления при обучении математике с использованием систем динамической геометрии // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе: материалы II Международной научной конференции, 2–4 октября 2014 г. М.: ФГБОУ ВПО МПГУ. 2014. С. 190–196.
6. Шамин Р.В. Манифест экспериментальной математики [Электронный ресурс]. URL: <http://xmath.ru>

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СРЕДСТВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

THE REALIZATION OF DIDACTIC POTENTIAL OF MUSEUM PEDAGOGY MEANS IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS

Д.Ю. Масленникова, Т.Н. Попова

D.Yu. Maslennikova, T.N. Popova

Гуманистическая направленность образования, обучение физике, музейная педагогика, средства музейной педагогики, эвристическое обучение, методы эвристического обучения.

Средства музейной педагогики представляют собой разнообразные материальные, идеальные или виртуальные объекты, составляющие научный учебный материал культурно-исторической направленности, которые используются в учебно-познавательной, творческо-поисковой, музейно-формирующей деятельности учителей и учеников.

В статье показано, как при изучении физики средства музейной педагогики всесторонне раскрывают и реализуют их дидактический потенциал, что дает учителям возможность привлекать школьников к самостоятельному получению физических знаний, развивать мышление и интуитивный способ деятельности; формировать их личностные эмоционально-ценностные ориентиры. При этом реализуются личностно ориентированный, экокультурный, деятельностный, системный, компетентностный, политехнический дидактические подходы в методике физики.

Humanistic direction of education, teaching physics, museum pedagogy, museum pedagogy means, heuristic teaching, methods of heuristic teaching.

Means of museum pedagogy represent multiple material, ideal and virtual objects, forming scientific educational material of cultural and historical direction, which are used in educational and learning, creative and searching, museum and forming activity of teachers and students.

The article shows us how the means of museum pedagogy fully reveal and implement their didactic potential while learning physics, which gives teachers an opportunity to attract students to independent getting knowledge of physics, developing their thinking and an intuitive way to work, forming their personal emotional system of values. At the same time personal, eco-cultural, active, system, competence, polytechnic didactic approaches in the methodology of teaching physics are implemented.

Идеи гуманизации и гуманитаризации процесса обучения стали одними из направляющих реформирования современного образования.

Гуманистическая направленность образования – это направленность учебно-воспитательного процесса на изучение дисциплин естественнонаучного, технического и гуманитарного циклов и осуществления межпредметных связей на основе интеграции гуманного, культурно-исторического, социокультурного, аксиологического, духовно-нравственного, личностно ориентированного, системного, экокультурного, компетентностного, деятельностного, политехнического подходов.

Современные дидакты и учителя (В.С. Безрукова, Е.В. Бондаревская, А.И. Бугаев, Н.В. Головкин, С.У. Гончаренко, В.И. Загвязинский, Н.Б. Крылова, И.Е. Лихтштейн, А.И. Ляшенко, Ю.И. Малёванный, А.И. Павленко, П.И. Пидкасистый, А.Я. Савченко, О.В. Сухомлинская, С.А. Тихомирова, А.В. Хуторской, В.Ф. Шаповалов, В.Д. Шарко, Е.Л. Шевнюк, А.Ф. Шустов, Р. Н. Щербakov и др.) акцентируют внимание на том, что принципы гуманизации и гуманитаризации образования должны охватывать разные этапы дидактического процесса и стать важными ориентирами развития современной теории обучения, в том числе обучения физике. Это дает импульс для поиска новых совре-

менных гуманных методов обучения, воспитания, развития школьников.

Один из таких методов, основанных на принципах гуманизации и гуманитаризации обучения, – это использование средств музейной педагогики, что ориентировано на передачу культурно-исторического опыта через посредническую деятельность учебно-воспитательного процесса в рамках школы (кабинета, урока) с использованием музейной информации в процессе изучения физики, истории развития науки и техники [Масленникова, 2013].

Понятие *средства музейной педагогики* является новым в теории обучения и вызывает различные вопросы по поводу его толкования. Поэтому имеет смысл проанализировать данное понятие.

С одной стороны, *музейная педагогика* как область педагогической науки изучает исторические методы воздействия музея через специфические коммуникативные взаимодействия с целью реализации разнообразных образовательных заданий. Следовательно, мы рассматриваем процесс внедрения музейной педагогики в методику обучения физике как музейно-педагогический процесс, который является системно организованным с четко направленным взаимодействием школьников с научным и культурно-историческим наследием человечества. При посреднической деятельности учителя музейно-педагогический процесс ориентирован на формирование учебной музейной среды, где проходит развитие творческой личности и ее физических знаний в ходе поисково-исследовательской деятельности [Масленникова, Попова, 2014].

С другой стороны, к средствам обучения относят материальные или идеальные объекты, которые используются учителем и учащимися для освоения новых знаний. Сами по себе эти объекты существуют независимо от учебного процесса, и в учебном процессе могут участвовать как предмет освоения либо в какой-нибудь другой функции [Педагогика, 1998, с. 261]. Если рассматривать современные технологические возможности школы, учителя и учеников, то к средствам обучения можно отнести компьютер, различные компьютер-

ные программы, с помощью которых виртуальные объекты становятся материальными средствами обучения (распечатанный текст, презентации, статические и движущиеся модели и т.д.).

К средствам музейной педагогики дидактики и методисты относят любую музейную информацию, полученную на предметных и межпредметных экскурсиях [Корнилова, 2014]. Мы к средствам музейной педагогики относим разнообразные материальные, идеальные или виртуальные объекты, составляющие научный учебный материал культурно-исторической направленности, которые, к тому же, используются в учебно-познавательной, творческо-поисковой, музейно-формирующей деятельности учителей и учеников, а также являются результатом музейно-педагогического процесса как учебно-воспитательного:

- музеи, музейные уголки, стенды по истории науки и техники, стенгазеты;
- виртуальные музеи по истории науки и техники;
- презентации для использования на уроках и во внеклассной работе;
- биографии и творческая деятельность выдающихся деятелей;
- виртуальные диалоги выдающихся ученых, инженеров, изобретателей;
- картотека оборудования школьного кабинета физики и установления исторической и научной значимости каждого из таких объектов;
- исторические научные опыты и приборы;
- возвращение физическим приборам имен их авторов;
- современные аналоги исторически и научно значимого физического оборудования;
- исторические научные эксперименты;
- материальные и духовные культурно-исторические аналоги, используемые в процессе обучения школьников составлению и решению физических задач;
- история развития физических приборов, оборудования и эксперимента, что информационно целесообразно при изучении нового материала, проведении лабораторных работ;
- история открытия и объяснения физических явлений, развития соответствующего оборудова-

ния, традиций разных народов, связанных с использованием и объяснением явлений, которые изучаются.

Данный перечень средств музейной педагогики является открытым для методического поиска.

Использование средств музейной педагогики в процессе изучения физики опирается на широкое применение эвристических методов обучения, которые соответствуют не только уровню развития ученика, но и траектории его образования, включая развитие целей, технологий, содержания образования [Хуторской, 2003, с. 35–41], в чем практически реализуется гуманистическая направленность образования.

Целью данной работы является раскрытие дидактического потенциала средств музейной педагогики для развития физических знаний школьников с помощью эвристических методов обучения.

В процессе традиционного обучения несколько задерживается развитие таланта, способностей и умений, заложенных в ребенке от природы, снижается эмоциональное влияние обучения, которое является важным фактором для мотивации школьников. С этими недостатками удачно справляются учителя, применяя педагогические методы и средства эвристического обучения [Тесленко, Аёшин, 2014].

«Эвристика» (от греч. *heurisko* – отыскиваю, нахожу, открываю) – «искусство нахождения истины – система логических приемов и методических правил теоретического исследования» [Словарь..., 1955, с. 792].

Дидакты эвристическими методами обучения называют «наиболее общую систему подхода к данным заданиям и решению проблем, которая направлена на привлечение учеников к самостоятельным открытиям новых для них закономерностей в процессе познавательной деятельности по правилам, аналогичным научному творчеству» [Скафа, 2004, с. 21]. А.В. Хуторской «эвристическое обучение» понимает как образовательную деятельность ученика относительно конструирования им собственного целеполагания – собственного смысла цели и содержания образования, его самоорганизации и осознания. Эвристическое обучение состоит в непрерывном

открытии нового [Хуторской, 2003], что позволяет ученикам проявить творческий подход при изучении физики и способствует саморазвитию физических знаний.

В соответствии с контекстом нашего исследования мы рассматриваем эвристические методы как систему разнообразных гуманных методов обучения, направленных на передачу научного и культурно-исторического опыта в процессе привлечения учеников к самостоятельному поиску новой для них знаниевой информации по физике, технике и истории их развития. Это способствует развитию физических знаний, умений и навыков творческой познавательной деятельности и саморазвитию школьников.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин [Дидактика..., 1982, с. 207–210] выделяют частично-поисковый и исследовательский эвристические методы.

Частично-поисковый метод или эвристическая беседа учит выполнять отдельные шаги решения и этапы исследования поставленной задачи или проблемы. Эвристическая беседа поможет ученикам видеть проблему, строить план решения и диалога: ставить вопросы, отвечать на них, строить монологические высказывания, взаимодействовать с учителем и другими учениками. Метод нацеливает учеников на активную самостоятельную эвристическую деятельность, актуализирует имеющиеся знания, учит осуществлять самоконтроль в процессе выполнения определенного шага исследования.

Для полноценной организации эвристической деятельности необходим исследовательский метод, главным заданием которого является самостоятельное овладение учеником знаниями, умениями исследовать предмет или явление, формулировать выводы, а полученные самостоятельно знания и навыки уметь применять на практике.

Результаты применения данных методов являются одним из показателей развития физических знаний школьников.

Эвристические методы обучения делят на три основные группы: когнитивные методы (направлены на осознание полученных знаний, развитие мышления); креативные методы (способствуют формированию и развитию творческой позна-

вательной деятельности); оргдеятельностные методы (связаны с нетрадиционными формами самостоятельной деятельности школьников) [Скафа, 2004, с. 206–31; Хуторской, 2003, с. 35–41; Краевский, Хуторской, 2008, с. 263–267].

Разнообразие эвристических методов, ко-

торое используется в процессе реализации средств музейной педагогики при обучении физике, уместно представить в виде таблиц. В табл. 1 представлены группы методов эвристического обучения: когнитивные, креативные и оргдеятельностные.

Таблица 1

Виды методов эвристического обучения

Когнитивные	Креативные	Оргдеятельностные
<ul style="list-style-type: none"> – Метод эвристического наблюдения; – метод гипотез; – метод ошибок; – метод прогнозирования 	<ul style="list-style-type: none"> – Мозговой штурм; – метод синектики (от англ. <i>synectics</i> – со-вмещение разнородных элементов); – метод морфологической шкатулки; – метод инверсии 	<ul style="list-style-type: none"> – Метод эвристического исследования; – метод самоорганизации обучения; – метод рецензий; – метод проектов

Формы применения эвристических методов обучения при использовании средств музейной педагогики разносторонни. Учителя физики выбирают методы, которые отвечают целям изучения конкретного материала, учебно-воспитательным заданиям развивающего обучения. Разнообразие эвристических методов в ходе внедрения средств музейной педагогики помогает учителю сориентировать обучение на развитие творческих интересов. В процессе эвристической деятельности учеников развивается учебная и творческая познавательная активность, которая содействует развитию физических знаний школьников. Связанные с этим повышение мотивации в процессе поиска новой

информации, новых знаний и их осознания, рост уровня духовности каждого ученика раскрывают задачи принципов гуманизации и гуманитаризации обучения.

Далее более подробно рассмотрим примеры применения эвристических методов обучения в процессе использования средств музейной педагогики.

Когнитивные методы обучения (табл. 2) помогают школьникам на их уровне мышления и самостоятельного познания овладеть методологией исследования (формулировать гипотезы и выводы, планировать наблюдения и работу с различными источниками информации, исправлять ошибки и т.д.).

Таблица 2

Когнитивные методы внедрения средств музейной педагогики

№ п/п	Методы эвристического обучения	Применение когнитивных методов с целью развития физических знаний учеников средствами музейной педагогики
1	Метод эвристического наблюдения	Восстановление исторических физических опытов – формирование умений учеников работать с исторической информацией, навыков наблюдения в современной жизни и формулировки выводов
2	Метод гипотез	Решение физических задач с историческим содержанием формирует у учеников навыки выдвижения гипотезы о методах решения задачи, а также гипотез об исторических фактах решения задач данного типа. В процессе создания самостоятельных проектов ученики учатся выдвигать гипотезы о последовательности выполнения заданий при составлении плана действий
3	Метод ошибок	Ученики, получая ошибочный результат, приобретают опыт, а роль учителя при этом – указать на ошибку, показать пути правильного направления в решении задач
4	Метод прогнозирования	Много имен авторов исторических опытов неизвестны или забыты, поэтому, открывая для себя что-то новое, ученики могут применить свою фантазию, представить себя кем-то из ученых и «погрузиться» в эпоху его жизни; представить себя изобретателем, воспроизвести опыты, с которых начинали ученые-физики

Использование когнитивных методов с учетом индивидуальных интересов и психолого-педагогических особенностей коллектива и каждого ученика способствует активизации учебно-познавательной деятельности школьников через их привлечение к самостоятельному получению и развитию физических знаний и мышления, а также формированию личностных эмоционально-ценностных ориенти-

ров, выполняет аксиологическую и социокультурную функцию гуманистической направленности обучения.

Креативные методы обучения направлены на развитие творческих способностей учеников в процессе создания собственных образовательных продуктов: музейной экспозиции, музейного уголка, газеты, презентации и т.д., формируя навыки саморазвития школьников (табл. 3).

Таблица 3

Креативные методы в процессе внедрения средств музейной педагогики

№ п/п	Методы эвристического обучения	Применение креативных методов с целью развития физических знаний учеников средствами музейной педагогики
1	Метод мозгового штурма	Работает группа учеников. Каждый из них выдвигает свою идею о том, как выполнить задания, каковы пути ее решения и чем предопределен выбор темы музейной экспозиции. Совместный анализ предполагаемого результата приводит к единственному выводу
2	Метод синектики	Учитель знакомит с общими чертами проблемы, показывает образец музейного уголка, газеты, стенда и др., а ученики по аналогии или ассоциативно выполняют свои презентации
3	Метод морфологической шкатулки	Метод поиска и нахождения оригинальных путей для решения проблемы в процессе анализа, возобновления связей с помощью неожиданных идей. Используется во время исследования биографии, научной и творческой деятельности ученого-физика, изобретателя, инженера
4	Метод инверсии	Метод использования альтернативных решений актуален, если традиционные методы не работают. Средства музейной педагогики уместны, когда разрабатывается материал типа «неизвестное об известном»

Создание учениками личного образовательного продукта происходит в процессе формирования навыков решения творческих задач и способствует приобретению новых знаний, умений, навыков школьников и одновременно развитию их интуитивного способа деятельности. Такие виды деятельности реализуют личностно ориентированный и экокультурный подходы гуманистической направленности обучения.

Оргдеятельностные методы обучения делятся на «методы учеников», «методы учителей» и методы управления образованием. Рассмотрим первые два вида методов. «Методы учеников – это методы учебного целеполагания, планирования, рефлексии и др. Эта группа методов нетрадиционна для школ, хотя научить детей методам организации и построения собственной траектории образования очень важно. Методы учителей – это методы организации обучения»

[Краевский, Хуторской, 2008, с. 266]. При использовании средств музейной педагогики методы учеников способствуют проявлению и развитию исследовательского потенциала школьников. Методы учителей стимулируют их творческие и организаторские способности, побуждая учителей к самопознанию культурно-исторического наследия и современных достижений науки и техники (табл. 4).

С помощью оргдеятельностных методов развиваются не только физические знания школьников, а и их умения, и навыки самостоятельной учебно-познавательной и творческой поисковой деятельности. При этом важной ступенью развития учащихся являются проявляющиеся у них способность осознания целей учебно-познавательной деятельности, умения пояснить и спланировать их достижение; выбрать главное; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.

Оргдеятельностные методы внедрения средств музейной педагогики

№ п/п	Методы эвристического обучения	Применение оргдеятельностных методов с целью развития физических знаний учеников средствами музейной педагогики
1	Метод эвристического исследования	Выбирается объект исследования (например, биография, научная деятельность ученого-физика или инженера, вопрос по истории развития техники), а ученикам предлагается самостоятельно исследовать по плану: цели, факты, версии, гипотезы, выводы
2	Метод самоорганизации обучения	Ученики самостоятельно составляют и решают физические задачи; ведут виртуальные беседы с современными учеными; работают с приборами; изготавливают модели известных исторических приборов, выполняют опыты; делают выводы по результатам работы
3	Метод рецензий	Создается группа рецензентов, которые критически рассматривают деятельность разных групп по созданию музейных уголков, критически подходят к вопросам оформления и т.д.
4	Метод проектов	Объявляется конкурс на лучший проект по выполнению исторических опытов, созданию маршрутов поиска информации по теме исследования. В этом случае можно получить новый продукт, найти новое решение

Отдельно следует отметить позитивный характер публичного оценивания своих результатов и собственного образовательного продукта, в том числе трудностей, с которыми они столкнулись при выполнении задания или проекта.

Оргдеятельностные методы при использовании средств музейной педагогики раскрывают деятельностный, системный, компетентностный, политехнический подходы к обучению физике в поле гуманистически направленных принципов обучения.

В 2004–2014 годах в общеобразовательных школах г. Керчи нами проводился педагогический эксперимент, в ходе которого проверялась эффективность развития физических знаний школьников с использованием средств музейной педагогики. Результаты эксперимента подтвердили теоретическое обоснование выбранного нами направления исследования.

Таким образом, на основе изложенного материала и проведенного нами педагогического исследования можно сделать вывод о расширении дидактического потенциала средств музейной педагогики при использовании эвристических методов обучения физике в учебно-воспитательном процессе.

Кроме этого, использование средств музейной педагогики при изучении физики создает условия для формирования заинтересованности у школьников к познанию на фоне индивидуальных и коллективных эмоциональных и интеллектуальных процессов, что является предметом дальнейшего психолого-педагогического исследования.

Библиографический список

1. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
2. Корнилова Ю.В. Методика организации работы учащихся с музейной экспозицией в процессе обучения физике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 70–73.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2008. 352 с.
4. Масленникова Д.Ю., Попова Т.Н. Дидактические принципы и задачи использования средств музейной педагогики при обучении физике // Современные концеп-

- ции научных исследований. 2014. Ч. 6, № 7. С. 89–92.
5. Масленникова Д.Ю. Психолого-педагогічна модель організації використання засобів музейної педагогіки як мета розвитку фізичних знань школярів // Сборник научных трудов SWorld. Иваново: Маркова АД, 2013. Вып. 3, т. 20. С. 19–27.
 6. Педагогика: учеб. пособие для студ. педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
 7. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: монография. Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. 439 с.
 8. Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лехина, Ф.Н. Петрова. М.: Гос. изд-во иностр. и национальных словарей, 1955. 856 с.
 9. Тесленко В.И., Аёшин В.В. Формирование исследовательской компетенции учащихся на основе модульно-эвристических комплексов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 126–130.
 10. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: МГУ, 2003. 416 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В 6 КЛАССЕ

THE EXPERIMENTAL METHOD OF FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE ON THE BASIS OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN TEACHING BIOLOGY IN THE SIXTH FORM

Н.З. Смирнова, О.В. Бережная

N.Z. Smirnova, O.V. Berezhnaya

Исследовательская компетенция, методика формирования исследовательской компетенции, познавательные универсальные учебные действия, критерии и уровни оценки сформированности исследовательской компетенции учащихся.

Рассмотрены экспериментальная методика формирования исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий, критерии диагностики и уровни оценки сформированности исследовательской компетенции учащихся в процессе обучения биологии в 6 классе.

Research competence, the method of formation of research competence, cognitive universal learning activities, the criteria and levels of assessment of development of students' research competence.

The paper considers the experimental method of formation of students' research competence on the basis of cognitive universal learning activities, the diagnostic criteria and the levels of assessment of development of students' research competence in the process of teaching biology in the sixth form.

Современный этап развития отечественного образования выдвигает в качестве главной задачи воспитание деятельной, самостоятельной и компетентной личности, способной к творчеству. Большими возможностями для этого обладает исследовательская деятельность, отличающаяся продуктивностью, проблематизацией, реализацией личных познавательных потребностей школьников, ориентацией на их творческий, самостоятельный поиск.

Отечественная система образования вступила в период радикальной смены моделей деятельности образовательных учреждений всех уровней. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» определены стратегические цели и задачи развития образования к 2025 г. Предусматривается, что российское об-

разование должно выйти на уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. Шагом в этом направлении стало принятие новых государственных образовательных стандартов [Национальная доктрина образования в РФ].

Вопросы компетентного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций исследовались в работах И.А. Агапова, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др.

Анализ и научная рефлексия биологического образования в контексте проблемы формирования исследовательской компетентности школьников выявили следующие продуктивные направления в его функционировании: усилен-

ние ориентации биологического образования на развитие способов взаимодействия человека с природой; формирование метапредметных умений и навыков, которые являются образовательным результатом, выстраиваемых традиционных предметных знаний, умений и навыков, проблемы мотивации учения как фактора, открывающего возможность определиться в выборе будущего профиля обучения.

Все вышесказанное позволяет отметить важную на данный момент проблему в методике обучения биологии, которая связана с поиском и разработкой современных технологий, методов и средств обучения для повышения качества знаний учащихся в курсе школьной биологии.

Эти направления в различной степени разработаны методической наукой и практикой. Анализ образовательного поля биологии по проблеме исследовательской компетентности в контексте тех новых конструктивных изменений, которые происходят в настоящее время в обществе и образовании, позволил выявить противоречия: между резервами учебного предмета биологии в плане личностного развития школьников и существующей практикой обучения, не использующей в полной мере эти возможности; объективной необходимостью расширения деятельностного потенциала школьной биологии и недостаточной ориентированностью программ, учебников на практическую деятельность школьников; существующими инновационными образовательными тенденциями и методическим инструментарием их реализации в условиях современных школ [Смирнова и др., 2014а, с. 25]. В настоящее время является актуальным вопрос о разработке оценочных, диагностических средств, с помощью использования которых можно было бы диагностировать уровень сформированности определенных компетенций [Шашкина, Шкерина, 2012, с. 201–207; Шкерина, 2012, с. 62–67].

Целью данной статьи является обоснование экспериментальной методики формирования исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий при обучении биологии в 6 классе.

Несмотря на то что анализ литературы показал достаточно высокий интерес к феномену исследовательской компетенции среди многих авторов в последнее десятилетие, современная научная литература не дает общепринятого определения понятия «исследовательская компетенция». В рамках нашего исследования под исследовательской компетенцией мы рассматриваем совокупность компонентов содержания биологического образования, усвоение которых в процессе обучения позволяет эффективно осуществлять исследовательскую деятельность учащихся [Смирнова, Бережная, 2014б, с. 114].

Исследовательская компетенция учащихся показывает уровень развития мыслительных процессов, таких как: формулировать проблему; строить предположения о её разрешении; выдвигать гипотезу; формулировать познавательную задачу; определять и вычленять условия решения поставленной проблемы; уметь обосновывать предположения о возможных причинах и последствиях природных явлений и т.п.

В контексте нашего исследования установлено, что мыслительные операции формируются на основе универсальных учебных действий. Сформированные универсальные учебные действия обеспечивают учащимся возможность самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, ставить учебные цели, искать и использовать способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности. Это позволяет создать условия для гармоничного развития личности, ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью, тем самым обеспечивается успешное усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетентностей в любой предметной области [Как проектировать..., 2013 с. 27].

Для получения объективных представлений о сформированности исследовательской компетенции учащихся в 6 классе по биологии в ходе педагогического эксперимента нами определе-

ны критерии (мотивационно-целевой, содержательный и операционно-деятельностный) и уровни оценки сформированности исследовательской компетенции учащихся на основе оценочно-диагностических карт.

Мотивационно-целевой критерий описывается на биологические знания, имеющиеся у школьников, и их жизненный опыт. Содержательный критерий включает исследовательские знания, касающиеся специфики, организации и проведения учебного исследования, и предметные знания, обеспечивающие понятийную базу для изучения и выяснения определенных биологических процессов, фактов, явлений. Операционно-деятельностный – включает две группы взаимосвязанных умений, составляющих структуру исследовательской деятельности, – исследовательские и предметные умения.

В качестве показателей для распознавания уровней сформированности исследовательской компетенции учащихся нами выбраны: а) полнота усвоения знаний, умений и навыков, опыта деятельности по поиску, отбору, переработки и интерпретации биологического содержания; б) способность и готовность к самостоятельной исследовательской деятельности на основе познавательных универсальных учебных действий. Выделенные показатели позволили нам охарактеризовать уровни сформированности исследовательской компетенции на основе познавательных универсальных учебных действий (высокий, средний, низкий).

В табл. 1 представлена оценочно-диагностическая карта по оценке уровней сформированности исследовательской компетенции на основе познавательных универсальных учебных действий.

Таблица 1

Оценочно-диагностическая карта по выявлению уровней сформированности исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий

Компоненты ИК	Уровни сформированности исследовательской компетенции учащихся 6 класса		
	высокий	средний	низкий
	Показатели		
Мотивация к учению	Наличие понимания внешней и внутренней мотивации, потребности в освоении ИК, систематическое использование познавательных УУД (умения сравнивать, анализировать и делать выводы)	Наличие частичного понимания внешней и внутренней мотивации, не проявляет потребности в освоении ИК, систематическое использование познавательных УУД (умения сравнивать, анализировать и делать выводы)	Отсутствие понимания внешней и внутренней мотивации, потребности в освоении ИК, не использует познавательные УУД
Владение операциями сравнения	Самостоятельно сравнивает биологические объекты и процессы	Испытывает незначительные затруднения при сравнении биологических объектов и процессов, не всегда может провести анализ правильно и с первой попытки	Для анализа биологических объектов и процессов нуждается в алгоритме или инструкции выполнения данной деятельности
Владение операциями анализа	Самостоятельно анализирует биологические объекты и процессы	Испытывает незначительные затруднения при анализе биологических объектов и процессов при выполнении действий анализа, не всегда может провести анализ правильно и с первой попытки	Для анализа биологических объектов и процессов нуждается в алгоритме или инструкции выполнения данной деятельности
Владение операциями умения делать вывод	Самостоятельно делает выводы о биологических объектах и процессах на основе сравнения и анализа	Испытывает незначительные затруднения при формулировании вывода о биологических объектах и процессах на основе сравнения, анализа. Не всегда может сделать вывод правильно с первой попытки	Не всегда может сделать вывод правильно с первой попытки, нуждается в алгоритме или инструкции выполнения данной деятельности

Школьный предмет биологии обладает широкими возможностями для развития исследовательской компетенции учащихся, так как спецификой науки биологии является исследовательский характер освоения содержания. Раздел «Биология. Живой организм» включает сведения об отличительных признаках живых организмов, их строении и процессах жизнедеятельности. Содержание раздела представлено на основе эколого-эволюционного и функционального подходов, в соответствии с которыми акценты в изучении организмов переносятся с особенностей строения отдельных представителей на раскрытие процессов их жизнедеятельности и усложнения в ходе эволюции, приспособленности к среде обитания, роли в экосистемах.

В течение 2010–2014 гг. нами был проведен педагогический эксперимент. Участниками эксперимента стали учащиеся 6 классов школ г. Красноярска. Экспериментальная методика формирования исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных УУД представляет собой методическую систему, которая сконструирована на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Разработанная методика развития исследовательской компетенции учащихся на уроках биологии в разделе «Биология. Живой организм» включает следующие методические условия: определение для каждого урока познавательных задач по развитию исследовательских умений; дополнительное учебное содержание по биологии исследовательского характера; насыщение уроков задания-

ми проблемно-исследовательского характера; организацию самостоятельной исследовательской деятельности школьников; использование на уроках демонстрационных физиологических и биохимических опытов и экспериментов с последующим обсуждением; использование системы проблемно-исследовательских упражнений; комплекс исследовательских заданий для самостоятельной работы.

Диагностика сформированности исследовательской компетенции на основе познавательных универсальных учебных действий школьников оценивалась в ходе педагогического эксперимента, который включал три этапа: констатирующий, формирующий, итоговый. В ходе исследования оценивались: способность использовать биологические знания в жизненных ситуациях; умение выявлять вопросы, на которые можно ответить, используя биологические знания; умение делать выводы, аргументировать свою позицию; способность анализировать данные проведенного исследования, а также сравнивать различные биологические объекты и процессы и др.

Результаты проведенного педагогического эксперимента подтвердили обоснованность исходных предположений относительно влияния использования на уроках биологии исследовательских методов обучения, направленных на повышение качества биологического образования.

Динамика изменения уровня мотивации учащихся (табл. 2) позволяет нам утверждать, что как на констатирующем, так и на итоговом этапе эксперимента преобладает средний уровень.

Таблица 2

Результаты сформированности исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий (мотивационно-целевой критерий)

№	Этап эксперимента	Уровни сформированности исследовательской компетенции					
		высокий		средний		низкий	
		число	%	число	%	число	%
1	Констатирующий	14	4,40	94	92,45	210	66,03
2	Формирующий	26	8,17	148	46,54	144	45,28
3	Итоговый	91	28,61	224	70,44	3	0,94

По итогам эксперимента была выявлена положительная динамика знаний у учащихся по биологии, сохранившаяся к окончанию эксперимента (табл. 3). В результате подтвердилась эффективность применения методической систе-

мы организации учебной деятельности по формированию исследовательской компетенции у школьников на основе познавательных универсальных учебных действий при обучении биологии в 6 классе.

Таблица 3

Результаты сформированности уровня исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий (содержательный критерий)

№	Этап эксперимента	Уровни сформированности исследовательской компетенции					
		высокий		средний		низкий	
		число	%	число	%	число	%
1	Констатирующий	6	1,88	102	32,07	210	66,03
2	Формирующий	14	4,40	158	49,68	146	45,91
3	Итоговый	106	33,33	209	65,72	3	0,94

Таким образом, согласно данным педагогического эксперимента, высокий уровень формирования исследовательской компетенции на основе познавательных универсальных учебных действий показал, что большинство школьников обладают им только на итоговом этапе эксперимента, что свидетельствует об эффективности разработанной

нами методики исследовательской компетенции на основе познавательных универсальных учебных действий учащихся при обучении биологии в разделе «Биология. Живой организм» (табл. 4).

Контрольные и экспериментальные данные были проверены с помощью статистических методов.

Таблица 4

Результаты сформированности уровня исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий (операционно-деятельностный критерий)

№	Этап эксперимента	Уровни сформированности исследовательской компетенции					
		высокий		средний		низкий	
		число	%	число	%	число	%
1	Констатирующий	15	4,71	93	29,24	210	66,03
2	Формирующий	31	9,74	143	44,96	144	45,28
3	Итоговый	90	28,30	224	70,44	4	1,25

Все величины статистически значимы. Значение коэффициента корреляции ($P < 0,05$) показало неслучайность и достоверность различия

между результатами констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента (табл. 5).

Таблица 5

Коэффициент корреляции между уровнем формирования мотивации со знаниями и умениями

№	Этап эксперимента	Коэффициент корреляции Мотивация + Знания	Коэффициент корреляции Мотивация + Умения
1	Констатирующий	0,64	0,65
2	Формирующий	0,66	0,70
3	Итоговый	0,48	0,55

Таким образом, обобщая результаты опытно-экспериментальной работы, можно говорить об устойчивом прогрессе формирования исследовательской компетенции учащихся в рамках предложенной нами методики.

Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. 4-е изд. М.: Просвещение, 2013. 152 с.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm>
3. Смирнова Н.З., Голикова Т.В., Горленко Н.М., Галкина Е.А., Чмиль И.Б. Инновационные процессы в естественнонаучном образовании / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014а. 356 с.
4. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Психологические основы исследовательского обучения (на материале биологии) // Психология обучения. 2014б. № 6. С. 113–122.
5. Шашкина М.Б., Шкерина Л.В. Измерение компетенций студентов на основе проблемных педагогических ситуаций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4(22).
6. Шкерина Л.В. Диагностика профессиональных компетенций студентов на основе учебных кейсов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4(22).

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ УЧЕБНОГО ВОЕННОГО ЦЕНТРА

THE EXPERIMENTAL EXAMINATION OF THE MILITARY TRAINING CENTER'S EDUCATION SYSTEM

Ю.Б. Байрамуков, В.А. Староверов

Y.B. Bayramukov, V.A. Staroverov

Анализ, система воспитания, эксперимент, офицер, курсант, учебный военный центр, нравственность, методика, структура.

Большое внимание государство уделяет совершенствованию системы военной подготовки в гражданских высших учебных заведениях. В связи с этим учебные военные центры, созданные в высших учебных заведениях, направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов и воспитание личности будущего офицера – носителя высокой нравственности, общечеловеческих ценностей, профессиональной культуры и традиций своей страны. В данном исследовании представлена экспериментальная проверка концепции системы воспитания курсантов на примере учебного военного центра Сибирского федерального университета.

Analysis, education system, experiment, officer, cadet, military training center, morality, technique, structure.

The Russian Federation pays a lot of attention to the improvement of military training system in civilian universities. In this regard, military training centers established in higher education institutions are aimed at the training of highly qualified specialists and character education of the future officer – the carrier of high morality, human values, professional culture and traditions of their country. This study provides the experimental examination of the concept of cadets' education system using the example of the military training center of Siberian Federal University.

Изменения, происходящие в мире, диктуют все возрастающие требования к подготовке специалиста, владеющего соответствующими профессиональными компетенциями, обеспечивающими успешность применения полученных знаний в непосредственной профессиональной деятельности [Евтихов, Адольф, 2014, с. 30–34]. Одним из направлений повышения качества системы подготовки и комплектования офицерским составом ВС РФ в условиях реформирования стало создание и развитие новой формы подготовки офицерских кадров – учебных военных центров (УВЦ). Такая интеграционная институциональная форма позволяет оптимальным образом соединить наиболее существенные преимущества военного и гражданского образования.

Совершенствование системы военной подготовки в гражданских высших учебных заведениях рассматривается не только как подготовка

высококвалифицированных специалистов, но и как воспитание личности будущего офицера – носителя высокой нравственности, общечеловеческих ценностей, профессиональной культуры и традиций своей страны.

Целью данного исследования является экспериментальная проверка эффективности разработанной модели воспитания и развития личности будущего офицера на примере УВЦ при Сибирском федеральном университете.

Основа любых вооруженных сил – офицерский корпус. Исходя из классификации, предложенной Е.А. Климовым [Климов, 1995], из пяти типов профессий профессия офицера относится сразу к трем: «человек – техника», «человек – знаковая система» – что в целом связано со сложностью оснащения и вооружения современной армии, и «человек – человек», что обуславливает коммуникативную, идеологическую, гуманистическую и педагогическую составляющие под-

готовки будущего офицера. Новый качественный уровень подготовки офицерских кадров связан в первую очередь с человековедческим фактором, аксиологическими характеристиками военного образования и воспитания, которые включают три взаимосвязанных ценностных элемента: государственный, общественный и личностный.

Обзор подходов различных исследовательских позволяет нам констатировать, что приоритетная цель и главный результат воспитания курсантов УВЦ – воспитание высокомотивированного защитника Отечества; компетентностного гражданского специалиста, готового с максимальной отдачей использовать полученные знания, умения и навыки, в том числе и в ратном труде; офицера с чётким пониманием чести, достоинства, гражданской позиции, нравственных основ служения Отечеству; духовно и физически развитой личности.

Кроме этого, большое значение имеет профессиональная мобильность военного специалиста, понимаемая как интегративное качество личности, сформированность которого выражается в наличии внутренней установки на самоанализ и саморазвитие, а также изменение содержания и / или места профессиональной деятельности, связанное с ними стремление добиваться успеха [Сергеева].

В связи с этим система воспитания в УВЦ представляет собой совокупность целенаправленно определенным образом упорядоченных устойчивых связей между объектами / субъектами воспитания, явлениями (организационно-педагогические условия, управление и т.п.) и педагогическими процессами, обеспечивающими эффективность воспитания в контексте целостной подготовки специалиста и будущего офицера.

По мнению И.Н. Плотникова, стабильность и целостность системы при меняющихся внешних воздействиях и внутренних условиях обеспечивают совокупность определенно упорядоченных связей между её элементами, которую можно оформить структурно [Плотников, 2009, с. 132]. К числу основных структурных элементов педагогического процесса воспитания как системы относятся следующие.

Мотивационно-целевой компонент, основное предназначение которого – обоснование целей и задач воспитания.

Структурно-содержательный компонент выполняет преобразование стратегической цели в оперативные, соотнесённые с этапами, условиями, принципами, направлениями и, главное, с содержанием воспитательной работы, которая осуществляется в нескольких направлениях и на современном этапе, как правило, предстаёт в виде блоков и модулей.

Функционально-технологический компонент предусматривает целенаправленную организацию педагогического и управленческого взаимодействия для реализации целей воспитания, систему используемых методов, приёмов и средств воспитания, технологию реализации обратной связи.

Оценочно-результативный компонент обеспечивает эффективность регулирования и устранения отклонений от спрогнозированных целей, оценки полученных положительных и отрицательных результатов и принятие педагогических мер для корректировки последних. Данный компонент включает также разработанную систему критериев по оценке эффективности осуществления процесса воспитания.

Одна из ключевых задач, которая стояла перед авторами данного исследования, – провести анализ влияния созданной нами модели на формирование личностных качеств будущего офицера. В исследовании приняли участие курсанты УВЦ Сибирского федерального университета, общей численностью 190 человек, что составило 20 % от общего числа курсантов, обучающихся в УВЦ.

С учетом этого был подобран и использовался диагностический инструментальный измерения: опросы (в том числе и онлайн-опросы), анкетирование, беседы, тестирование, целенаправленное наблюдение за поведением и поступками обучающихся, степенью их личного участия в воспитательном процессе, изучение документов, статистическая обработка полученных данных и др.). При этом мы ориентировались на принятые способы оценки нематериального

продукта деятельности (в нашем случае – воспитательного процесса), принимая во внимание высказывание О.М. Бобиенко о том, что «технология оценки процесса деятельности представляет собой сравнение результатов структурированного наблюдения – зафиксированных параметров деятельности субъекта – с предполагаемой эталонной технологией на основе совокупности заранее выработанных и согласованных критериев оценки, среди которых могут быть: целесообразный мотивированный выбор поступков, решений, средств и предметов, надлежащая последовательность действий, выполнение других регламентированных условий деятельности и процедур» [Бобиенко, 2012].

Набор практически одинаковых эмпирических методов использовался как на начальном, так и на конечном этапе исследования, где для системной оценки результативности принимались во внимание три основных уровня сформированности качеств и характеристик будущего офицера:

оптимальный (устойчивый, положительный, стабильный) уровень, главными критериями которого являются:

- высокая мотивация к военной деятельности;
- демонстрация достаточно зрелого уровня политической грамотности, идеологической стойкости, в том числе умение работать с информацией из СМИ и интернета, проводить её анализ, высказывать обоснованные доводы и контрдоводы;
- широта и, главное, адекватность представлений о мировой истории и истории страны, о современном этапе в контексте геополитических трансформаций и вызовов, о перспективах развития нации и государства;
- гражданская активность; проявление приверженности ценностям ориентирам гражданина, патриота, человека, готового к сознательному служению отечеству;
- явно видимые уважение и интерес к воинским традициям и ритуалам, стремление овладеть военной культурой; сформированность чувства собственного достоинства как будущего офицера;
- демонстрация высокого уровня этичности, толерантности, нравственности, стремления к духовному развитию;

- проявление сформированных коммуникативных, волевых качеств, эмоциональной самокоррекции, а также дисциплинированности, собранности, ответственности, организованности;

- соблюдение правовых, моральных и социальных норм поведения;

- явное (видимое, демонстрируемое) проявление склонности к саморазвитию, адекватная самооценка;

- стремление к здоровому образу жизни, физическая активность.

Условно рассматриваем оптимальный уровень как 90–80 %-ное соотношение критериев и факта;

достаточный (средний) уровень, который предполагает развитость большей части критериальных характеристик. Условно рассматриваем его как 70–50 %-ное соотношение критериев и факта;

допустимый (удовлетворительный) уровень, который не вступает в противоречие с основными требованиями к качествам и характеристикам выпускника УВЦ, но сигнализирует о необходимости текущей или дальнейшей (в ходе службы) коррекции поведенческих моделей, отдельных ценностных ориентиров, самооценки, установок на саморазвитие и т.п.

Результаты экспериментальной деятельности по внедрению модели воспитания офицерских кадров на базе УВЦ в гражданском вузе выявлялись в рамках её мотивационно-ценностного и профессионально ориентированного блоков, а также блоков личностного развития и социальной адаптивности посредством использования различных методик:

- целенаправленного включённого наблюдения в ходе внеаудиторной воспитательной деятельности за поведением и поступками курсантов, степенью их личного участия в воспитательном процессе, особенностями их рефлексии;

- анализа результатов анкетирования, тестирования, индивидуальных и групповых собеседований, опросов (в том числе и онлайн-опросов), изучения документов, статистической обработки полученных данных и др.;

– серии специальных адаптированных психолого-педагогических методик, выявляющих степень сформированности того или иного личностного качества и мировоззренческих установок, значимых в контексте воспитания будущих офицеров, среди которых: «Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан)» [Рогов, 1999, с. 297]; «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» [Выявление..., 2007, с. 290]; «Умение управлять своим Я-образом» [Бондаренко, Резник, 2011, с. 127]; «Исследование ценностных ориентаций М. Рокича» [Методика Рокича Ценностные ориентации] и др.;

– аналитико-корректирующих методических семинаров с участием представителей администрации и преподавателей вуза и УВЦ, молодёжных лидеров и т.д. (1 раз в три месяца) для обсуждения как промежуточных итогов эксперимента, так и способов коррекции оптимальных методов педагогического контроля, содействия и педагогического сопровождения (итоговый семинар проводился в виде круглого стола).

Применение отмеченных методик и в целом диагностического инструментария позволили констатировать в экспериментальной группе (ЭГ) качественную динамику осмысления мировоззренческих категорий и нравственных понятий.

1. 83 % курсантов ЭГ в понимание патриотизма внесли определение личной ответственности за судьбу и благополучие страны; у курсантов контрольной группы (КГ) по-прежнему преобладали общие расплывчатые рассуждения; понятие лич-

ной ответственности (даже с некоторой «натяжкой») представлено в ответах 17 % респондентов.

2. Курсанты ЭГ продемонстрировали более развитое представление о верности традициям и уважении к истории и культуре Отечества (89 %); стремление к выполнению воинских ритуалов, личностно-эмоциональное (это было отмечено особо) отношение к флагу и гимну России, а также большую заинтересованность и эмоциональную отдачу от встреч с ветеранами войны, участниками локальных конфликтов, от участия в днях и акциях памяти, отмечена гражданская зрелость их патриотических творческих проектов; в то же время у курсантов КГ по-прежнему в той или иной мере отмечались формализм ритуальных действий, к участию в военно-патриотических мероприятиях, встречах и акциях «делегировались» практически одни и те же ребята; более того, 48 % курсантов КГ допускают возможность пересмотра истории России, итогов Великой Отечественной войны.

3. 68 % курсантов ЭГ (против 32 % курсантов КГ) явно продемонстрировали осознанную мотивированность как в плане выбранной будущей военной деятельности, так и в плане гражданской позиции, поведения в социуме и т.п. (рис.); курсанты КГ при общем понимании объективной необходимости развития профессионально значимых и личностных качеств не предъявляли соответствующих требований лично к себе, а выдвигали требования к организации занятий в УВЦ, преподавателям, количеству досуговых и развлекательных мероприятий.

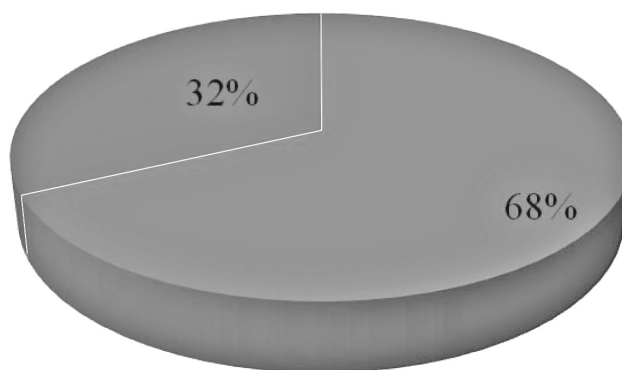


Рис. Сравнительное представление о значимости личной мотивированности в плане подготовки к будущей военной и социально-гражданской деятельности у студентов экспериментальной (68 %) и контрольной (32 %) групп

4. Отмечается более развитое понимание у курсантов ЭГ понятий «честь» и «долг», в том числе серьёзное увеличение процента курсантов, связывающих их с понятием жертвенности во имя Отечества (52 против 8 % в ходе диагностического эксперимента и 13 % курсантов КГ).

5. Развитое понимание нравственных категорий демонстрирует выбор курсантами ЭГ отдельных качеств и характеристик личности будущего офицера, к примеру, пункт «Стремлюсь поступать достойно, уважая достоинство других» отметили 93 % курсантов ЭГ и 67 % КГ; у курсантов ЭГ появились или в большей степени представлены такие понятия, как «толерантность», «взаимовыручка», «активное участие в жизни коллектива и общества», и (что особо порадовало) у курсантов ЭГ увеличилась ссылка на преподавателей и сотрудников УВЦ при ответе на вопрос о влиянии на их нравственно-мировоззренческий выбор.

6. У курсантов ЭГ отмечены также усиление эмоциональной компоненты рефлексивной позиции, особенно в плане участия в военных ритуалах, встречах, мероприятиях и акциях (значительные отличия видны на оптимальном уровне: 60,5 и 15,5 % курсантов соответственно ЭГ и КГ); более развитая коммуникативная и эмоционально-волевая культура; зрелость патриотических творческих проектов; признание здорового образа жизни как профессионального и личностного ресурса.

Таким образом, результаты экспериментальной деятельности позволяют утверждать, что проведенное исследование выполнило поставленные цели и задачи, подтвердило выдвинутую рабочую гипотезу относительно того, что воспитание и развитие личности будущего офицера на базе УВЦ гражданского вуза даёт видимые результаты, если осуществляется целенаправленно и в рамках научной модели комплексного воспитания, и личностного развития будущего офицера.

Библиографический список

1. Бобиенко О.М. Контрольно-измерительные материалы для оценки компетентностных образовательных результатов // Вестник ТИСБИ. 2012. № 2(50). URL: <http://www.tisbi.ru/assets/Site/Science/Documents/BOBIENKO-MONITORING-AND-TEST.pdf>
2. Бондаренко В.В., Резник С.Д. Персональный менеджмент: практикум. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Инфра-М., 2011. 304 с.
3. Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей // Большая энциклопедия психологических тестов / под ред. А.А. Карелина. М.: Эксмо. 2007. 416 с.
4. Евтихов О.В., Адольф В.А. Современные представления об образовательной среде вуза как педагогическом феномене // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1(27).
5. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд. Моск. ун-та. 1995. 224 с.
6. Методика Рокича Ценностные ориентации // Психология счастливой жизни. URL: <http://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii-test-miltona-rokicha-issledovanie-tsennostnykh-orientatsij-m-rokicha-oprosnik-tsennosti-po-rokichu#ixzz3SjP88mVU>
7. Плотников И.Н. Система воспитания патриотизма в вузах: сущность, структура и функции // Вестник НГУ. Сер: Педагогика. 2009. Т. 10, вып. 1. С.132–134.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС. 1999. Кн. 1. С. 297–301.
9. Сергеева С.А. Формирование профессиональной мобильности как фактор становления профессионально-инициативного специалиста // III Всероссийский заочный профессиональный педагогический конкурс. URL: <http://conseducenter.ru/index.php/materialy1/96-profinitiative/182-sergeeva>

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИГРОФИКАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

THE METHODS OF ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF GAMIFICATION IN ACADEMIC ACTIVITIES

А.М. Бессмертный, И.В. Гаенкова

A.M. Bessmertnyi, I.V. Gaenkova

Игрофикация, вовлеченность, креативность, инновационные знания, мотивация, коммуникация, индивидуализация, коллективная экспертиза.

В статье анализируются направления развития игрофикации в учебном процессе. Рассматриваются вопросы вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность, определяются показатели индивидуализации, условия приобретения инновационных знаний в обучении. Приводится методика определения эффективности игрофикации в учебном процессе.

Gamification, engagement, creativity, innovative skills, motivation, communication, individualization, collective expertise.

The article analyzes the directions of development of gamification in academic activities. It also considers the issues concerning students' engagement in learning and cognitive activities, defines the indicators of individualization and the conditions for the acquisition of innovative skills in learning. The method of determining the effectiveness of gamification in academic activities is presented.

Реализация в образовании государственных стандартов третьего поколения требует применения в обучении различных подходов, направленных не столько на передачу знаний, умений и навыков, сколько на формирование профессиональных компетенций. Компетенция – это общая способность специалиста к профессиональному труду и жизнедеятельности, которая базируется на знаниях, опыте, ценностях, способностях, приобретенных во время обучения [Глущенко, 2000, с. 105]. Успешное формирование компетенций, в свою очередь, обеспечивается созданием условий, при которых образовательное пространство будет обладать высоким мотивирующим потенциалом [Зубцова и др., 2015, с. 36]. К таким перспективным направлениям относится обучающая игрофикация, в рамках которой применяются системы игровых правил, игрового опыта и культурных ролей для мотивирования обучающихся к учебно-познавательной деятельности.

Для понимания потенциала игрофикационного подхода в образовании необходимо разрабатывать различные методики, которые определяют эффективность применения игровых практик в обучении.

Внедрение игрофикации в учебный процесс требует решения следующих задач: повышение уровня вовлеченности студентов в учебно-познавательную деятельность; развитие навыков инновационного мышления; создание условий для получения новых знаний по своей специальности и по смежным дисциплинам.

Понятие «вовлеченность» определяется многими исследователями как теоретический концепт, который включает дифференцированное отношение студентов к обучению в университете. К показателям вовлеченности относятся: частота участия студентов в разных видах учебной деятельности, виды работ, которые студенты выполняют в ходе своего обучения и отношения студентов со своими одногруппниками [Малашонок, 2014, с.141].

Согласно концепции Вольф-Венделя и его соавторов, вовлеченность студентов в учебный процесс имеет два ключевых компонента: во-первых, это количество времени и усилий, затраченных на учебу и другие виды деятельности, которые приводят к накоплению опыта и достижению результатов, определяющих успешность студента. Во-вторых, содействие учебного

заведения в поощрении обучаемых к участию в исследовательской деятельности [Wolf-Wendel et al., 2009, с. 407; Резник, Устинова, 2012, с.132].

Понятие «вовлеченность» связывается с потоком, который определяется включением студента в эмпирическую спонтанную деятельность, когда внимание полностью концентрируется на решаемой задаче, а личность функционирует на полную мощность. Для достижения чувства потока необходимо, чтобы избранная личностью для решения задача не просто создавала трудность, а находилась в зоне его ближайшего развития [Водяха С.А., Водяха Ю.Е., 2013, с. 35].

Эффективными инструментами управления процессами вовлечения, процессами мотивирования игроков к дальнейшим действиям являются сетевые игровые коммуникации (коммуникативные среды), где с помощью механизмов контроля результатами игры осуществляется полноценное интерактивное взаимодействие между пользователями [Аванесян, 2008, с.112].

Сетевая среда обучающей игры стимулирует происходящие коммуникации, а коммуникации, в свою очередь, формируют ценности игры, игрового сообщества. Результат – коммуникации и игра становятся неразделимыми в сознании обучающегося. В этом случае игра начинает мотивировать, влиять на события в реальной жизни, изменять личность пользователя.

Вовлечение непосредственным образом связано с контекстом реальных условий обучения и будущей профессиональной деятельностью. В игровых ситуациях применяются на практике полученные знания, что способствует развитию инновационного мышления, которое является важным требованием к выпускникам университетов. Анализ современных методов обучения подтверждает возможность развития навыков инновационного мышления за счет использования игрофикации (А.А. Вербицкий, П.И. Пидкасистый, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин, С.З. Сазонова, А.И. Чучалин).

Получение новых (дополнительных) знаний по выбранной специальности и по смежным дисциплинам в значительной мере опреде-

ляют конкурентоспособность выпускника университета (а косвенно – и самого учебного заведения) на рынке труда. К приоритетным инновационным знаниям могут быть отнесены знания методов проектирования и осуществления инженерных исследований, реальной практической инновационной инженерной деятельности, практики ведения бизнеса и т.д. К приоритетным инновационным умениям – способность выполнять инновационные инженерные проекты с применением оригинальных методов проектирования, проводить инженерные исследования, разрабатывать бизнес-проекты, осуществлять коммуникации в профессиональной среде [Белоновская, Мельникова, 2009, с.112].

Подобные знания и умения лучше приобретаются через игровые методы, чем в процессе монолога преподавателя или в дискуссии с ним.

Вероятные направления развития игрофикации показаны на рис. 1 при помощи трех функций – $I(t)$, $C(t)$ и $K(t)$.

Для обозначения функций $I(t)$, $C(t)$ и $K(t)$ использованы первые буквы трех слов на английском языке: Involvement (вовлеченность), Creativity (креативность) и Knowledge (знания). Величины I_m , C_m и K_m определяют максимально достижимые значения перечисленных выше функций. В момент времени t различия между значениями функций $I(t)$, $C(t)$, $K(t)$ и их порогов I_m , C_m , K_m определяются не только соответствующими разностями, но и отклонениями. Эти отклонения уместно выразить углами α , β и γ , определяющими меру отклонения функций $I(t)$, $C(t)$, $K(t)$ от желаемой траектории. Расстояния $\Delta I(t)$, $\Delta C(t)$ и $\Delta K(t)$ могут быть вычислены на основании известных геометрических соотношений. Численные оценки $\Delta I(t)$, $\Delta C(t)$ и $\Delta K(t)$ позволяют принять решения по изменению методов игрофикации для достижения их максимальной эффективности.

Также представляют интерес методики оценки индивидуального обучения при применении практик игрофикации. Понятие «индивидуализация» обычно связывается с любыми формами и методами учета индивидуальных особенностей обучающегося. Индивидуали-

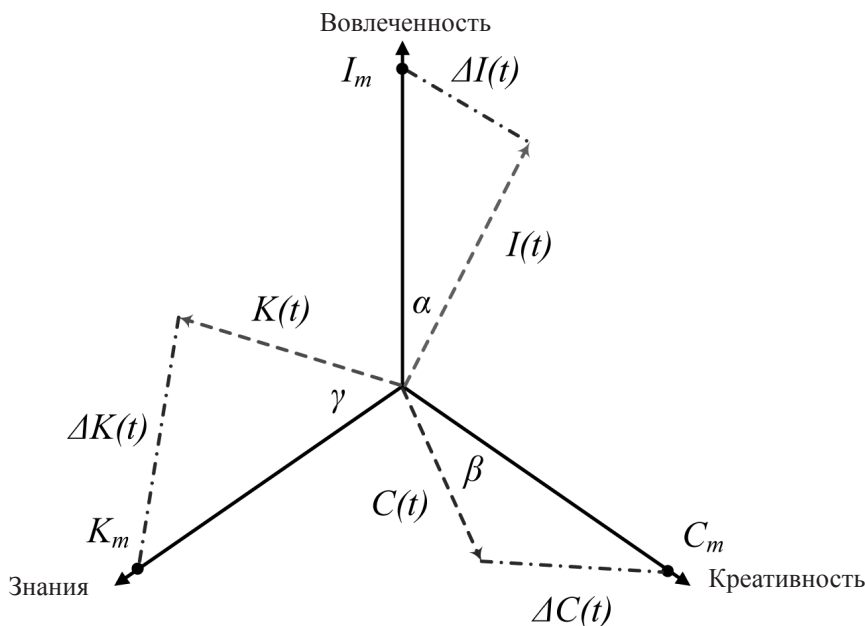


Рис. 1. Три направления развития игрофикации

зированное обучение иногда рассматривается как стратегия обучения. По мнению американского ученого Н.Ж. Гронлунда, это проявляется в следующих вариантах: 1) от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения; 2) варьирование темпа, целей, методов обучения, учебного материала, требуемого уровня успеваемости; 3) использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам. Индивидуализация создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей студента. Она обладает дополнительными возможностями – вызывает у обучаемых положительные эмоции, благотворно влияет на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе. В связи с этим улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов также можно считать целью индивидуализации в обучении [Аксенова, 2007, с. 3].

Индивидуализация в игрофицированном обучении предполагает осуществление «внешней» и «внутренней» дифференциации, к которой относятся учебные материалы, позволяющие студенту выбирать типы заданий в соответствии с его интересами, т.е. реализовывать саморазвитие в обучении [Якиманская, 1995, с. 39; Плигин, 2012, с.15].

Индивидуализация оценок эффективности игрофикации происходит следующим образом.

Процесс приобретения знаний индивидуален и зависит от множества факторов объективного и субъективного характера. Его суть, в упрощенном виде, может рассматриваться как приобретение знаний, включающих, в свою очередь, актуальную информацию и методы ее анализа. Тогда процесс приобретения знаний может быть представлен функцией $S(t)$, которая меняется от нуля до единицы. Такую область изменения рассматриваемой функции несложно получить за счет нормировки полученной информации.

Функцию $S(t)$ уместно аппроксимировать S-образной кривой. Ее типичным примером служит логистическая кривая с тремя параметрами a , b и c [Olsen, Stordahl, 2004, с.138]:

$$S(t) = \frac{a}{1 + ce^{-bt}}$$

Эта кривая приведена на рис. 2 сплошной линией, которая начинается в точке T_s . Нижний индекс «s» – первая буква в слове «start» – начало. Точка T_f определяет конец обучения. Здесь нижний индекс «f» – первая буква в слове «finish» – окончание. Логистическая кривая не достигает значения «единица» на отрезке времени $[T_s, T_f]$, но должна быть близка к нему в точке T_f .

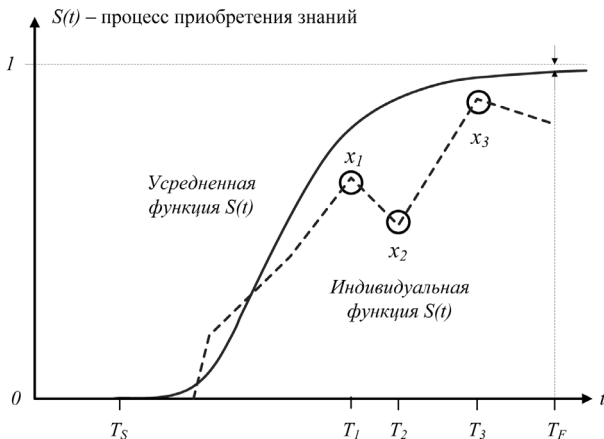


Рис. 2. Две функции, формализующие процесс приобретения знаний

Логистическую кривую следует рассматривать как усредненную функцию вида $S(t)$. Пример индивидуальной функции приобретения знаний изображен пунктирной линией. Эта функция не монотонна. Для ее анализа очень важны точки x_1 , x_2 и x_3 , которые наблюдаются в моменты времени T_1 , T_2 и T_3 соответственно. На практике количество точек вида x_i может быть достаточно велико. Трех точек достаточно для примера, который приведен ниже.

В моменты времени T_1 , T_2 и T_3 меняется характер процесса приобретения знаний:

- на отрезке времени $[T_1, T_2]$ проявляется тенденция к снижению;
- затем ситуация улучшается, о чем свидетельствует поведение функции $S(t)$ на интервале $(T_2, T_3]$;
- на отрезке времени $(T_3, T_F]$ снова начинают преобладать негативные явления.

Анализ возможных причин изменений индивидуальной функции $S(t)$ следует осуществлять совместно с изучением активности использования студентом методов игрофикации. Предположим, что эту активность можно выразить при помощи индивидуальной функции $G(t)$. Изменение функции $G(t)$ показано на рис. 3 штрихпунктирной кривой. Индивидуальная функция $S(t)$ соответствует зависимости, представленной на предыдущем графике.

Для отрезка времени между T_s и T_1 можно предположить, что методы игрофикации применяются корректно, позволяя успешно усваивать

знания. Иная ситуация характерна для периода времени между T_1 и T_2 . Здесь изменение (в рассматриваемом примере – снижение) активности применения методов игрофикации приводит к отрицательным последствиям. На отрезке времени между T_2 и T_3 возрастающая доля методов игрофикации позволяет добиться лучшего усвоения знаний. В период времени между T_3 и T_F необходимо минимизировать часть методов игрофикации, так как это приводит к снижению объема знаний.

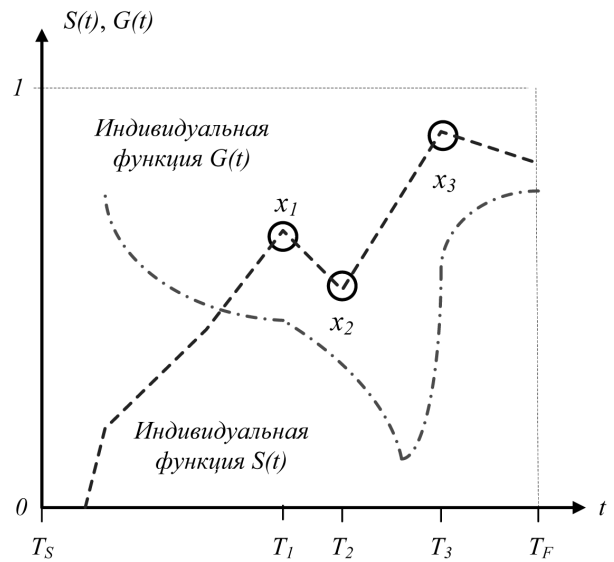


Рис. 3. Влияние игрофикации на процесс приобретения знаний

Необходимо учитывать, что выводы, сформулированные выше, будут справедливы только при одном условии, что никакие другие факторы не оказывают существенного влияния на изменение индивидуальной функции $S(t)$. Следовательно, для установления взаимного влияния индивидуальных функций $S(t)$ и $G(t)$ друг на друга необходим комплексный анализ ряда других причин.

В настоящее время не представляется возможным разработка формализованного метода для исследования возможных причин изменения индивидуальных функций $S(t)$, поэтому допускается коллективная экспертиза [Сидельников, 2007, с.115]. В состав экспертной группы должны входить квалифицированные представители разных специальностей, разбирающиеся в специфике организации учебного процесса.

Опыт, накопленный в процессе проведения коллективных экспертиз, может быть использован в будущем для разработки формализованных принципов оценки эффективности игрофикации в учебном процессе. Также в перспективе возможно использование формализованных методов, доведенных до программного продукта с дружественным интерфейсом, что является удачным инструментом для самотестирования. Это позволит самостоятельно выбирать ту совокупность методов игрофикации, которая способствует лучшему усвоению учебных дисциплин.

Понимание роли игрофикации в области образования означает исследование того, при каких обстоятельствах игровые элементы могут управлять обучением. Предложенная методика оценки эффективности игрофикации в учебном процессе представляет собой одно из возможных решений. Эту методику следует уточнять по мере накопления опыта ее применения. Необходимым дополнением методики должен стать способ прогнозирования результатов применения различных сценариев игрофикации. Возможно, для решения такой задачи удастся использовать известные методы прогнозирования [Глуценко, 2000, с.121; Шурыгин, 2009, с.75]. Следует также отметить, что качественно новые результаты могут быть получены в результате проведения междисциплинарных исследований [Капица, Курдюмов, 1997, с. 35].

Библиографический список

1. Аванесян Л.А. Геймификация как инструмент корпоративной культуры // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. 2008.
2. Аксенова Э.А. Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Эйдос: электронный научный журнал. 2007. № 1. С. 3–9.
3. Белоновская И.Д., Мельникова А.Я. Инженерные игры в педагогической практике // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 112–119.
4. Водяха С.А., Водяха Ю.Е. Состояние вовлеченности в поток и внутренняя мотивация как детерминанты успешности создания виртуальной среды // Педагогическое образование в России. 2013. С. 35–39.
5. Глуценко В.В. Прогнозирование. М.: Вузовская книга, 2000. 208 с.
6. Зубцова Л.Д., Клепацкий А.Н., Соколова А.Н. Обучение студентов общеинженерным дисциплинам: формирование их познавательной мотивации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 36–40.
7. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Наука, 1997. 283 с.
8. Малашонок Н.Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методологи исследования и процедура измерения // Социологические исследования. 2014. № 3. С. 141–147.
9. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников: от индивидуализации к личностно-ориентированному образованию. М.: Твои книги, 2012.
10. Попов Д.В., Сабирьянова Г.Р. Система формирования учебно-методических материалов на основе компетентностного подхода // Вестник Уфимского государственного авиационного технического университета. 2008. Т. 10, № 2. С. 101–106.
11. Резник С.Д., Устинова Д.В. Формирование мотивации студентов к научно-педагогической деятельности в вузе // Проблемы современной экономики. 2012. № 3 (43).
12. Сидельников Ю.В. Системный анализ экспертного прогнозирования. М.: МАИ, 2007. 453 с.
13. Шурыгин А.М. Математические методы прогнозирования. М.: Горячая линия Телеком, 2009. 180 с.
14. Якиманская И.С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы // Директор школы. 1995. № 3. С. 39–45.
15. Olsen B., Stordahl K. Model for forecasting cost evolution of components and technologies // Telektronikk. 2004. Vol. 100, № 4. P. 138–148.
16. Wolf-Wendel L., Ward K., Kinzie J. A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success // Journal of College Student Development. 2009. № 50. P. 407–428.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

NEW APPROACHES TO THE METHODOLOGICAL TRAINING OF BIOLOGY DEPARTMENT STUDENTS TO WORK UNDER THE CONDITIONS OF TRANSITION TO FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF COMPULSORY EDUCATION

Е.А. Галкина, А.В. Марина, О.Б. Макарова

E.A. Galkina, A.V. Marina, O.B. Makarova

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, направление Педагогическое образование, бакалавр, методическая подготовка, новый подход, лабораторный практикум. В статье рассмотрены особенности методической подготовки бакалавров педагогического образования к работе в школе в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, новый подход к разработке лабораторного практикума по дисциплине «Методика обучения биологии».

Federal State Educational Standard of compulsory education, Pedagogical education, Bachelor, methodical training, a new approach, laboratory course. This article considers the peculiarities of methodical training of bachelors of pedagogical education to work in schools in conditions of implementing Federal State Educational Standard of compulsory education and a new approach to the development of the laboratory course of the discipline «Methods of teaching biology».

В условиях перехода общеобразовательных организаций к реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО) и начала реализации профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» особую значимость приобретают новые подходы в методической подготовке студентов [ФГОС ООО].

Основные профессиональные образовательные программы направления 44.03.05 Педагогическое образование, профили «Биология и География», «Биология и химия», «Биология и экология», реализуемые в наших университетах, отводят на изучение дисциплины «Методика обучения биологии» 10 зачетных единиц

(360 часов, из них: аудиторных – 142 часа, самостоятельная работа – 146 часов). При этом учебная практика по методике обучения биологии в рамках комплексной полевой практики, предусмотренной учебным планом на третьем курсе, составляет всего 18 часов, а продолжительность производственной (педагогической) практики сократилась до 4 недель на четвертом курсе и 4 недель – на пятом.

Вместе с тем мы отмечаем значительное увеличение содержательной составляющей данной дисциплины, которая, наряду с теоретическими основами классической методике в современных условиях, должна включать новые содержательные аспекты деятельности школьного учителя, предусмотренные ФГОС ООО [Галкина и др., 2015]. Это такие составляющие, как: обновленная структура школьного биологического образо-

вания; основные документы, регламентирующие отбор содержания школьной биологии (ФГОС, фундаментальное ядро содержания общего образования, примерные программы по биологии, рабочие программы по биологии); вариативность УМК по биологии для основной и средней общеобразовательной школы; результаты освоения основной образовательной программы (личностные, метапредметные, предметные), механизмы их достижения, критерии сформированности, мониторинг сформированности результатов по разным курсам биологии, формы, виды, методы контроля сформированности результатов; универсальные учебные действия, их классификация, многообразие универсальных учебных действий, формируемых при изучении отдельных разделов школьной биологии; методика формирования универсальных учебных действий средствами содержания различных курсов биологии основной и средней общеобразовательной школы, критерии сформированности, мониторинг формирования и развития системы универсальных учебных действий; организация проектной деятельности учащихся при изучении школьной биологии, виды учебных проектов, методика реализации проектов разных видов, критерии оценивания проектов и ряд других.

При этом мы не забываем тот факт, что с нового учебного года в общеобразовательном пространстве страны одновременно будут действо-

вать государственные образовательные стандарты (ГОС) общего образования и ФГОС ООО. Поэтому подготовка бакалавров должна быть, с одной стороны, сконцентрирована на их готовности к работе по ФГОС, а с другой – к реализации ГОС, которые будут действовать в нашей школе еще ближайшие 6 лет и знание специфики которых не утрачивает значимости для будущих учителей.

Необходимость изменения подходов в организации методической подготовки студентов во многом связана и с вариативностью программно-методического обеспечения школьного курса биологии по ФГОС ООО. Если в настоящее время школьные учителя биологии реализуют один из трех вариантов учебных программ, соответствующих ГОС, то уже с 2015–2016 учебного года осознанный выбор учебно-методических комплексов, соответствующих ФГОС, будет сделать гораздо сложнее. Это связано с тем, что уже сегодня МОиН РФ рекомендует к использованию в основной школе 15 вариантов учебных программ по биологии [Суматохин, 2011].

Данные варианты учебных программ существенным образом меняют содержание биологической дисциплины, изучаемой в разных классах основной школы. Проведенный нами анализ позволил установить, что в одном и том же классе по разным вариантам учебных программ изучаются разные учебные дисциплины (табл.).

Вариативность курсов биологии основной школы по учебным программам, соответствующим ФГОС ООО

Программа	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
1	2	3	4	5	6
Н.И. Сонин, В.Б. Захаров (линейный вариант). Издательство «Дрофа»	Введение в биологию	Живой организм	Многообразие живых организмов. Растения Грибы. Бактерии. Лишайники	Многообразие живых организмов. Животные	Человек
Н.И. Сонин, В.Б. Захаров (концентрический вариант). Издательство «Дрофа»	Введение в биологию	Живой организм	Многообразие живых организмов	Человек	Биология. Общие закономерности
В.В. Пасечник «Линия жизни». Издательство «Просвещение»	Живые организмы	Живые организмы	Живые организмы	Человек и его здоровье	Общие биологические закономерности

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
В.В. Пасечник. Издательство «Дрофа»	Бактерии. Грибы. Растения	Многообразие покрытосеменных растений	Животные	Человек	Введение в общую биологию
И.Н. Пономарева (линейный вариант). Издательство «Вентана-Граф»	Строение и жизнедеятельность живых организмов	Многообразие живых организмов, их взаимосвязь со средой обитания	Растения	Животные	Человек
И.Н. Пономарева (концентрический вариант). Издательство «Вентана-Граф»	Введение в биологию	Растения	Животные	Человек	Общая биология
Л.Н. Сухорукова «Сферы». Издательство «Просвещение»	Информация отсутствует	Живой организм	Разнообразие живых организмов	Человек. Культура здоровья	Общая биология. Живые системы
Д.И. Трайтак, Н.Д. Андреева Издательство «Мнемозина»	Информация отсутствует	Растения, бактерии, грибы, лишайники	Животные	Человек и его здоровье	Общая биология
Н.И. Романова «Ракурс». Издательство «Русское слово»	Введение в биологию	Растения. Бактерии. Грибы	Животные	Человек	Основы общей биологии
Н.И. Романова «Вектор». Издательство «Русское слово»	Введение в биологию	Живой организм	Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники	Животные	Человек
А.И. Никишов Издательство «ВЛАДОС»	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует
А.А. Вахрушев. Издательство «БАЛЛАС»	Биология. Разнообразие организмов. Доядерные, грибы, растения, лишайники	Биология. Разнообразие организмов. Цветковые растения	Биология. Разнообразие организмов. Животные	Биология. Человек	Основы общей биологии
М.Б. Беркинблит. Издательство «БИНOM»	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Биология	Человек	Общая биология
В.И. Сивоглазов. «Навигатор». Издательство «Дрофа»	Введение в биологию	Живой организм	Многообразие живых организмов	Человек	Общие закономерности
О.Н. Корнилова. Издательство «Новый мир»	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует	Информация отсутствует

В этой связи существовавший в методике обучения биологии долгие годы подход к организации лабораторного практикума, связанный с рассмотрением методических особенностей изучения биологии по отдельным разделам (курсам) школьной биологии, изучаемым в конкретных классах [Макарова, 2002; 2010б; Марина, Борисова, 2008], становится практически неприменимым.

Выход из данной ситуации нам видится в ином подходе к построению лабораторного практикума, отбор содержания которого должен быть осуществлен на основе выделения ключевых вопросов предметного содержания школьного курса биологии основной школы и технологических аспектов деятельности школьного учителя биологии в условиях реализации ФГОС ООО.

К первому содержательному блоку лабораторного практикума в рамках предлагаемого подхода считаем целесообразным отнести темы, связанные с изучением основных общеприродоведческих понятий, формируемых в разных разделах школьного курса биологии. Такими понятиями являются понятия «клетка», «ткань», «орган», «организм», «вид», «царство», «уровень организации живой природы», «биосфера», «эволюция», «процессы жизнедеятельности», «дыхание», «питание», «обмен веществ» и ряд других, механизм формирования и развития которых должен быть рассмотрен на содержательной основе разных разделов (курсов), изучаемых по разным вариантам учебных программ в разных классах. Это позволит избежать «привязки» отдельных тем к изучению конкретного раздела с использованием определенного УМК и обеспечит достаточно глубокий анализ содержания различных УМК для разных курсов.

Второй содержательный блок лабораторного практикума должен обеспечить формирование у бакалавров компетенций, связанных с разнообразием видов деятельности учителя биологии, определенных ФГОС Педагогического направления высшего образования и профессиональным стандартом педагога [Концепция...]. Это могут быть темы, связанные с разработкой различных форм планирования образовательного процесса (перспективного, тематического), рабочих учебных программ, технологических карт урока и других форм его планирования, организацией и проведением лабораторных и практических работ различного содержания (морфологического, анатомического, физиологического, систематического, экологического, эволюционного и др.), школьного демонстрационного эксперимента, экскурсионной деятельности с учащимися, опытнической работы учащихся различного содержания, экологической направленности, в том числе организацией работы по формированию различных групп универсальных учебных действий, достижению личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, реализации индивидуальных итоговых проектов, использованию инно-

вационных образовательных технологий (в том числе и информационно-коммуникационных). Этот содержательный блок может и должен быть конкретизирован и детализирован с учетом новых нормативных требований, регламентирующих разнообразные виды деятельности общеобразовательных учреждений в условиях перехода на ФГОС ООО [Примерная..., 2011].

Новые подходы в подготовке бакалавров к работе в школе, реализующей ФГОС ООО, требуют кардинальных изменений в организации научно-исследовательской работы студентов по предмету в рамках выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ. Ничуть не умаляя значения традиционной проблематики таких исследований, сложившейся в опыте педагогов-методистов наших вузов, считаем необходимым организацию и проведение исследований по проблематике, созвучной основным направлениям изучения школьной биологии в условиях действия ФГОС. Эта проблематика так же, как и лабораторный практикум, должна рассматривать круг вопросов, составляющих новые содержательные и технологические аспекты деятельности школьного педагога [Макарова, 2010а; Марина, Рябова, 2014].

Попытки разработки таких тем нами уже предпринимаются [Марина и др., 2014а; 2014б; 2014в; 2014г]. В курсовых и дипломных работах мы исследуем проблемы, связанные с организацией научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, летней практики школьников на пришкольном учебно-опытном участке как основы формирования универсальных учебных действий; проведением полевой практики по биологии с использованием переносных естественнонаучных лабораторий; использованием цифровых школьных естественнонаучных лабораторий при реализации лабораторного практикума по отдельным разделам школьной биологии; реализацией тестового контроля по биологии с помощью системы интерактивного опроса Smart Response и т.д.

Выполнение бакалаврами таких работ позволяет выявить реальное состояние исследуемых проблем в опыте работы массовой школы,

определить «слабые места» и, главное, наметить пути решения выявленных проблем. Опыт разработки проектов, связанных с различными аспектами перехода на ФГОС, имеет существенное значение для личностного и профессионального роста наших студентов.

Реализация рассмотренных выше подходов, по нашему мнению, будет способствовать повышению качества подготовки бакалавров к педагогической деятельности в обновленной школе.

Библиографический список

1. Галкина Е.А., Марина А.В., Макарова О.Б. Актуализация учебных программ ВПО в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 3(25). С. 22–33.
2. Концепция и содержание профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 07.07.2015).
3. Макарова О.Б. Моделирование интегрированного учебного предмета для профессиональных учебных заведений: монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. 145 с.
4. Макарова О.Б. Современные средства оценивания результатов обучения биологии: учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010а. 70 с.
5. Макарова О.Б., Иашвили М.В. Формирование профессиональных компетентностей бакалавра естественнонаучного образования // Сибирский педагогический журнал. 2010б. № 2. С. 177–185.
6. Марина А.В., Борисова С.В. Лабораторный практикум по курсу «Теория и методика обучения биологии». Арзамас: АГПИ, 2008. 203 с.
7. Марина А.В., Мамешева И.А., Яшина К.О. Сложности в работе учителя биологии при разработке рабочей учебной программы по предмету // Молодой ученый. 2014а. № 21.1. С. 192–194.
8. Марина А.В., Шишкина Н.Г. Сложности в работе учителя биологии при формировании универсальных учебных действий познавательной направленности с использованием современных УМК // Проблемы современного школьного учебника биологии в соответствии с требованиями ФГОС ООО: материалы Всероссийского научно-практического семинара с международным участием (Новосибирск, 20–21 марта 2014 г.) / под ред. А.В. Сахарова, О.Б. Макаровой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2014б. С. 25–29.
9. Марина А.В., Белякова Е.М. Технологическая карта урока: готовность школьных учителей биологии к ее разработке // Биологическое и экологическое образование: проблемы, состояние, перспективы развития: материалы II Всероссийской практической конференции с международным участием, 19–20 марта 2014 г., Санкт-Петербург, Махачкала. Махачкала: АЛНФ (ИП Огородников М.А.), 2014в. С. 95–100.
10. Марина А.В., Рябова М.С. Технологическая карта урока: сложности и проблемы разработки // Молодой ученый. 2014г. № 21.1. С. 195–198.
11. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
12. Смирнова Н.З., Галкина Е.А., Голикова Т.В. и др. Инновационные процессы в естественнонаучном образовании: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 356 с.
13. Суматохин С.В. О разработке содержания школьного биологического образования // Биология в школе. 2011. № 9. С. 17–27.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ООО) по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46).

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

THE FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCY OF STUDENTS WITH ACCOUNT OF THE NATIONAL-REGIONAL FEATURES OF THE REPUBLIC OF TUVA

М.В. Носков, К.В. Сафонов,
М.В. Танзы, В.А. Шершнева

M.V. Noskov, K.V. Safonov,
M.V. Tanzy, V.A. Shershneva

Компетентностный подход, обучение математике, математическая компетентность, контекстный подход, национально-региональный аспект, сельское хозяйство, двуязычие, прикладные задачи, профессиональная направленность.

В статье рассматривается реализация компетентностного подхода в обучении математике студентов с учетом национально-региональных особенностей Республики Тыва применительно к сельскохозяйственным направлениям подготовки. Национально-региональный аспект способен оказать существенное влияние на формирование математической компетентности студентов, если при реализации прикладной и профессиональной направленности обучения математике более полно учитывать проблему двуязычия в образовании и национально-исторические традиции ведения хозяйства в республике. Рассмотрен вопрос о разработке прикладных и профессионально направленных математических задач с учетом национально-регионального аспекта.

Competency-based approach, teaching Mathematics, mathematical competency, contextual approach, national-regional aspect, agriculture, bilingualism, applied tasks, professional orientation.

The article discusses the implementation of the competency-based approach to teaching Mathematics to students with account of the national-regional features of the Republic of Tuva in relation to agricultural majors. The national-regional aspect is able to have a big influence on the formation of mathematical competency of students, on condition that the problem of bilingualism in education and the national-historic traditions in the local agriculture are fully taken into account in the process of implementation of the applied and professional orientation of teaching Mathematics. The article also deals with the issue of development of applied and professionally oriented mathematical tasks with account of the national-regional aspect.

Компетентностный подход является приоритетным и наиболее перспективным в обучении математике студентов вуза и способен значительно повысить качество математического образования. Понимание того, как следует реализовывать компетентностный подход в обучении математике, у исследователей и преподавателей в значительной мере сформировано, хотя научно-методический опыт, конечно же, продолжает накапливаться и осмысливаться. Так, показано, что компетентностный подход можно рассматривать как кластер, включающий ряд эффективных подходов в обучении математике, прежде всего кон-

текстный, междисциплинарный, предметно-информационный и фундаментализацию [Зыкова и др., 2012, с. 109–113; Носков, Шершнева, 2010, с. 38–44; Шершнева, 2014, с. 62–70]. Однако вопросы реализации этих подходов с учетом национально-региональных условий, которые следует учитывать в обучении математике, изучены недостаточно.

В данной статье национально-региональный аспект реализации компетентностного подхода рассматривается применительно к Республике Тыва.

Для того чтобы лучше понять, в чем состоит национально-региональный аспект, о котором

идёт речь, приведем некоторые сведения о Республике Тыва.

Географическое положение – центр Азии, южная часть Сибири, на границе с Монголией. К северу от Тувы за Саянами – Хакасия и Красноярский край, есть общая граница с Бурятией и Иркутской областью, к западу от Тувы – Алтай.

Древнейшие предки тувинцев – тюркоязычные племена Центральной Азии, проникшие на территорию современной Тувы не позднее середины I тысячелетия и смешавшиеся здесь с кетоязычными, самодийскоязычными и, возможно, индоевропейскими племенами. Много позднее проникшие в Туву племена кыргызов и монголов полностью ассимилировались в среде местного населения. Тувинцы издревле занимались скотоводством, поэтому с учетом природных условий республики сельскохозяйственная направленность производства сохранилась до наших дней.

В новейшей истории республики отметим включение в 1944 г. в Российскую Федерацию как автономной области, в 1961 г. она преобразована в Тувинскую АССР, в 1991 г. – в Республику Тува, в 1993 г. – в Республику Тыва.

Сегодня экономика Тувы, как отмечалось выше, ориентирована в основном на сельское хозяйство, которое даёт половину ВВП республики. Специализацией сельского хозяйства являются мясное и молочное животноводство (включая овцеводство, коневодство, оленеводство, яководство и верблюдоводство) и растениеводство (зерновые, картофель, овощи, кормовые культуры). В тундре разводят оленей, в горах – яков, на юге, в полупустыне – верблюдов. Особенностью пастбищных угодий Тувы является возможность круглогодично использовать значительную часть для выпаса мелкого и крупного рогатого скота, общая численность которого в Туве может достигнуть 2 миллионов голов. Соответственно, в республике имеется большая потребность в высококвалифицированных специалистах сельского хозяйства и перерабатывающей промышленности.

Так, сельскохозяйственной отрасли не хватает высококвалифицированных специалистов в области агрономии, зоотехнии и технологии производства и переработки сельскохозяйствен-

ных продуктов, что обуславливает особый интерес к проблемам образования в республике.

Согласно мониторингу, проведенному Институтом оценки и качества образования Республики Тыва в 5–11 классах школ, наиболее низкие показатели были получены по математике, хотя показатели уровня и качества образования, например, по английскому языку и изобразительному искусству соответствуют региональным нормативам. В силу этого в Туве отмечается недостаточный уровень и математической подготовки абитуриентов, поступающих в вуз. Анализ показывает, что это связано, в частности, с тем, что в основной школе в процессе преподавания математики (алгебра и начала анализа, геометрия) недостаточно используются задачи прикладного характера.

Связи с этим у преподавателей в вузе есть возможность повышения мотивации студентов к изучению математики с применением комплекса прикладных задач.

Особую проблему, связанную с повышением уровня математической подготовки учащихся, представляет языковой барьер – занятия в национальной школе проводятся на тувинском языке. Он является языком воспитания и обучения до 5 класса и остаётся предметом изучения до окончания национальной средней школы. Следует отметить, что в некоторых районах Тувы русский язык изучается как иностранный, причем зачастую в условиях полной изоляции от изучаемого языка и культуры. Уровень знания русского языка, особенно в отдаленных местах, определяется только контактами с учителем и школой, у детей недостаточно возможностей приложить знания по русскому языку, которые они получают на занятиях в повседневной жизни, что снижает коммуникативные возможности языка, не побуждает учащихся к активному речевому общению.

В дальнейшем в вузе недостаточный уровень владения русским языком затрудняет изучение курса математики, в частности овладение математической терминологией. В то же время учебно-методической литературы по математике на родном тувинском языке очень мало, практически все учебные дисциплины, кроме дисциплин по специальности, преподаются в вузе на русском языке.

Нередко студент не может понять учебный материал только по причине плохого знания русского языка. Это объясняется тем, что студенты сначала думают на родном тувинском языке, затем мысленно переводят полученную информацию на русский язык, что требует определенного времени.

Таким образом, в условиях недостаточного владения студентами русским языком, преподавателю приходится обращаться как к русскому, так и к тувинскому языку – иначе говоря, возникает необходимость построения учебного процесса в условиях двуязычия.

Двуязычие (билингвизм) – сложное явление, которое изучается с различных точек зрения: лингвистики, психологии, социологии, педагогики и др. По определению двуязычия, предложенного У. Вайнрайхом, «двуязычие – это умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом или его части попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения» [Вайнрайх, 1972]. Учитывая это определение, можно сделать вывод, что в рамках образовательной среды Республики Тыва отсутствует методическая система, включающая цели, содержание, методы, формы и средства обучения математике с использованием двуязычия в процессе формирования математической компетентности студентов сельскохозяйственных направлений подготовки.

Кроме того, национально-региональные особенности республики, связанные с сельскохозяйственной направленностью её экономики, наличием у многих семей собственных подсобных хозяйств, исторически сложившимся интересом учащихся к сельскому хозяйству, недостаточно учитываются в содержании обучения математике. Даже с применением контекстного подхода в обучении математике эти национально-региональные особенности используются не в полной мере, предпочтение отдаётся реализации «общей» прикладной направленности обучения.

Таким образом, задача данной статьи состоит в том, чтобы акцентировать внимание на проблемах обучения математике в вузе, связанных с

особенностями реализации прикладной и профессиональной направленности обучения, которые определяются национально-региональными условиями Республики Тыва. Эти условия связаны как с национально-историческими традициями ведения хозяйства, так и вопросами двуязычия в образовании. В связи с этим в процессе обучения математике студентов первого курса следует использовать такие прикладные задачи, смысловую часть которых студент легко понимает, мысленно переводя на тувинский язык.

В настоящее время Тувинский государственный университет осуществляет подготовку по таким направлениям, как Агрономия, Зоотехния, Технология производства и переработки сельскохозяйственных продуктов, Ветеринарно-санитарная экспертиза, Лесное дело. В стандартах ФГОС ВО 3+ по указанным направлениям подготовки выделены общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должны обладать бакалавры данных направлений для решения профессиональных задач в соответствии с видами будущей профессиональной деятельности: производственно-технологической, организационно-управленческой и научно-исследовательской [ФГОС, 2010].

Студентам данных направлений подготовки важно овладеть рядом эффективных математических методов, связанных с планированием и оптимизацией сельскохозяйственного производства, подготовиться к их использованию на практике. Изучение других предметов естественно-научного цикла, предусмотренных ФГОС ВП 3+, также требует хорошей математической подготовки. Разделы курса математики, изучаемые на сельскохозяйственных направлениях подготовки, естественно, опираются на понятия, известные из средней школы, развивают и углубляют их.

В связи с этим целесообразно и в школе, и в вузе показывать учащимся прикладную значимость математических методов, которые становятся всё более значимыми в различных сферах человеческой деятельности, производстве и науке. Прикладная и профессиональная направленность обучения реализуется в рамках контекстного подхода в обучении математике, од-

нако, но нашему мнению, содержание контекстного обучения математике студентов Тувинского государственного университета должно учитывать также национально-региональные условия республики, о которых говорилось выше.

Под прикладной задачей обычно понимается задача, содержание которой выходит за рамки предметного поля математики и связано с различными отраслями знаний, производством, окружающей жизнью; решается такая задача всё же средствами математики. Использование прикладных задач создаёт условия для того, чтобы показать связь учебного материала с жизнью, раскрыть междисциплинарные связи. Как результат повышается мотивация изучения математики, формируется первичный опыт применения математических знаний за пределами предметного поля математики, лежащий в основе ряда компетенций, повышается качество математической подготовки.

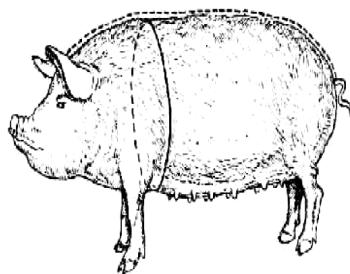


Рис. 1

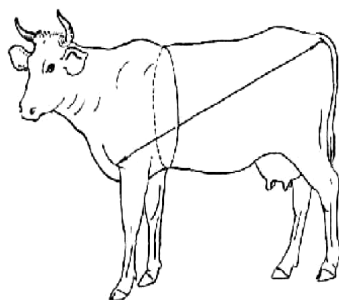


Рис. 2

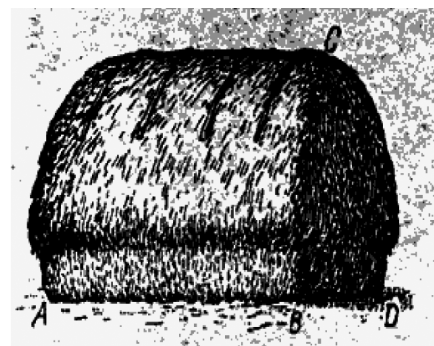


Рис. 3

Задача 2. Определить живую массу коровы с обхватом груди за лопатками A , прямой длиной туловища B (рис. 2).

В условиях индивидуального подсобного хозяйства нет возможности определить живой вес крупных животных путем взвешивания. Живую массу крупного рогатого скота можно определить по другой эмпирической формуле, согласно которой A – обхват груди за лопатками (см), B – прямая длина туловища, измеряемая палкой (см), k – поправочный коэффициент ($k = 2$ – для скота молочных пород, $k = 2,5$ – для молочных-мясных и мясных пород). У коровы и теленка измеряют косую длину туловища (от плечелопаточного сочленения до корня хвоста) (рис.2) [Лебедько, 2006, с. 48].

Подчеркивая важность разработки прикладных задач с сельскохозяйственным содержанием, учитывающим национально-региональные особенности Республики Тыва, рассмотрим примеры таких задач.

Задача 1. Определить живую массу свиньи с длиной туловища L и с обхватом груди d (рис.1).

Жителю села часто приходится определять живую массу животного и в домашнем хозяйстве это делают чаще всего «на глаз». Однако существует эмпирическая формула, с помощью которой можно достаточно точно определить живую массу животных домашнего хозяйства, а именно, где L – длина туловища, измеряемая по спине от затылочного гребня до корня хвоста, d – обхват груди за лопатками, k – коэффициент упитанности ($k = 142$ – высокая упитанность, $k = 156$ – средняя упитанность, $k = 162$ – низкая упитанность) (рис.1).

Этой задаче аналогична следующая задача.

Студентам первого курса можно дать следующее домашнее задание. Выполнить практическую работу по измерению параметров L , d , A , B (с использованием мерной ленты) и определить живую массу своего домашнего животного по указанным формулам. Это задание будет интересным и полезным для всех членов семьи. Такие задачи, связанные с повседневной жизнью в семье, помогают студентам быстрее адаптироваться к изучению математики в вузе.

Несмотря на некую «наивность» таких задач, именно они помогают студентам первого курса снять многие вопросы в обучении математике в условиях недостаточного знания русского языка, фактически в условиях двуязычия.

Следующая задача связана с расчётами объёма заготовленного сена, играющего, как известно, важную роль в питании жвачных животных. Количество заготовленного сена можно определить по объёму стога (скирды) и массы в кубических метрах (рис. 3). Для этого измеряют длину (D), ширину ($Ш$) и перекидку ($П$) скирды или стога. Длину определяют с двух сторон на высоте одного метра от земли. Ширину измеряют с обеих сторон на высоте 0,5 м, и высчитывают среднюю величину. Перекидку измеряют поперек скирды от земли с одной стороны через вершину скирды, с другой – в двух-трёх местах для определения средней длины. Объём скирды определяется по формуле: $O = (D (П+Ш):4) \cdot ((П+Ш):4)$ [Носков, Шершнева, 2010]).

Задача 3. Определить объём стога, если перекидка равна 15 м, ширина 5 м, а длина 10 м.

Решение: объём скирды в кубических метрах равен $O = (10(15+5):4) \cdot ((15+5):4)$. Таким образом, объём стога или скирды будет равен 250 м³.

Для приближённого подсчёта объёма сена в скирде пользуются следующей формулой, в соответствии с которой $V = (0,52l - 0,45a) ab$, где V – объём сена в м³, l – длина «перекидки», т.е. длина линии (BCD) в метрах, a – ширина скирды (BD) в метрах, b – длина скирды (AB) в метрах [Лебедько, 2006, с. 48].

Задача 4. Подсчитать вес сена в скирде, если $a = 4$ м; $b = 8$ м; $l = 10$ м; вес 1 м³ равен 70 кг.

Решение. Пользуясь приведённой выше формулой, можно подсчитать вес сена в скирде:

$$V = (0,52 \cdot 10 - 0,45 \cdot 4) \cdot 4 \cdot 8 = 108,8 \cdot 70 = 7616 \text{ (кг)}.$$

Ответ: 7616 (кг).

Следует отметить, что прикладные задачи, разрабатываемые с учетом национально-региональных условий республики, необходимо включать во все темы курса математики, изучаемого в вузе: «Кривые второго порядка», «Функция», «Предел функции», «Производная функции», «Определенный интеграл» и др. [Монгуш, 2007, с. 134; 2012, с. 213; Шкерина, 2013].

В заключение подчеркнём, что систематическое формирование у студентов умений применять математические знания за пределами предметного поля математики через решение

прикладных задач с сельскохозяйственным содержанием, при разработке которых учтены национально-региональные особенности Республики Тыва, оказывает положительное влияние на качество математической подготовки студентов.

Библиографический список

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. О совместимости генеалогического родства и когерентного развития // Новое в лингвистике. М., 1972. Вып. VI.
2. Зыкова Т.В., Кытманов А.А., Сидорова Т.В., Шершнева В.А. О дидактических материалах для электронного обучающего курса математического анализа, разработанного на основе полипарадигмального подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22).
3. Лебедько Е.Я. «Определение живой массы сельскохозяйственных животных по промерам: практическое руководство. М.: Аквариум – Принт, 2006.
4. Монгуш М.В. Математика. Дифференциальное и интегральное исчисление: учеб.-метод. пособие. Кызыл: Изд-во ТывГУ, 2007. 134 с.
5. Монгуш М.В. Методическая система формирования математической компетентности студентов – будущих агрономов: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск: СФУ, 2012. 213 с.
6. Носков М.В., Шершнева В.А. О дидактическом базисе современной высшей школы и математической подготовке компетентного инженера // Педагогика. 2010. № 10.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) ВПО по направлению подготовки 110400 Агрономия. М., 2010.
8. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза // Педагогика. 2014. № 5.
9. Шкерина Л.В., Шашкина М.Б. Измерение и оценивание уровня сформированности компетенций студентов на основе проблемных педагогических ситуаций: учеб.-метод. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТУИЦИИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL INTUITION IN TEACHER'S CREATIVITY

Е.М. Подгорных

E.M. Podgornykh

Интуиция, интуитивное познание, педагогическая интуиция, творческая деятельность, наглядно-образное восприятие, соотношение логического и интуитивного, педагогическая импровизация.

В статье рассматривается проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов, особая роль отводится идее интуитивного постижения реальности как особой формы познания и намечаются ориентиры ее концептуального прочтения. С позиций философско-психологического и педагогического знания анализируются функции, свойства, возможные структурные особенности интуитивности. Излагаются доступные методы стимулирования интуиции в профессиональной творческой деятельности педагога.

Intuition, intuitive cognition, pedagogical intuition, creativity, visual-imaginative perception, the ratio of the logical and the intuitive, pedagogical improvisation.

The article deals with the problem of improvement of future teachers' training and the idea of intuitive comprehension of reality as a special form of knowledge in particular, and outlines the guidelines for its conceptual reading. From the standpoint of philosophical-psychological and pedagogical knowledge the article analyzes the functions, properties and possible structural features of intuitivity. Besides, it presents the available methods of intuition's stimulation in teacher's professional creativity.

Центральным звеном творческого акта в профессиональной деятельности педагога является понятие «интуиция». Знание научных основ интуиции, ее роли и значения создает возможность для повышения качества и эффективности рациональных, эмоциональных компонентов творческой деятельности будущих педагогов и тем самым гарантирует положительные результаты усвоения знаний, умений и навыков.

Для обоснования данного понятия необходимо установить сущность его с исторических, философских, психолого-педагогических позиций как элемента единой системы познания.

В истории философии понятие «интуиция» включало разное содержание. Интуиция понималась как форма непосредственного интеллектуального знания или созерцания (интеллектуальная интуиция). У истоков формирования понятия «интеллектуальная интуиция» стояли рационалисты (Платон, Аристотель, Декарт, Спиноза), которые признавали только этот вид инту-

иции, дающий фундаментальные и самоочевидные истины. Они не противопоставляли интуитивное мышление логическому. Интуиция рассматривалась ими как высший род знания, но знания все же интеллектуального.

В своих диалогах Платон утверждал, что созерцание идей (прообразов вещей чувственного мира) есть вид непосредственного знания, которое приходит как внезапное озарение, предполагающее длительную подготовку ума [Платон, 1965, с. 249].

Представление об интуиции как первооснове научного знания разрабатывалось и Аристотелем, который считал, что высшие принципы научного знания, философского знания недоказуемы и познаются непосредственно интеллектуальной интуицией, являющейся единственным способом постижения посылок ученого рассуждения [Аристотель, 2008, с. 15].

Существовал и биполярный подход к интуиции, основанный на иррационалистическом принципе интерпретации интуиции. В сочине-

ниях философов Средневековья Августина Аврелия, Фомы Аквинского интуиция понималась как способ чисто иррационального лицезрения бога, божественного озарения, которое присуще немногим избранным представителям человеческого рода [Цит. по: Стокяло, 1967].

И только философы Нового времени, разрабатывающие методы рационального познания природы, отметили значение интуиции. Р. Декарт начинает первым пристально изучать этот феномен. Интуиция у Р. Декарта – это прямое, непосредственное усмотрение истины, оно существенно отличается от опосредованного, рассудочного знания. Знание, полученное интуитивным путем, представляется как простое, ясное, самоочевидное. В одной из своих философских работ он писал: «С помощью интуиции истина открывается разуму человека путем прямого усмотрения без использования логических определений и доказательств как промежуточных звеньев познания» [Декарт, 1950, с. 86].

Особая роль в обосновании интуиции принадлежит Дж. Локку, который рассматривал интуицию как источник идей, черпаемых из опыта при воздействии на органы чувств, существующих объективно, а вовсе не непосредственное интеллектуальное усмотрение истины. По его мнению, возможность непосредственного знания зависит от наличия в уме самих знаний [Локк, 1960, с. 355].

Ближе к истине был скорее французский математик Анри Пуанкаре, писавший, что «логика и интуиция играют каждая свою необходимую роль. Обе они неизбежны. Логика, которая одна может дать достоверность, есть орудие доказательства, интуиция есть орудие изобретательства». Логика и интуиция не исключают и не подменяют друг друга, так, «логика – это своего рода гигиена, позволяющая сохранить идеи здоровыми и сильными» [Пуанкаре, 1983, с. 23]. Подчеркивая единство двух противоположных компонентов – логики и интуиции, французский математик А. Лебег полагал, что не стоит направлять их друг против друга. Каждая из них необходима на своем месте и в свое время. Внезапное интуитивное озарение способно открыть ис-

тины, вряд ли доступные строгому логическому рассуждению [Лебег, 2005].

Уделяя особое внимание интеллектуальной интуиции, М. Бунге писал: «Одна логика никого не способна привести к новым идеям, как одна грамматика никого не способна вдохновить на создание поэмы, а теория гармонии – на создание симфонии. Логика, грамматика и теория музыки дают возможность обнаружить формальные ошибки и подходящие мысли, а также развивать последние, но они не поставляют нам “субстанции” – счастливые идеи, новые точки зрения. Такие идеи дает только интеллектуальная интуиция» [Бунге, 1967, с. 187].

В зарубежной литературе наблюдается значительный интерес к изучению интуиции. По мнению исследователей Т. Питерса и Дж. Ватермена, появился запрос на людей, которые могут принимать решения и действовать, полагаясь на свою интуицию. На примере деятельности лучших американских компаний они доказывают, что именно профессионалы, способные формировать надежные интуитивные суждения, могут принести компании больше прибыли, чем те, действия которых носят обдуманый характер. С точки зрения ученых, это связано с большим количеством информации, с быстрой сменой событий, что приводит к необходимости быстро действовать, принимать решения [Питерс, 2004].

По проблеме развития интуиции в современной науке существует довольно обширная литература, разнообразные теоретические представления о ней. Так, одни исследователи связывают ее с областью бессознательной работы мозга, другие, стремясь объяснить этот феномен с точки зрения логического мышления, называют интуицию творческим сознанием. Однако обе крайние позиции нам представляются далеко не бесспорными, поэтому мы остановимся на точке зрения Б.М. Кедрова, который «связал изучение механизмов интуиции, понимая ее как случайную ассоциацию, как эффект пересечения ранее не связанных событий» [Кедров, 1987]. Л.Н. Столович называл это явление «отдаленной ассоциацией», приводя пример ассоци-

ативной связи «между падающим яблоком и законом всемирного тяготения» [Столович, 1999].

Но для того чтобы появилась возможность возникновения «отдаленной ассоциации», считал П.К. Анохин, необходим достаточно широкий круг сведений по различным областям человеческого бытия, а также умение отвлечься от конкретной ситуации, творчески изменить ее с помощью фантазии [Анохин, 1949, с. 20]. В результате постепенно складывается представление о целостном акте творческого процесса, который, если взять за основу известную модель креативного процесса болгарского философа Г. Горнева, может быть представлен в следующем порядке:

- постановка проблемы;
- концентрация внимания и сознательные усилия по ее решению;
- встреча с препятствиями, блокирующими усилия по решению проблемы, которые в конце концов приводят к выпадению процесса решения из сферы сознательной активности;
- неожиданное для самого субъекта интуитивное «озарение», «инсайт», или осознание решения, казалось бы, независящее от всех ранее приложенных умственных усилий;
- проверка и придание логической стройности обоснованию полученного уже решения [Горнев, 1999, с. 27].

Четыре из пяти фаз – это творческие переживания, доступные для наблюдения. Только на четвертой фазе проявляется неосознаваемая познавательная активность. Это позволяет предположить, что творческий процесс, начиная с самых его смутных, неосознанных моментов и кончая самыми ярко осознанными, представляет собой результат совместной работы всех уровней психики. Именно легкость, динамизм переходов с одного уровня на другой, как и более высокая способность регулировать их сознательно, являются одной из решающих способностей творческой личности.

Во многих научных источниках уточняются функции интуиции. Так, С.А. Гильманов, называет следующие: компенсаторная, регулирующая, ориентирующая, оптимизационная, интегративная, эвристическая. Именно интуиция как

профессиональное качество базируется на особой образно-эмоциональной модели профессиональной действительности и рассматривается им как качество личности, связанное с педагогическим опытом и творчеством педагога. Таким образом, мы видим, что понятие «интуиция» неисчерпаемо, т.к. бесконечны виды и функции, пути и способы ее возникновения [Гильманов, 1998].

Опираясь на изложенные положения, можно заключить, что интуиции отводится особая роль в структуре творческого процесса и в деятельности педагога, позволяющая непосредственно найти правильное решение быстро и неосознанно. Практические педагоги считают, что те, кто доверяют интуиции, работают более успешно.

Большой вклад в развитие учения о функционировании отдела головного мозга внесли отечественные ученые XIX–XX веков: И.М. Сеченов, И.П. Павлов и др. В этой связи достаточно устойчивым является положение о том, что в левом полушарии сосредоточены центры переработки «вербально-знаковой информации в ее экспрессивной форме», речи, дискретно-аналитической оценки, а также наиболее крупные опорно-двигательные центры [Сеченов, 1962]. К функциям правого полушария относятся центры невербального, наглядно-образного восприятия и оценки «распознавания сложных объектов, в частности человеческих лиц», центры высших психических функций, в особенности эмоциональный [Павлов, 1952].

Многие выдающиеся ученые отмечали интуитивный, подсознательный характер своего творческого процесса. Морган даже давал творцам прямую рекомендацию: «Насыщайтесь полностью своим предметом... и ждите» [Цит. по: Грановская, Березная, 1991, с. 65]. Однако по мнению Р.М. Грановской, творчество ни в коем случае нельзя считать полностью подсознательным процессом. Предварительное накопление материала и критическая оценка результата осуществляются под контролем сознания. Любые жизненные свершения требуют интеграции познавательных и аффективных сил. Если аффективные и когнитивные процессы не слиты в гармоническом единстве, наблюдаются существенные

личностные деформации. Индивид становится «агрессивным, неуверенным, напряженным, лишённым воображения, склонным рассчитывать лишь на готовые формы и правила. Он проявляет признаки тревоги, скуки и становится негибким, у него появляется ощущение неполноценности. В данном случае речь идет о защитной функции интуиции» [Грановская, Березная, 1991, с. 67].

Из приведенных определений понятия «интуиция» видно, что, несмотря на различие толкований интуиции, они имеют нечто общее. Во-первых, это момент непосредственности интуитивного познания, достижимого без предшествующего рассуждения (в отличие от логического мышления). Во-вторых, уверенность в правильности решения результата (достоверность, очевидность). В-третьих, значимость предварительного наполнения знаний (предшествующие знания, опыт). В-четвертых, интуитивные идеи воспринимаются и переживаются скорее чувственно и в образах, чем мысленно. Требуются значительные усилия, чтобы понять и интерпретировать их словами. Применяется в различных областях деятельности, где есть элементы творчества.

Изучение теоретических и практических основ интуиции позволяет построить концепцию педагогической интуиции, которую следует трактовать как быстрый, безотчетный отбор педагогом наиболее эффективных методов и приемов педагогического воздействия в ситуациях недостатка информации о сущности педагогического явления. Именно с помощью интуиции студент способен немедленно выбирать одно из многих решений, например, в результате предвосхищения особенностей восприятия материала или назревающих конфликтов общения, вызванных непредвиденными тенденциями или обстоятельствами, и др. [Кан-Калик, 1990, с. 60].

Согласно концепции педагогической интуиции педагог должен постоянно искать разнообразные методы, приемы, формы совмещения аналитической мыслительной деятельности (с использованием словесно-знаковых систем) с деятельностью, требующей включения образного мышления, помогающей вводить психику учащихся (под контролем их сознания) в состояние,

напоминающее или пограничное с состоянием обмена информацией между сознанием и подсознанием. На подобную последовательность творчества указывал К.А. Тимирязев. Он различал три этапа: вначале интуиция и догадка, затем доказательство и, наконец, эксперимент. В связи с этим можно сделать вывод, что новые понятия первоначально угадываются. Их правильность в момент возникновения не всегда может быть подтверждена формально-логическими построениями, поскольку в их образовании участвуют эмоциональные, субъективные факторы [Тимирязев, 1939, с. 215].

Л.С. Выготский утверждал, что именно через сознание мы проникаем в бессознательное, поэтому мы можем так организовать процессы, чтобы через них вызвать бессознательное [Выготский, 2001, с. 132]. Необходимо совмещать аналитическую деятельность с деятельностью, требующей включения образного мышления. Образы – это язык бессознательного. Именно наглядные образы, и прежде всего образы представления и воображения, стимулируют мыслительный процесс. Именно в воображении, в бессознательном манипулировании представлениями лежит путь к нахождению интуитивных решений [Юнг, 1998]. Однако часто педагог пытается перевести образы на рациональный язык, рассматривать то, что скрыто за их обликом, но ведь можно непосредственно воздействовать на образы, которые тесно связаны с эмоциональным содержанием.

Педагогическая интуиция как эвристический феномен существует и функционирует практически на всех этапах педагогического творчества. Организовать научно-педагогическое наблюдение за интуитивным познанием в педагогической деятельности – вот управляемая педагогическая задача. Технике этих процессов необходимо обучать в вузе.

При создании системы педагогического тренинга в курсе «Эстетические основы педагогического мастерства» мы стремились организовать единство логико-педагогических и субъективно-эмоциональных аспектов, которое поможет будущему педагогу ощутить особенности целостной педагогической деятельности. Предлагае-

мая система упражнений состоит из двух больших циклов.

1. Специфический тренинг по развитию эмоциональной природы педагога и его психофизического аппарата, который направлен на развитие речевого аппарата и других выразительных средств педагога: его мимических, пантомимических возможностей и т.п. Здесь одновременно развиваются педагогическое воображение, внимание, наблюдательность, навыки сосредоточения и управления своими психическими состояниями, формируются навыки публичного общения и элементарных педагогических действий.

2. Целостный педагогический тренинг, который предполагает практикум студентов на основе единства логико-педагогического и эмоционально-творческого при осуществлении тех или иных заданий, что позволяет развивать педагогическое мышление и творческие возможности учителя в целом, чему помогают инсценированные упражнения с вводными заданиями. Здесь формируются навыки целостной педагогической деятельности, умение действовать в предлагаемых педагогических обстоятельствах, навыки педагогической импровизации.

Интуитивный поиск в педагогической деятельности отнюдь не является основной формой педагогического мышления и педагогического творчества, которое, естественно, носит сугубо сознательный, управляемый характер, но тем не менее педагогическая интуиция как эвристический феномен существует и функционирует практически на всех этапах педагогического творчества. Организовать постоянное научно-педагогическое наблюдение за интуитивным познанием в педагогической деятельности – вот управляемая педагогическая задача.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Проблемы высшей нервной деятельности. М.: Наука, 1949. 240 с.
2. Аристотель. Поэтика. Риторика. СПб.: Азбука, 2008. 224 с.
3. Бройль Л. По тропам науки / пер. с фр. С.Н. Симаковой. М.: Атомиздат, 1962. 160 с.
4. Бунге М. Интуиция и наука. М.: Прогресс, 1967. 152 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исслед. Психика, сознание, бессознательное. М.: Лабиринт, 2001. 336 с.
6. Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога: учеб. пособие. Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 1998. 88 с.
7. Горнев Г. Научное творчество и подсознательное мышление // Дайджест российской и зарубежной прессы: Психология обучения. 1999. № 1.
8. Грановская Р.М., Березная И.Я. Интуиция и искусственный интеллект. Л.: Книжное изд-во, 1991. 272 с.
9. Декарт Р. Избр. Произв. М.: Политиздат, 1950. 282 с.
10. Кан-Калик В.А., Никандров И.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
11. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. М.: Молодая гвардия, 1987. 191 с.
12. Лебег А. Об измерении величин: пер. с франц. 3-е изд. М.: Изд-во УРСС, 2005. 200 с.
13. Локк Дж. Избр. филос. произв. М., 1960. Т. 2.
14. Павлов И.П. Полн. собр. соч. М., 1952. Т. 3.
15. Питерс Т.Д. В поисках совершенства: уроки самых успешных компаний Америки. М.: Вильямс, 2004. 560 с.
16. Платон. Избранные диалоги. М., 1965.
17. Пуанкаре А. О науке. М.: Наука, 1983. 267 с.
18. Сеченов И.М. Избранные произведения. М.: АПН СССР 1962. Т. 1. 381 с.
19. Стокяло В.А. Гносеология Фомы Аквинского и ее интерпретация западно-германскими неотомистами. М., 1967.
20. Столович Л.Н. Философия. Эстетика. Смех. СПб.; Тарту, 1999. С. 109–178.
21. Тимирязев К.А. Собрание сочинений: в 8 т. М.: Сельхозгиз, 1939. Т.8.
22. Юнг К.Г. Психология бессознательного. М.: Лабиринт, 1998. 250 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, ФОРМИРУЕМЫЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ»

PROFESSIONAL COMPETENCES FORMED DURING LEARNING THE COURSE OF «MATHEMATICAL ANALYSIS»

Т.А. Табишев

T.A. Tabishev

Профессиональные компетенции, результаты обучения, матрица компетенций, фонды оценочных средств. В статье рассмотрены профессиональные компетенции (ПК), которые задаются в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования 01.03.01 Математика, и их формулирование на языке результатов обучения. На примере учебной дисциплины «Математический анализ» приведены уровни и этапы освоения отдельно выбранной компетенции (авторский вариант), показатели достижения уровня освоения компетенции, критерии оценивания и оценочные средства для диагностики уровня сформированности компетенции.

Professional competences, learning outcomes, the matrix of competences, the funds of estimation means. The article considers the professional competences (PC) which are set in the Federal State Educational Standard of higher education 01.03.01 Mathematics and their formulation in the language of learning outcomes. On the example of the discipline «Mathematical analysis» the author presents the levels and stages of developing a separately chosen competence (the author's option), the indicators of achieving the level of competence development, the criteria of estimation and the estimation means for the diagnostics of the level of competence formedness.

Исследование будет проводиться для основной образовательной программы бакалавриата 01.03.01 Математика, так как для этой программы учебная дисциплина «Математический анализ» является профилирующей.

В требованиях федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по основной образовательной программе 01.03.01 Математика (уровень бакалавриата) [ФГОС ВО, 2014] к характеристике профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата указано, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата, должен быть готов решать следующие профессиональные задачи:

– *научно-исследовательская деятельность:* применение основных понятий, идей и методов фундаментальных математических дисциплин для решения базовых задач; решение математических проблем, соответствующих направленности (профилю) образования, возникающих при проведе-

нии научных и прикладных исследований; подготовка обзоров, аннотаций, составление рефератов и библиографии по тематике проводимых исследований; участие в работе семинаров, конференций и симпозиумов, оформление и подготовка публикаций по результатам проводимых научно-исследовательских работ;

– *производственно-технологическая деятельность:* использование математических методов обработки информации, полученной в результате экспериментальных исследований или производственной деятельности; применение численных методов решения базовых математических задач и классических задач естествознания в практической деятельности; сбор и обработка данных с использованием современных методов анализа информации и вычислительной техники;

– *организационно-управленческая деятельность:* применение математических методов экономики, актуарно-финансового анализа и защиты информации; создание эффективных систем внедрения в практику результатов научно-исследовательских и опытно-конструкторских ра-

бот; применение методов теории вероятностей и математической статистики для принятия решений в условиях неопределенности;

– *педагогическая деятельность*: преподавание физико-математических дисциплин и информатики в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях; разработка методического обеспечения учебного процесса в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях.

В качестве пояснения по каждому виду деятельности приведён перечень соответствующих профессиональных компетенций (всего их 11):

– *научно-исследовательская деятельность*: способность к определению общих форм и закономерностей отдельной предметной области (ПК-1); способность математически корректно ставить естественнонаучные задачи, знание постановок классических задач математики (ПК-2); способность строго доказать утверждение, сформулировать результат, увидеть следствия полученного результата (ПК-3); способность публично представлять собственные и известные научные результаты (ПК-4);

– *производственно-технологическая деятельность*: способность использовать методы математического и алгоритмического моделирования при решении теоретических и прикладных задач (ПК-5); способность передавать результат проведенных физико-математических и прикладных исследований в виде конкретных рекомендаций, выраженная в терминах предметной области изучавшегося явления (ПК-6);

– *организационно-управленческая деятельность*: способность использовать методы математического и алгоритмического моделирования при анализе управленческих задач в научно-технической сфере, в экономике, бизнесе и гуманитарных областях знаний (ПК-7); способность представлять и адаптировать знания с учетом уровня аудитории (ПК-8);

– *педагогическая деятельность*: способность к организации учебной деятельности в конкретной предметной области (математика, физика, информатика) (ПК-9); планированию и осуществлению педагогической деятельности с учетом специфики предметной области в образовательных организациях (ПК-10); способность к проведению методических и экспертных работ в области математики (ПК-11).

Изучение дисциплины «Математический анализ» на основании рабочей программы, составленной автором данного исследования [Табишев, 2014], должно способствовать формированию следующих профессиональных компетенций: ПК-2, ПК-3, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-11.

Если, к примеру, взять дисциплину «Математический анализ» за I курс (1, 2 семестры), то годовое содержание этой учебной дисциплины можно разделить на 6 учебных модулей (табл. 1). С учетом особого места дисциплины «Математический анализ» в профессиональном блоке оправдана и определенная «загруженность» структурной матрицы формирования ПМК по каждому из 6 учебных модулей.

Как видно из табл. 1, ключевыми звеньями профессиональной математической подготовки бакалавров по основной образовательной программе 01.03.01 Математика на I курсе являются учебные модули «Дифференциальное исчисление функции одной переменной» и «Интегральное исчисление функции одной переменной». Знания и опыт, приобретённые студентом при изучении именно этих разделов, в основном определяют дальнейшее совершенствование профессиональной математической деятельности студентов [Табишев, 2010].

Нелегко подобрать и задания, которые объективно диагностируют ту или иную профессиональную компетенцию.

Рассмотрим более подробно профессиональную компетенцию ПК-5 – *способность использовать методы математического и алгоритмического моделирования при решении теоретических и прикладных задач*.

При изучении математического анализа на I курсе указанная компетенция формируется двумя модулями. Компетенция будет разворачиваться и в процессе дальнейшего обучения. В исследовании диагностика компетенции носит характер контрольного среза, оценки текущего уровня освоения компетенции. Итоговый показатель сформированности будет объективно отслежен только на выпуске. Для оценки качества сформированности профессиональной компетенции ПК-5 необходимо выделить этапы (уровни) освоения данной компетенции, планируемые результаты обучения (то есть показатели достижения заданного уровня освоения компетенции) и критерии оценивания результатов обучения (табл. 2).

Таблица 1

Структурная матрица формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО по дисциплине «Математический анализ» (МА) за I курс

Дисциплина	МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (1 курс)					
	1 семестр			2 семестр		
Семестр	1 модуль	2 модуль	3 модуль	4 модуль	5 модуль	6 модуль
Модуль	1 модуль	2 модуль	3 модуль	4 модуль	5 модуль	6 модуль
Индекс компетенции, формируемой по ФГОС ВО при изучении дисциплины «МА»	Множества. Операции над множествами. Числовые последовательности. Предел числовой последовательности	Простейшие элементарные функции. Свойства элементарных функций. Предел и непрерывность функции	Дифференциальное исчисление функции одной переменной: производная функции. Полное исследование функции и построение её графика	Интегральное исчисление функции одной переменной: неопределённый интеграл. Определённый интеграл. Геометрические приложения ОИ	Дифференциальное исчисление функции многих / нескольких переменных. Экстремумы функций нескольких переменных	Числовые ряды. Функциональные ряды. Радиус, интервал и область сходимости степенных рядов. Ряд Тейлора
ПК-2	+	+	+	+	+	+
ПК-3	+	+	+	+	+	+
ПК-5			+	+		
ПК-6			+	+		
ПК-7			+	+	+	
ПК-1.1			+	+	+	+

Таблица 2

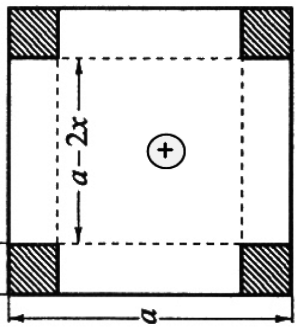
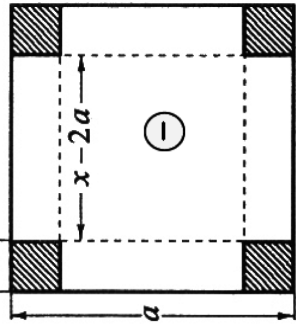
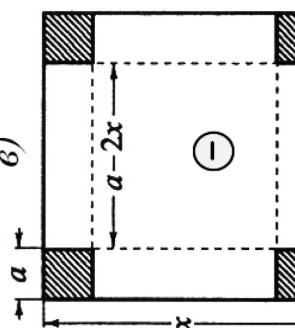
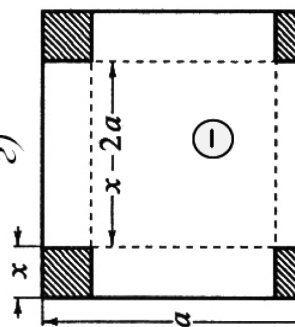
Структурная матрица формирования и диагностики профессиональной компетенции ПК-5

УРОВЕНЬ ОСВОЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ	ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ (показатели достижения заданного уровня освоения компетенций)	КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ И ПРИМЕРЫ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ				
		1	2	3	4	5
1	2	3				
Уровень освоения компетенции – мотивационно-волевой, квалификация – ПОЛЬЗОВАТЕЛЬ	Владеть Навыками работы с основными математическими понятиями и методикой выделения их взаимосвязей В (ПК-5) – I	Модуль «Дифференциальное исчисление функции одной переменной»				
Способность понимать основные математические термины, понятия и категории в контексте исследования и решения различных математических задач и проблем	Уметь Раскрыть смысл основных математических понятий и фактов. Представить рассматриваемые прикладные проблемы и задачи на математическом языке У (ПК-5) – I	<p>@1. Записать заданное определение в более кратком виде с помощью математической символики: <i>Функция $y = f(x)$ называется непрерывной в точке a, если для любого положительного числа ε найдётся отвечающее ему положительное число δ такое, что для всех значений аргумента x, удовлетворяющих условию $x - a < \delta$, справедливо неравенство $f(x) - f(a) < \varepsilon$.</i></p> <p>Предлагаемый вариант ответа (но не единственный, возможны некоторые другие вариации): <i>Функция $y = f(x)$ называется непрерывной в точке a, если</i> $\forall \varepsilon > 0 \exists \delta = \delta(\varepsilon) \rightarrow \text{такое, что } \forall x: x - a < \delta \Rightarrow f(x) - f(a) < \varepsilon.$</p>				
	Знать Основные математические категории и специфику их использования при исследовании различных задач и проблем 3 (ПК-5) – I					

Продолжение табл. 2

1	2	3
		<p>@2. Вычислить по определению производную функции $y = \frac{2x+1}{3x+1}$.</p> <p>Предлагаемый вариант ответа (но не единственный, возможны некоторые другие вариации):</p> $\Delta y = f(x + \Delta x) - f(x) = \frac{2x + 2\Delta x + 1}{3x + 3\Delta x + 1} - \frac{2x + 1}{3x + 1} =$ $= \frac{(3x + 1)(2x + 2\Delta x + 1) - (2x + 1)(3x + 3\Delta x + 1)}{(3x + 3\Delta x + 1)(3x + 1)} =$ $= \frac{6x^2 + 6x\Delta x + 3x + 2\Delta x + 1 - 6x^2 - 6x\Delta x - 2x - 3x - 3\Delta x - 1}{(3x + 3\Delta x + 1)(3x + 1)} =$ $= -\frac{\Delta x}{(3x + 3\Delta x + 1)(3x + 1)},$ $\frac{\Delta y}{\Delta x} = -\frac{\Delta x}{(3x + 3\Delta x + 1)(3x + 1)} = -\frac{1}{(3x + 3\Delta x + 1)(3x + 1)},$ $f'(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \left\{ -\frac{1}{(3x + 3\Delta x + 1)(3x + 1)} \right\} = -\frac{1}{(3x + 1)^2},$ $y' = -\frac{1}{(3x + 1)^2}.$

1	2	3
<p>Уровень освоения компетенции – когнитивно-процессуальный, квалификация – ЭРУДИТ</p>	<p>Владеть Приёмами анализа и синтеза при решении математических и простейших прикладных задач В (ПК-3) –II</p>	<p>Модуль «Дифференциальное исчисление функции одной переменной» @3. Найти производную заданной функции, если:</p> $1) g(x) = \begin{vmatrix} x & x^2 & x^3 \\ 1 & 2x & 3x^2 \\ 0 & 2 & 6x \end{vmatrix}; \quad 2) g(x) = \begin{vmatrix} \sqrt{x} & \sqrt[3]{x^2} & \sqrt[4]{x^3} \\ x & x^2 & x^3 \\ 1 & 1 & 1 \\ x & x^2 & x^3 \end{vmatrix}.$
<p>Способность использовать элементы математического и алгоритмического моделирования при решении теоретических и прикладных задач</p>	<p>Уметь Применить элементы математического и алгоритмического моделирования при исследовании профильных математических задач и проблем У (ПК-3) –II</p>	<p>@4. Вычислить производную функции $y = x^{\sin x}$.</p> $\ln y = \ln(x^{\sin x}), \quad \ln y = \sin x \cdot \ln x, \quad (\ln y)' = (\sin x \cdot \ln x)',$ $\frac{y'}{y} = (\sin x)' \cdot \ln x + \sin x \cdot (\ln x)' = \cos x \cdot \ln x + \frac{\sin x}{x},$ $y' = y \cdot \left(\cos x \cdot \ln x + \frac{\sin x}{x} \right) = x^{\sin x} \left(\ln(x^{\cos x}) + \frac{\sin x}{x} \right).$
<p>Знать Основные компоненты и этапы математического и алгоритмического моделирования 3 (ПК-3) –II</p>	<p>Знать Основные компоненты и этапы математического и алгоритмического моделирования 3 (ПК-3) –II</p>	<p>@5. Найти приращение и дифференциал функции $y = 3x^3 + x - 1$ в точке $x = 1$ при $\Delta x = 0,1$. Найти абсолютную и относительную погрешности, которые допускаются при замене приращения функции её дифференциалом [Ильин и др., 2013; Фихтенгольц, 2012]. Предлагаемый вариант ответа (но не единственный, возможны некоторые другие вариации):</p> $\Delta y = [3(x + \Delta x)^3 + (x + \Delta x) - 1] - (3x^3 + x - 1) =$ $= 9x^2 \Delta x + 9x \Delta x^2 + 3\Delta x^3 + \Delta x,$ $dy = (9x^2 + 1)\Delta x = 9x^2 \Delta x + \Delta x,$ $\Delta y - dy = 9x \Delta x^2 + 3\Delta x^3.$ <p>При $x = 1$ и $\Delta x = 0,1$ получаем, что</p> $\Delta y - dy = 0,09 + 0,003 = 0,093,$ $dy = 1, \Delta y = 1,093.$ <p>Абсолютная погрешность равна $\Delta y - dy = 0,093$, относительная погрешность равна</p> $\frac{ \Delta y - dy }{\Delta y} = \frac{0,093}{1,093} \approx 0,085, \text{ или } 8,5\%.$

<p>1</p> <p>Уровень освоения компетенции – исследовательско-рефлексивный, квалификация – МАСТЕР-ПРОФЕССИОНАЛ</p> <p>Способность осуществления творческого поиска решения теоретической и прикладной задачи через использование методов математического и алгоритмического моделирования</p>	<p>2</p> <p>Владеть Навыками творческого поиска решения и нестандартного подхода к изучаемому явлению или процессу, использования всех этапов математического и алгоритмического моделирования В (ПК-3) –III</p> <p>Уметь Выстраивать корректную схему решения и исследования и использовать знания из различных областей математической науки В (ПК-3) –III</p> <p>Знать Компоненты и этапы математического и алгоритмического моделирования при решении и исследовании теоретических и прикладных задач В (ПК-3) –III</p>	<p>3</p> <p>Модуль «Дифференциальное исчисление функции одной переменной» @б. 1 часть кейс-задания. Из квадратного листа жести со стороной x, вырезая по углам равные квадраты и сгибая края, составляют прямоугольную открытую коробку. Какой из представленных ниже чертежей отражает условие задачи?</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>а)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>б)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>в)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>г)</p> </div> </div> <p style="text-align: right;">Рис. 1</p> <p>2 часть кейс-задания. Какой вид будет иметь функция, характеризующая объём сделанной прямоугольной открытой коробки? Правильный ответ: $f(x) = x(a - 2x)^2$</p>		

1	2	3
		<p>3 часть кейс-задания. Как получить коробку наибольшей вместимости? Провести исследование и найти значения всех искомых параметров.</p> <p>Приводится развёрнутый ответ, например, в форме (вариант): Обозначим сторону вырезаемого квадрата через x. Тогда объём коробки выразится формулой $y = x(a - 2x)^2$, причём изменяется в промежутке $0, \frac{a}{2}$. Вопрос задачи свёлся к нахождению наибольшего значения функции в этом промежутке.</p> <p>Так как производная $y' = (a - 2x)(a - 6x)$ между значениями 0 и $\frac{a}{2}$ имеет единственный корень $x = \frac{a}{6}$, то, убедившись в том, что это значение доставляет функции максимум, одновременно получаем и искомое наибольшее значение: $x = \frac{a}{6}$, $y = \frac{2a^3}{27}$.</p> <p>Приведённое кейс-задание является профессионально ориентированным, то есть составлено на основе элементов не только математического анализа, но и других областей математического знания. Здесь студентам следует показать не только знания в области геометрического восприятия представленного материала, но и свои способности в использовании элементов исследования функции и нахождения её экстремальных значений, которые были изучены ранее в курсе математического анализа.</p> <p>@7. Дано бревно с круглым сечением диаметра d (рис. 3). Требуется обтесать его так, чтобы получилась балка с прямоугольным сечением наибольшей прочности (в сопротивлении материалов устанавливается, что прочность прямоугольной балки пропорциональна произведению bh^2, где b – основание прямоугольника в сечении балки, a – его высота).</p> <p>Так как $h^2 = d^2 - b^2$, то речь идёт о наибольшем значении для выражения $y = bh^2 = b(d^2 - b^2)$, причём независимая переменная b изменяется в промежутке $(0, d)$. Производная $y = d^2b - 3b^3$ обращается в нуль лишь один раз внутри этого промежутка, в точке $b = \frac{d}{\sqrt{3}}$. Вторая производная $y'' = -6b < 0$, следовательно, в указанной точке достигается максимум, а с ним и искомое наибольшее значение.</p>

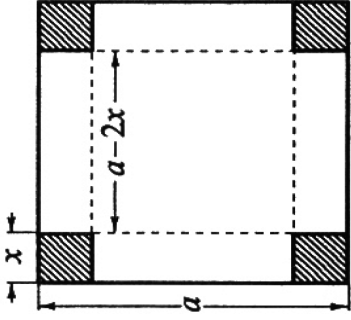


Рис. 2

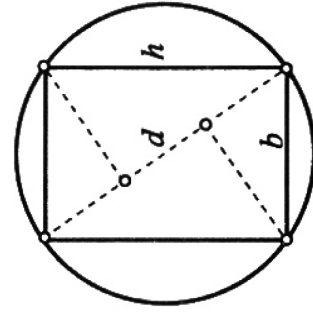


Рис. 3

Окончание табл. 2

1	2	3
		<p>При $b = \frac{d}{\sqrt{3}}$ имеем $h = d\sqrt{\frac{2}{3}}$, так что $d \div h \div b = \sqrt{3} \div \sqrt{2} \div 1$. Из рис. видно, как построить требуемый прямоугольник (диаметр разделён на три равные части, в точках деления восстановлены перпендикуляры). В строительном деле обычно предписывается отношение $h \div b = 7 \div 5$, это и есть приближённое значение $\sqrt{2} = 1,4\dots$ Задача решена.</p> <p>@8. Зависимость количества Q вещества, получаемого в химической реакции, от времени t определяется формулой $Q = a(1 + be^{-kt})$. Определить скорость ν реакции и выразить её как функцию Q.</p> <p>@9. Размер популяции биологической популяции в момент t (время выражено в часах) задаётся формулой $p(t) = 10^6 + 10^4 t - 10^3 t^2$. Найти скорость роста популяции, когда $t = 1$ ч.</p> <p>@10. Требуется огородить забором прямоугольный участок земли площадью S и затем разделить этот участок забором на две равные части. При каких линейных размерах участка длина всего забора будет наименьшей?</p>

Аналогично конструируются оценочные средства для диагностики уровня сформированности других профессиональных компетенций.

Таким образом, введение в стандартах понятия «компетентность» как основополагающего результата профессиональной математической деятельности [Шкерина, Панасенко, 2013] сказывается естественным образом на формах контрольных заданий и программно-дидактических тестовых материалов. Специфика таких заданий и задач требует от ведущего преподавателя несколько иного подхода к планированию всего учебно-образовательного процесса, который включает обучение-учение, диагностику, коррекцию и совершенствование качества математической подготовки студентов образовательных организаций высшего образования.

Библиографический список

1. Ильин В.А., Садовничий В.А., Сендов Б.Х. Математический анализ: в 2 ч. / под ред. А.Н. Тихонова. М.: ЮРАЙТ, 2013.
2. Табишев Т.А. Методическая система мониторинга математической подготовки студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2010. 28 с.
3. Табишев Т.А. Рабочая программа по учебной дисциплине «Математический анализ» для студентов направления подготовки 01.03.01 Математика (уровень бакалавриата) / Утверждён УС ОО 14.05.2014 г., регистрационный номер 01.03.01/1.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 01.03.01 Математика (уровень бакалавриата) / Утверждён приказом № 943 Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.08.2014 г. (ФГОС ВО).
5. Фихтенгольц Г.М. Курс дифференциального и интегрального исчисления: в 3 т. М.: Книга по требованию, 2012.
6. Шкерина Л.В., Панасенко А.Н. Технологические карты как средство измерения математических компетенций будущего учителя математики в процессе выполнения проектных заданий // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 133–137.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ *ТУРИЗМ* СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE READINESS OF FUTURE BACHELORS OF *TOURISM* BY MEANS OF ENGLISH

О.А. Тамочкина

O.A. Tamochkina

Бакалавр, профессиональная деятельность, готовность, когнитивно-структурная модель, коммуникация, компетенция, рефлексия, семантика, упражнение. В статье рассматриваются средства и способы формирования коммуникативной готовности к профессиональной деятельности бакалавров направления подготовки Туризм в аграрном вузе. К этим средствам относятся английский язык и англоязычные культуры, преподаваемые студентам в рамках федерального основного компонента ФГОС. Рассмотрена когнитивно-структурная модель формирования коммуникативной готовности будущих профессионалов в сфере туризма и индустрии гостеприимства.

Bachelor, professional activity, readiness, cognitive-structural model, communication, competence, reflection, semantics, exercise.

The paper deals with the means and methods of formation of communicative readiness for professional activity of Bachelors of Tourism in Agricultural University. These means include the English language and English-speaking cultures taught within the federal core component of Federal State Education of Standard (FSES). The paper also considers the cognitive-structural model of formation of communicative readiness for future professionals in tourism and hospitality industry.

Происходящие в современном российском обществе социально-политические и экономические преобразования оказывают закономерное влияние на образовательную сферу, в первую очередь на определение целевых приоритетов, изменение содержания образования. Эти процессы в значительной степени затрагивают и образование в сфере подготовки профессионалов туристической деятельности, поскольку переносят акцент с количества подготовленных специалистов-туроператоров и работников индустрии гостеприимства на качество их подготовки. В соответствии с формируемым социальным заказом на подготовку качественных специалистов с высшим образованием в сфере туризма и индустрии гостеприимства обращает на себя внимание необходимость повышения уровня готовности бакалавров-туристов к компетентному осуществлению профессиональной деятельности.

Поскольку сегодня очевидна значительная роль иноязычного образования в формировании специалиста новой формации (конкурентоспособного на рынке труда), профильный вуз обязан обеспечить специалисту владение родным и иностранным языком (языками) на уровне, позволяющем активно и свободно использовать иноязычное знание в сфере профессиональной деятельности. Для достижения положительного результата необходимо, чтобы изучение языка носило не просто углубленный характер, а приобрело профессиональный статус. Это признается большинством педагогов и заложено в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Одним из основных компонентов деятельности в сфере туризма и индустрии гостеприимства является коммуникативная составляющая

щая. Правильно организованная коммуникация во многом влияет на эффективность как профессиональной деятельности в целом, так и отдельных ее компонентов, обеспечивая профессиональную компетентность работника индустрии туризма и возможности для его личностной реализации. Таким образом, цель данной статьи состоит в обосновании когнитивно-структурной модели формирования коммуникативной готовности будущих специалистов / бакалавров сферы туризма и гостеприимства, в конкретизации способов и приемов обеспечения формирования у данной целевой аудитории коммуникативной готовности к профессиональной деятельности. Описание и обоснование содержания и функционирования данной модели составляет *научную новизну* предлагаемого подхода к проблеме.

Теоретические положения, на которых основывается дальнейший научный анализ проблемы формирования коммуникативной готовности профессионалов сферы туризма и гостеприимства, сводятся к следующим позициям.

Коммуникативная природа профессиональной деятельности специалистов сферы туризма и гостеприимства выдвигает на первый план потребность в формировании их коммуникативной готовности, которая «является залогом коммуникативной компетентности в профессиональном взаимодействии с “инаковыми”, разнопорядковыми субъектами с целью гармонизации связей в разноуровневых пространствах профессиональных взаимодействий и порождения новых смыслов и ценностей в решении профессиональных задач, требований социума» [Барахович, Шилова, 2014, с. 38]. Туроператор, отельер, гид, разработчик рекреативных программ изначально должны уметь не только ставить определенные цели, но и конкретизировать их в осознанных задачах, вырабатывать план общения, конструировать модели общения, владеть ими в различных профессионально значимых ситуациях.

Под коммуникативной компетентностью понимается сложное социально-психологическое образование, выражающееся в способности че-

ловека адекватно оценивать себя, свое место среди других людей, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния партнеров по общению, прогнозировать межличностные события, выбирать и осуществлять адекватные способы обращения с окружающими и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия с ними. Она включает адекватную самооценку, развитые перцептивные возможности, арсенал необходимых техник общения, усвоенные нормы ролевого поведения, навыки рефлексии и управления собственными эмоциями. Коммуникативная готовность, являясь одним из ведущих компонентов психологической готовности личности специалиста к профессиональной деятельности, в свою очередь, «представляет собой многоплановое образование, характеризующееся соответствующим уровнем психического (коммуникативного) развития личности, степенью её коммуникативной (языковой, речевой) компетенции, умением ставить-решать в процессе общения речевые задачи» [Степанова, 2003, с. 25].

В «Требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 Туризм (квалификация (степень) «бакалавр») в пункте 5.1 отмечается, что «выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): готовностью к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, с терпимостью относиться к национальным, расовым, конфессиональным различиям, способностью к межкультурным коммуникациям в туристской индустрии (ОК-7); способностью к письменной и устной коммуникации на государственном и иностранном языках, готовностью к работе в иноязычной среде (ОК-10)» [ФГОС ВПО].

Сущность и структура коммуникативной готовности к профессиональной деятельности бакалавров соответствующего направления профессиональной подготовки опирается не только на ФГОС ВПО, но и на Макет¹ Профессионального

¹ Профессиональный стандарт в сфере организации туристической деятельности в настоящий момент находится в стадии разработки и существует только в виде упоминаемого Макета.

стандарта бакалавра по организации и предоставлению туристских услуг, который детерминирует составляющие компонентов коммуникативной готовности субъекта, вовлеченного в сферу туризма и гостеприимства. Так, в Макете Профессионального стандарта зафиксированы, например, такие коммуникативные компетенции профессионала в данной сфере, согласно которым он «должен владеть культурой межличностного общения, владеть техникой переговоров, устного общения с клиентом, включая телефонные переговоры <...> вести деловую переписку по вопросам организации экскурсий; обеспечивать проведение предварительных переговоров с экскурсантами (туристами) по вопросам экскурсий; уметь консультировать экскурсантов (туристов) по запрашиваемой ими информации посредством рекламных материалов, каталогов, брошюр, путеводителей, публикаций; оказывать услуги гидов-переводчиков» [Макет Профстандарта..., 2012].

Важной лингводидактической составляющей обучения иностранным языкам и культурам в неязыковом вузе, и в аграрном вузе в частности, оказывается деятельность преподавателя этих дис-

циплин по формированию межкультурных компетенций бакалавров сферы туризма и гостеприимства, в том числе тех, кто обучается в вузе по профилям «Агротуризм» и «Сельский туризм» [Тамочкина, 2014, с. 254–258]. Среди этих компетенций – коммуникативная компетенция обучаемых, понимаемая как готовность профессионально общаться с иноязычными специалистами данного профессионального направления подготовки.

Формирование коммуникативной готовности будущих профессионалов в сфере туризма и индустрии гостеприимства может быть представлено в виде когнитивно-структурной модели; в предлагаемой статье производится анализ ее структуры и научно-методического содержания.

Когнитивно-структурная модель предусматривает создание общего конструктивного фона для готовности к коммуникативной профессиональной деятельности студентов, отраженной в средствах английского языка для специальных целей (туризм и индустрия гостеприимства). Ее алгоритмическая схема приводится ниже (рис.).

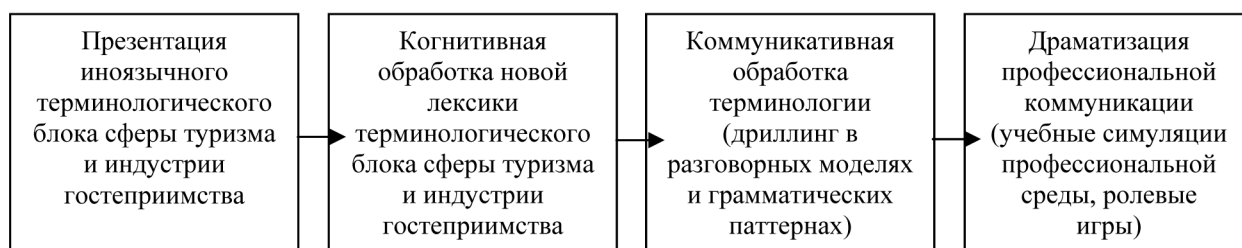


Рис. Формирование коммуникативной среды профессионального взаимодействия

Как видим, в представленной модели актуализируются те качества личности будущего профессионала в сфере туризма и индустрии гостеприимства, которые поддерживают его иноязычную коммуникативную готовность. Будущий бакалавр, прежде всего, обязан продемонстрировать свою профессиональную компетентность в оперировании презентационными и когнитивными технологиями сферы туризма и индустрии гостеприимства, которые сводятся в области применения знаний иностранного (в нашем случае английского) языка и иноязычной (англоязычной) культуры к использованию профессио-

нальной терминологии туризма. В образовательном пространстве занятия по английскому языку студенты:

– осваивают каноны философии гостеприимства в отеле через презентацию основных задач места размещения туристов и гостей, отраженных в учебном тексте «Hotel Philosophy» (*Our mission: We strive to provide the highest quality of service with love and care for our guests. Our values: Taking good care of our clients and employees we improve the results of our work. Our principles: Our employees follow the principle rules – Strive for harmony in life and work*);

– выявляют семантическое содержание терминов туризма / гостеприимства и детерминируют их актуальное предназначение в профессионально значимой среде коммуникации через дефиниционные упражнения (например, дать определение отельной лексики по-английски и привести ее перевод на русский язык (*to ensure – для обеспечения; en-suite – в номере; business suite – комната бизнес-класса; complimentary services – бесплатные услуги; to check-in – зарегистрироваться в гостинице; to check-out – освободить номер*);

– производят когнитивную обработку изучаемой терминологии посредством ее диалоговой (полилоговой) актуализации в ситуациях общения (так, в учебной ситуации «Бронирование туристом номера в гостинице» ее участникам предлагается использовать следующие типовые фразы: *Can we have a room facing south? Are there extra special charges that I should know? What would the total come to? Would it be possible to reserve a standard twin room for next Monday, July the 12th?*);

– осуществляют коммуникативную обработку терминологии, т.е. дриллинг в разговорных моделях и грамматических паттернах, например:

а) через подстановочные упражнения (*Fill in the blanks with the correct word in bold. Accommodations, set menu, air-only, full board, half board, itinerary. Sarah chooses all of her meals from a _____. Bill wants to eat all his meals at the hotel. He buys a _____ package. The holidaymaker didn't like her _____, as her bed was uncomfortable and the room had a terrible view. The family checked the _____ for information about the day's activities. John bought a(n) _____ package. Now he only has plane tickets for his trip. The small hotel only offers breakfast and dinner. It has _____ service*);

б) через переводные задания, прилагаемые к соответствующему по тематике тексту (**Translate:** 1. Мне нужна комната бизнес-класса. 2. Я бы хотел забронировать двухместный номер на следующую пятницу. 3. Мы бы хотели тихую комнату с видом на юг на этаже для некурящих);

– осуществляют драматизацию профессиональной коммуникации через учебные симуляции профессиональной среды и ролевые игры (*Dramatize the situation «Checking-in to a hotel»; use the following questions – Can you book a wake-up call for me tomorrow at 7:00 a.m.? Is it possible to have an extra roll away bed for our child? When is the check-out time?*).

Специфика формирования коммуникативной готовности бакалавров направлений подготовки Туризм и Индустрия гостеприимства в аграрном вузе детерминирована ее профилем – агротуризм и сельский туризм. Разумеется, прием гостя в сельской местности несколько отличается от его обслуживания и обеспечения туристическими услугами в городской черте как спектром и набором последних, так и особенностями сельской жизни, ее достопримечательностями и т.п. В то же время уровень коммуникативной иноязычной готовности профессионала в этой сфере ничуть не ниже: языковые и лингвокультурологические компетенции субъекта туристической деятельности в агротуризме и сельском туризме должны быть и являются столь же ярко выраженными.

Здесь на передний план выдвигаются коммуникативные стратегии привлечения клиентов, впервые оказывающихся в непривычной обстановке не-города: коммуникативная готовность профессионала в сфере агротуризма складывается из умений представить необычные с точки зрения городского жителя-иностранца туристические продукты, например: «Жизнь и быт казачьего хутора», «Дон привольный – Дон родной», «Земля родная – Нижнее Поволжье» и т.д.

В основании таких стратегий лежат этнокультурная и межкультурная лингвосемиотические составляющие. Профессионал в сфере агротуризма и индустрии сельского гостеприимства обязан владеть и оперировать теми знаками, которые составляют его этнокультурную картину мира с тем, чтобы адекватно ее передать гостю, тем самым сделать существенное дополнение в его картину мира, т.е. сделать ее межкультурной.

Задача преподавателя английского языка – сформировать у обучаемых такие межкультурные компетенции, как:

– вербальная и невербальная интеракция клиентов и агентов агротуризма, т.е. туристов, желающих ознакомиться с устройством сельских домов и хозяйств аграриев, рекламирующих свой хабитат, т.е. среду обитания (психологическая межкультурная компетенция);

– ознакомление клиентов с внутренним устройством сельского дома, предметами быта и инструментами ведения хозяйства, подворьем и его обитателями (птицей, домашними животными, рогатым скотом и т.п.); традициями ведения хозяйства, семейными ритуалами и обрядами (семиотико-культурная компетенция);

– ознакомление с народным творчеством этноса – эпосом, устным и песенным творчеством, фольклорным наследием этноса, загадками, стихами, пословицами и поговорками (лингвокреативная межкультурная компетенция).

Формированию межкультурной компетенции в сфере англоязычного агротуризма способствуют разнообразные лингводидактические методы и приемы; одним из наиболее действенных являются кейс-стади и организованные дискуссии, которые получают дискурсивное развертывание при помощи вопросов, предлагаемых для обсуждения, например: *What activity does agritourism, as it is defined most broadly, involve? Does agritourism have different definitions in different parts of the world? What kind of activities does agritourism include in many countries?*

Важным фактором формирования иноязычной коммуникативной готовности будущих акторов сферы агротуризма является проективная деятельность. Так, будущим профессионалам может быть предложено следующее задание по разработке проекта: *Project work – Write an article about agritourism industry in one of Russian regions. Your article should include the information about agricultural «sights» in this place, about activities offered to tourists here and perspectives of agritourism development* [Тамочкина, Шахнубарян, 2013, с. 112].

Подведем некоторые итоги.

Подготовка специалистов в высших учебных заведениях, в том числе и агропромышленного профиля, включающая в себя подготовку бакалавров агротуризма и сельского туризма, в конечном итоге сводится к профессиональному обучению, подготовке, переподготовке и повышению квалификации во всех видах и уровнях соответствующих образовательных учреждений, предметных и отраслевых областях агропромышленной сферы, включая вопросы управления и организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирования и определения структуры подготовки кадров с учетом потребностей личности и рынка труда, общества и государства.

Одним из важнейших качеств будущего профессионала в сфере туризма, индустрии гостеприимства и их подразделений – агротуризма и сельского туризма – является коммуникативная готовность субъектов этой деятельности. Ее формирование неразрывно связано с процессами формирования коммуникативной компетенции в области межкультурного общения и иноязычной интеракции. Каждый специалист отрасли агротуризма, сельского туризма и индустрии гостеприимства обязан получить в процессе получения вузовского образования соответствующие иноязычные компетенции, чтобы быть готовым к профессиональному общению с иностранными коллегами, иностранными гостями, уметь эффективно коммуницировать с потребителями туристического продукта.

Этим целям отвечает представленная когнитивно-структурная модель формирования коммуникативной готовности будущих бакалавров туризма и индустрии гостеприимства профилей «Агротуризм» и «Сельский туризм», системное содержание которой предполагает наличие четырех кластеров фиксации этапов профессионального взаимодействия. Внутри этих кластеров фиксируются задачи и цели каждого этапа, перечислены средства и методы их реализации.

Базовой целью процесса формирования коммуникативной готовности будущих профессионалов в обозначенной сфере является приобретение ими спектра компетенций, направ-

ленных на формирование позитивного имиджа России в глазах международного сообщества, на адекватную трансляцию российского участка картины мира в иноязычный социум.

Библиографический список

1. Барахович И.И., Шилова М.И. Готовность будущего педагога к профессиональным коммуникациям // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 37–40.
2. Макет Профессионального стандарта бакалавра по организации и предоставлению туристских услуг (в соответствии с федеральным законом РФ № 132-ФЗ от 24.11.1996 «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» в ред. от 03.05.2012. № 47-ФЗ).
3. Степанова Е.В. Коммуникативная готовность дошкольника к учебной деятельности [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М.: РГБ, 2003. 176 с.
4. Тамочкина О.А. Пути и способы актуализации межкультурных компетенций в программах подготовки бакалавров направления туризм профилей «Агротуризм» и «Сельский туризм» // Аграрное образование: традиции, новации, качество: материалы международной научно-методической конференции. 1–14 марта 2014 г. Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, 2014. Ч. 2.
5. Тамочкина О.А., Шахнубарян Е.Г. Вверх по лестнице успеха. Up the Ladder of Success: учебник английского языка для студентов I–II курсов факультетов сервиса и туризма вузов агропромышленного профиля. Волгоград: Изд-во ФГБОУ ВПО Волгоградского ГАУ «Нива», 2013. 192 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 100400 Туризм (квалификация (степень) «бакалавр») / Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 октября 2009 г. N 489. URL: http://www.psu.ru/psu2/files/6476/100400_62.pdf (дата обращения: 02.06.2015 г.).

КОМПЛЕКС РЕШЕНИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМОЙ КОЛЛЕКТИВОМ СОТРУДНИКОВ И СТУДЕНТОВ

THE COMPLEX OF DECISIONS NECESSARY FOR THE ORGANIZATION OF WORK ON A SCIENTIFIC PROBLEM IN A TEAM OF TEACHERS AND STUDENTS

А.В. Тимофеевко, Е.С. Отмахова

A.V. Timofeenko, E.S. Otmakhova

Выпуклые правильные многогранники, не пересекаемые никакой плоскостью на правильные части, коллективная работа над научной проблемой, вебинар, группы и правильные многогранники, паркетные многоугольники.

Проблема, вокруг которой формируется коллектив исследователей, относится к геометрии многогранников и не требует узкоспециальных знаний. Несколько десятилетий она не поддаётся индивидуальному натиску. С другой стороны, имеется опыт эффективного участия одиннадцатиклассников 239-й ленинградской школы в создании доказательства теоремы, классифицирующей все правильные многогранники, каждый из которых никакой плоскостью не пересекается на правильные части. Сегодня применяются на красноярской земле выносимые на обсуждение способы организации коллективной работы по цепочке: геометрическая задача, алгебраическое моделирование, компьютерное моделирование, прототипирование, решение задачи. Они могут пригодиться специалистам других областей знаний, включая гуманитарные.

Convex regular-faced polyhedra which are indecomposable by any plane to regular-faced sides, teamwork on a scientific problem, webinar, groups and regular-faced polyhedra, parquet polyhedra.

The problem, around which a team of researchers is formed, is related to the geometry of polyhedra and does not require highly specialized knowledge. For several decades, it has resisted individual onslaught. On the other hand, there is the experience of the effective participation of the eleventh graders of Leningrad school N 239 in creating a proof of the theorem that classifies all regular-faced polyhedra, each of which is indecomposable by any plane to regular-faced sides. Today, Krasnoyarsk researchers use this ways to organize teamwork: geometric problem, algebraic modeling, computer modeling, prototyping, solution. It can be useful to specialists in other fields of knowledge, including humanities.

Инициатива написания настоящей работы озвучена на семинаре Г.С. Саволайнен, изучавшем современную правовую базу работы образовательных учреждений России, когда обсуждались практические вопросы текущей профессиональной деятельности в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева. Для решения некоторых проблем предлагались различные, часто диаметрально противоположные решения. Безальтернативной для участников была цель максимально эффективно адаптировать текущий учебный процесс и суще-

ствующие методы организации научной работы к стремительно меняющимся юридическому окружению и социально-экономической обстановке. Позиция авторов и мотивы принятия решений базируются на принципах, давно устоявшихся и весьма прозрачно изложенных в публикациях как десятилетия назад [Мерзляков, 1983], так и сегодня [Ромакина, 2015].

Основная идея, «изюминка» комплекса из названия работы состоит в том, что сотрудникам, студентам и школьникам предлагается реальная научная проблема, а не подготовка к работе над ней в виде олимпиад, элективных кур-

сов, задач повышенной трудности на практических занятиях, новых методик обучения. Ставка сделана на то, что наука величием своих тайн и красотой добытых знаний приведёт к успеху.

Сама проблема достаточно ясно формулируется и доступна неспециалистам: *каковы все выпуклые многогранники, каждая грань которых составлена из конечного числа правильных мно-*

гоугольников? Существует и более сильный её вариант, в котором правильные многоугольники заменены на равноугольные: *каковы все выпуклые многогранники с паркетными гранями?* Пока неизвестно даже, сколько и тем более каковы все выпуклые многогранники с рёбрами длины 1 и 2, каждый из которых составлен из правильных пирамид с единичными рёбрами.

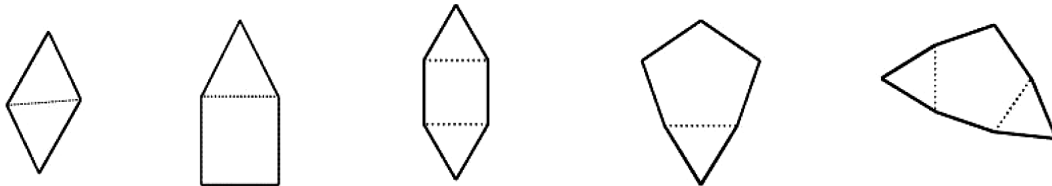


Рис. 1. Равносторонние неравноугольные паркетные многоугольники без фиктивных вершин

Несколько лет назад было выяснено [Гурин, Залгаллер, 2008; Тимофеенко, 2009; 2011], что, кроме бесконечных серий призм (рис. 2) и антипризм (рис. 3), существует ровно 186 выпуклых многогранников, каждая грань которых есть многоугольник правильный или составленный из пра-

вильных многоугольников, причём каждая вершина такого правильного многоугольника является и вершиной многогранника. Неправильные грани таких тел изображены на рис.1, а «живые» модели самих многогранников расположены по адресу: www.tupelo-schneck.org/polyhedra/

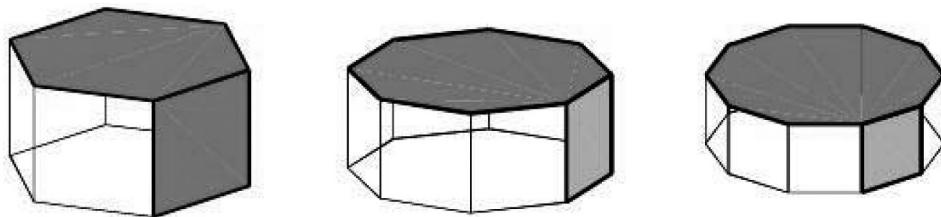


Рис. 2. Призмы

Интересно, что решение задачи поиска всех выпуклых многогранников с правильными гранями искалось полвека назад в соревновании отечественной и западной математических школ на протяжении нескольких лет. Ленинградские математики привлекли к работе одиннадцатиклассников 239-й школы. Без участия одного из них, Б.А. Иванова, ставшего студентом университета, по признанию руководителя проекта, работа не была бы завершена. Результат, потребо-

вавший, таким образом, участия многих лиц, а также значительных, особенно по тому времени, вычислительных ресурсов, занял целый том «Записок научных семинаров ЛОМИ» [Залгаллер, 1967]. До сих пор не найдено других доказательств этой теоремы. Само доказательство и особенно способ его создания служат авторам вдохновляющим примером для организации такой работы со школьниками и студентами [Табанова, Тимофеенко, 2013].

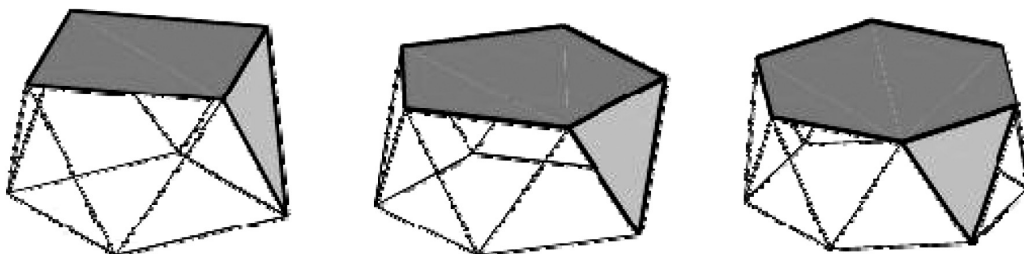


Рис. 3. Антипризмы

Основным организующим началом является международный вебинар «Группы и правильно-гранники». На страницах его сайта (<https://icm.krasn.ru/seminar.php?id=reghedra>) можно полу-

чить представление об исследованиях его участников. Еженедельные заседания семинара служат естественным стимулом к работе.

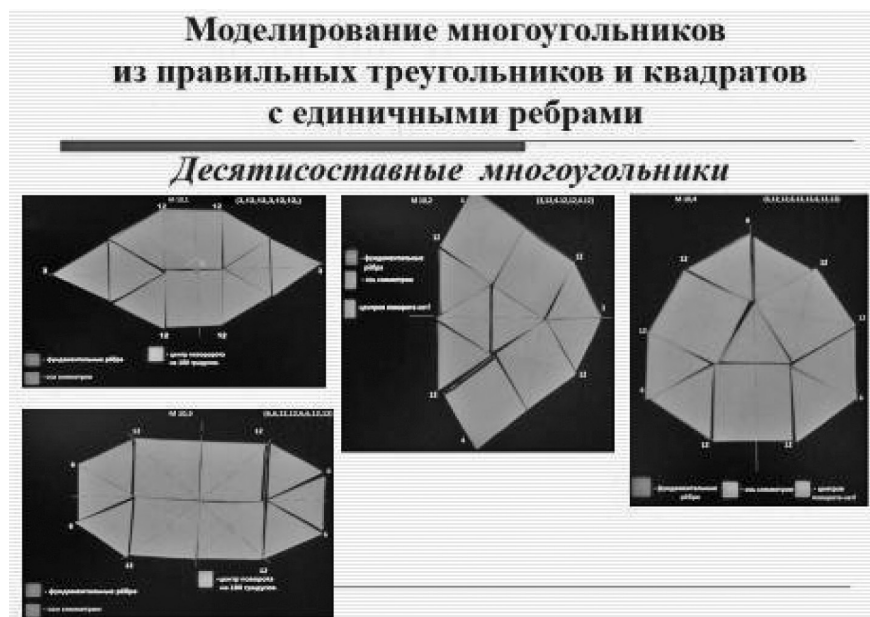


Рис. 4. Модели паркетных многоугольников, созданные пятиклассниками Е.С. Воробьевой и М.С. Ефимович

Самыми юными участниками исследований являются учащиеся красноярских школ. Несколько лет уже вместе с учителем математики 72-й школы Е.А. Солдатовой её ученики создают материализованные модели тел, осваивают алгоритмы, приводящие к построению всех граней или многогранников с некоторыми дополнительными условиями. Хотя грантовые заявки на организацию такой работы в красноярских школах не поддержаны пока научными фондами, результаты школьников получили признание экспертного сообщества, материализованное призами конференций различного уровня. Четверокурсница (2014–2015) отделения математики ИМФИ Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева Е.С. Окладникова получает стипендию им. Л.В. Киренского.

Перечислим отражённые в учебном плане КГПУ им. В.П. Астафьева формы работы, которые применяются для организации исследований групп и многогранников.

Базовые математические курсы позволяют с высоты современных знаний или, по край-

ней мере, с более общих позиций посмотреть на элементарную математику, изучаемую в школе. Стоит задача сломать распространённое мнение о том, что в математике давно уже всё сделано, сформировать интерес к открытым проблемам и сформулировать сами проблемы.

Курсы по выбору. Кроме освоения инструментов решения задачи, осуществляется адаптация рабочего места исследователя в научной школе. Важное значение имеют визиты в другие лаборатории института, города, страны. Они позволяют точнее определить координаты своих исследований в системе мировой науки и сформулировать методическую задачу: «С чем идти в педагогическую интернатуру?».

Педагогическая интернатура. Мы были свидетелями молчания наших практикантов, когда учитель информатики спрашивала: «Мы тут текущей работой завалены, не успеваем за новостями. Что вы нового принесли из университета?» Если же практикант увлечён своей задачей, ищет среди школьников соратников для её штурма, то описанное выше молчание в принципе невозможно.

Подготовка выпускных квалификационных работ сегодня ведётся параллельно интернатуре, началу которой с 2014 г. предшествует «Нулевое сентября – научный старт нового учебного года», организованный итерактивным музеем Ньютон-Парк (newton-park.net). Такой старт не только помогает сохранить интерес к работе над математической задачей во время немалой педагогической нагрузки, но и позволяет восстановить после каникул научную форму, напомнить о целях существования педагогической интернатуры.

Подготовка магистерских диссертаций и реализация аспирантских программ напоминает сегодня работу с заочниками. Для математиков ещё несколько лет назад такое казалось невозможным. Если работа вне магистратуры и аспирантуры тесно связана с проблемой, над которой работает диссертант; обеспечена оперативная связь с предприятием и понимание (а лучше поддержка) его администрации, то надо пересмотреть прежнее отношение к заочникам-математикам и даже признать их большую, чем у многих очников, мотивированность. А дистанционное обучение становится его необходимым элементом.

Привлечение учащихся к решению научных задач не только повышает интерес к предмету и своей специальности, но и корректирует жизненную позицию согласно известному высказыванию П.К. Иванова: «Все старайся делать только с удовольствием, с радостью. И пока не научишься делать дело с радостью, считай, что не умеешь его делать».

По материалам настоящей работы создана видеолекция авторов «Этапы и способы организации коллективной работы над научной проблемой» в КГПУ им. В.П. Астафьева (видеозапись международного вебинара «Группы и правильногранники» 19 июня 2015 г.).

Библиографический список

1. Гурин А.М. К истории изучения выпуклых многогранников с правильными гранями // Сиб. электрон. матем. изв. 2010. № 7. А.5–А.23.
2. Гурин А.М., Залгаллер В.А. К истории изучения выпуклых многогранников с правильными гранями и гранями, составленными из правильных // Труды математического общества Санкт-Петербурга. 2008. Т. 14. С. 215–294.
3. Залгаллер В.А. Выпуклые многогранники с правильными гранями // Зап. научн. сем. ЛОМИ, 2. М.; Л.: Наука, 1967.
4. Мерзляков Ю.И. Право на память: размышления в связи с одной человеческой судьбой // НАУКА В СИБИРИ. 1983, 17 февр. № 7 (1088) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vp-iclub.narod.ru/memo/merzlyakov/pravo.htm> (дата обращения: 01.08.2015).
5. Ромакина Л.Н. Открытое письмо президенту РАН, 3 июня 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ras.ru/forum/forum_threads_list.aspx?opened=True&viewpage=1§ionid=3551d9dd-f026-4213-9414-cc554750f490 (дата обращения: 01.08.2015).
6. Табинова О.А., Тимофеев А.В. О классификации паркетных многоугольников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013, № 1(23). С. 216–219.
7. Тимофеев А.В. К перечню выпуклых правильногранников // Современные проблемы математики и механики. К 100-летию со дня рождения Н.В. Ефимова / под ред. И.Х. Сабитова; В.Н. Чубарикова. М.: Изд-во МГУ, 2011. Т. VI: Математика, вып. 3. С. 155–170.
8. Тимофеев А.В. О соединении несоставных многогранников // Алгебра и анализ. 2009. Т. 21, № 3. С. 165–209.

КЛАСТЕР МАТЕМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-МЕНЕДЖЕРОВ КАК ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

A CLUSTER OF MATHEMATICAL COMPETENCES OF FUTURE BACHELORS OF MANAGEMENT AS A TARGET COMPONENT OF TRAINING MATHEMATICS

Л.В. Шкерина, О.В. Чиркова

L.V. Shkerina, O.V. Chirkova

Студент, бакалавр-менеджер, обучение математике, кластер математических компетенций, структурно-содержательная карта, рамочная основа, цели обучения.

Определен состав кластера математических компетенций будущего бакалавра-менеджера посредством анализа и уточнения перечня общекультурных и профессиональных компетенций ФГОС ВО направления подготовки Менеджмент в аспекте должностных обязанностей, трудовых действий, профессиональных задач менеджеров. Разработана структурно-содержательная карта математической компетентности будущего бакалавра-менеджера по мотивационному, когнитивному, прагматическому, профессионально-личностному и рефлексивно-оценочному компонентам как рамочная основа постановки целей обучения математике.

Student, Bachelor of Management, training mathematics, cluster of mathematical competences, structural-substantial card, framework, training goals.

The paper defines the structure of a cluster of mathematical competences of a future Bachelor of Management by means of the analysis and specification of the list of common cultural and professional competences of FSES of HE for the major in Management in the aspect of managers' job duties, employment duties and professional tasks. The paper also presents a structural-substantial card of mathematical competence of a future Bachelor of Management on motivational, cognitive, pragmatic, vocational-personal and reflexive-estimative components as a framework for goal-setting in training mathematics.

ФГОС ВО, моделируя результаты подготовки студентов в виде перечней компетенций, актуализировали изучение новых подходов к постановке целей обучения. Признанный в педагогике результативным диагностический подход к постановке целей [Беспалько, Татур, 1989] в рамках компетентного подхода к результату образования требует многоаспектного изучения структуры компетенций студентов. Вопросы структурирования компетенций студентов достаточно активно в настоящее время исследуются педагогами и психологами (И.А. Зимняя, А.В. Багачук, Н.А. Кириллова, М.Б. Шашкина, В.А. Шершнева, Л.В. Шкерина и др.). Структура математических компетенций будущих специалистов как составляющих их профессиональных компетенций в фор-

мате ФГОС изучалась рядом авторов. В.А. Шершнева разработала структуру математико-информационной компетенции будущих инженеров. В работах Л.В. Шкериной и ее учеников создан подход к структурированию компетенций будущего педагога-учителя математики, в основе которого лежит проецирование математической деятельности студентов на профессиональные компетенции ФГОС. Этот подход может быть распространен на создание кластеров математических компетенций студентов других профилей подготовки. При этом важным фактором является адекватность отражения профессиональной направленности [Шкерина, 2010].

Цель настоящей статьи состоит в разработке кластера математических компетенций будущих менеджеров на основе указанного подхода

и описании их структуры как рамочной основы постановки целей обучения математике.

В основу разработки кластера математических компетенций будущего бакалавра-менеджера положены принципы:

1) соответствие:

– психолого-педагогической структуре компетенции [Зимняя, 2003];

– требованиям ФГОС ВО к профессиональной подготовке будущего менеджера;

– нормативным требованиям к квалификации менеджера;

– содержанию курсов математических дисциплин и их потенциалу для подготовки менеджеров;

2) лаконичность и однозначность характеристик содержания компонентов компетенции.

Следуя сформулированным принципам, мы провели сопоставительный анализ ряда нормативных документов и научных работ.

В сборнике примерных программ математических дисциплин сформулированы три их основные задачи при подготовке бакалавров в области менеджмента: сформировать у студентов нацеленность на достижение научной обоснованности профессиональной деятельности в области менеджмента, обеспечить изучение профессиональных учебных дисциплин по экономике и менеджменту необходимыми математическими теоретическими знаниями и прикладными умениями, обучить студентов навыкам ряда широко используемых в экономике и менеджменте информационно-математических технологий [Сборник..., 2008].

Проецируя эти цели на компетенции ФГОС, приходим к выводу о необходимости вычленения в их составе той части, которая лежит в поле этой проекции.

Например, для того чтобы овладеть профессиональной компетенцией «способность выбирать математические модели организационных систем, анализировать их адекватность, проводить адаптацию моделей к конкретным задачам управления» (ПК-32), будущий менеджер должен знать класс этих моделей и не только уметь адаптировать математические модели к задаче

управления, но и исследовать их, а также интерпретировать результаты проведенных исследований. Поэтому содержание ПК-32 в формулировке, предложенной ФГОС, требует уточнения.

К такому выводу мы приходим и при проектировании состава трудовых действий, определенных в профессиональном стандарте для менеджеров «Управление (руководство) организацией» [Профессиональный стандарт..., 2010].

Проведенный анализ целей и задач математической подготовки будущих менеджеров, состава общекультурных и профессиональных компетенций ФГОС ВПО по направлению подготовки Менеджмент, должностных обязанностей, трудовых действий и профессиональных задач менеджеров, содержания курсов математических дисциплин и их потенциала для подготовки менеджеров в формате ФГОС позволил нам определить кластер основных математических компетенций будущего менеджера:

– владение базовыми математическими знаниями, приемами и методами решения математических задач (МК-1);

– способность применять математические знания и методы в решении профессионально ориентированных задач (МК-2);

– способность выявлять математическую сущность процессов управления, соответствующих региональной особенности промышленных отраслей (МК-3);

– способность разрабатывать математические модели процессов управления (МК-4);

– способность использовать математические модели для решения задач управления (МК-5);

– владение методами сбора и математической обработки информации (МК-6);

– готовность использовать пакеты математических программ, программные средства сети Интернет для исследования математических моделей и обработки информации (МК-7);

– готовность работать в коллективе над решением профессиональных задач с помощью математического инструментария (МК-8).

В условиях диагностической постановки целей обучения каждая математическая компетен-

ция требует содержательного наполнения с учетом профессиональной направленности подготовки бакалавров. А в данном случае – с учетом промышленности региона. Трактую математическую компетентность будущего менеджера как его динамическое интегративное качество, характеризующееся уровнем освоения математических компетенций, представим ее содержа-

ние в структуре основных компонентов (мотивационный, когнитивный, праксиологический, профессионально-личностный, рефлексивный). Согласно разработанной выше структуре математических компетенций декомпозируем математическую компетентность посредством выделенных компетенций. Результат представим в виде таблицы.

Структурно-содержательная карта математической компетентности (фрагмент)

Компоненты математической компетентности	Математические компетенции (МК)	Содержательная характеристика
1	2	3
Мотивационный	МК-1	Понимает важность владения базовыми математическими знаниями, приемами и методами решения задач для изучения смежных дисциплин и дальнейшей профессиональной деятельности
	МК-2	Проявляет интерес к решению профессионально ориентированных задач с помощью математических знаний и методов. Осознаёт необходимость объединения математических знаний и интегрирования их со знаниями других дисциплин для решения профессионально ориентированных задач
	МК-3	Понимает необходимость выявления математической сущности процессов управления, соответствующих региональной особенности промышленных отраслей
	МК-4	Осознаёт важность создания математических моделей процессов управления. Понимает необходимость объединения математических знаний и интегрирования их со знаниями других дисциплин для составления математической модели процесса управления
	МК-5	Осознаёт важность использования математических моделей для решения задач управления
	МК-6	Понимает важность владения методами сбора и математической обработки информации
	МК-7	Проявляет интерес к применению пакетов математических программ, программных средств сети Интернет для исследования математических моделей и обработки информации
	МК-8	Осознаёт целесообразность коллективной работы над решением профессиональных проблем с помощью математического инструментария
Профессионально-личностный	МК-1	Демонстрирует самостоятельность, самоорганизацию и настойчивость при коррекции математических знаний и самостоятельном их расширении
	МК-2	Грамотно и лаконично описывает и представляет решение профессионально ориентированной задачи
	МК-3	Демонстрирует инициативу и самостоятельность при самостоятельном расширении и углублении знаний о возможностях и ограничениях математического аппарата для осуществления процессов управления, соответствующих региональной особенности промышленных отраслей
	МК-4	Демонстрирует самостоятельность при составлении математической модели
	МК-5	Устанавливает с работодателями деловые контакты, связанные со сбором необходимой для построения математической модели информации. Ясно и грамотно представляет результаты математического моделирования

Окончание табл.

1	2	3
		Демонстрирует творческий подход к презентации результатов математического моделирования
	МК-6	Демонстрирует разнообразие методов сбора и анализа необходимой для исследования процессов управления информации
	МК-7	Демонстрирует самостоятельность в овладении пакетами математических программ
	МК-8	Демонстрирует инициативу, активность, организаторские качества и ответственность в коллективной работе по решению профессиональных задач с помощью математического инструментария. Аргументирует свою позицию при коллективном обсуждении путей решения профессиональных задач, строит партнёрские отношения

Таким образом, предложенная в таблице содержательная характеристика математической компетентности будущего менеджера по мотивационному и профессионально-личностному компонентам, учитывает требования к общекультурной и профессиональной подготовке будущего менеджера в формате ФГОС ВО, состав трудовых действий Профессионального стандарта и достаточно четко и однозначно описывает ее основные элементы. Это дает основание рассматривать данную карту как рамочные условия в постановке целей математической подготовки будущего менеджера.

Библиографический список

- Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учебно-метод. пособие. М.: Высш. шк., 1989.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
- Профессиональный стандарт «Управление (руководство) организацией» [Электронный ресурс]. 2010. URL: http://old.nark-spp.ru/attachments/048_ПС_управление%20
- Сборник примерных программ математических дисциплин цикла МиЕН Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 3-го поколения [Электронный ресурс]. М., 2008. 137 с. // Портал государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/ppd/20110329002116.pdf>
- Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода: монография. Красноярск: Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т им. акад. М.Ф. Решетнёва, 2011. 268 с.
- Шкерина Л.В., Шашкина М.Б., Багачук А.В. Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 7. С. 103–110.
- Шкерина Л.В. Моделирование математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 97–103.
- Шкерина Л.В. Юшипицина Е.Н. Мониторинг компетенций студентов: диагностические карты, портфолио // Высшее образование сегодня. 2012. № 7. С. 19–27.
- Шкерина Л.В., Кириллова Н.А. О комплексе задач как средстве формирования коммуникативной компетенции будущих учителей в процессе их математической подготовки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕРМИНОВЕДЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ»

THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING TERMINOLOGY STUDIES TO STUDENTS OF TRANSLATION AND TRANSLATION STUDIES MAJOR

Е.А. Штейнгатт, Н.В. Терских

E.A. Shteyngart, N.V. Terskikh

Интерактивное обучение, технологии, личностно ориентированный подход, взаимодействие, классификация, терминоведение, язык для специальных целей, перевод, деловая игра, проект.

Статья посвящена исследованию интерактивных методов обучения терминоведению студентов факультета иностранных языков. Авторы подчеркивают необходимость изучения языков для специальных целей, так как они способствуют расширению филологического кругозора студентов языкового факультета. К задачам терминоведения относятся рассмотрение специфических особенностей специальной лексики и основных направлений прикладного терминоведения, умение различать стратификационные разряды лексики и др. Описываются особенности применения интерактивных технологий, этапы процесса обучения, общие результаты и эффект интерактивного обучения.

Interactive learning, techniques, student-centered approach, interaction, classification, terminology studies, Language for Specific Purposes, translation, business role-playing game, project.

The article is focused on interactive methods of teaching terminology studies to students at the Department of Foreign Languages. The authors emphasize the significance for future linguists to study Language for Specific Purposes as it liberalizes their philological views. The tasks of terminology studies are: discussion of sublanguage features and main trends of applied terminology studies, the ability to differentiate stratification vocabulary groups and others. The features of the use of interactive techniques, some stages of learning, the general results and effect of interactive learning are described in the paper.

Уже давно в высшей школе идут поиск и разработка инновационных технологий обучения, направленных на развитие аналитических и творческих способностей личности. К данным технологиям предъявляется ряд требований, среди которых можно выделить следующие: диалогичность, деятельно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития студента, предоставление студенту необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, выбор содержания и способов учения и поведения [Новикова, 2007, с. 23–29].

Интерактивное обучение позволяет организовать диалог преподавателя и студента. Будучи специальной формой организации познаватель-

ной деятельности, оно имеет определенные и прогнозируемые цели. Одна из них состоит в организации комфортных условий обучения, когда студент может почувствовать себя успешным, интеллектуально состоятельным. Это и делает процесс обучения наиболее продуктивным.

Интерактивный характер обучения позволяет студентам взаимодействовать между собой, вовлекая в этот процесс и преподавателя, который выступает в роли организатора, помощника, консультанта. Такая стратегия названа личностно ориентированной (Student-centered approach), а ее правильное применение позволяет достичь усвоения учебного материала на 50–90 %, в зависимости от использования интерактивных методов.

Преимущества интерактивных технологий делают *актуальным* их применение в новых дисциплинах.

Целью исследования авторов статьи является выявление интерактивных технологий обучения, способствующих результативному освоению студентами учебного курса «Терминоведение».

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие *задачи*: 1) изучить литературу по технологиям интерактивного обучения; 2) адаптировать методы интерактивного обучения для результативного освоения курса терминоведения; 3) проверить на практике эффективность методов, внести необходимые изменения.

Проблемы интерактивного обучения исследовались в работах В.С. Агеева, Г.М. Андреевой, А.И. Донцова, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Панферова, Б.Д. Парыгина, Л.А. Петровской, А.В. Петровского, Ю.Г. Репьева, Л.И. Уманского, Р.Х. Шакурова и др.

В структуре процесса обучения с применением технологии интерактивного обучения можно выделить следующие этапы.

1. **Ориентация.** Этап подготовки участников игры и экспертов. Преподаватель предлагает режим работы, разрабатывает вместе со студентами главные цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему.

2. **Подготовка к проведению.** Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Преподаватель излагает сценарий, останавливается на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков.

3. **Проведение игры.** Этот этап включает собственно процесс игры.

4. **Обсуждение игры.** Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры [Бадмаев, 1999].

Существует множество разнообразных видов интерактивных методик, однако единой *классификации* в литературе мы не нашли. Особый интерес для нашей дисциплины представляют классификации Ю.С. Арутюнова и С.С. Кашлева.

В основе классификации Ю.С. Арутюнова лежит наличие заданных моделей деятельности и ролей [Арутюнов, 1983].

Таблица 1

Классификация методов интерактивных методов (Ю.С. Арутюнов)

Неимитационные методы	Имитационные методы	
	неигровые	игровые
Проблемное обучение	Анализ конкретных ситуаций	Деловая игра
Практическое занятие	Имитационные упражнения	Игровое проектирование
Семинар	Действие по инструкции	Разыгрывание ролей
Дискуссия		
Проблемная лекция		
Конференция		

С.С. Кашлев строит классификацию интерактивных методов на основании ведущей функции в педагогическом взаимодействии. Он выделяет методы: создания благоприятной атмосферы, организации обмена деятельностью, организации мыследеятельности, организации смысловорчества, организации рефлексивной деятельности, а также интегративные (интерактивные игры) [Кашлев, 2005]. Прибегая к стратегии интерактивного обучения, преподаватель обязательно должен четко осознавать цели учебного процес-

са. Согласно исследованиям Б. Блума, знания – это лишь первый, самый простой уровень обучения. Далее идут еще пять уровней целей.

Систематизатор когнитивных установок, по Б. Блуму, представлен следующим образом.

1. **Знание:** способность узнавать, воспроизводить специальную информацию, включая факты, принятую терминологию, критерии, методологические принципы и теории.

2. **Понимание:** способность буквально понимать значение любого сообщения. Б. Блум вы-

делил три типа режима понимания: а) *перевод* – воспринимать изложенный материал и перенести в другую форму (другие слова, график и так далее); б) *интерпретация* – перестраивание идей в новую конфигурацию; в) *экстраполяция* – оценивание и прогнозирование исходя из ранее полученной информации.

3. *Применение*: умение брать и применять в новой ситуации принципы или процессы, ранее изучавшиеся, без указания на то со стороны.

4. *Анализ*: разделение материала на отдельные составляющие, устанавливая их отношения и понимая модель их организации.

5. *Синтез*: творческий процесс соединения частей или элементов в новое целое.

б. *Оценивание*: процесс выработки ценностных суждений об идеях, решениях, методах и т.д. [Bloom, 1956, p. 47–66].

При выборе методов обучения для той или иной дисциплины необходимо учитывать ее актуальность и практическую значимость.

Терминоведение – это комплексная учебная дисциплина, изучающая специальную лексику (в самостоятельные научные дисциплины выделяются такие направления терминоведения, как типологическое, семасиологическое, ономасиологическое, сопоставительное, функциональное, историческое, когнитивное терминоведение, терминологическая теория текста, терминография и др.). По проблемам этой дисциплины опубликовано несколько сот докторских и кандидатских диссертаций. О зрелости терминоведения говорят многие ученые (Гринев, 1998; Лейчик, 2007).

Терминоведение в аспекте перевода – дисциплина по выбору, предлагаемая в шестом семестре (III курс) (по специальности 035700.62 «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», квалификация «бакалавр»). Изучение курса основывается на знании основных разделов лексикологии (ономасиологии и семасиологии), словообразования, морфологии и синтаксиса.

По данным ведущих терминоведов, свыше 80 % новых слов, появляющихся в современных языках, составляют специальные лексиче-

ские единицы. Объем специальной лексики во много раз превышает объем общепотребительной лексики (Суперанская, Подольская, Васильева, 2007). Выпускник, получивший квалификацию учителя иностранного языка или переводчика, не может не иметь представления о таком огромном пласте лексики.

Курс «Терминоведение в аспекте перевода» призван дать полное представление о такой форме существования национального языка, как подъязык / язык для специальных целей.

Необходимо также отметить, что языки для специальных целей оказывают влияние на формирование других форм национального языка. К тому же в терминологической лексике наиболее ярко проявляются современные тенденции развития языка. Именно поэтому можно утверждать, что данный курс способствует расширению филологического кругозора учащихся, развитию умения самостоятельно работать с языком.

К задачам дисциплины «Терминоведение в аспекте перевода» относятся изучение объекта и предмета терминоведения, его структуры и современной проблематики; рассмотрение специфических особенностей специальной лексики, отличающих ее от общепотребительной лексики; формирование умений различать стратификационные разряды специальной лексики; рассмотрение основных направлений прикладного терминоведения (стандартизации, терминографии), подробное изучение таких терминологических вопросов перевода, как рекомендации к переводу и проблемы перевода.

Терминоведение – сложная теоретическая дисциплина, при которой преподаватель должен прилагать особые усилия к активации внимания учащихся. Возникает сложность в стимулировании творческой и познавательной позиции учащихся. Для этого на занятиях использовался интерактивный режим работы. Так, например, на итоговой лекции по модулю «Специальная лексика как объект и предмет терминоведения, ее место в языке» использовалась игра «От заголовка к научной статье» (как метод организации мыследеятельности). В этой игре аудитория делится на группы по 4–6 человек. Каждая

группа обсуждает тему научной статьи, которую им хотелось бы написать, и придумывает заголовки. Группы обмениваются заголовками, что является полной неожиданностью для студентов. На следующем этапе группы должны написать краткую аннотацию к статье. После этого записи снова передаются в новую группу, о чем студенты не предупреждаются заранее. На третьем этапе группы пишут настоящую статью, которая должна соответствовать предложенной аннотации и заголовку. Статьи снова передаются в новую группу. Начинается этап редактирования статьи, заголовка и аннотации. При этом студенты могут значительно изменять содержание статьи, с которой они будут участвовать в конкурсе. На заключительном этапе происходят презентация статей и голосование за первые места. Таким образом, в течение игры группы обсуждают четыре подтемы одного модуля, а также прослушивают несколько статей (около 6).

В процессе работы использовалась такая форма реализации интерактивного режима, как *лекция-провокация* [Михалева, Журавлева, 2013, с. 102]. В лекции содержалось определенное количество ошибок. Студентам давалось задание – отыскать и зафиксировать ошибки. В конце лекции (20 минут) студенты высказывали мнение по поводу ошибок, обсуждали, исправляли их и аргументировали свою точку зрения. Также в конце лекций студентам в группах предлагалось написать на карточках 10 утверждений среди них должны быть как верные, так и ложные. Студенты (обменивались карточками, исправляли утверждения, доказывали правильность своих ответов. Выполнение этих заданий требует таких уровней усвоения материала, как анализ и синтез.

На некоторых традиционных лекциях использовались интерактивные игры «Научно-популярная передача» и «Объясни ребенку».

Цель игры «Научно-популярная передача» – выступить с интервью по заданной теме для эфира (на нашей лекции «Стандартизация терминологий. Зачем она нужна?», «Роль терминов в научном познании. Примеры из истории»). Эта игра либо проводится в конце ленты (30 минут), либо в начале как повторение предыдущей.

Интервью готовится в группах по 4–6 человек. Трудность при подготовке – учесть особенности научно-популярного стиля, предназначенного для широкой аудитории. Задача научно-популярного стиля – общеобразовательная популяризация научного знания. Этот стиль предполагает соблюдение принципов доступности и наглядности, грамотное использование лингвистических средств уточнения, усиления, оценки, категоричности / некатегоричности, а также приемов активизации внимания аудитории. Необходимо соблюдать осторожность при использовании терминологии. Каждый термин должен объясняться и сопровождаться иллюстрациями и примерами. Время выступления 2–3 минуты. В конце игры подводятся итоги и выбираются победители.

Игра «Объясни ребенку» проводится в конце ленты. Время проведения 15–20 минут. Группам предлагаются отдельные термины (например, *профессионализм, прототермин, профессиональный диалект* и др.) или краткие детские вопросы (например: *зачем изучать терминоведение? что такое терминологический взрыв? почему появляются термины? когда появились первые термины? чем термин отличается от обычного слова? для чего нужны номены?* и др.). Студенты должны доступно объяснить ребенку значение термина или ответить на вопрос, используя наглядность и примеры. Подготовка в группе занимает 7–8 минут, затем следует презентация. Разновидностью этой игры является создание детского диафильма (40 минут).

Интерактивные формы обучения использовались на семинарах, посвященных терминографии. Знание основ терминографии необходимо для лиц, занимающихся терминологической работой, переводом научно-технической литературы, а также непосредственно составлением терминологических словарей и баз данных.

Студенты знакомятся с планом семинаров (4 часа), конечная цель которых – проектирование собственного словаря. Задача первого занятия – *углубить знания по основам терминографии*. Организуется самостоятельная работа студентов в группах, по окончании которой заполняются следующие таблицы.

Таблица 2

Типология терминологических словарей

Параметры	Типы словарей
Тематическая ориентация	
Хронологическая ориентация	
Назначение	
Функция словаря	
Тематический порядок	
Расположение словарных статей	

Таблица 3

Микроструктура словаря

Параметры	Подробные характеристики
Регистрационные реквизиты	
Формальные параметры	
Этимологические параметры	
Реквизиты атрибуции	
Интерпретационные параметры	
Ассоциативные параметры	
Прагматические реквизиты	
Иллюстративные параметры	
Параметры типографской микроструктуры	

При заполнении таблиц студенты пользуются материалами, подготовленными дома, а также получают дополнительный материал. По окончании этого этапа они сравнивают таблицы, обобщают материал и задают вопросы.

На следующем этапе студенты *самостоятельно изучают концепции словарей*. Им предлагаются терминологические словари разных типов (2–3 в каждой группе, например, переводной, толковый, идеографический). Студенты анализируют и сопоставляют словари по следующему плану: тип словаря, цель словаря, широта охвата лексики, хронологическая ориентация, назначение, читательский адрес, композиционные части словаря, объем словаря, расположение словарного материала, лексический состав, структура словарной статьи. Итог этого этапа – презентация готовых словарей.

Следующий шаг – выполнение *проекта*. В малых группах студенты продумывают концепцию своего терминологического словаря (например, толкового идеографического словаря для студентов педагогических вузов по сравнительной типологии, стилистике или лексикологии, переводного словаря лингвистических терминов для учащихся специализированных школ с углубленным изучением английского

языка). Студенты составляют введение к словарю, дают примеры словарных статей, объясняют принцип отбора лексического состава словаря, представляют приложения к словарю, а также возможные иллюстрации и таблицы. Такой вид деятельности, несомненно, направлен на развитие умений применять свои знания на практике.

Кроме этого, студенты участвовали в проекте «Создание рекомендаций для начинающего переводчика научно-технической литературы». Каждая группа работала над отдельной главой (например, *ложные друзья переводчика, перевод терминосочетаний, перевод неологизмов, номены и их перевод, основные термины к термину* и т.д.). Проект предполагал следующие шаги: 1. Планирование проекта. Распределение обязанностей по группам. 2. Сбор информации. 3. Всеобщее обсуждение концепции печатного издания (характер подачи материала, количество примеров, иллюстративный материал, наличие приложений, объем глав и т.д.). 4. Групповая работа над текстом главы и, возможно, примечаний. 5. Презентация материала. 6. Обсуждение результатов. 7. Редактирование текста. 8. Печать конечного продукта. Этот вид деятельности реализует целый ряд когнитивных

установок, таких как применение, анализ, синтез и оценивание.

Применив на практике вышеописанные методы, мы пришли к следующим *выводам*.

Интерактивные технологии применимы при изучении такой теоретической дисциплины, как терминоведение. Они позволяют формировать различные уровни усвоения учебного материала (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценивание). Возможно применение разных моделей деятельности (неимитационные, имитационные игровые). Интерактивные методы способствуют организации благоприятной атмосферы, стимулируют мыследеятельность, рефлексию и интеграцию студентов.

Библиографический список

1. Активные и интерактивные методы преподавания. URL: <http://festival.1september.ru/articles/512797/>
2. Арутюнов Ю.С. и др. О классификации активных методов обучения // V Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения... Рига, 1983.
3. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для препод. и аспирантов вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. 340 с.
4. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. Минск: Белорусский верасень, 2005. 176 с.
5. Михалева Л.П., Журавлева О.П. Специфика организации лекционных занятий в системе доп. образования взрослых // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 100–105.
6. Новикова Е.А. Инновации в учебном проектировании // Инновации в образовании. 2007. № 4.
7. Bloom B.S. (Ed.). Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. NewYork: Longman, 1956.

ОРГАНИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖНОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ СПОРТИВНОЙ ФЕДЕРАЦИИ

THE ORGANIZATION OF YOUTH MOVEMENT IN RUSSIA ON THE BASIS OF THE MODEL OF SPORTS FEDERATION

А.А. Завьялов

A.A. Zavyalov

Молодежь, молодежное движение, организация работы с молодежью, молодежная политика, спорт.

В статье проводится параллель между организацией работы в сферах спорта и молодежной политики, предлагается новый механизм общественно-государственного партнерства в реализации государственной молодежной политики и формирования молодежного движения в России, который заключается в формировании реестра молодежных программ на общероссийском, региональном и муниципальном уровнях и развитии механизма субсидирования молодежных общественных организаций, реализующих эти молодежные программы.

Youth, youth movement, organization of work with youth, youth policy, sports.

The article compares the organization of work in the fields of sports and youth policy, proposes a new mechanism of public and state partnership in the implementation of state youth policy and the formation of youth movement in Russia, which is based on the formation of a registry of youth programmes at national, regional and municipal levels and the development of the mechanism of subsidizing youth public organizations that implement these programmes for youth.

Одна из стратегических задач современной России – построение гражданского общества, прежде всего выражающегося в повышении субъектности негосударственных образований. Не исключение и сфера работы с молодежью.

Молодежные общественные объединения – это институт социализации молодежи, механизм ее вовлечения в общественную и политическую жизнь, подготовки молодого поколения к взрослой жизни, профессиональной деятельности, воспитания активной жизненной позиции, где молодой человек сам принимает решения, планирует деятельность, изыскивает ресурсы, совершает поступки и несет за них ответственность, руководит и подчиняется руководству. Прежний советский опыт и практика зарубежных государств говорят о целесообразности иметь сильные, высокоавторитетные молодежные организации, которые имели бы свои программы и проекты, направленные на молодежь, являлись бы проводни-

ками государственной молодежной политики [Куприянова, 2003].

В российской молодежной политике на уровне законодательства были заложены механизмы работы с молодежным движением. Так, в Постановлении Верховного Совета РФ от 03.06.1993 № 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в РФ» закреплено положение о государственной поддержке развития молодежного и детского движения органами местного самоуправления. Официально провозглашается «приоритет общественных инициатив по сравнению с соответствующей деятельностью государственных органов и учреждений при финансировании мероприятий и программ, касающихся молодежи».

Механизм субсидирования закреплен в Федеральном законе от 28.06.1995 №98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений». Для поддержки молодежных организаций создается Федеральный реестр молодежных и детских

объединений. Деятельность может быть поддержана исходя из основных направлений государственной молодежной политики в РФ. Решение о государственной поддержке проектов (программ) молодежных и детских объединений принимается федеральным органом исполнительной власти по реализации государственной молодежной политики по результатам конкурса указанных проектов (программ).

Однако сами направления, сформулированные в «Основных направлениях государственной молодежной политики в РФ», на наш взгляд, носят разрозненный характер и не могут быть определены как единая категория для перечисления.

1. Обеспечение соблюдения прав молодежи.
2. Обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи.
3. Содействие предпринимательской деятельности молодежи.
4. Государственная поддержка молодой семьи.
5. Гарантированное предоставление социальных услуг.
6. Поддержка талантливой молодежи.
7. Формирование условий, направленных на физическое и духовное развитие молодежи.
8. Поддержка деятельности молодежных и детских объединений.
9. Содействие международным молодежным обменам.

Общемировая практика реализации молодежной политики подчеркивает работу с частными молодежными инициативами и инициативами молодежных общественных объединений ни как одно из направлений деятельности органов по делам молодежи, а как принципиальное условие реализации всей молодежной политики. Вместе с тем в нашей стране эта деятельность стоит в одном ряду с другими направлениями деятельности органов по делам молодежи, малопонятна организаторам работы с молодежью на региональном и муниципальном уровнях, затратна по своей природе и слабо доказуема в бюджетном отношении. К этому добавляется ответственность должностных лиц в связи с

отчетностью при организации такой поддержки, в результате эта работа ведется не в полную силу и ею пренебрегают.

Обратимся к модели работы с общественными организациями в сфере спорта. В Федеральном законе от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» указывается определение понятия «спортивная федерация» как общественная организация, целями которой являются развитие одного или нескольких видов спорта, их пропаганда, организация, а также проведение спортивных мероприятий. Далее осуществляется ведение реестра общероссийских спортивных федераций по аналогии с федеральным реестром молодежных и детских объединений, пользующихся государственной поддержкой, однако, кроме реестра организаций, орган исполнительной власти ведет всероссийский реестр видов спорта, которые признаны в РФ. При этом развитие этих видов спорта, проведение мероприятий (соревнований, сборов и т.д.) – прерогатива общественных организаций, которые получают соответствующее финансирование. Виды спорта могут включать в себя различные спортивные дисциплины, как, например, «метание копья» в «легкой атлетике».

Если применить аналогичную модель к сфере молодежной политики, мы бы получили следующее. Федеральный орган по делам молодежи создает «Реестр общероссийских молодежных программ», который содержит список всех содержательных направлений деятельности в сфере молодежной политики, например (перечень может быть продолжен):

1. Добровольческая деятельность молодежи.
2. Научно-техническое творчество молодежи.
3. Предпринимательская деятельность молодежи.
4. Творческая деятельность молодежи.

Каждая программа может состоять из подпрограмм, например, добровольческая деятельность молодежи:

- в области помощи инвалидам;
- в области помощи детям, оставшимся без попечения родителей;

– в области помощи в поиске пропавших людей;

– в области помощи в чрезвычайных ситуациях.

Право реализации молодежных программ предоставляется на конкурсной основе общероссийским молодежным общественным организациям, которые предлагают комплекс мер – план работы на год, с проведением конкретных мероприятий в этой области, в том числе конкурсов, образовательных форматов, акций, другой деятельности, направленной на решение тех задач, которые указаны в описании определенного вида деятельности, а также формируют систему поддержки талантливой молодежи в указанной области, создают условия для участия в этой деятельности молодых людей с ограниченными возможностями и др.

При этом общероссийская молодежная организация должна:

– иметь в качестве цели своей организации развитие этого направления деятельности;

– опираться на региональные общественные организации, осуществляющие свою деятельность на территории более половины субъектов РФ, а региональные молодежные общественные организации, в свою очередь, должны опираться на местные молодежные организации.

Таким образом, формируется молодежное движение и обеспечивается реализация молодежных программ по приоритетным направлениям. Существующие ныне организации будут устремлены к суживанию своей деятельности, что придаст их деятельности конкретику, а «карликовые» местные молодежные организации найдут смысл существования в составе региональных организаций, наращивая свою роль в обществе. Важнейшим условием станет не наличие определенного количества членов (при нынешних условиях – 3 000 чел.), а наличие разветвленной сети региональных и местных организаций (при этом арифметический подсчет показывает, что минимальная численность таких организаций составит 258 чел. = 43 субъекта РФ × 2 местных организации × 3 члена местных организаций).

Реестр общероссийских молодежных программ становится и управляющим элементом, поскольку в случае необходимости можно будет включить в него новую молодежную программу. Реестр становится механизмом поддержки молодежных организаций, а главное – гарантом востребованности данных программ, поскольку опирается на широкую сеть молодежных организаций. С определенной периодичностью проводится государственная аккредитация общероссийских организаций, имеющая целью подтверждение легитимности, т.е. определение наличия региональных и местных организаций, на деятельность которых она опирается.

В случае если ни одна из общероссийских молодежных организаций не заявила на участие в конкурсе, данная молодежная программа может либо выводиться из Реестра, либо осуществляться федеральными учреждениями органа по делам молодежи до объявления нового конкурса. Реестр также может быть расширен, если какая-либо общероссийская молодежная общественная организация заявит о потенциально новом виде деятельности в соответствующем порядке по аналогии, как происходит признание нового вида спорта.

Данный механизм может быть создан на региональных и местных уровнях с масштабируемым уровнем требований к молодежным общественным объединениям. Развитие такой модели работы целесообразно внедрять поэтапно и начинать работу надо именно с региональных уровней. При этом региональные и местные реестры могут быть дополнены актуальными программами регионального и местного значения.

Для применения этой модели потребуются внести фундаментальные изменения в Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» или принять новый закон. Данная модель также может найти отражение в базовом федеральном законе о молодежной политике, который может иметь название «Об организации работы с молодежью в Российской Федерации».

При этой схеме общественные объединения, с одной стороны, станут социальными подрядчиками, а с другой – партнерами по формированию направлений содержательной деятельности в сфере государственной молодежной политики [Рожнов, 2006].

Реализация данной модели приведет к следующим результатам:

- во-первых, сформируются всероссийские сети молодежных общественных организаций;
- во-вторых, будут обеспечены плюрализм в молодежном движении и формирование значительного количества путей для развития каждого молодого человека;
- в-третьих, новые смыслы повсеместно приобретут молодежные парламентские структуры, в которые будут стремиться представители молодежных общественных организаций;
- в-четвертых, обеспечится сменяемость, поскольку участие в таких организациях ограничивается молодежным возрастом;
- в-пятых, обеспечиваются формирование новых видов работы с молодежью и обновление технологий работы с молодежью;
- в-шестых, будет оказываться весь актуальный перечень форм поддержки молодежных инициатив;
- в-седьмых, реализуются молодежные программы, опирающиеся на реальный молодежный контингент в территориях;
- в-восьмых, сформируется принцип субсидиарности как основы реализации молодежной политики;
- в-девярых, расширятся механизмы участия молодежи в управлении делами;
- в-десятых, обеспечится единство реализации молодежной политики на территории России.

Важнейшее место в этой системе займут государственные и муниципальные учреждения по работе с молодежью, которые станут центрами развития молодежных инициатив и молодежных общественных организаций, способных использовать площади этих учреждений для осуществления работы с молодежью, а также пользоваться информационной, методической и ресурсной поддержкой. Модель организации деятельности

молодежных учреждений, имеющих такие функции, описаны автором в предыдущих публикациях [Завьялов, 2014б; Завьялов и др., 2012].

Отметим, что в Европе механизмом кооперации с молодежными организациями и объединениями являются два европейских молодежных центра в Будапеште и Страсбурге, которые открывают возможности для участия в совместных мероприятиях, в том числе молодежных форумах, обучающих программах, и являются исследовательскими структурами [Рудаков, 2006].

О.А. Рожнов констатирует, что слабость государственной молодежной политики в России – в попытке построить работу с молодежью, основываясь на субъектно-объектном подходе. Даже молодежные общественные объединения всегда рассматривались как объект воздействия. Отсутствие полноценного общественно-государственного механизма – главная проблема молодежной политики сегодня.

Предложенная модель показывает свою эффективность и устойчивость в зарубежных странах, в нашей стране такая модель эффективно функционирует в сфере спорта, а в настоящее время для ее реализации все предпосылки созданы и в сфере молодежной политики. Указанная модель определит общее место молодежной политики в системе государственной деятельности, функции учреждений и кадров по работе с молодежью, о неразрешенных проблемах которых идет речь в предыдущей работе автора [Завьялов, Ширякова, 2014а], наконец, позволит молодежной политике встать на путь устойчивого развития.

Именно поэтому в образовательный процесс будущих специалистов сферы молодежной политики и в программы профессиональной переподготовки необходимо включать указанную модель как вероятностную, модель, которую необходимо постепенно выстраивать в России.

Библиографический список

1. Завьялов А.А., Ширякова А.О. К вопросу о создании условий для подготовки профессиональных кадров в сфере организации работы с молодежью в Красноярском крае

- // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014а. № 1(27). С. 75–79.
2. Завьялов А.А. Организационное и кадровое обеспечение учреждений сферы молодежной политики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014б. №4 (30). С. 57–61.
 3. Завьялов А.А., Рудинская О.В., Никифоров А.В. Региональная модель организации деятельности муниципального молодежного центра: методические рекомендации, перераб. и доп. Красноярск, 2012. 20 с.
 4. Куприянова Г.В. Совершенствование управления государственной молодежной политикой в условиях модернизации российского общества: дис. ... канд. соц. наук. М., 2003. 171 с.
 5. Постановление Верховного Совета РФ от 03.06.1993 г. № 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.
 6. Приказ Министерства спорта РФ от 02.09.2013 № 702 «Об утверждении порядка признания видов спорта, спортивных дисциплин и включения их во Всероссийский реестр видов спорта и порядка его ведения» // СПС КонсультантПлюс.
 7. Рожнов О.А. Управление молодежной политикой в современной России: дис. ... канд. соц. наук. М., 2006. 164 с.
 8. Рудаков А.В. Механизм формирования и технологии реализации государственной молодежной политики РФ: дис. ... канд. полит. наук. Нижний Новгород, 2006. 236 с.
 9. Федеральный закон от 28.06.1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» // СПС КонсультантПлюс.
 10. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ТАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЗЮДОИСТОВ К СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ БОРЬБЕ

THE ESTIMATION OF JUDO-WRESTLERS' TACTICS PREPARATION FOR COMPETITIONS

А.Ю. Осипов

A.Yu. Osipov

Дзюдо, спортсмены, новые правила, тактика борьбы, судейство.

В настоящее время наблюдается значительный спад спортивных результатов у российских дзюдоистов. Специалисты считают, что основными причинами снижения спортивных результатов являются: значительные изменения в правилах соревнований и недостаточный уровень технико-тактической подготовленности наших борцов к конкурентной соревновательной борьбе по новым правилам. Статья содержит анализ уровня тактической подготовки дзюдоистов Красноярского края к борьбе по поощряющим активную атакующую борьбу правилам соревнований.

Judo, athletes, new rules, wrestling tactics, refereeing.

Currently, there is a significant decline in athletic performance among Russian judo wrestlers. Experts believe that the main reasons for the decline are: significant changes in competitions' rules and an insufficient level of technical and tactics preparation of our wrestlers for competitions by the new rules. The paper contains the analysis of the level of tactics preparation of judo-wrestlers of Krasnoyarsk Krai for wrestling by competitions' rules which encourage active attacking wrestling.

Как известно, одним из популярных у населения нашей страны видов единоборств является борьба дзюдо. К сожалению, в последние годы наблюдается спад результативности сборной команды России, как мужской, так и женской, на международных соревнованиях. Результаты выступлений российских дзюдоистов на последних крупных турнирах нельзя признать удовлетворительными для специалистов и болельщиков. Выявлена явная отрицательная динамика снижения количества медалей, завоеванных на международных соревнованиях по сравнению с результатами 3–4-летней давности [Телюк, 2014, с. 16]. По мнению некоторых специалистов, одной из причин развития данной тенденции является существенное изменение правил проведения соревнований, не позволяющее спортсменам советской школы дзюдо, представляющим страны бывшего СССР, использовать в поединке свои наиболее сильные стороны (физическое превосходство, броски с захватом ног и пояса и т.д.) [Осипов и др., 2014б, с. 484]. Хотя, по мнению В.А. Панкова, в борьбе

дзюдо явно прослеживается отставание российских спортсменов не только в технике борьбы, но и в структуре и взаимодействии технических приемов, применяемых в соревновательных схватках с основными соперниками, представляющими европейскую и азиатскую школы дзюдо. Это свидетельствует о недостаточном уровне технико-тактической подготовленности наших дзюдоистов [Панков, 2003, с. 52]. По мнению В.А. Бобровского, наблюдения за выступлениями большинства российских дзюдоистов свидетельствуют, что отечественные спортсмены значительно уступают в тактическом мастерстве зарубежным атлетам [Бобровский, Крестьянинов, 2011, с. 176]. К большому сожалению, научные исследования свидетельствуют, что специалисты отмечали недостаток технико-тактической подготовленности дзюдоистов СССР еще в начале 80-х годов прошлого века [Дахновский, Еганов, 1986, с. 72]. Недостаточное знание всех нюансов новых правил и, как следствие, большое число технических и тактических ошибок у дзюдоистов Красноярского края во время борь-

бы по измененным правилам соревнований было выявлено автором статьи в своих ранних исследованиях [Осипов, 2014а, с. 102]. Соответственно, научные исследования, посвященные развитию уровня технико-тактической подготовленности российских дзюдоистов к соревновательной борьбе, будут актуальны и значимы в настоящее время.

Целью исследований было выявление уровня тактической подготовки дзюдоистов Красноярского края к ведению активной атакующей борьбы, поощряемой вновь принятыми правилами соревнований по борьбе дзюдо [Судейские правила соревнований...]. Поскольку анализ автором статьи научной литературы не выявил схожих публикаций по данной проблематике, данные исследования будут обладать научной новизной.

Д.В. Шевченко считает, что современная концепция тренировки высококвалифицированных дзюдоистов должна строиться на принципе соревновательной подготовки [Шевченко, Смирнов, 2009, с. 108], потому что именно соревнование является стресс-фактором, вызывающим предельное напряжение физических, психофизиологических и других функций организма спортсмена. Таким образом, исследование уровня тактической подготовки к ведению конкурентной борьбы дзюдоистов Крас-

ноярского края осуществлялось путем анализа видеозаписей их поединков на соревнованиях различного уровня (первенство и чемпионат Красноярского края, первенство и чемпионат Сибирского федерального округа, всероссийские турниры и т.д.). В исследованиях принимали участие 50 дзюдоистов, представляющих Красноярский край, 30 кандидатов в мастера и 20 мастеров спорта России. Общее число анализируемых соревновательных схваток – 186. Экспертная оценка осуществлялась 5 специалистами (заслуженными тренерами России и судьями международной категории). Специалисты просматривали видеозаписи встреч, не только фиксируя количество замечаний судей, полученных спортсменами, но и оценивая уровень тактического мышления борцов, их способность в сложных, постоянно изменяющихся условиях соревновательной борьбы принять правильное решение и завоевать победу в поединке. Результаты данных исследований показали, что, практически у всех атлетов были выявлены тактические ошибки, связанные, по мнению экспертов, в первую очередь с недостаточным знанием всех нюансов действующих правил соревнований и не позволяющие спортсменам добиться положительного результата в схватке. Основные тактические ошибки представлены в таблице.

**Основные ошибочные действия,
выявленные в соревновательных схватках исследуемых борцов**

Ошибочные действия	Кол-во	Борцы, допустившие ошибки
Ложная атака (атака без захвата или без выведения соперника из равновесия)	54	26
Неведение борьбы (отсутствие атакующих действий в течение 20–25 секунд)	76	47
Взятие захвата, отличного от «нормального», без последующей немедленной атаки	45	34
Выход за пределы рабочей зоны одной ногой без последующей немедленной атаки	58	27

Оценки специалистов свидетельствуют, что тактика ведения поединка у большинства дзюдоистов нуждается в корректировке в сторону увеличения числа активных атакующих действий (быстрого взятия правильного захвата, ре-

альной попытки применения приема в течение каждых 20 секунд схватки и т.д.). Ни один из исследуемых спортсменов не избежал ошибок, а следовательно, и судейских замечаний, что в подавляющем большинстве случаев оказывало

прямое влияние на конечный результат схватки. В целом атлеты получили от специалистов средние оценки уровня тактического мышления в соревновательных поединках – от 2,6 до 3,9 балла по пятибалльной шкале (средний балл 3,4).

Анализ соревновательных поединков позволяет отметить следующее.

1. Уровень тактической подготовки большинства дзюдоистов Красноярского края к ведению активной атакующей борьбы, поощряемой современными правилами дзюдо, не является достаточным для достижения оптимальных спортивных результатов. Выявлено значительное число тактических ошибок, напрямую влияющих на результат схватки.

2. Анализ основных тактических ошибок показывает, что тренерам и спортсменам необходимо уделять больше времени в повседневном тренировочном процессе выработке правильной тактики ведения поединка в современных условиях судейства. Необходимо обратить внимание на недопустимость свободного выхода за пределы рабочей зоны татами, обязательное выведение соперника из положения устойчивого равновесия во время проведения технического действия и осуществление реальных атакующих действий каждые 15–20 секунд встречи.

Библиографический список

1. Бобровский В.А., Крестьянинов В.А. Реализация тактической подготовленности дзюдоистов высокой квалификации в соревновательной деятельности // Омский научный вестник. 2011. № 5. С. 176–180.
2. Дахновский В.С., Еганов А.В. Совершенствование технико-тактической подготовленности дзюдоистов // Спортивная борьба: ежегодник. М. 1986. С. 72–74.
3. Осипов А.Ю. Анализ готовности дзюдоистов Красноярского края к соревновательной борьбе по новым правилам соревнований // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014а. № 1 (27). С. 100–103.
4. Осипов А.Ю., Пазенко В.И., Шубин Д.А., Вапаева А.В., Федорова Ю.В. Новые правила дзюдо как фактор снижения конкурентоспособности российских борцов на международной арене // В мире научных открытий. 2014б. №1.1 (49). С. 481–492.
5. Панков В.А. Анализ результатов выступлений сборных команд РФ по дзюдо, вольной и греко-римской борьбе // Теория и практика физической культуры. 2003. № 10. С. 50–52.
6. Судейские правила соревнований 2014–2016 гг. URL: <http://www.judo.ru/storage/section19/b2568a95be985043ded21793fc617553.pdf> (дата обращения: 22.08.2015).
7. Телюк С.И. Сравнительный анализ результатов соревновательной деятельности мужской сборной команды России по дзюдо на Олимпийских играх 2012 года и чемпионате мира 2013 года // Вестник спортивной науки. 2014. № 3. С. 13–17.
8. Шевченко Д.В., Смирнов Ю.А. Динамика показателей соревновательной деятельности дзюдоистов высокой квалификации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 9. С. 108–111.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ У СПОРТСМЕНОВ УШУ 10–12 ЛЕТ

THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF 10–12-YEAR-OLD WUSHU ATHLETES' PHYSIOLOGICAL FLEXIBILITY

Д.А. Рукосуев

D.A. Rukosuev

Физиологическая гибкость, подвижность суставов, предельная подвижность суставов, ушу, возрастные особенности развития гибкости, гендерные различия в подвижности суставов, спортсмены ушу 10–12 лет, требования к подвижности суставов.

Проводится обоснование необходимости развития физиологической гибкости у спортсменов ушу в 10–12-летнем возрасте. Определено понятие гибкости как физиологического качества, раскрыты основные аспекты феномена гибкости. Анализируются особенности развития гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет. Определены факторы развития гибкости. Обозначены пределы подвижности в суставах, необходимые для спортсменов ушу. Подтверждено, что развивать гибкость у спортсменов ушу наиболее эффективно в 10–12 лет, когда организм ребенка подготовлен к силовым нагрузкам.

Physiological flexibility, joint mobility, the limit of joint mobility, Wushu, age features of flexibility development, gender differences in joint mobility, 10-12-year-old Wushu athletes, the requirements for joint mobility.

The author of the article proves the need for the development of physiological flexibility of 10–12-year-old Wushu athletes. The paper defines the concept of flexibility as a physiological quality. Besides, it reveals the main aspects of the phenomenon of flexibility. The paper also analyzes the peculiarities of flexibility development of 10–12-year-old Wushu athletes and identifies the factors of flexibility development. It marks the limits of joint mobility necessary for Wushu athletes. The paper confirms that developing Wushu athletes' flexibility is most effective at the age of 10–12, when a child's body is prepared for power loads.

Процесс развития гибкости занимает ведущее место в организации подготовленности спортсменов ушу. Это обусловлено тем, что изменение двигательных качеств борцов влечет за собой изменение структуры движений, а изменение способа их выполнения способствует развитию гибкости и других физиологических качеств, необходимых для достижения высоких спортивных результатов [Кочурко, 1974, с. 86].

В процессе анализа специальной литературы было установлено, что возраст спортсменов ушу 10–12 лет является наиболее оптимальным для развития гибкости. Это обусловлено тем, что в этом возрасте наблюдаются наиболее значительные темпы увеличения показателей гибкости. Затем гибкость стабилизируется, и, если целенаправленно не развивать ее в этот период, она начинает прогрессивно ухудшаться [Волков, 1989, с. 32; Гращенко, 2003, с. 78].

Особое значение развития гибкости обусловлено еще и тем, что она обеспечивает благоприятные условия для развития и других физических качеств, необходимых спортсменам ушу (сила, быстрота, выносливость, ловкость) [Алисов, 1971, с. 114]. При отсутствии необходимой гибкости спортсменам ушу невозможно овладеть даже самыми элементарными позициями и движениями [Кустов, 2009, с. 73].

Таким образом, можно констатировать, что процесс развития гибкости занимает важное место в структуре специальной подготовленности спортсменов ушу. Ее совершенствование является обязательным условием роста спортивного мастерства спортсменов ушу любого возраста.

Однако, несмотря на всю важность проблемы развития гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет, эта тема еще не была предметом специального научного исследования, лишь отдель-

ные аспекты её изучены в работах: Алтанчуулу (2007), Ван Линь (2007), В.М. Зацiorского (1966), Е.И. Кочурко (1974), П.И. Кривошапкина (2004), О.В. Кустова (2008), В.И. Ляха (1989), А.А. Маслова (2001), Г.Н. Музрукова (2010), Б.В. Сермеева (1970) и других.

Цель статьи – обосновать необходимость и раскрыть особенности развития физиологической гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет.

Гибкость как физиологическое качество понимается как: свойство упругой растяжимости мышечных, соединительных и других телесных структур, определяющих пределы амплитуды движений звеньев тела [Матвеев, 1991, с. 273]; морфофункциональные свойства аппарата движения и опоры, определяющие амплитуду движений спортсмена [Платонов, 1997, с. 257]; способность выполнять движения с большой амплитудой. Измерителем гибкости являются максимальная амплитуда движения [Зацiorский, 1966, с. 128]; эластичность мышц и связок, подвижность суставов и способность мышца-антагонистов к мгновенному расслаблению и напряжению в ходе выполнения упражнения [Музруков, 2001, с. 422].

Следует обратить внимание, что в спортивной научно-методической литературе на сегодняшний день не выработано единого определения терминов «гибкость» и «подвижность». Некоторые авторы (J. Weineck и другие) склонны отождествлять эти понятия. Однако в данной проблеме они видят необходимость в рассмотрении ее составляющих – анатомической структуры суставов и возможности растягивания мышц и связок. По мнению других авторов (S.A. Solvebot и другие), существует необходимость в дифференциации понятий «гибкость» и «подвижность». По их мнению, гибкость – это более обобщенное понятие, определяемое одновременно как результат нервно-мышечной координации, подвижности и мышечной силы.

Мы придерживаемся мнения тех специалистов, которые считают, что понятие «физиологическая гибкость» более приемлемо для определения общей подвижности в суставах отдельной части или всего тела [Алисов, 1971; Матвеев,

1991; Платонов, 1997; и др.]. Когда же речь идет об объеме движения в конкретном суставе, специалисты рекомендуют говорить о подвижности в них (например, подвижность в голеностопных суставах и т.д.). В данной статье термины «гибкость» и «подвижность» будут использоваться преимущественно в этих значениях.

Анатомо-морфологические, физиологические и биомеханические исследования ученых (М.Ф. Иваницкий, Д.Д. Донской, В.С. Фарфель, Б.А. Никитюк, А.А. Гладышева, В.И. Козлов и другие) свидетельствуют о том, что движения человека в суставах могут быть ограничены большим количеством факторов. Это зависит от типа сустава и структуры, окружающей его, т.е. связок, капсул и мышц. Согласно V. Wright и R.J. Johns, почти для всех суставов главным лимитирующим фактором является строение мягких тканей. Некоторые разрывы или заболевания также могут препятствовать движению в пораженном суставе. В норме структуры суставов не должны препятствовать выполнению полной гаммы движений.

Уровень гибкости зависит также от возраста, пола, профессиональной деятельности, утомления, времени суток и температуры воздуха.

Для спортсменов ушу специфичными являются требования к подвижности отдельных групп суставов. Так, например, развитие подвижности тазобедренного сустава основано на принципе «втягивания» бедра – при выполнении наклонов, махов ногами в разных плоскостях, шпагатов, тазобедренный сустав развивается перпендикулярно выпрямленной ноге. Таким образом, при выполнении маха вперед носок вытянутой ноги находится на уровне головы. Такая техника требует особой эластичности мышцы задней поверхности бедра и следования принципу «сань чжи и гоу» – три прямых, один крюк (данный принцип подразумевает выпрямление ноги, к которой производится наклон в коленном суставе, выпрямление позвоночника, выпрямление опорной ноги в коленном суставе и оттягивание носка ноги, к которой производится наклон, на себя) [Музруков, 2001, с. 24].

Таким образом, почти все исследователи, занимавшиеся проблемами гибкости в борьбе, едины в мнении, что оптимальная подвижность при соответствующем уровне развития мышц обеспечивает благоприятные условия для проявления таких физических качеств, как сила, быстрота, выносливость, ловкость, создает предпосылки для овладения рациональной спортивной техникой, что борец, обладающий хорошей гибкостью, имеет большие возможности применять разнообразную технику.

Проведя специальный анализ литературы, мы не встретили научно обоснованных данных относительно динамики *развития гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет*. Однако есть некоторые данные, раскрывающие особенности гибкости в целом у данного возрастного контингента и у представителей 10–12 лет восточных единоборств в частности.

Некоторые возрастные аспекты развития гибкости у спортсменов были изучены в работах: В.К. Бальсевич (2000), В.Л. Волков (1988), В.И. Лях (1989), В. Ягелло (2002). По их мнению, возраст 10–12 лет является наиболее важным (критическим), когда следует уделить особое внимание развитию гибкости, так как начиная с 13–14 лет, по их данным, наблюдается заметный спад в возможностях развития подвижности суставов. Это не значит, что после 13–14 лет невозможно развить максимально необходимый уровень гибкости, однако с каждым годом, начиная с 13 лет, этот процесс требует больших усилий.

По данным О.В. Литвиновой и В.Ю. Лебединского, развитие активной гибкости позвоночника и тазобедренных суставов у школьников наиболее выражено в 8–9 лет [Литвинова, Лебединский, 2011, с. 155].

Г.Л. Апанасенко (1985) считает, что в возрасте 10–12 лет активная гибкость как у мальчиков, так и у девочек достигает максимальных возможностей. Такие данные подтверждают необходимость активного целенаправленного развития гибкости спортсменов ушу в этом возрасте.

Следует учитывать, что организм человека в процессе онтогенеза претерпевает значительные структурные и функциональные изме-

нения. Гетерохронность формирования структур организма находится в тесной взаимосвязи с особенностями функции органов в различные возрастные периоды. В этой связи успешное решение задач физического воспитания и спортивной тренировки невозможно без учета возрастных особенностей формирования систем организма, взаимосвязанных и взаимозависимых с той или иной двигательной способностью. Для нас особый интерес представляет период онтогенетического развития 10–12 лет, который является благоприятным для целенаправленного развития гибкости.

С возрастом у школьников суммарная гибкость и подвижность в различных суставах меняются неравномерно.

По особенностям возрастных изменений суставы делят на две группы: 1) в первую группу, для которой характерно увеличение показателей подвижности до 14–15 лет с последующим их уменьшением, включены позвоночный столб и тазобедренный сустав; 2) во вторую группу входит плечевой сустав, отличием которого является пик увеличения подвижности до 11–13 лет, после чего показатели удерживаются на одном уровне, а затем снижаются в 16–17-летнем возрасте [Сермеев, 1970].

Аналогичные данные получены А.А. Гужаловским. Так, наиболее высокие темпы роста гибкости позвоночного столба у девушек исследователь зафиксировал в 10–12 и 13–14 лет, у юношей – в 9–10, 13–14 и 15–16 лет.

Несмотря на отличия в показателях прироста подвижности различных суставов, экспериментальные исследования позволяют выявить общую закономерность развития гибкости – период 10–12 лет является очень важным для развития гибкости спортсменов ушу.

Правда, мнения о начале процесса ухудшения гибкости у различных исследователей расходятся.

Б.В. Сермеев указывает, что в возрасте 7–11 лет происходит интенсивный прирост подвижности во всех суставах. В 12–15 лет подвижность достигает постоянной величины, а в 16–17 лет – уменьшается. Поэтому 13–14 лет – самый позд-

ний возраст, в котором нужно начинать развивать подвижность в суставах.

В.Ф. Ломейко отмечает умеренное улучшение гибкости у младших школьников. В 14–15 лет она становится наилучшей, а затем в последующем ухудшается. Тем не менее систематическое выполнение упражнений с большой амплитудой дает возможность успешно совершенствовать гибкость и в старшем школьном возрасте.

Л.В. Волков зафиксировал иную динамику суммарной подвижности в суставах (плечевого, позвоночного столба и тазобедренного). Девочки максимальных показателей гибкости достигают в 9 лет. Затем этот уровень постепенно снижается, и с 9 до 13 лет уменьшение становится существенным. В период с 13 до 14 лет наблюдается достоверность показателей развития, с 14 до 15 лет – снижение, а с 15 до 17 лет данная способность стабилизируется. В развитии гибкости у мальчиков наблюдается два периода активизации – с 9 до 11 лет и с 14 до 16 лет. По темпам прироста наиболее эффективными возрастными периодами являются 9–10, 10–11 и 14–15 лет. Кроме этого, имеются и периоды значительного снижения темпов развития гибкости: 8–9, 12–13, 13–14, 16–17. Становится очевидно, что возраст 10–12 лет как для мальчиков, так и для девочек является наиболее благоприятным для развития их гибкости. Эти данные подтверждены и исследованиями А.А. Тер-Ованесяна, которым установлено, что гибкость развивается легче и в большей мере и достигнутые результаты сохраняются дольше, если гибкость становится предметом целенаправленных упражнений в 10–12 лет.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы.

1. В современной литературе возрастной период для развития гибкости представлен достаточно широко и противоречиво.

2. Несмотря на некоторые выявленные противоречия, очевидно, что развивать гибкость у спортсменов ушу наиболее эффективно в 10–12 лет, когда организм ребенка подготовлен к силовым нагрузкам.

Библиографический список

1. Алисов Н.Я. Исследование гибкости и экспериментальное обоснование методики её развития: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1971. 165 с.
2. Волков Л.В. Система управления развитием физических способностей детей школьного возраста в процессе занятия физической культурой и спортом. М.: ГЦОЛИФК, 1989. 38 с.
3. Гращенко А.Ю. Методика развития физического качества гибкости у школьниц 10–11 лет. Тюмень, 2003. 160 с.
4. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена. Основы теории и методики воспитания. М.: Физкультура и спорт, 1966. 200 с.
5. Кочурко Е.И. Экспериментальное исследование взаимосвязи между подвижностью в суставах и техникой спортивной борьбы: дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1974. 175 с.
6. Кустов О.В. Обоснование инновационной технологии обучения традиционному ушу детей младшего школьного возраста в процессе физического воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Московская государственная академия физической культуры. Малаховка, 2009. 176 с.
7. Литвинова О.В., Лебединский В.Ю. Мониторинговые технологии как основа системы занятий по тхэквондо со здоровьесберегающей направленностью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3, т. 1, С. 152–156.
8. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М.: Физкультура и спорт, 1991. 543 с.
9. Музруков Г.Н. Основы ушу: учебник для спортивных школ. М.: Пик, 2001. 624 с.
10. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте: учебник для студентов вузов физического воспитания и спорта. Киев: Олимпийская литература, 1997. 583 с.
11. Сермеев Б.В. Гибкость спортсмена. М.: Физкультура и спорт, 1970. 93 с.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ САМООЗДОРОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ

THE BASIC PRINCIPLES OF THE FORMATION OF UNDERGRADUATES' PERSONAL HEALTH IMPROVEMENT EXERCISES

Л.С. Слета, С.А. Полиевский, А.А. Иванов

L.S. Sleta, S.A. Polievskiy, A.A. Ivanov

Состояние предболезни, здоровье, основные признаки, студенты, самооздоровление, физические упражнения, основные принципы.

Работа посвящена решению актуальной проблемы – выявлению начала срыва адаптации у студентов старших курсов. Рассмотрены вопросы выявления состояния предболезни у студентов старших курсов и его основные признаки; педагогические составляющие и последовательность формирования комплекса самооздоровления студентов старших курсов. Приведены результаты анкетирования как одного из основных средств педагогического эксперимента, по результатам которого выявляется массив студентов, находящихся в состоянии предболезни, выявлены основные признаки состояния предболезни студентов старших курсов. На основе полученных результатов приведены практические рекомендации по формированию комплекса оздоровительных мероприятий студентов старших курсов.

Pre-existing disease condition, health, main features, students, personal health improvement, physical exercises, basic principles.

The article deals with the topical problem that is the identification of the beginning of the breakdown of undergraduates' adaptation. The issues of identifying the pre-existing disease condition of undergraduates and its main features are considered as well as the pedagogical components and stages of formation of undergraduates' personal health improvement exercises. The paper presents the results of the survey as one of the key means of the pedagogical experiment, the results of which are used to identify a group of students in a pre-existing disease condition. The authors present the main features of undergraduates' pre-existing disease condition. On the basis of these results, they give some practical recommendations on the formation of undergraduates' personal health improvement exercises.

На территории РФ в 969 учебных заведениях высшего профессионального образования получают образование более чем 5,6 млн. студентов [Анонсы, 2015]. Из них каждый 5-й студент (на гуманитарных факультетах каждый 3-й, а иногда даже 2-й) отнесен к подготовительной, специальной медицинской группам или освобожден по состоянию здоровья от занятий физической культурой, а это сказывается на уровне подготовки специалистов, так как во время болезни студент вынужден прервать посещение учебных занятий [Шигалевский и др., 2000]. В дальнейшем студентам приходится самостоятельно изучать пропущенный материал, что влечёт за собой увеличение нагрузки, повышение утомляемости, напряжение регуляторных механизмов, стресс, ве-

дёт к снижению адаптационных возможностей организма и, как правило, развитию болезни.

Богатая палитра возможностей средств и методов физической культуры, гигиены, психогигиены и нетрадиционных средств оздоровления позволяет составлять различные комплексы самооздоровления по уровню физической подготовки как условия для самостоятельного решения проблем компенсации срыва адаптации в результате учебно-практической деятельности [Нереализованные..., 2002]. Разработанные комплексы в дальнейшем могут быть использованы в профессиональной деятельности для компенсации уже профессиональных нагрузок.

Комплекс самооздоровления должен решать проблему собственного здоровья с мини-

мальными экономическими и временными затратами, что необыкновенно привлекательно в современных реалиях жизни.

Система самооздоровления не должна применяться в отрыве от традиционной системы здравоохранения, регулярного медицинского контроля, срочного обращения в специализированные медицинские учреждения, это только комплекс мер по активному самостоятельному сохранению и поддержанию здоровья.

Методы и организация исследования. В целях выявления студентов в состоянии предболезни нами было проведено анкетирование. Для решения данной проблемы была использована экспресс-анкета выявления состояния предболезни, разработанная и апробированная в диссертационном исследовании А.А. Иванова, построенная на методе количественной оценки уровня здоровья учащихся и студентов, разработанном в Научном центре охраны здоровья де-

тей и подростков РАМН [Иванов, 2012]. По результатам анкетирования планируется выявить основные признаки состояния предболезни у студентов старших курсов.

В анкетировании приняли участие студенты старших курсов в количестве 208 человек, из них 112 студентов III–V курсов РГУФКСМиТ гуманитарного института, 56 студентов III–V курсов МИИГАиК и 40 студентов III–V курса МГМСУ им. А.И. Евдокимова. Все студенты прошли плановую диспансеризацию и имели основную медицинскую группу. У всех студентов был ярко выражен интерес к тестированию, что объясняет заинтересованность в собственном здоровье.

Результаты и их обсуждение. По результатам анкетирования оказалось, что 62 студента (29,8 % респондентов) ответили положительно на 6 вопросов (25 % всех вопросов анкеты), что говорит о наличии у них состояния предболезни (рис. 1).

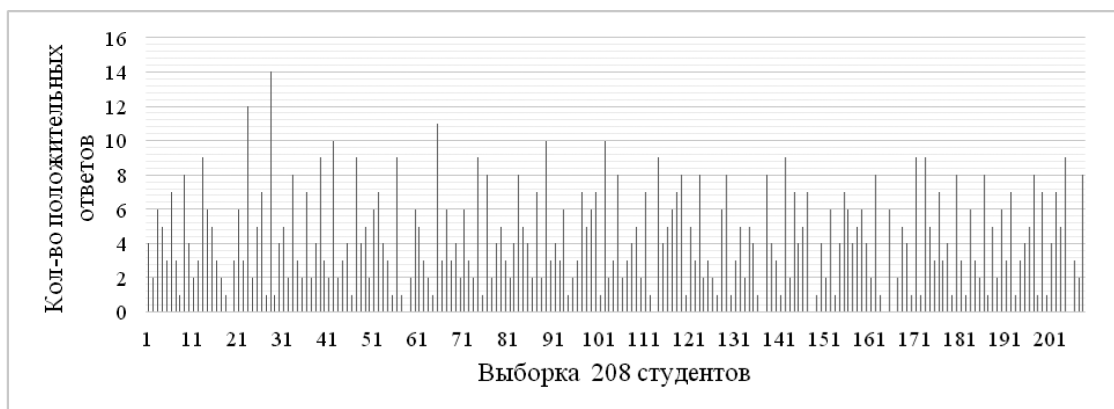


Рис. 1. Результаты анкетирования

При оценке массива ответов важно выявить количество положительных ответов на наличие определенного признака (рис. 2). Такая информация будет очень важна для прогнозирования наиболее вероятных направлений возможного срыва адаптации и подбора целенаправленных средств и методов для их компенсации. Для этих целей нами было суммировано общее число положительных ответов по экспресс-анкете и в дальнейшем проведено выявление процента положительных ответов по каждому признаку из общего массива. В результате выявлено, что 86 % респондентов дали положительный ответ на шестой вопрос –

депрессия, апатия; 67 % дали положительный ответ на первый вопрос – повышенная утомляемость; 50 % дали положительный ответ на одиннадцатый вопрос – нежелание «напрягаться»; 40 % дали положительный ответ на двадцать второй вопрос – жалобы на резкую усталость, учащенное сердцебиение, одышку, тошноту, жжение в груди, иногда головную боль.

Заключение. В комплекс занятий физической культурой в вузах включаются большей частью общеразвивающие упражнения. Но для сохранения и поддержания здоровья необходимо включать упражнения выраженной оздоровительной направленности с учетом основных признаков со-

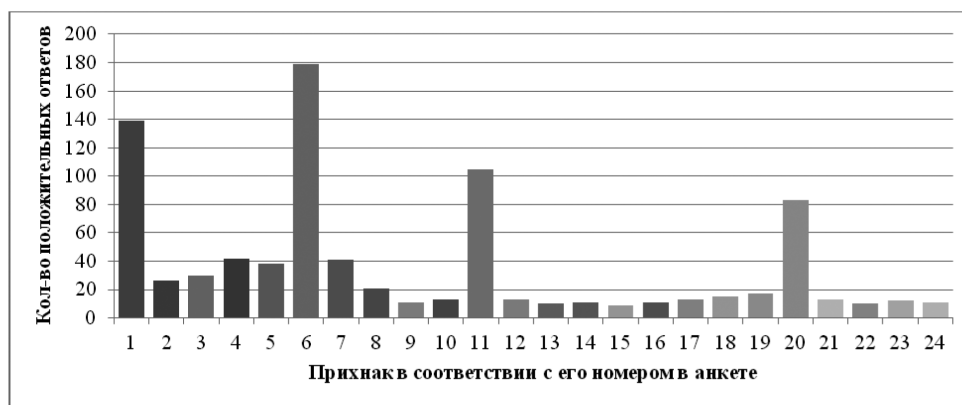


Рис. 2. Количество положительных ответов на наличие определенного признака

стояния предболезни у студентов старших курсов, чтобы компенсировать основное (для большинства) направление возможного срыва адаптации.

Необходимо разработать комплекс самооздоровления студентов старших курсов (СОССК) с учётом основных признаков состояния предболезни. В комплекс должны включаться упражнения, отвечающие следующим требованиям:

1) компенсируют основные признаки состояния предболезни у студентов старших курсов, а именно: депрессия, апатия; повышенная утомляемость; нежелание «напрягаться»; самочувствие – жалобы на резкую усталость, учащенное сердцебиение, одышку, тошноту, жжение в груди, иногда головную боль;

2) доступность (легкие в освоении; возможность выполнения дома, на работе, в бытовых условиях, не требующие специальных навыков и дорогостоящего оборудования; возможность выполнять самостоятельно без помощи и контроля инструктора);

3) четко выраженная направленность (при выполнении минимального количества упражнений достигается максимально направленный оздоравливающий эффект);

4) максимальная привлекательность (упражнения должны вносить заинтересованность, эмоциональный окрас и желание их выполнять);

5) универсальность (одно упражнение решает комплекс задач);

6) отдельные упражнения должны собираться в легкотрансформирующиеся комплексы;

7) комплекс СОССК должен занимать минимум времени.

Список сокращений

1. РГУФКСМиТ – Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК).
2. МГМСУ им. А.И. Евдокимова – Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова.
3. МИИГАиК – Московский государственный университет геодезии и картографии.

Библиографический список

1. Анонсы [Электронный ресурс] / Правительство России. URL: <http://government.ru/announcements/13751/> (дата обращения: 15.07.2015).
2. Иванов А.А. Технология самооздоровления студента-спортсмена в связи с состоянием предболезни: дис. ... д-ра пед. наук (13.00.04) / РГУФКСМиТ. М., 2012. 319 с.
3. Нереализованные возможности физического воспитания в современных образовательных системах / Э. Булич, И. Муравов, С. Новак и др. // Физическое воспитание и здоровье молодежи: сб. науч. тр. / Междунар. ассоц. по спорт. моторике; под ред. А.Д. Скрипко, В. Старосты. Варшава; Минск, 2002. С. 38–39.
4. Шигалевский В.В., Скобин А.Т., Сухенко И.И. Заболеваемость студентов: выявление, первичная и вторичная профилактика // Здоров'я та освіа: проблеми та перспективи: Матеріали І Всеукраш. наук: метод. конф. Донецьк: ДонДУ, 2000. С. 398–400.

СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНОГО ВИНТОВОГО ВРАЩАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В БЕЗОПОРНОМ ПЕРИОДЕ САЛЬТО С ВИНТАМИ ЗА СЧЕТ АСИММЕТРИЧНОГО ПЕРЕМЕЩЕНИЯ РУК В ПОЛЕТЕ

THE METHOD OF PRODUCTION OF A COMPLEX AERIAL TWIST IN A NON SUPPORT POSITION DURING SOMERSAULT BY USING ASYMMETRICAL HANDS ACTION

Ю.В. Шевчук, Н.Г. Сучилин

Yu.V. Shevchuk, N.G. Suchilin

Движение, тело спортсмена, безопорный период, полет, сложное вращение, сальто с винтами, воронкообразные движения типа хула-хуп, асимметричное перемещение рук.

В работе проанализирован способ создания сложного вращательного движения в безопорном периоде сальто с винтами за счет асимметричного перемещения рук в полете. Показано, что современные спортсмены, ранее не использовавшие методику исполнения «винта в другую сторону», при правильном движении рукой в полете выполняли его технически правильно. В результате исследований выявлено, что, в отличие от воронкообразных движений типа хула-хуп, движение руками в полете более четко осознается и контролируется спортсменом. Поэтому в процессе обучения безопорным винтам следует особое внимание уделять правильной работе руками.

Action, an athlete' body, non-support position, aerial, complex twist, somersault, hula hoop-kind action, asymmetrical hands action.

This paper analyzes the way of producing a complex aerial twist in a non support period position during a somersault using asymmetric hands action. It is shown that modern athletes who had not previously used the methodology of producing «a twist in the other direction» with the right hand action during an aerial performed it in a technically correct way. The studies revealed that in contrast to hula hoop-kind actions, hand actions in an aerial are more clearly understood and controlled by an athlete. Therefore, in the process of training of non-supported twists a special attention should be paid to the proper hands action.

Биомеханическому обоснованию способа образования сложного вращательного движения в безопорном периоде сальто с винтами за счет асимметричного перемещения рук в полете посвящен ряд работ [Сучилин, 1978; Yedon, 1984; Аркаев, Сучилин, 2004; и др.]. При использовании данного способа начальное вращение вокруг поперечной оси тела гимнаста в полете (вращение по сальто) обязательно. Задаваемый от опоры вектор главного кинетического момента в начале полета совпадает по направлению с поперечной главной центральной осью

тела гимнаста. В начале полета гимнаст совершает простое вращательное движение вокруг этой оси. Далее гимнаст выполняет асимметричное перемещение рук в полете и возникает сложное винтовое вращательное движение. В прыжках в воду с винтами этот способ является основным.

Механизм этого способа был обоснован нами после решения теоретической задачи, сформулированной следующим образом: изменится ли ориентация главных центральных осей инерции тела человека, если в состоянии невесомости он асимметрично изменит позу¹. Моде-

¹ Для решения задачи была разработана методика определения главных центральных осей и моментов инерции тела человека в произвольной позе [Аркаев, Сучилин, 2004; Сучилин, 1989; Сучилин, Шевчук, 2011]. Затем для плоской двухзвенной модели тела человека было составлено дифференциальное уравнение главного кинетического момента и приравнено нулю. Интегрирование его по углу позволило получить координаты звеньев модели в инерциальной системе координат после изменения позы и затем определить положение главных центральных осей инерции модели. Выявлено, что в общем случае при равенстве нулю главного вектора и главного момента внешних сил асимметричное изменение позы в безопорном положении приводит к переориентации главных осей центральной эллипсоида инерции тела человека в инерциальной системе координат [Сучилин, 1989; Сучилин, Шевчук, 2011; Yedon, 1984].

лью послужил космонавт в состоянии невесомости, когда на него не действуют никакие внешние силы, т.е. главный вектор и главный момент внешних сил равны нулю. С точки зрения теоретической механики вращательного движения и космонавт в невесомости, и гимнаст в полете в этом случае находятся в одинаковых механических условиях.

В результате проведенного нами математического моделирования выявлено, что ориентация главных осей центрального эллипсоида инерции тела человека в общем случае изменяется [Сучилин, 1989; Сучилин, Шевчук, 2011;2013]. Так, например, если космонавт в невесомости из выпрямленного положения руки вверх опустит вниз левую руку, то с точки зрения неподвижного наблюдателя его продольная ось наклонится вправо приблизительно на $6-0^\circ$, а если правую руку, то настолько же влево (рис. 1).

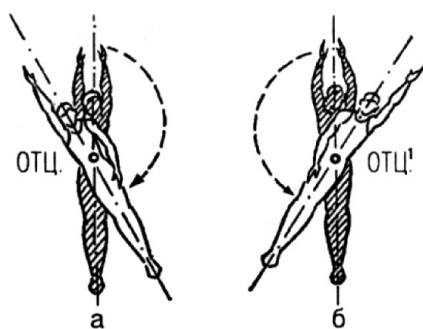


Рис. 1

Обратимся к построению Пуансо [Сучилин, 1989; Сучилин, Шевчук, 2013]. Если космонавту сообщить извне вращение вокруг поперечной оси, то вектор его главного кинетического момента будет направлен вдоль этой оси. В силу действия закона сохранения своей ориентации он не изменит, чтобы ни делал космонавт.

Центральный эллипсоид инерции космонавта будет касаться плоскости Пуансо в точке, совпадающей с одним из его трех главных фокусов, который в данном случае будет расположен на поперечной оси. Вращение будет простым: эллипсоид инерции будет вертеться вокруг своей поперечной оси, касаясь плоскости Пуансо одной своей точкой (рис 2).

Если теперь космонавт опустит руку, то его эллипсоид инерции изменит ориентацию в пространстве и продольная ось наклонится к вектору главного кинетического момента (рис. 2 а, б). Его проекция на эту ось станет отличной от нуля.

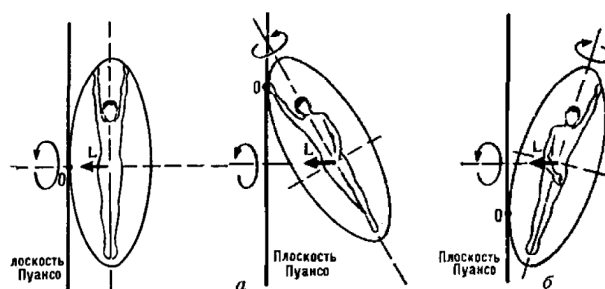


Рис. 2. Результат опускания руки в безопорном положении

Теперь эллипсоид инерции будет касаться плоскости Пуансо в точке, не совпадающей ни с одним из его фокусов. Следовательно, после изменения позы эллипсоид покатится по плоскости Пуансо с верчением, т.е. возникнет ситуация, аналогичная 1 способу образования сложного вращения в полете. Таким образом, простое вращательное движение вокруг поперечной оси в безопорном положении в результате опускания одной руки преобразуется в сложное вращение вокруг ОТЦ с одновременным поворотом вокруг трех осей².

Рассмотренный случай с космонавтом в невесомости применим к гимнасту, вращающему-

² Принципиальное различие между 1 и 3 способами состоит в следующем. При использовании 1 способа задаваемый от опоры вектор главного кинетического момента в начале полета не совпадает по направлению с главной поперечной осью тела. Поэтому сложное вращательное движение вокруг ОТЦ начинается сразу после прекращения связи с опорой. При использовании 3 способа вектор главного кинетического момента совпадает с этой осью в момент прекращения связи с опорой. Поэтому в начале полета гимнаст выполняет простое вращение по сальто. Далее он выполняет управляющее движение рукой, в результате которого происходит переориентация его главных центральных осей инерции относительно вектора главного кинетического момента, сохраняющего постоянную ориентацию в пространстве. При этом его направление уже не совпадает ни с одной из этих осей. Возникает классическая ситуация случая Эйлера – Пуансо: движение тела вокруг точки, совпадающей с его центром масс, т.е. сложное вращение с вытекающими отсюда последствиями, такими как конусообразное движение продольной главной центральной оси тела спортсмена в пространстве. При использовании 3 способа важно, чтобы изменение позы в полете было асимметричным относительно передне-задней плоскости тела гимнаста. Если гимнаст выполнит симметричное изменение позы (например, опустит две руки кругом вперед или согнет в тазобедренных суставах), то наклона продольной оси к вектору главного кинетического момента не произойдет. Они останутся взаимоперпендикулярными. В этом случае сложного вращения не возникнет, но простое вращение вокруг поперечной оси ускорится.

ся вокруг поперечной оси в полете. В обоих случаях вращательное движение тела вокруг ОЦМ правомерно рассматривать, как около неподвижной точки. Момент внешних сил относительно ОЦМ равен нулю. Действует закон сохранения главного кинетического момента системы.

Какую же руку нужно опускать? Анализ построения Пуансо показывает, что при заданном вращении по сальто вперед для создания винтового вращения влево следует опускать правую руку, а при выполнении сальто назад – правую. Для создания винтового вращения вправо нужно поступать прямо противоположным образом: при выполнении сальто вперед нужно опускать левую руку, а при сальто назад – правую.

Если в исходном положении в полете руки разведены в стороны, то одновременно с опусканием соответствующей руки нужно поднимать вверх другую руку. Это может увеличить наклон продольной оси и соответственно угловую скорость. Если есть время, то после завершения требуемого количества винтов гимнаст может вновь преобразовать сложное вращательное движение в простое вращение по сальто, т.е. только вокруг поперечной оси. Для этого нужно успеть переместить руки в обратном направлении до приземления.

Для проверки этих теоретических выводов нами был проведен специальный эксперимент³. Высококвалифицированные гимнасты выполнили с батута серию прыжков сальто вперед и назад с выпрямленным телом руки вверх без скручивания на опоре с приземлением на мат в поролоновую яму. После прекращения связи с опорой каждому гимнасту подавалась команда «Правая!» или «Левая!», согласно которой они определенным, заранее натренированным способом опускали в полете правую или левую руку. Объектом наблюдения были факты возникновения винтового вращения после опускания руки, его направление и угол поворота вокруг продольной оси в полете. Анализировались только те попытки, в которых вращение по винту

от опоры не задавалось и гимнасты в полете четко выполняли подаваемую им с земли команду.

Установлено, что при выполнении сальто вперед с выпрямленным телом четкое и своевременное опускание правой руки (по направлению вперед-вниз к левому тазобедренному суставу) по команде в полете вызывало винтовое вращение влево, а опускание левой – вправо. При выполнении сальто назад винтовое вращение влево возникало в полете после опускания левой руки назад-вниз по кругу, а вращение вправо – после опускания правой руки. В подавляющем большинстве случаев этого было достаточно, чтобы выполнить поворот на 360° и более вокруг продольной оси в полете без создания винтового вращения от опоры.

Весьма примечательным в процессе эксперимента было следующее обстоятельство. Гимнасты, никогда ранее не крутившие винт в «чужую» сторону (обычно вправо), выполняли его с первого раза без всяких предварительных намерений только за счет правильного движения рукой в полете (к удивлению для себя). Таким образом, результаты эксперимента полностью подтвердили достоверность вышеизложенных теоретических предположений.

В результате исследований выявлено также, что, в отличие от воронкообразных движений типа хула-хуп, движение руками в полете более четко осознается и контролируется. Поэтому в процессе обучения безопорным винтам следует особое внимание уделять правильной работе руками.

При выполнении многократных винтов от опоры известные три способа образования винтового вращения обычно используются совместно (1) скручивание тела вокруг продольной оси на опоре; 2) конусообразные движения типа хула-хуп в полете; 3) асимметричное перемещение рук в полете). При взаимодействии с перекладиной на отходе обычно опускается та же рука, что и при создании винтового вращения в полете третьим способом. При наличии враще-

³ В эксперименте приняли участие 24 высококвалифицированных гимнаста, которые выполнили с батута около 100 прыжков сальто вперед и назад без задания вращения по винтам от опоры. Попытки записывались на видеомagneитофон анфас и в профиль. Видеозаписи анализировались экспертами.

ния по сальто и отсутствию винтового вращения для его создания более эффективен 3 способ (асимметричное перемещение рук в полете). Чем быстрее будет вращение по сальто, тем быстрее будет вращение по винтам. Однако 2 способ (хула-хуп) более универсален, т.к. не требует исходного вращения по сальто.

Необходимо отметить, что между разобранными выше механизмами есть внутренние противоречия. Так, отведение руки в сторону, движения типа хула-хуп, сгибание или прогибание в полете увеличивают момент инерции относительно продольной оси тела гимнаста. Если вращение вокруг этой оси задано от опоры, то скорость его в полете в этих случаях станет меньше, чем в полностью выпрямленном положении с приведенными к телу руками. Однако это компенсируется тем эффектом, который дает асимметричное перемещение рук в полете в сочетании с управляющими движениями типа хула-хуп.

Эти последние при незначительной амплитуде (а это наиболее эффективно) могут не осознаваться самим гимнастом и не восприниматься тренером и судьями. Поэтому на практике многократные винты выполняются комбинированным способом, т.е. путем скручивания на опоре с последующим опусканием одной руки и небольшими движением типа хула-хуп в полете. Скручивание звеньев на опоре выполняется в направлении винта, а воронкообразные движения в полете – в противоположном. Правильные движения руками в полете при входе в винт особенно важны при выполнении мно-

жократных сальто. Асимметричное перемещение рук в известной мере стимулирует движения типа хула-хуп.

Библиографический список

1. Аркаев Л.Я., Сучилин Н.Г. Как готовить чемпионов // Теория и технология подготовки гимнастов высшей квалификации. М.: ФиС, 2004. 128 с.
2. Сучилин Н.Г. Гимнаст в воздухе. М.: ФиС, 1978. 120 с.
3. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Ориентация главных центральных осей инерции тела человека при произвольном изменении позы в безопорном положении // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 8 (136). С. 205–209.
4. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Параметры центрального эллипсоида инерции тела человека в различных позах // Вестник СибГАУ. 2011. № 7 (40). С. 221–227.
5. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Способы создания сложного винтового вращения в полете (педагогико-биомеханический анализ) // Гимнастика. Теория и практика. М.: Советский спорт, 2011. Вып. 2. С. 38–69.
6. Сучилин Н.Г. Становление и совершенствование технического мастерства в упражнениях прогрессирующей сложности: дис. ... д-ра пед. наук. М.: 1989. 799 с.
7. Yedon M.R. The mechanics of twisting somersaults. Ph. D. Loughborough University of Technology, 1984. 533 p.

КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

THE CULTURAL ASPECT OF BACHELORS OF PHYSICAL EDUCATION'S TRAINING

М.Г. Янова

M.G. Yanova

Культура, педагогическая культура, образование, становление и развитие педагогической культуры, бакалавр физической культуры.

Конкретизируется понятие «педагогическая культура» и обосновывается значимость ее становления и развития в системе профессиональной подготовки бакалавра физической культуры. Особое внимание уделяется культурному аспекту подготовки данного специалиста – факторам становления и развития его педагогической культуры.

Culture, pedagogical culture, education, the formation and development of pedagogical culture, Bachelor of Physical Education.

The paper describes the concept of «Pedagogical culture» and proves the importance of its formation and development in the training system of Bachelors of Physical Education. The paper pays a special attention to the cultural aspect of the training of such Bachelors, namely the factors of the formation and development of their pedagogical culture.

Проблема повышения профессионального и культурного уровня бакалавров признается важнейшим приоритетом государственной образовательной политики. В образовательных документах задачам подобного рода уделяется огромное значение. Президент России В.В. Путин в выступлениях перед научной общественностью по проблемам развития вузовской науки и подготовки конкурентоспособных специалистов неоднократно отмечал необходимость подготовки специалистов, способных к культурному диалогу [Путин, 2004]. Трудности, с которыми начинающий бакалавр физической культуры сталкивается, начиная профессиональную деятельность, связаны с нивелированием ценностных установок на самореализацию в профессии, слабое владение опытом культуросообщения и культуросозидания. Это приводит к тому, что начинающий педагог старается найти пути приспособления к профессии, утилитарного отношения к педагогической деятельности и в конечном счете формального отношения к своим профессиональным обязанностям и воспитанникам. Это требует поиска новых путей и условий подготовки данного специалиста в вузе.

Сущность парадигмы обновления современного профессионально-педагогического образования определяется самой природой педагогической деятельности, в центре которой находится личность воспитанника как высшая ценность. Главное, на что следует обратить внимание, – познание мира человеком опосредуется его собственными личностными характеристиками, системой ценностей, поведением. Именно на это своеобразие личностных характеристик и должно ориентироваться обучение, целью которого являются культуросообщение и культуросозидание в процессе обучения бакалавром физической культуры богатого педагогического наследия. В этой связи необходимым является осмысление им сущности педагогической культуры и физической культуры в единстве и взаимодействии.

Культура, создающая ценности, всегда являлась средством успешной социализации личности. При правильной организации учебного процесса, культура может стать действенным средством становления и развития педагогической культуры будущего специалиста, поскольку это в будущем определит ценности физической культуры, которые осваиваются учениками.

Ценности физической культуры выражаются в виде общего состояния и укрепления здоровья, совершенствования физического мастерства, общей воспитанности и культурности человека [Выдрин, 1976, с. 9]. Также следует отметить, что ценности физической культуры, отражая позитивное физическое состояние личности, могут способствовать повышению производительности труда и регуляции процесса оздоровления общества в целом.

Качественная подготовка бакалавра, основанная на ценностном отношении к знаниям, призвана обеспечить качественное обучение подрастающего поколения. Это напрямую касается бакалавра физической культуры, поскольку сама дисциплина, которую он преподаёт, предусматривает «научение» культуре. Физическая культура есть сама культура, выраженная в единстве совершенства физического и умственного развития. Учитель физической культуры является носителем культурного начала личности как педагог, воспитывающий подрастающее поколение и обучающий культуре. Анализ понятия «физическая культура» показывает, что она является частью общей культуры общества, одной из сфер социальной деятельности, направленной на укрепление здоровья, развитие физических способностей человека. Основными показателями состояния физической культуры в обществе являются: уровень здоровья и физического развития людей, степень использования физической культуры в сфере воспитания и образования.

Освоение физической культуры в процессе обучения воспитанников способствует расширению их культурного диапазона, проникновению во все сферы жизнедеятельности. Физическое воспитание, являясь частью общего воспитания, выступает одним из показателей состояния физической культуры в обществе и представляет собой процесс, направленный на гармоничное развитие форм и функций организма человека. Учитывая все вышесказанное, следует отметить, что главным ориентиром в работе бакалавра физической культуры является отношение к таким фундаментальным ценностям, как истина, кра-

сота, добро через воспитание гармонично развитой личности во всех отношениях. Становление бакалавра – будущего педагога как профессионала и субъекта продуктивной деятельности есть процесс приближения к идеалам культуры [Маркарян, 1983, с. 67]. В этой связи его подготовка предусматривает активное приобщение к культуросозиданию и культуросозиданию как в физическом, так и в духовном смысле.

Проблема подготовки бакалавров физической культуры волнует общество не менее, а иногда даже более, чем учителей других специальностей. Ведь физически сильные, здоровые молодые люди, занимающиеся спортом, способные защищать честь страны, получать призы и награды, зачастую не хотят замечать того, что происходит с ними рядом, кто живет с ними по соседству, какая молодежь подрастает во дворе и т.д. Они стремятся скорее к личностным достижениям и не ориентированы на воспитание подрастающего поколения. Это актуализирует проблему воспитания «культурного» педагога, способного воспитывать будущее поколение, формируя в нем черты культурного человека.

С одной стороны, социально-экономические реалии нынешней России, способствуют развитию таких качеств у молодежи, как самостоятельность, деловая предприимчивость, реалистическое отношение к жизни, а с другой – сложившиеся «рыночные отношения» в России, характеризующиеся вседозволенностью и криминальным беспределом, дезориентируют молодых людей в культуре, препятствуют осмыслению «добраго и здорового» и подталкивают к «легкому, безнаказанному». Одним из основных социальных институтов, призванных противостоять развитию такого рода опасных тенденций, является высшая педагогическая школа – важный социальный институт подготовки бакалавров – будущих учителей как духовных воспитателей молодого поколения.

С целью анализа состояния духовной культуры студенчества на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева нами были проведены опросы и анкетирование. В исследовании приняло участие 350

выпускников 2014, 2015 годов и около 100 преподавателей. Исследование «вскрыло» проблему отношения респондентов к некоторым негативным аспектам культуры поведения в студенческой среде. Как свидетельствуют исследования, наши выпускники, которые уже сегодня пополняют ряды учительства, не всегда готовы сохранять традиции российской школы и достойно нести эстафету воспитательной работы в школе. Возникает вопрос: смогут ли они личным примером показывать учащимся, как должен вести себя в обществе действительно культурный человек? Формирование современных студентов как личностей происходило в тяжелой социально-экономической и психологической обстановке. Проведенный нами опрос показал, что на их культуре поведения это сказалось определенным образом. Среди «вредных» качеств, не позволяющих студентам и выпускникам называть друг друга культурными людьми, студенты и преподаватели назвали: курение, злоупотребление спиртным, употребление наркотиков, сквернословие, грубость и оскорбление окружающих, половую распущенность, неуважительное отношение к старшим, воровство, неумение вести себя в общественных местах. Причем эти качества, по мнению респондентов, часто проявляются в студенческой среде – значение по отдельным признакам выражалось значениями от 56 % опрошенных до 72 %. Таким образом, мы видим, что значения очень высоки. Анализ полученных данных по отдельно взятым признакам не является целью данной статьи. Однако еще раз подчеркнем необходимость решения проблемы становления педагогической культуры бакалавра. И учитель физической культуры, в этом смысле, представляет особый интерес.

Осмысление понятия «культура» для бакалавра физической культуры возможно при полном представлении данного феномена и условий его существования. Освоение ценностей физической культуры возможно только в условиях правильно организованной деятельности и активности личности в процессе образования.

Исследуя процесс подготовки бакалавра физической культуры, мы рассматриваем термин

«культура» как относящийся к числу наиболее фундаментальных понятий в современном знании. Данное понятие имеет такое количество смысловых оттенков, что делает практически невозможным подобрать аналог названному термину. В самом обычном представлении «культура» служит оценочным понятием и определяется чертами личности, которые в совокупности точнее было бы назвать «культурностью». Говоря о человеке культурный он или некультурный, мы оцениваем его поведение, нравственность, манеры, уровень образования, его профессионализм и т.д. В данном случае «культурное» поведение важно для нас с точки зрения того, что и как человек это делает по отношению к другим людям и как другие люди оценивают его поведение. Взаимодействуя «культурно» с обществом и другими людьми, человек проникает в сферу бытия, демонстрируя в ней свои человеческие качества, формируя при этом в себе «оценочную систему», которая позволяет соотносить его собственные действия с действиями других людей [Антонов, Позднеева, Маслов, 2001].

Исследуя феномен «культура» мы понимаем, что одним из способов ее становления и развития у человека является образование. Образование есть культура, ибо быть образованным – значит быть культурным. Обучаясь и совершенствуясь в течение жизни, человек повышает свой культурный уровень. Настоящий профессионал в сфере образования должен обладать высокой культурой. В свою очередь, процесс формирования педагога как профессионала и субъекта следует рассматривать в культурном аспекте. Человек, и особенно педагог, лишенный широкого взгляда, соприкасающегося с идеей общекультурного кругозора, лишен методологической гибкости и зрелости, позволяющих одолевать неизбежные тупики мысли [Князева, 1990, с. 32–33]. Особенность труда учителя физической культуры заключается в том, что объектом и продуктом его деятельности является самый «уникальный по своей ценности материал» – человек, и не просто физическая сущность, а его внутренний мир, духовность. Следовательно, целевая установка становления и развития физической и пе-

дагогической культуры бакалавра заключается в формировании личности, способной преодолевать трудности современного общества, развивать волю, самосовершенствоваться и достигать успеха и побед, прежде всего над собой, ориентируясь на лучших педагогов.

Анализируя понятие «педагогическая культура» в контексте физической подготовки личности, ученые размышляют, какое место в педагогике культууроосвоения ей отводится. Сколько существуют на земле люди, столько старшие учат младших, передавая накопленный культурный опыт и знания. Менялись эпохи и формации, но вместе с тем в главном осталось все по-прежнему – это процесс передачи опыта, остановить который можно только уничтожив человечество. При всем многообразии вариантов этого процесса всегда был и будет тот, **кто** учит, был и будет тот, **кого** учат; были и будут те культурные **знания, умения, образцы поведения**, которые передают; был и будет **специфический процесс**, в ходе которого все это осваивается, преобразуется в новую форму и передается; были и будут **социальные институты**, посредством которых осуществляются данные процессы; наконец, всегда были и будут культурные **результаты** подобной деятельности, необходимые обществу [Бенин, 1997, с. 12]. Воспитание и обучение, передача накопленного опыта ученикам, воплощение культурных ценностей в «знания и опыт обучающегося» – основная цель обучения; становление и развитие педагогической культуры бакалавра – условие его успешной профессионализации, вхождения в профессию.

Становление и развитие профессиональной культуры будущего педагога является составной частью его профессионализации. Ряд авторов (А.Н. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, Е.Н. Шиянов и др.) трактуют педагогическую культуру как интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии. В это понятие вкладываются синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культурно-творческих способностей, развитое педагогическое мышление и

сознание, богатый духовный потенциал. Согласно взглядам В.Л. Бенина, педагогическая культура – это интегративная характеристика педагогического процесса, включающая как единство непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому [Бенин, 1997]. Таким образом, автор предлагает считать системообразующим элементом педагогической культуры педагогическую деятельность. Следовательно, будущий учитель – бакалавр физической культуры должен уметь грамотно и методически правильно выстраивать свою педагогическую деятельность по обучению подрастающего поколения с целью воспитания культурного, гармонически развитого человека, способного не только легко адаптироваться в обществе, но и к культуросозиданию.

«Педагогическая культура» в определении З.К. Метеруковой представляет собой синтез нравственно-духовного и высокого профессионализма, включающего глубокое знание преподаваемого предмета, методики его преподавания, глубокие психолого-педагогические знания и педагогические умения, культуру слова, развитое педагогическое мышление в целом и педагогическое сознание, педагогические способности и педагогическое творчество, методологическую и диагностическую культуру, культуру самосовершенствования, потребность и готовность к профессиональному информационному взаимодействию, создающему развивающее поле, потребность, способность, готовность к общению с учащимися и способность испытывать чувство удовлетворения от процесса общения с ними [Метерукова, 1999, с. 21]. Таким образом, для бакалавров физической культуры важно соблюдать культуру самосовершенствования, культуру общения с учащимися и постигать информационную культуру.

Исследуя педагогическую культуру, необходимо отметить, что педагогу в процессе его профессиональной деятельности нередко приходится размышлять над сущностью воспитатель-

ного воздействия и постоянно корректировать свои методы в интересах развития личности ученика. Что возможно при выраженной способности к культуросозиданию. Характеризуя учительский труд, героиня американской писательницы Б. Кауфман – молодая учительница приходит к убеждению, что в педагогической работе с подростками необходимо не столько «привносить», т.е. объяснять, учить, информировать, сколько «извлекать» – стимулировать учащихся к творческому самовыражению. Эти выводы существенны для педагогов любой специализации, и особенно бакалавра физической культуры как специалиста, организующего деятельность по формированию и совершенствованию сильной и здоровой личности в культуурообогащающей среде.

Педагогическая культура учителя как практический феномен, особенно в ситуации инновационного бума в педагогике, требует осмысленного и корректного подхода, умения определить, отобрать и принять самое существенное, эффективное, а также собственного профессионально-творческого «почерка», своих инновационных находок. Это отражает общую тенденцию развития педагогической культуры, что выражается в ориентации учителя на творческие виды деятельности. В связи с этим педагогическую культуру следует рассматривать как способность творческого освоения педагогической реальности в целом и обращенность к идеям воспитания культурного человека. Здесь играют свою роль и преемственность, и традиции, и другие креативные механизмы, способствующие овладению учителем опытом творческой педагогической деятельности. Таким образом, проблема поиска и использования на занятиях специальных методов и приемов эвристической направленности для бакалавра физической культуры является важным элементом его методической деятельности.

Если рассматривать культуру как универсальную технологию человеческой деятельности [Метерукова, 1999], то образование оказывается одним из выдающихся феноменов культуры, представляя технологию воспитания и обу-

чения, одновременно отражающую и определяющую жизнь всего общества. Рассматривая педагогическую культуру как феномен современного образования, следует обратить внимание на то, что, как любое явление в педагогике, она обладает рядом функций. Функции педагогической культуры не существуют как рядоположенные. Они активно взаимодействуют, изменяются и, соответственно, нет более ошибочного представления о культуре, чем представление о ней как о статичной и неизменной. Специфика функций педагогической культуры заключается в возможности рассматривать ее в двух аспектах:

- педагогическая культура определяет новые характеристики развития личности;

- педагогическая культура ведет к совершенствованию форм и методов как профессиональной, так и народной педагогической деятельности, вырабатывает оптимальный механизм трансляции социального опыта [Бенин, 1997, с. 34].

Эти аспекты неразрывно связаны, они дополняют и обуславливают друг друга. С одной стороны, без форм и методов трансляции социального опыта невозможно формирование личности, с другой – формируясь, усваивая социальный опыт, личность наследует и формы, и методы его дальнейшей трансляции. В этой связи, говоря об учителе физической культуры, мы понимаем, что его профессиональная деятельность будет неразрывно связана с формированием высококультурной личности ученика в процессе совместной выработки оптимальных механизмов культурообмена между педагогом и воспитанниками в процессе образования. Это и есть, в нашем понимании, процесс педагогического культуросозидания, который связан с педагогическим смыслополаганием; освоением инвариантных педагогических умений, технологий педагогической деятельности; индивидуально-творческим стилем деятельности учителя. Это процесс, раскрывающий культурный смысл профессионально-педагогической деятельности и ее творческого воплощения.

Рассуждая о культурном аспекте подготовки бакалавров физической культуры и о феномене их педагогической культуры, отмечаем,

что понятие «педагогическая культура» есть специализированная область культуры, обеспечивающая трансляцию накопленного в обществе социально значимого опыта по подготовке духовно и физически развитой, высококультурной личности. Процесс подготовки бакалавров физической культуры требует от них стремления к высокому профессионализму, развитию культурных качеств, способности к самосовершенствованию, овладению культурными практиками преподавания и развитию культурно-творческих способностей. Иными словами, речь идет об учителе, осуществляющем становление высококультурной и физически здоровой личности воспитанника, учителе, способном к культуросозиданию педагогической реальности и ее преобразованию, то есть культуросозиданию.

Библиографический список

1. Антонов В.Ю., Позднеева С.П., Маслов Р.В. Культурология. М.: Научная книга, 2001. 322 с. Ч. 1: Истоки культуры.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культура: Философско-социологический анализ. Уфа, 1997. 119 с.
3. Выдрин В.М. Физическая культура как ценность. Л., 1976. 292 с.
4. Князева М.Л. Ключ к самосозиданию. М.: Молодая гвардия, 1990. 253 с.
5. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука // Логико-методологический анализ. М.: Мысль, 1983. 284 с.
6. Метерукова З.К. Педагогическая культура и педагогический идеал. Майкоп, 1999. 157 с.
7. Путин В.В. Развитие вузовской науки и крупных научно-образовательных центров должно стать приоритетной задачей // Высшее образование сегодня. 2004. № 6.
8. Советский энциклопедический словарь. Изд. 4-е, испр., доп. М.: Советская энциклопедия, 1990. 1631 с.
9. Янова М.Г. Диагностика организационно-педагогической культуры будущего учителя // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 136–143.
10. Янова М.Г. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя // Сибирский педагогический журнал. Сер.: Педагогика. 2008. № 6. С. 297–310.
11. Янова, М.Г., Игнатова В.В. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя (Теоретико-методологический аспект): монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 250 с.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К РАЗРАБОТКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ (XVIII–XIX вв.)¹

THE HISTORY OF THE FORMATION OF A SYSTEMATIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PROJECTS (THE 18TH–19TH CENTURIES)

С.А. Расчетина

S.A. Raschetina

Просветительская методология, позитивистская методология, проектный документ, социальная проблема, педагогическая проблема, разбор нищих, социальная дифференциация, педагогическая дифференциация, системный подход.

В статье представлен материал, отражающий историю становления проектной деятельности в области социальной педагогики. Кратко охарактеризованы некоторые документы XVIII–XIX веков, базирующиеся на идеях системного подхода, выстроенные в логике проектов, то есть включающие аналитическую часть, сопровождающуюся оценкой ситуации, формулировку цели и способов ее реализации, прогнозируемые результаты.

Educational methodology, positivistic methodology, a project document, a social problem, a pedagogical problem, the analysis of beggars, social differentiation, pedagogical differentiation, a systematic approach.

The article presents the material that reflects the history of the formation of project activities in the field of social pedagogy. It contains a brief description of some documents of the 18th–19th centuries, based on the ideas of a systematic approach. The documents are built in the logic of projects, including an analytical part, accompanied by the assessment of the situation, the formulation of a goal and the ways to implement it, as well as predictable results.

Исследование выполнено в соответствии с грантом РГНФ в рамках проекта «Методология оценки социальных программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска». Приступая к разработке заявленной темы, мы обратились к истории вопроса, к тому периоду времени, когда в России появились первые социальные проекты, нацеленные на оказание поддержки социально уязвимым группам населения, стал зарождаться системный подход к решению социальных и педагогических проблем человека (ребенка). Нас интересовало методологическое значение понятия «разбор нищих», представленное в законоположениях эпохи Просвещения, послужившее началом широкой дифференциации нуждающихся в помощи людей, историческое время появления теорий, ищущих ответы на вопросы: «Каков должен быть уровень бедности, при котором необ-

ходима помощь человеку»; «На каких основаниях дифференцировались воспитательные учреждения России?». Анализ и оценка степени проработанности системных связей: «уровень бедности – содержание помощи», «детская проблема – способ ее решения» – до настоящего времени выступают как центральное звено социальных и социально-педагогических проектов и программ.

История разработки и реализации социальных проектов и программ берет начало в последней трети XVIII века в связи с активным усвоением западноевропейских идей гуманизма, разума и естественного права, с потребностью организовать различные стороны общественной жизни, основываясь на рационалистических установках просветительства. Идеи эпохи Просвещения задали кардинально новое по сравнению со Средневековьем направление форми-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-06-10014 (пер. 31/15 РГНФ).

рованию системы социальной поддержки человека. В документах эпохи отчетливо представлена «проектная идея» исследования социальной жизни в целях ее преобразования. «Главная черта, отличающая состояние человеческого разума в XVIII веке, – это всеобщность, всеобъемлемость свободного исследования, – писал ученый XIX века Н. Маккавейский, – презирая или ненавидя весь уклад современной жизни, человеческий разум ставит перед собой грандиозную задачу – пересоздать все существующее, переделать учреждения, обычаи, весь порядок жизни, изменить, перевоспитать всего человека» [Маккавейский, 1904, с.125]. Анализ источников позволяет вычлени из исторических документов XVIII века элементы проектирования, связанные с анализом жизненной ситуации «человека нуждающегося» на основе «разбора нищих», с обоснованием суждений о необходимости разработки путей решения обрисованных проблем.

Так выстроен законопроект 1775 года «Учреждения для управления губерний Всероссийской империи», в одном из разделов которого были представлены материалы, связанные с формированием приказов общественного призрения. Здесь впервые был обозначен системный подход к проблеме, а именно: охарактеризованы группы нуждающихся людей, определены виды учреждений, их обязанности по отношению к каждой группе, разработаны вопросы финансирования, управления, территориальной привязанности учреждений призрения.

Приведем примеры элементов социального проектирования в трудах некоторых просветителей XVIII века, отражающих системное видение проблемы, выразившееся в потребности «разбора нищих», то есть дифференциации клиентов путем выявления основной нужды и поиска соответствующих способов поддержки.

Я.П. Козельский – автор «Философических предложений». Просветительская концепция ученого органично включала в себя ряд идей о необходимости социальной поддержки человека. В поле его зрения находились четыре социальные группы людей, различающиеся в зависимости от возможности самостоятельно удо-

влетворять жизненные потребности и вести достойный образ жизни. Автор дает характеристику человека «богатого», «достаточного», «недостаточного», «убогого». «Имение достатка» выступает в теории Козельского как особый оценочный критерий, позволяющий охарактеризовать жизненный уровень человека, входящего в ту или иную группу. В теории автора мы находим оценочные суждения относительно необходимости осуществления помощи и отказа в ней: «Ежели кто требует от ближнего своего помочи в том, что он сам легко сделать может, то такому не должно делать помочи по гражданскому праву» [Козельский, 1875, с.134]. Здесь в отечественной науке лежат истоки последующих рассуждений об уровне бедности, требующем обязательной государственной поддержки, побуждающей к адресной помощи.

Проект «особливого дома» просветителя Ф. Мюллера был разработан для призрения, содержания и лечения душевнобольных. В его основе лежало новое понимание личности «скорбного главы» как больного и потому нуждающегося в особом типе благотворительных учреждений. Душевнобольной рассматривался как «все они суть отягощение общества, если не будут содержимы в особливых домах, где бы об их прокормлении и пользовании старания возымели» [Баженов, 1909]. Помещение в «особливый дом» должно было начинаться разбором душевнобольных, ибо «безумным есть различие по степени безумия: эпилептики, лунатики, меланхолики, бешеные. Еще каждые из них по степеням болезни бывают разные». В «особливом доме» предлагалось отдельное содержание групп душевнобольных, выявленных в результате разбора, их вразумление в соответствии с буйностью характера, употребление медицинских средств «к излечению», наказание больных «не инако, как малых ребят», привлечение к труду.

В просветительских проектах И.И. Бецкого, нацеленных на формирование «нового порождения» людей, основной способ «разбора» области детских проблем представлен делением на группы, главным образом по сословному и половому признакам. Для «несчастнопорожден-

ных» младенцев предназначались воспитательные дома, для сирот разных сословий – учреждения при приказах общественного призрения, для дворянских и мещанских дочерей – соответствующие отделения в институтах, принимающих детей «недостаточных родителей». Проекты этих учреждений объединяли социологическая идея формирования «нового порождения» людей, просветительская оценка семьи как порочного явления и ориентация на сословную организацию системы воспитательных учреждений закрытого типа, деятельность которых строго регламентировалась государственными законами, установлениями, правилами. Проекты И.И. Бецкого способствовали выстраиванию особого пути социализации ребенка в отрыве от общественных влияний и отношений с семьей. В России оформился тип учреждений для воспитания детей разных сословных состояний, в которых государственному воспитанию отдавалось предпочтение перед семейным, закрытому – перед открытым.

Таким образом, в документах эпохи, обращенных к «человеку нуждающемуся», начинает прорисовываться системная связь: социальная проблема – способ решения, адекватный проблеме. Документы, ориентированные на организацию учреждений призрения в соответствии с нуждой человека, могут рассматриваться как инновационные продукты, предлагающие изменять процесс призрения, осуществляемого с позиции рационализма в духе просветительских идей.

В XIX веке в пореформенный период активному становлению проектной деятельности способствовало разрастание «социальных язв», бороться с которыми средствами, выработанными в сословной России, стало невозможно. Призревающая деятельность, строящаяся на сословных началах, утрачивала свою почву. Накопление материала, который невозможно было объяснить в рамках схем, выработанных предшествующим поколением благотворителей, побуждало искать новые основания для объяснения явлений нищеты и бедности. Отметим, что на смену стихии милостыни, характерной для Средних веков, во второй половине XIX века пришла стихия об-

щественной и частной поддержки. Источники позволяют говорить о потребности благотворителей в преодолении «совершенного хаоса», царящего в понятийном аппарате науки, «стихийного элемента» в организации приютов и убежищ, неупорядоченности денежных отношений между ветвями благотворительности. Возникла необходимость выработки общих подходов к решению вопросов, связанных с поддержкой человека.

Проектная деятельность укоренялась в позитивистской методологии. Наука, согласно рассуждениям ряда авторов, должна была «из пассивного умозрительного объяснения сущего стать активным проектом должествующего быть» [Зеньковский, 1999, с. 151] содействовать разработке «правильной теории общественно-го призрения» [Герье, 1897, с. 69]. Становление проектной деятельности в области поддержки человека базировалось на активном развитии статистики. Умозрительные объяснения «сущего зла» сменились обширными статистическими выкладками, позволявшими давать оценку ситуации через уяснение масштаба социальных проблем. Статистические данные позволили переосмыслить понятие нищеты. Сформировалось представление о том, что нищета, являясь признаком упадка экономического благосостояния отдельных личностей, представляет собой форму правонарушения, угрожающего спокойствию населения.

Статистика способствовала превращению «разбора нищих», характерного для предшествующего периода, в процесс широкой дифференциации нищенствующих людей. В понимании феномена нищеты внимание было смещено с факта прошения милостыни на факт низкого уровня трудовой мотивации. Способом дифференциации выступила оценка таких личностных характеристик человека, как желание трудиться, умение трудиться и потребность в «научении труду». В многочисленных документах эпохи (установлениях, записках, положениях, уставах), относящихся к деятельности учреждений призрения, разделение клиентов по принципу способности или неспособности трудиться выступило условием для разработки основ-

ных направлений в оказании помощи: принудительной и обязательной. Каждое направление, в свою очередь, предлагало многообразные формы «доставления труда», «содействия труду», «вовлечения в труд», «обучения труду». В них намечена системная связь: «уровень трудовой мотивации – способ привлечения к труду», кратко охарактеризована деятельность учреждений, осуществляющих трудовую помощь, приведены оценочные аргументы «за» и «против» организации подобных учреждений. Результатом инновационной деятельности благотворителей выступила формирующаяся сеть домов трудолюбия как учреждений, готовящих человека к преодолению бедности посредством собственных трудовых усилий.

После отмены крепостного права дифференциация детей по сословному и половому принципу, характерная для предшествующего времени, сменилась широкой дифференциацией по совокупности признаков. Ужасающий масштаб детского нищенства, представленный в статистических сборниках, побуждал к выделению групп детей по принципу образа жизни ребенка (бедность, нищенство, бродяжничество, сиротство), по факту наличия – отсутствия родителей, по качественному своеобразие личностных характеристик детей: нравственно покинутые, подвергшиеся насилию, характеризующиеся низкой успеваемостью и асоциальными формами поведения, обнаруживающие болезненность и отсталость в развитии.

Оценивая сложившуюся систему поддержки ребенка, благотворители дифференцировали существующие учреждения по степени их соответствия потребностям нового исторического времени: обветшавшие, обреченные на упразднение, рутинные, процветающие в одном и том же виде без живого движения, новые, являющиеся ответом на современные потребности. Научные разработки, нацеленные на реформирование детских учреждений, должны были стать «ответом на современные живые потребности, имеющие значение опытов, окончательно не установившихся, проблематических» [Смирнов-Платонов, 1897, с.19].

В литературе этого времени представлен широкий спектр «руководительных» документов, разработанных земскими деятелями, относящихся к формированию сети детских приютов, идущих на смену воспитательным и сиротским домам. Эти учреждения, появившиеся в 40-х годах XIX столетия, получили широкое развитие после реформы. Инновационный подход к призрению детей в приютах наиболее полно представлен в основополагающих документах. Имеются в виду: «Положение о детских приютах Ведомства учреждений императрицы Марии» 1891 года и «Основные начала для деятельности Комитета главного попечительства детских приютов Ведомства учреждений императрицы Марии» 1896 года. Документы подчеркивали необходимость организации приютов для призрения бедных детей обоего пола без различия звания, вероисповедания, сословия и происхождения и доставления им религиозно-нравственного воспитания, первоначального школьного обучения и ремесленного образования.

Анализ 84 документов, отражающих деятельность приютов 80–90 годов XIX века, позволяет говорить о широкой дифференциации учреждений, обращенных к решению социальных проблем детей. Она осуществлялась на основе учета пола (65 документов), возраста (31 документ), конфессиональной принадлежности (4 документа). Приюты дифференцировались по признакам организации жизнедеятельности (казарменный тип – 79 документов) и семейный тип (5 документов). Организаторов приютов интересовал уровень нравственной запущенности ребенка, нуждающегося в предупредительном – исправительном воспитании (5 документов). В документах представлены рассуждения о придании приютам полифункционального характера (призрение, воспитание, начальное образование, лечение и др.) с выделением основного направления. В качестве основных выбраны направления: воспитание и начальное образование (75 документов), лечение (11 документов), подготовка к ремесленному труду (6 документов).

Анализ документов позволяет говорить о том, что к концу XIX века наметилась тенден-

ция к формированию целостной системы приютов, в основании которой лежало представление о роли родильного приюта как первоосновы для построения системы. В качестве главных структурных единиц системы предлагалось рассматривать ее возрастные ступени (приюты для младенцев, младшего, среднего и старшего возраста), включающие учебные и ремесленные учреждения. Завершением системы считалась деятельность по установлению долгосрочных контактов с выпускниками, отслеживанию их трудностей и оказанию посильной помощи.

В трудах ученых и практиков конца XIX – начала XX столетия представлен широкий всплеск экспериментальных поисков. Он связан с деятельностью педагогов, ищущих качественно новые пути решения социальных и педагогических проблем ребенка в рамках целенаправленно организуемого лечения и воспитания (П. Кащенко), включения в труд и художественно-творческую деятельность (С.Т. Шацкий), расширения границ детской свободы (К.Н. Вентцель). Исторические источники содержат фрагменты социальных и педагогических проектов, предлагающих способы медико-социальной и педагогической профилактики болезней грудных младенцев, определяющих пути укрепления отношений социально незащищенной матери и ребенка.

Более чем столетний процесс дифференциации социальных и педагогических проблем, обременяющих жизнь человека, на рубеже XIX и XX веков содействовал постановке вопроса, значимого для разработки проектных документов, о связи между уровнем бедности, в которую погружен человек, и способом его поддержки.

Суждения по этому вопросу представлены в ряде научных работ. Сошлемся на труды известного ученого начала XX века П.В. Каменского, полагающего, что бедность и благотворительность – два взаимосвязанных явления, что на всех этапах развития общества они существовали нераздельно, что предметом исследования должна стать связь «бедность – помощь», а конкретнее – те признаки бедности, наличие которых делает помощь человеку обязательной.

Библиографический список

1. Баженов Н.Н. История Московского Долгуза, ныне Московской городской Преображенской больницы для душевнобольных. М., 1909. 246 с.
2. Герье В.И. Записки об историческом развитии способов призрения в иностранных государствах и о теоретических началах правильной его постановки. М., 1897. 110 с.
3. Зеньковский В.В. История русской философии: в 2 т. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. Т. 2. 540 с.
4. Каменский П. Врачевание бедности – опыт исторического исследования. М., 1909. 102 с.
5. Козельский И.П. Философские предложения / Отдел рус. языка и словесности Императорской академии наук. Спб., 1875. Т. XIII.
6. Маккавейский Н. Из истории воспитания в России // Труды Киевской духовной академии. 1904. Т. I. кн. V. С. 124–172.
7. Смирнов-Платонов Г.П. Московские письма // Вопросы благотворительности. 1897. № 4. С. 2–44.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ СИБИРСКОЙ ДЕРЕВНИ (НА МАТЕРИАЛАХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF MODERN SIBERIAN COUNTRYSIDE (USING THE EXAMPLE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY)

Л.Н. Славина

L.N. Slavina

Образовательный потенциал, образовательная структура, уровень образования, сельское население, сибирская деревня, Красноярский край, Всероссийская перепись населения 2010 г.

В статье оценивается качество образовательного потенциала современной деревни на примере Красноярского края как типичной сибирской территории. На основе сравнения итогов переписей населения 1989 и 2010 гг. выявляются изменения в его формировании в постсоветский период. Оценка потенциала проводится через анализ образовательных структур сельских жителей в половозрастном разрезе. Делается вывод о снижении темпов роста потенциала, его низком качестве и несоответствии современным требованиям.

Educational potential, educational structure, the level of education, rural population, Siberian countryside, the Krasnoyarsk Territory, All-Russian population census of 2010.

The paper estimates the quality of the educational potential of modern countryside using the example of the Krasnoyarsk Territory as a typical Siberian region. Based on the comparison of the results of population censuses of 1989 and 2010, the paper reveals some changes in the potential formation in the post-soviet period. The author evaluates the potential analyzing the educational structures of rural population in accordance with the gender-age data. The author draws a conclusion that there is a reduction of the potential growth rate, its low quality and incompatibility with to-day requirements.

Тема образования во всех ее аспектах традиционна для отечественной историографии, и не случайно. Ее изучение позволяет проследить процесс изменения качества населения, главным показателем которого выступает образовательный уровень, а через него оценить и общественный прогресс.

Одной из первостепенных задач науки является регулярное измерение образовательного потенциала общества, изучение его качества и характера использования. Однако при обилии работ о современном российском образовании эти вопросы почти не освещаются ни в сибирской, ни в общероссийской литературе. Так, в настоящее время нет четкого представления о результатах развития образовательных процессов в современной деревне, что демонстрируют последние публикации [Федорова, 2015, с. 135–139]. Сформировавшееся в обществе мнение об упадке деревни экстраполируется и на ее образовательную сферу, хотя

не все так однозначно. Необходимость внести ясность в ситуацию очевидна. Этому требуют и наука, и практика.

В предлагаемой работе рассматривается образовательный потенциал современной сибирской деревни на примере Красноярского края. Актуальность «сельского ракурса» изучения темы не требует доказательств. Известно, что в течение всего советского периода и ранее образовательные процессы и их результаты в деревнях и городах различались. Поэтому одна из задач нашей работы состоит в том, чтобы выявить, что изменилось в этом плане.

Цель данного исследования – оценить имеющийся в современной деревне образовательный потенциал, определить его качество, выявить произошедшие за постсоветские десятилетия изменения в его формировании. Под образовательным потенциалом понимаются накопленные обществом объем и качество знаний, усвоенные на-

селением и отражающиеся в его образовательной структуре. Качество образовательной структуры измеряется, как принято, уровнем образования индивидов, который отождествляется с окончанием ими определенных типов учебных заведений – общеобразовательных и профессиональных.

Информационной базой исследования являются итоги последней Всероссийской переписи населения 2010 г. Они позволяют составить развернутое представление об образовательной структуре всего и экономически активного населения в половозрастном разрезе. Это самые «свежие» данные по изучаемым вопросам, поскольку сведения обо всех жителях конкретной территории «собирают» только всеобщие переписи. В качестве опорных данных используются результаты переписи 1989 г., которая подвела итоги развития образования в советский период. Сравнение переписных материалов, текущей статистики по Красноярскому краю и другим субъектам СФО позволяет считать ситуацию в красноярских деревнях типичной для всей Сибири.

Последняя всероссийская перепись населения проводилась через два десятилетия после распада СССР. За это время через общеобразовательную школу прошли два поколения учащихся, через вузы – четыре, а в сфере образования, как и в обществе в целом, произошли радикальные изменения. Их «след» четко проявляется в итогах переписи 2010 г.

После 1991 г. тенденции изменения уровня образования сельского населения в Красноярском крае были теми же, что и в целом в России. Они определялись общностью политических, экономических, социокультурных процессов, в принци-

пе единой системой образования. В то же время край решал ряд образовательных задач, обусловленных местной спецификой.

Динамика образовательного потенциала деревни зависела не столько от состояния образовательной сферы, сколько от социально-экономического развития общества в целом. Из комплекса влиявших на него факторов нужно назвать, прежде всего, демографический – уход из жизни малообразованных старших поколений, который повышал общие показатели уровня образованности населения деревни. Но одновременно оно «старело» – сокращался удельный вес лучше обученной молодежи, причем в крае быстрее, чем в среднем по России. Двойственно «действовала» интенсивная миграция. Как и прежде, из деревни уезжали в основном более образованные люди. Но встречный поток мигрантов тоже был масштабным и «нес» лиц с разным образованием, включая специалистов. Из многочисленных «образовательных» факторов достаточно назвать пагубные для слабозаселенного края попытки рационализации сельской образовательной сети и т.д. Но определяющим фактором выступали трудности в развитии экономики деревни, резкое сужение спроса на квалифицированную рабочую силу.

Перепись 2010 г. учла в деревнях Красноярского края 547 755 чел. в возрасте 15 лет и старше. Образовательный уровень большинства из них, по российским меркам, был весьма высоким. За двадцать постсоветских лет он еще подрос. Теперь 80,6% сельчан имели высшее и среднее, включая основное (или 7–8-летнее), образование, тогда как в 1989 г. – 69,0% (табл. 1) [Итоги..., 1990, с. 185–187; Тома..., с. 458–459].

Таблица 1

Образовательная структура сельского населения Красноярского края в 1989 и 2010 гг.

Годы	На 1 000 чел. в возрасте 15 лет и старше имеют образование						
	высшее	неполное высшее	среднее проф.	начальное проф.	среднее полное	основное	начальное
1989	45	7	145	...	248	245*	206
2010	87	17	264	67	226	212	108
Для сравнения, 2010 г.							
Города края	239	51	339	39	182	98	44
Деревня РФ	111	23	263	80	233	176	98

* Неполное среднее (7–8 классов).

За постсоветское двадцатилетие заметно изменилась образовательная структура красноярцев. Самым позитивным сдвигом в ней стал рост доли лиц с профессиональным образованием. Более трети сельчан – 36,8 % – получили высшее (8,7 %), неполное высшее (1,7 %) и среднее профессиональное (26,4 %) образование, тогда как в 1989 г. – 19,7 %. Еще 6,7 % прошли подготовку в ПТУ. Таким образом, к 2010 г. профессионально обученными стали 43,5 % взрослых жителей деревни. Но и этот показатель, вдвое превысивший аналогичный в 1989 г., по современным стандартам тоже низкий.

Образовательная структура профессионально подготовленной части сельчан стала разнообразнее. Группа лиц с высшим образованием не только выросла вдвое, но и пополнилась новыми категориями. Большинство группы (8,2 % населения) составляют специалисты, но уже появились, как в городе, бакалавры (0,3%) и магистры (0,2 %). Был также учтен 1 291 чел. (0,2 %) с послевузовским образованием (окончившие аспирантуру, ординатуру и т.п.) [Тома..., с. 458–459].

Степень распространения в обществе высшего образования ныне считается особо важным показателем, так как оно признано основой всей системы образования, начиная с дошкольного, главным социогенетическим механизмом развития общественного интеллекта. Именно количество лиц с высшим образованием относительно численности населения ЮНЕСКО определила как «коэффициент интеллекта» общества.

Сравнение итогов переписи 2010 г. с предыдущими показывает устойчивый рост в красноярской деревне «общественного интеллекта», иначе «интеллектуального потенциала» общества. Но это во многом статистический эффект, вызванный уходом из жизни малограмотной старшей части населения, из-за чего автоматически улучшались все параметры. Анализ же возрастных показателей переписи свидетельствует, что темпы распространения высшего образования в деревне в течение нескольких последних десятилетий стабилизировались. Во всех поколениях от 25 до 70 лет доля лиц с высшим образованием колеблется на уровне 10–11 %. Вы-

деляются лишь крайние группы: 20–24-летние (5,8 %), часть которых еще доучивалась в вузах, и лица старше 70 лет, рожденные в 1940 г. и ранее. Лишь 4,2 % из них сумели получить высшее образование. Самым же образованным поколением оказались 60–64-летние, рожденные в 1946–1950 гг.: дипломы вузов имели 11,8 % из них [Тома..., с. 458–459].

Облик деревни теперь определяется людьми со средним специальным образованием. Темпы роста этой группы были такими же, как и лиц высшей квалификации, но их удельный вес втрое больше – 26,4 %. В постсоветский период именно они стали в образовательной структуре населения самой многочисленной группой.

Больше половины жителей деревни – 58,1 % в 2010 г. – по-прежнему имеют общее образование разного уровня. Окончивших среднюю школу совсем немного – 22,6 %, хотя с начала 1970-х гг. в стране осуществлялся переход к среднему всеобучу и большинство нынешних сельчан по возрасту попали под него. По сравнению с концом 1980-х гг. удельный вес данной группы даже уменьшился. Это было вызвано, с одной стороны, ростом числа тех, кто на базе общего образования получал специальное, а с другой – провалом курса на всеобщее среднее образование в советский период, снижением всеобщего до уровня основной школы в 90-х гг., но особенно – малой востребованностью образованных людей на селе. В результате удельный вес группы лиц, имеющих лишь основное (9 классов) или неполное среднее (7–8 классов) образование, вместе с учащимися старших классов почти такой же, как окончивших среднюю школу, – 21,2 %.

Ослабление регулирующей роли государства в сфере образования обернулось сохранением в деревне высокого удельного веса – 10,8 % – лиц с начальным образованием, хотя он и сократился вдвое по сравнению с концом 80-х гг. По переписи, в этой группе каждому двенадцатому было по 15–17 лет, и, возможно, кто-то еще доучивался в основной школе. Но остальные одиннадцать по возрасту уже должны были получить основное общее образование, однако не имели его. Более того, перепись показала, что сельская

жизнь «позволяла» 1,6 % населения обходиться без начального образования, и даже оставаться неграмотными [Тома..., с. 458–459].

Группа неграмотных вызывает особый интерес. Она насчитывала 5 065 чел. – 0,9 % сельского населения в возрасте 15 лет и более. 46,7 % ее составляли мужчины, 53,3 % – женщины. Показателен возрастной состав безграмотных: более пятой части их составили лица в возрасте от 20 до 30 лет, чьи школьные годы пришлись на постсоветский период. И, напротив, меньше всего их среди лиц в возрасте 60–69 лет (1941–1950 гг. рождения). Еще 3 448 чел. (0,6 %) не указали своего уровня образования [Там же]. Резонно предположить, что значительная часть их, если не большинство, также образования не получили.

Для оценки качества образовательного потенциала деревни целесообразно использовать «коэффициент малограмотности» – показатель, альтернативный «коэффициенту интеллекта». В советские времена «малограмотными», или «функционально неграмотными», официально не считались лица, окончившие 7–8 классов. Но в современной литературе утвердилось мнение, что с учетом возросших требований к функциональной деятельности человека их тоже стоит причислять к этой категории. Таковыми в красноярских деревнях (с основным (неполным

средним) образованием и ниже, включая безграмотных), являлись 33,9 % населения в возрасте 15 лет и старше.

За валовыми показателями переписи 2010 г. скрывается пестрота образовательных характеристик разных демографических групп населения. По-прежнему различаются параметры образованности мужчин и женщин. Однако межполовые различия приобрели новую окраску. Сельские женщины, в советское время перегнавшие мужчин в профессиональной подготовке, сохранили лидерство, но начали терять темпы в образовательном процессе, в то время как мужчины активизировались. Так, если в 1989 г. профессиональное образование (без начального) имели 19,4 % мужчин и 35,2 % женщин, то в 2010 г. – соответственно 40,4 и 46,5 % (включая начальное) (табл. 2) [Итоги..., 1990, с. 185–187, Тома..., с. 458–459]. Особый рывок мужчины сделали в среднем профобразовании, а в начальном обогнали женщин почти вдвое. Превосходя мужчин в профессиональной подготовке, женщины уступили им, хотя не принципиально, в общем образовании. Среди них меньше доля лиц со средним и основным образованием, но больше с начальным. У них же выше удельный вес не имеющих образования (1,7 против 1,4 %) и неграмотных – 1,0 и 0,9 % [Тома..., с. 458–459].

Таблица 2

Образовательная структура сельского населения Красноярского края по полу в 1989 и 2010 гг.

Пол / год	На 1 000 чел. в возрасте 15 лет и старше имеют образование						
	высшее	неполное высшее	среднее проф.	начальное проф.	среднее полное	основное	начальное
Муж. 1989	51	8	135	...	362	265	154
2010	71	16	230	87	248	239	94
Жен. 1989	77	10	265	...	282	228	116
2010	102	19	295	49	206	188	121

Межвозрастные различия также отчетливо выражены в образовании сельчан. Каждая из возрастных когорт имеет отличные от других структуры, отражающие исторические условия, в которых лица данных возрастов получали образование.

Чтобы представить влияние постсоветских преобразований на конечный результат в образовании, оценим показатели в возрастных группах, чьи школьные годы пришлись на последнюю четверть века, например, 25–29-летних. Они родились в первой половине 80-х гг., к моменту распа-

да СССР достигли 5–10 лет и, испытав на себе все перипетии 90-х и последующего времени, к 2010 г. в абсолютном большинстве уже закончили свое образование. В этой и других молодых когортах перепись 2010 г. зафиксировала новое явление. Если в советские годы каждое более молодое по-

коление было образованнее предыдущего, а поколения «детей» и «родителей» значительно различались, то у «детей постсоветского периода» существенного прогресса не наблюдалось по сравнению с их «родителями», например, с группой 50–54-летних (табл. 3) [Тома..., с. 458–459].

Таблица 3

Образовательная структура сельского населения Красноярского края по возрасту в 2010 г.

Возраст, лет	На 1 000 чел. в возрасте 15 лет и старше имеют образование						
	высшее	неполное высшее	среднее проф.	начальное проф.	среднее полное	основное	начальное
16-29	67	36	276	80	253	284	44
в т.ч. 25–29	114	31	255	81	241	215	42
50–54	100	9	341	77	286	154	26

Как видно из табл. 3, профессиональное образование всех уровней получил 481 чел. из тысячи 25–29-летних и 527 чел. из когорты их «родителей», в которой также выше доля лиц, имевших полное среднее образование, но почти вдвое ниже – основное (в их случае 8 классов) и начальное. Еще показательнее данные о «необразованных». Не получили начального образования 1,5 % «детей», но 0,6 % «родителей», доля неграмотных равна 1,1 и 0,4 % соответственно, не указавших образования – 0,8 и 0,5 % [Там же]. В сумме соотношение этих низших групп составляет 3,4 к 1,5 %.

Молодежь перестала быть, как прежде, самым образованным поколением. «Коэффициент интеллекта» у 16–29-летних ниже, чем у лиц в возрасте 50–54 года (6,7 против 10,0 %) [Там же]. И если кто-то из 16–24-летних еще доучивался в вузах, то уже успевшие окончить их 25–29-летние сельчане тоже практически не превзошли 50-летних. Между тем только благодаря росту образования, прежде всего высшего, расширяются возможности для развития каждой личности, что, по современным представлениям, является главной ценностью в обществе. Судя по приведенным данным, образовательный уровень молодежи в деревнях края явно не соответствует современной эпохе.

Перепись показала, что в постсоветский период затормозилась тенденция сближения уров-

ня образования сельских и городских жителей. Процесс еще далек от завершения (см. табл. 1). Горожане в полтора раза опережают сельчан в профессиональном образовании – прошли обучение 66,8 % из них. Но важнее качество их образованности. Среди них в 2,7 раза больше лиц с высшим образованием, в 1,3 раза – со средним специальным и в 1,7 раза меньше с начальным профессиональным. Показатели общего образования также свидетельствуют в их пользу. Благодаря лучшему развитию в городах профобразования, там осталось в 1,2 раза меньше, чем в деревне, лиц с полным средним образованием, в 2,2 раза – с общим, в 2,4 раза – с начальным.

Образовательный потенциал жителей Красноярской деревни выглядит, как и в советский период, хуже, чем среднестатистических сельчан России. По основным показателям красноярцы не только не достигли республиканского уровня, тоже невысокого, но еще больше, чем в конце 80-х гг., отстали от него (см. табл. 1). В деревнях края заметно меньше удельный вес лиц с высшим и неполным высшим образованием, но больше – с основным (или неполным средним) и начальным.

Итак, результаты развития образовательного потенциала современной сибирской деревни неоднозначны. За последнее двадцатилетие он еще укрепился, но во многом не за счет дости-

жений сферы образования. В его динамике продолжает воспроизводиться часть трендов советского периода (рост удельного веса профессионально обученных лиц и т.д.). Но возникли новые. Господствовавшая прежде тенденция стирания различий в образованности между демографическими, социальными, территориальными группами сменилась их дифференциацией. Разброс образовательных характеристик сельчан увеличился, что свидетельствует, кроме прочего, об отсутствии у них равных возможностей для учебы даже в школе. Углубилась поляризация показателей. С одной стороны, двукратно поднялся удельный вес лиц с высшим образованием, с другой – выросла доля низших групп, появились безграмотные даже среди молодежи.

Качество образовательного потенциала современной красноярской деревни сложно оценить высоко. «Коэффициент интеллекта» низок и практически не меняется в поколениях, рожденных после 1940 г. Его стабилизация на низком уровне доказывает, что сельская действительность не требует широких слоев интеллигенции. Ее культурный и духовный потенциал определяется лицами со средним образованием.

Самое тревожное – снижение образовательной активности сельчан и, как следствие,

увеличение отставания от средних по российским селам и городам края показателей, торможение темпов роста образования женщин и молодежи, образовательный потенциал которой уже уступил по основным параметрам потенциалу старших поколений. Молодежь остается недоученной и, живя в деревне, по сути, находится у нее в «заложниках». О наличии некоторого «запаса» образованности в деревне с учетом перспектив ее развития говорить не приходится. А между тем будущее деревни в решающей степени будет определяться накопленным образовательным потенциалом.

Библиографический список

1. Итоги Всесоюзной переписи населения 1989 года по Красноярскому краю. Красноярск, 1990.
2. Тома офиц. публикации итогов Всероссийской переписи населения 2010 г. (Итоги Всероссийской переписи населения 2010 г.). Т. 3: Образование [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru/free>
3. Федорова В.И. Проблема традиций и инноваций в реформировании сельской школы: на опыте Красноярского края // Вестник КГПУ. 2015. № 1 (31).

ФИЗИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В НАЧАЛЕ XX в.

PHYSICAL AND AESTHETIC EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS OF EASTERN SIBERIA IN THE EARLY XX CENTURY

А.И. Шилов, Н.В. Шилова

A.I. Shilov, N.V. Shilova

Восточная Сибирь, воспитательный процесс, средняя школа, физическое воспитание, эстетическое воспитание, сокольская гимнастика, спорт, допризывная подготовка, музыкальная культура, сценические постановки.

В статье изложены материалы из истории организации воспитательного процесса средней школы Восточной Сибири в начале XX в. Показано, что в средних учебных заведениях стали уделять больше внимание физическому и эстетическому воспитанию за счёт усиления и расширения кружковой работы, внеклассных мероприятий, создания спортивных секций, клубов и т.п. приобщению детей к богатствам музыкальной культуры, живописи, сценическому искусству и т.д.

Eastern Siberia, educational process, secondary school, physical education, aesthetic education, Sokolskaya gymnastics, sports, pre-service training, musical culture, stage productions.

The article describes the history of the organization of the educational process in a secondary school of Eastern Siberia in the early twentieth century. It shows that secondary schools' authorities began to pay more attention to physical and aesthetic education by strengthening and expanding of hobby group work, extracurricular activities, the establishment of sports groups, clubs, etc. and also by familiarizing children with the wealth of musical culture, fine art, dramatic art, etc.

Физическое воспитание в восточносибирских средних учебных заведениях, как и в начальных школах региона, вплоть до начала XX в. стояло на низком уровне [Шилов, 2015, с. 156]. В мужских школах проводили занятия военным строем и гимнастикой, как правило, в необорудованных залах или раздевальнях и коридорах. Преподаватели гимнастики, «не обладая никакими педагогическими сведениями, без всяких знаний анатомии, физиологии и гигиены, переносили рутинные приёмы, практикуемые в казармах, на обучение юного, формирующегося, слабого организма. На этот слабый организм учитель гимнастики смотрел с точки зрения военного, имеющего за собой солдатскую школу и солдатскую решимость обучать вверенного ему ребёнка» [Филитис, 1900, с. 204].

В женских гимназиях до революции 1905–1907 гг. физическое воспитание ограничивалось обучением танцам как необязательному предмету. Эти занятия посещали немногие ученицы. Так, например, во второй Иркутской женской

гимназии в 1905/06 учебном году танцами занималось всего 34 ученицы (9,9 %) (ГАИО. Ф. 125. Оп. 1. Д. 167. Л. 2).

Поражение в русско-японской войне ярко обнажило недостатки физического развития новобранцев, поэтому были предприняты попытки улучшить состояние физического воспитания. Начали преподавать гимнастику и в женских гимназиях (пластические движения). Было обращено внимание на развитие в регионе таких «полезных и необходимых видов спорта, как лыжи и коньки». Для решения данного вопроса главный инспектор училищ созвал специальное совещание начальников учебных заведений в 1912 г., на котором решили привлечь родительские комитеты в помощь по развитию этих видов спорта, прежде всего по обустройству катков (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 138. Л. 29).

В период после 1908 г. при ряде средних учебных заведений были построены хорошо оборудованные гимнастические залы (Иркутская мужская и женская гимназии, Читинская

мужская и женская гимназии, Иркутское и Якутское реальные училища и другие учебные заведения) (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 204. Л. 26).

При гимназиях и реальных училищах, где позволяла площадь школьного двора, стали устраивать летние спортивные площадки и городки (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 19. Л. 25). Енисейская мужская гимназия специально ходатайствовала перед городской думой о расширении площади школьного двора с целью постройки гимнастического зала и расширения гимнастического сквера, где и устроили спортивную площадку (Ен. ф. ГАКК. Ф. 9. Оп. 1. Д. 8. Л. 3). На площадке были установлены: «карусель, исполинский шаг, отведено место для игр с мячом, в крикет и прочие игры, устроены снаряды для гимнастических упражнений, каковыми в летнее время занимались учащиеся под руководством преподавателя гимнастики» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 17. Л. 4).

Вместо военной гимнастики постепенно начали вводить сокольские и шведские виды гимнастических упражнений (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 204. Л. 27). К началу мировой войны сокольская гимнастика стала обязательной во всех мужских средних школах. Кроме лыжного и конькобежного спорта, в школах получили развитие футбол, гребля, лёгкая атлетика. Так, например, в Якутском реальном училище было 3 лодки вместимостью в 10, 15 и 30 человек. В летнее время они находились на озёрах, где под руководством преподавателя гимнастики учащиеся занимались гребным спортом. Учащиеся Красноярских мужской гимназии и реального училища занимались спортом в местном спортивном обществе «Сокол». Плата была невысокой – 30 коп. в месяц. В этом обществе ученики, кроме проведения подвижных игр (лапта, городки, футбол), занимались и лёгкой атлетикой – «мерный бег, вольные движения, прыжки, бросание дротика, упражнения на снарядах» и т.д. (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 19. Л. 25; ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 43. Л. 3–4).

В военные годы усилили занятия военной подготовкой. 8 декабря 1915 г. царём было утверждено «Положение о мобилизации спорта», согласно которому «на время настоящей войны» следовало организовать «допризывную

подготовку лиц, подлежащих в войска». Допризывная подготовка проводилась при содействии и под наблюдением военно-спортивных комитетов (ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 22. Л. 29).

В своих письмах от 23 декабря 1915 г. и затем от 30 сентября 1916 г. П.Н. Игнатьев даёт разъяснения по вопросам практического применения «Положения» в средних учебных заведениях, согласно которому эти занятия должны были проводить в двух старших классах гимназий и реальных училищ (ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 61. Л. 10).

С выпускными классами следовало проводить занятия, требующие военных построений и овладения винтовкой.

В ряде средних школ начали обустроить специальные гимнастические городки. В них, как, например, в Якутском реальном училище, учащиеся занимались маршировкой, рассыпным строем и т.д. (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 19. Л. 25).

О характере гимнастических занятий и допризывной военной подготовки можно получить представление из отчёта директора Енисейской гимназии (1916). «Учащиеся проходили все виды гимнастических упражнений: шведскую и сокольскую гимнастику, упражнения с палками, упражнения на снарядах, но особое внимание в старших классах обращалось на обучение ружейным приёмам и военному строю. Учащиеся вместе с чинами местной команды в высокопраздничные дни принимали участие в военном параде. 5 сентября была устроена военная прогулка за город учеников всех классов гимназии. 26 и 29 сентября ученики с 4 по 8 класс приняли участие под руководством капитана Волкинина в военных маневрах, на которых они изучали рассыпной строй и перебежку. С 29 апреля по 30 мая ученики 8 класса по 3, а иногда по 4 часа в день занимались допризывной военной подготовкой и вполне удовлетворительно изучили гимнастику, ружейные приёмы, изготовление к стрельбе, фехтование, отдавание чести, рассыпной строй, сведения из уставов, знание частей винтовки и т.д.» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 17. Л. 15).

В своём письме, направленном попечителям учебных округов от 30 сентября 1916 г., П.Н. Игнатьев сообщал главному инспектору училищ, что

«установленные занятия по допризывной подготовке учеников старших классов не только имели своим результатом более или менее значительное удовлетворение назревшей государственной потребности, но и оказали весьма благотворное влияние как на физическое, так и на нравственное воспитание молодёжи, увеличив собой число факторов, способствующих формированию личности ученика, и усилив и укрепив в окончивших курс средней школы сознание лежащего на них гражданского долга вообще и воинского в частности» (ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 22. Л. 13). Таким образом, подводя итоги первого учебного года занятий допризывной подготовкой, министерство было вполне удовлетворено её результатами.

Начиная с периода «нового курса» эстетическому воспитанию учащихся начали придавать более серьёзное значение. Известную роль в этом отношении имели уроки рисования, пения и гимнастики, в женских гимназиях ещё и танцы.

На уроках рисования у учащихся развивали технику рисования, давали знания об известных художниках, направлениях в живописи, но также обращали внимание на красоту в сочетаниях линий и красок (ГАИО. Ф. 63. Оп. 5. Д. 52. Л. 12).

Пение было классное и хоровое. На уроках пения дети, кроме разучивания несложных песен светского содержания, изучали элементарную теорию музыки. Хоровое пение предусматривало разучивание более сложных произведений светского и духовного пения. Во всех учебных заведениях из лучших голосов составляли церковные хоры. На уроках пения обращали внимание учащихся на красоту созвучий, тонов, гармонию звуков, проводили беседы о жизни и творчестве выдающихся композиторов, музыкальных жанрах и т.д. Для ведения занятий музыкой и пением учебные заведения приобретали музыкальные инструменты и фисгармонии, последние распределяли по классам в постоянное пользование учащимися (ГАИО. Ф. 63. Оп. 5. Д. 13. Л. 117; Д. 52. Л. 12).

Во многих учебных заведениях были организованы внеклассные занятия музыкой, на которых обучали желающих игре на музыкальных инструментах, народных и духовых; а из учащихся

овладевших игрой на этих инструментах, образовывали оркестры – струнные и духовые (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 13. Л. 26).

Обучать игре на музыкальных инструментах и создавать оркестры в восточносибирских средних учебных заведениях начали после известного циркуляра от 15 августа 1902 г., в котором рекомендовалось в шестом пункте «танцы, пение, обучение игре на музыкальных инструментах» (ГАКК. Ф. 348. Оп. 1. Д. 196. Л. 37).

Дальнейшее развитие «обучения игре на музыкальных инструментах, в особенности в оркестровом исполнении», получило после издания П.Н. Игнатьевым циркуляра от 8 июля 1915 г., в котором он говорит, что «на преподавание музыки и пения давно уже обращено внимание как на одно из серьёзных и естественных средств эстетического развития учащихся» и что обучение пению «стало на твёрдую почву», однако следует дополнительно ещё обучать и «так называемым русским народным инструментам – балалайкам и др.», которые «прекрасно передают мелодии народных песен, выражая тонкими оттенками их дух и настроение» (ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 22. Л. 70).

Создаваемые оркестры принимали участие во многих школьных вечерах, торжествах и празднествах, проводимых в городах, как в самостоятельном исполнении, так и в музыкальном сопровождении ученических хоров. Так, например, в Читинской мужской гимназии в 1916 г. занятия духового оркестра проводил капельмейстер Забайкальского казачьего полка Ганин, а струнным оркестром руководил ученик 8 класса Глеб Морозов. Для духового и струнного оркестров в гимназии было 50 музыкальных инструментов стоимостью в 2 264 руб. 70 коп. В Енисейске при мужской гимназии существовал оркестр, который сопровождал выступления объединённого хора мужской и женской гимназий и выступал на торжествах, например, вёл музыкальное сопровождение торжественного акта и проведение литературно-музыкального вечера со спектаклем в честь празднования трёхсотлетия дома Романовых, проходивших в здании Енисейской мужской гимназии (материалы музея шк. № 1

г. Енисейска) (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 13. Л. 7, 26; Ен. ф. ГАКК. Ф. 5. Оп. 1. Д. 6. Л. 8–11).

Сокольская гимнастика, пластические движения (в женских гимназиях), танцы также способствовали развитию чувства ритма, красоты и гармонии движения.

Элементы искусства присутствовали и на уроках естествознания, когда «внимание воспитанников обращалось на красоту всей природы, этого стройного целого с её цветами, лесами, долинами, горами» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 5. Д. 52. Л. 121).

Развитию художественного вкуса у учащихся служили рукоделие, кружковые занятия лепкой (в мужских и женских школах) и резьбой по дереву.

Формированию и развитию эстетического вкуса, связанного с приучением учащихся чувствовать красоту и гармонию окружающего, способствовала и вся обстановка школ, из которых постепенно удалялись серость и казёнщина. Чистота, уют, цветущие растения, эстетически оформленное оборудование классов и лабораторий, рисунки и вышивки детей, украшающие стены, – всё это должно было способствовать развитию эстетического чувства учащихся.

Яркое, неизгладимое впечатление производили на детей школьные праздники, вечера, концерты и спектакли. Трудно назвать хотя бы одну школу, где бы ни ставились на школьной сцене разнообразные сценки или пьески. Многие школы рассматривали эти спектакли и т.п. как важную форму внеклассных занятий учащихся, способствующую эстетическому воспитанию. В младших классах проводимые вечера и утренники больше носили характер игр, конкурсов, отрывков из детских пьесок и т.д. В средних классах – это уже больше литературные чтения с волшебным фонарём, туманными картинами и несложные постановки; в старших классах – концерты художественной самодеятельности, спектакли с более сложной программой, к которым учащиеся сами мастерили декорации, шили костюмы. В Красноярской гимназии ещё в 90-е гг. «чаще, чем в прежние годы, устраивались литературные вечера и спектакли» [Бакай, 1893, с. 102]. С начала XX в. в этой гимназии на-

чал работать драматический кружок, ставивший «как отдельные сцены, так и целые несложные пьесы из родного классического репертуара» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 5. Д. 42. Л. 4). В Красноярской женской гимназии «ежегодно два устраивались литературно-музыкальные вечера» [Бакай, 1895, с. 53], иногда совместно с учащимися мужской гимназии – спектакли, как, например, «13 февраля 1892 года, когда в зале городского собрания был дан спектакль А. Островского “На всякого мудреца довольно простоты”» [Циркуляр..., 1893, с. 57]. Учащиеся Енисейских мужской и женской гимназий в 1916 г. поставили комедию А.Н. Островского «Горячее сердце» и детскую пьесу «Спящая царевна» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 17. Л. 15–16).

Наряду с поощрением художественной самодеятельности учащихся, учебные заведения уделяли внимание приобщению детей к богатствам музыкальной культуры, живописи путём организации бесед, экскурсий, посещения театров, музеев, выставок.

Важно отметить, что участие в деле эстетического развития детей принимали не только учителя, но и родители, прежде всего финансовыми средствами, а также помогая разрабатывать программы конкурсов, концертов.

Большое значение в эстетическом воспитании учащихся имела красота природы. Заинтересованное отношение к ней детей проявлялось не столько в объяснениях на уроках природоведения или ботаники, сколько в проводимых экскурсиях и загородных прогулках с играми, где дети имели возможность любоваться и очаровываться красотой природы. Природа способствует пробуждению у детей высокой нравственности, связывая в их сознании образ Родины с неповторимой красотой родной земли. «Чувствовать себя среди природы – в лесу, на лугу, – как среди знакомых, – это чувство имеет великое значение для души человека. Оно служит лучшим залогом тяготения к природе. Существование этого чувства у человека ведёт к духовному сближению с природой, а сближение драгоценно для духовно-нравственного воспитания человека» (ГАКК. Ф. 348. Оп. 1. Д. 196. Л. 43).

Значимость эстетического воспитания была подтверждена и в резолюции «Об эстетическом воспитании», принятой на краевом съезде деятелей средней школы (Иркутск, 1917 г., июнь), в которой было сказано, что «развитие чувства красоты» является «необходимым и в высшей степени ценным элементом воспитания и образования...» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 859. Л. 31).

Таким образом, фактические исторические данные, представленные в статье, дают основания для следующих выводов.

Развитие капитализма в стране поставило задачу развития личности, её творческих, деятельных сил согласно законам детской природы.

Постепенно воспитательная работа в школе всё больше приобретает самостоятельное значение. Прежние задачи, формы и методы воспитательной работы подвергаются сомнению.

Руководители школ, стараясь подчинить своему влиянию учащуюся молодёжь, наполняли жизнь школы воспитательными мероприятиями, развивая у учащихся самостоятельность, общительность, укрепляя их волю и характер.

Большее внимание стали уделять физическому и эстетическому воспитанию за счёт усиления и расширения кружковой работы, внеклассных мероприятий, создания спортивных секций, клубов и т.д. В деле эстетического воспитания, наряду с поощрением художественной самостоятельности учащихся, учебные заведения уделяли внимание приобщению детей к богатствам музыкальной культуры, живописи путём организации бесед, экскурсий, посещения театров, музеев, выставок. Яркое, неизгладимое впечатление производили на детей школьные праздники, вечера, концерты и спектакли. Многие школы рассматривали эти спектакли и т.п. как важную форму внеклассных занятий учащихся, способствующую эстетическому воспитанию.

Важно отметить, что участие в деле эстетического развития детей принимали не только учителя, но и родители.

В области воспитательной работы получило начало развитие гуманистических тенденций, связанных с переходом от исключительно внешних форм надзора к усилению внимания содержанию воспитательной работы; к воспитанию творческой личности учащегося.

Список сокращений

1. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
2. Ф. 63 – Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.
3. Ф. 125 – Фонд 125. Вторая Иркутская женская гимназия И.С. Хаминова.
4. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
5. Ф. 348 – Фонд 348. Красноярская мужская гимназия.
6. Ф. 855 – Фонд 855. Красноярское городское реальное училище Енисейского губернского отдела народного образования.
7. Ен. ф. ГАКК – Енисейский филиал государственного архива Красноярского края.
8. Ф. 5 – Фонд 5. Енисейская мужская гимназия.
9. Ф. 9 – Фонд 9. Енисейская городская управа.

Библиографический список

1. Бакай Н.Н. К 25-летию Красноярской губернской гимназии (1869–1893 гг.). Красноярск, 1893. С. 35–120.
2. Бакай Н.Н. К 25-летию Красноярской женской гимназии (1869–1894 гг.). Красноярск, 1895. С. 11–56.
3. Филитис Н. Гимнастика в средней школе // Вестник воспитания. 1900. № 3. С. 190–206.
4. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1892 год. Иркутск, 1893. 245 с.
5. Шилов А.И. Патриотическое и физическое воспитание в начальной школе Восточной Сибири в начале XX в. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 154–159.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ИМИДЖА

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL NATURE OF REPUTATION

И.П. Чертыкова

I.P. Chertykova

Имидж, образ, групповое сознание, смысл, ментальность этнической группы, стереотипы, социальные представления, причинность, актуальность, динамичность.

Статья посвящена методологическим вопросам имиджологии: соотношению понятий «имидж» и «образ», доказывається, что имидж – это структурная характеристика группового сознания, выполняющая функцию актуальной организации смыслов и содержательных компонентов группового сознания реально действующей социальной группы. Рассматриваются причины, определяющие содержание и смыслы имиджей: особенности этнической ментальности, отражение объективных условий жизни людей. Также предлагается рассмотреть синергетическую природу имиджа.

Reputation, image, group consciousness, meaning, the mentality of an ethnic group, stereotypes, social beliefs, causality, actuality, dynamics.

The paper deals with methodological questions of imagology, namely with the relationship between the concepts of «reputation» and «image». The paper proves that reputation is a structural characteristic of group consciousness performing the function of actual organization of meanings and meaningful components of group consciousness of a virtually acting social group. The paper also considers the causes determining the content and meanings of reputation, such as the features of ethnic mentality, the reflection of objective life conditions, and the synergistic nature of reputation.

Современное состояние имиджологии характеризуется, с одной стороны, обилием работ практической направленности, с другой – недостаточной разработанностью методологических вопросов имиджологии. Так не ясным остается вопрос о разграничении понятий «имидж» и «образ», также не до конца понятна природа имиджа.

О соотношении понятий «имидж» и «образ». В большинстве определений имиджа говорится, что это образ группового и личного сознания. Групповое и личное сознание перечисляются рядоположенно. По нашему мнению, имидж является первоначально все-таки феноменом группового сознания, а затем уже вторично становится частью сознания индивидуума. Это происходит за счет присвоения индивидуумом смыслов, получивших распространение в групповом сознании. При изменении задач, становящихся актуальными для группы, изменяются групповые нормы, цели, оценки и смыслы и, как следствие, изменяются и имиджи. После того как новые имиджи утвердятся в качестве элемента группового сознания, они становят-

ся частью сознания большинства членов групп. *Имидж связывает индивидуальное сознание человека с групповым сознанием через смысл.*

На наш взгляд, именно присвоение групповых смыслов личностью является механизмом, связывающим индивидуальное сознание с групповым, поскольку из всех элементов сознания (значение, чувственная и биодинамичная ткани образа (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко)) он наиболее лабилен.

Механизмы такой «трансляции» можно проиллюстрировать на следующих примерах. При первых наблюдениях космоса с помощью телескопов имели место иллюзии восприятия. Телескопические иллюзии исчезли после того, как И. Кеплер создал теорию телескопического видения. Аналогичные феномены описаны для наблюдений с помощью микроскопа [Тхостов, 2002, с. 58]. Еще одним примером является «автокинетический эффект», описанный М. Шерифом [Шибутани, 2002, с. 18–19]. На основании этих широко известных в психологии феноменов можно выдвинуть предположение, что при столкновении людей с абсолютно новым миром явлений, т.е.

когда отсутствует социальное разделенное знание, восприятие фактически разрушается.

Безусловно, все компоненты сознания имеют общественную природу, в том числе и смыслы. Но смыслы, по нашему мнению, бывают двух видов. Одни смыслы обусловлены индивидуальной историей человека и поэтому более стабильны, а другой вид смыслов непосредственно связан с сиюминутным, современным групповым сознанием. Обширный материал о смыслах группового сознания, или коллективной ментальности, содержится в работе Д.А. Леонтьева «Психология смысла» [Леонтьев, 2007, с. 369–438].

Влияние группы на смыслы индивида отмечаются многими авторами (С. Московичи, Г.М. Андреева, Д.А. Леонтьев, Э. Фромм и др.).

Г.М. Андреева так обобщает эти процессы.

А. Группа фиксирует определенные аспекты воспринимаемого явления. То, что определяется в традиционном когнитивистском подходе как «выпуклость», зафиксировано не только индивидуальным сознанием, но именно «предписано» группой.

Б. Группа влияет на принятие – отвержение той или иной информации, устанавливая уровни доверия к источнику информации, а также определяя санкции к несогласным и меру допустимой толерантности к ним. Групповая норма присутствует имплицитно: индивид уже знает нормы группы, возможные санкции при отходе от них, выстраивает логику своего принятия или отвержения информации в соответствии с ними.

В. Группа влияет на частоту использования социального представления, а именно на частоту употребления в коммуникации того или иного представления, апелляции к нему при принятии группового решения, что само по себе является индикатором значимости данного представления в групповой жизни [Андреева, 2000, с. 215–216].

Итак, группа посредством социальных представлений удовлетворяет потребность личности в осмыслении происходящего, по объективным причинам часто непонятого для отдельного человека. Именно в групповом сознании

возникают, живут и исчезают имиджи, и поэтому групповое сознание есть причина или источник имиджа. Иногда имидж может возникнуть в отсутствие какого-либо материального повода или своего носителя. Бывает и наоборот: человек или предмет продолжают существовать, а их имидж исчез. Таким образом, на наш взгляд, необходимо разделять имидж как часть группового сознания, с одной стороны, и материальный повод для имиджа – с другой.

Групповое сознание. Групповое сознание является чрезвычайно многообразным по своему содержанию, а по способу существования динамичной напряженной системой [Росс Ли, Нисбетт, 2000, с. 50–55]. Не претендуя на полноту изложения, можно перечислить его следующие основные компоненты: социальные стереотипы, социальные представления (С. Московичи), представления, обусловленные материальными условиями существования людей (К. Маркс), архетипы (К.-Г. Юнг) и представления, обусловленные менталитетом этнической группы. Из этого неполного списка видно, что элементы группового сознания разные по стабильности. Наиболее стабильными, практически вечными, являются архетипы и представления, обусловленные менталитетом этнической группы. Этнические представления могут оказывать детерминирующее воздействие на появление других, менее стабильных компонентов группового сознания. По нашему мнению, в групповом сознании происходит динамическое взаимодействие новых имиджей, представлений и т.п. с уже существующими его компонентами. В результате новые компоненты могут либо закрепиться в групповом сознании среди уже существующих его элементов, либо, войдя с ними в конфликт, исчезнуть.

Имидж Президента России по содержанию совпадает с одной из этнических констант русской ментальности, которая называется «царецентризм» как один из вариантов локализации добра» [Лурье, 2004, с. 352–353; Стефаненко, 2003, с. 147].

Автор концепции этнических констант С.В. Лурье отмечает, что образ царя как народного защитника глубоко укоренился в созна-

нии русского народа. «Царь представлялся народу «своим» в стране «чужих», народная молва приписывала ему даже занятия хлебопашеством» [Лурье, 2004, с. 353]. С.В. Лурье указывает на центральную проблему любого крестьянского восстания – «царь и народ». Это наблюдалось и в эпоху пугачевщины, и во время первой русской революции.

В современное время сохраняется та же тенденция восприятия президента. В исследовании, выполненном в 2001 г. под руководством известного специалиста по этнопсихологии Т.Г. Стефаненко, показано, что «при психосемантическом анализе полей, связанных с понятиями “президент” и “государство”, были выявлены существенные различия. Если с понятием “президент” были связаны положительные характеристики, такие как “устойчивый”, “стабильный” и “сильный”, что трактовалось авторами как использование силы ради стабильности, то в оценке государства сила сочетается с хаосом и опасностью» [Стефаненко, 2003, с. 148].

Как видим, образ российского президента сохраняет стабильность характеристик на протяжении веков, что противоречит самой идее имиджа и является типичным для образа, обусловленного российской этнической ментальностью.

В чем же специфика имиджа? Отвечая на этот вопрос, мы считаем, что имидж не имеет своего содержания и является структурой, организующей различные содержательные и смысловые компоненты группового сознания. Понятие «имидж» равнозначно метафоре «фокус общественного сознания», это своеобразная «рамка». То, что внутри «рамки» актуально для группового сознания, – это и есть имидж.

Имидж, по нашему мнению, является структурной характеристикой группового сознания, выполняющей функцию актуальной организации смыслов и содержательных компонентов группового сознания реально действующей социальной группы.

По шкале «стабильности – изменчивости» имиджи можно представить в виде континиума. На одном его полюсе находятся стабильные и по содержанию и по актуальности имиджи.

Как правило, их содержание – это представления, обусловленные ментальностью этнической группы (представления о государстве, времени, трудолюбии и т.д.), или стереотипы.

А на другом полюсе континиума – предельно подвижные по содержанию и смысловой нагрузке имиджи. Например, имидж модной одежды.

По каким правилам формируется содержание имиджа? Что попадает внутрь имиджобразующей рамки из всего богатства содержания группового сознания в определенный момент времени?

Во-первых, природа имиджей может быть причинной. Пример причинной детерминации имиджа президента России приведен выше. Причиной имиджей являются условия жизни группы в том или ином аспекте, отраженные в групповом сознании.

Во-вторых, имидж может быть понят в контексте неклассического и постнеклассического подходов и тесно связан с принципами синергетики. Проявление синергетической природы имиджа можно проиллюстрировать следующим примером. С. Московичи ставит вопрос прямо: «Как рождается инновация (в социальной жизни)? – и, ссылаясь на М. Вебера, пишет, – что инновация в основных случаях рассматривается как творение, а не как результат эволюции» [Московичи, 1998, с. 185–197].

Описанный С. Московичи момент зарождения нового социального явления хорошо согласуется с синергетическими идеями эмерджентности, инактивированности, незамкнутости и неустойчивости.

Имидж может быть рассмотрен как результат формирования группой в качестве познающего (когнитивного) субъекта среды познания соответственно своим когнитивным способностям и установкам [Князева, 2004, с. 33], а также эмоциональной настроенности [Князева, 2004, с. 37; Князева, Туробов, 2002, с. 135–154]. Имидж, благодаря смысловой и социально-психологической сущности, сам по себе является порождением «эмпирического субъекта» [Машевский, 2014, с. 25].

Имиджи могут быть порождением «направлений жизненного пространства» в том его понимании, которое в него вкладывал К. Левин [Князева, 2004, с. 40–41]. В свою очередь, особенностью жизненного пространства является синхронизм [Там же]. Синхронизм проявляется в том, что «прошлый опыт присутствует всегда, но влияние на ход жизни оказывает только перед точками «бифуркации». «Если точка бифуркации пройдена, выбор пути совершен, то деятельность человека определяется скорее будущим, чем прошлым» [Там же].

На наш взгляд, предположение о первичности социально-психологической природы имиджа позволяет решить актуальные для имиджелогии проблемы: разграничить понятия «имидж» и «образ». Понимание имиджа как структурной (бессодержательной) характеристики группового сознания, которая функционирует в условиях «мультипарадигмальности», позволяет понять его отличительные черты: открытость, незавершенность, динамичность и др.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
2. Князева Е.Н. Методы нелинейной динамики в когнитивной науке // Синергетика и психология: Когнитивные процессы / под ред. В.И. Аршиновой, И.Н. Трофимовой, В.М. Шендяпина. М., 2004. Вып. 3. 416 с.
3. Князева Е.Н., Туробов А. Познающее тело. Новые подходы в эпистемологии // Новый мир. 2002. № 11.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2007. 511с.
5. Лурье С.В. Историческая этнология. М., 2004. 624 с.
6. Машевский Б.М. Перспективы когнитивно-синергетической методологии в постнеклассической парадигме // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3.
7. Московичи С. Машина, творящая богов. М., 1998. 560 с.
8. Росс Ли, Нисбетт Р. Человек и ситуация. М.: Аспект Пресс, 2000. 429 с.
9. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2003.
10. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
11. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.

БУЛЛИНГ В ШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ «ОБИДЧИКОВ» И «ЖЕРТВ»

BULLYING IN SCHOOL ENVIRONMENT: RESEARCH EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF OFFENDERS AND VICTIMS

В.Н. Бутенко, О.А. Сидоренко

V.N. Butenko, O.A. Sidorenko

Буллинг, моббинг, насилие, «жертва», «обидчик», акцентуации характера, особенности темперамента, стратегии поведения в конфликте.

В статье обсуждается феномен буллинга в подростковом возрасте, выделяются его основные формы, признаки проявления, причины. Предъявляются результаты эмпирического исследования проблемы буллинга в школе, выявлены наиболее выраженные угрозы, риски, формы насилия в подростковой среде. Представляются и обсуждаются индивидуально-личностные характеристики, особенности темперамента «жертв» и «обидчиков», их доминирующие стратегии поведения при разрешении конфликтов. Обосновывается потребность в практических разработках для учителей и педагогов-психологов по профилактике и коррекции школьной травли и насилия.

Bullying, mobbing, violence, victim, offender, accentuation of character, peculiarities of temperament, strategies of behavior in conflict.

The article describes the phenomena of bullying in teenage years, identifies its basic forms, signs and causes. The results of the empirical research of the problem of bullying in schools are given. Besides, the most obvious threats, risks and forms of violence in teenage environment are revealed. The article presents and discusses the individual characteristics of personality, the features of temperament of victims and their offenders, their dominant strategies of behavior in conflict resolution. It also substantiates the necessity in practical elaboration for teachers and educational psychologists to prevent and correct bullying and violence.

Проблема школьной травли, насилия актуализируется в подростковом возрасте. Разные факторы усугубляют проблему, порождая все более изощрённые способы жестокости в школьной подростковой среде.

Школьная среда, система взаимоотношений в школе крайне важны для дальнейшего становления подростка, и возникающее в ряде случаев системное насилие в среде учащихся в школе требует самого пристального внимания с научной точки зрения, так как школьный этап жизни во многом определяет дальнейшее развитие подростков и формирование ключевых свойств личности. Освоив определённые паттерны поведения, такие как «жертва», «обидчик», «пассивный наблюдатель», подросток может следовать им всю жизнь.

Проблема школьной травли впервые начала систематически разрабатываться в конце 70-х гг. прошлого века скандинавскими учеными (Д. Олвеус, П.П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд). Первоначально она рассматривалась как коллективное нападение на одного человека, мешающего группе заниматься обычной деятельностью, получила определение «моббинг» [Петросянц, 2011]. Так, К. Лоренс использовал термин «моббинг», чтобы охарактеризовать группу школьников, объединяющихся против отличающегося от них ученика [Там же].

Представление о «школьной травле» включает в себя целую совокупность социальных, психологических и педагогических проблем, затрагивающих процесс длительного физического или психического насилия со стороны индиви-

да или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации [Ломов, 1980]. В зарубежной практике это явление стало обозначаться термином «буллинг», введенным Д. Ольвеус.

Термин «буллинг» (школьная травля, издевательства) может употребляться более широко по отношению к нападкам любого характера, так как несет в себе психологическую или физическую угрозу, при этом издевательства такого типа имеют особенности, связанные с полом участников (Роланд, 1988), и, по мнению Д. Ольвеуса, может проявляться в психологическом и интеллектуальном аспектах [Кон, 2006], обладая такими характеристиками, как длительность и систематичность, чем и отличается от моббинга. В настоящее время, термин «моббинг» относится к форме насилия, которое совершено группой молодых людей.

Первоначально буллинг определялся как особый вид насилия [Петросянец, 2011], когда человек физически нападает или угрожает другому человеку, который более слаб и бессилён, чтобы он чувствовал себя напуганным, изолированным, лишённым свободы действий длительное время. У обоих участников буллинга после подобного нападения проявляется эмоциональная травма, а также страх перед возможностью повторения ситуации нападения. В случае буллинга и «обидчик», и «жертва» – части одной и той же взаимодействующей социальной группы. Поэтому под буллингом понимается такая форма межличностного взаимодействия, при которой один человек выступает обидчиком, а другой – жертвой, длительно и систематично подвергающейся физическому и / или психологическому насилию.

Основными показателями буллинга в об-

разовательной среде являются: насилие (физическое, психологическое, эмоциональное); осуществляется в одиночку или группой; направлено против человека, который заведомо слабее психологически / физически; носит систематичный, длительный и осознанный характер.

Можно в итоге говорить о том, что буллинг представляет собой форму взаимодействия, в которой проявляются различные типы поведения. Буллинг имеет структуру, характерную для конфликта, но обладает специфическими чертами (продолжительный повторяющийся характер буллинга, дисбаланс сил обидчика и жертвы, буллинг-структура включает в себя фиксированные типы участников – обидчик, жертва, свидетель, помощник буллы, защитник жертвы), отличающимися буллинг от других форм конфликтного взаимодействия. Таким образом, под буллингом понимается тип деструктивного конфликтного взаимодействия в группе, при котором обидчиком в отношении жертвы, не способной себя защитить, осуществляются длительные повторяющиеся насильственные действия. При возникновении буллинга в классе возникает буллинг-структура – социальная система, включающая преследователей, их жертв и наблюдателей.

Заслуживают внимания попытки зарубежных исследователей описать типологические портреты носителей ролей в ситуации буллинга в образовательной среде [Гуггенбюль, 2000; Лэйн, 2001]. Систематизируя данные исследований характеристик участников буллинга [Глазман, 2009; Гуггенбюль, 2000; Лэйн, 2001], остановимся на обобщённом описании личностных особенностей «жертв» и «обидчиков». Результаты занесены в таблицу.

Психологические характеристики «жертв» и «обидчиков» (по данным зарубежных исследователей)

Участники буллинга	Психологические характеристики
Жертвы	Социальная отрешённость, склонность отстраняться от конфликтов, сензитивность, замкнутость, застенчивость, соматическая ослабленность, тревожность, склонность к депрессии, заниженная самооценка, неуверенность в себе, преобладание неконструктивных стратегий совладания, сниженная учебная мотивация, социальные проблемы (хващливость, игнорирование), осторожность в общении, уход в себя (эскапизм), негативное самоотношение, низкий / высокий уровень агрессии, низкое чувство собственного достоинства, низкая степень социальной поддержки
Обидчики	Высокая общая агрессивность, положительное отношение к агрессии, недостаток эмпатии, высокая потребность в доминировании, успешность и самоуверенность, позитивное самоотношение, относительно высокий социометрический статус

Исходя из представленных данных, можно констатировать разрозненность представлений о психологических характеристиках участников буллинга в школе. Известные на данный момент психологические особенности не дают возможности обобщённого представления образа «жертвы» или «обидчика».

В то же время практически не раскрыта проблема взаимосвязи индивидуально-личностных качеств и стратегий поведения в конфликте участников буллинга в подростковом возрасте в связи с принятием ими роли «жертвы» или «обидчика» в ситуации буллинга.

При этом именно подростковый возраст – наиболее конфликтный этап психосоциального развития человека, определяющий специфические особенности конфликтных ситуаций и формирование стратегий и способов их преодоления [Черкасова, 2010]. Особенности подросткового периода проявляются в том, что реальные жизненные ситуации приобретают субъективно-конфликтное содержание и специфические для подросткового возраста стратегии их преодоления [Реан, 2009].

При актуальности заявленной проблемы и высокой потребности в практических разработках по профилактике и коррекции школьной травли и насилия отечественных психолого-педагогических исследований, посвящённых проблематике, недостаточно. Для эффективной работы по профилактике школьной травли педагогам и психологам необходимо понимать психологические характеристики участников процесса.

С целью изучения взаимосвязи личностных качеств и стратегий поведения в конфликте участниками буллинга в г. Красноярске было проведено исследование на базе МБОУ СОШ № 7 г. Красноярска. В исследовании первоначально приняли участие 78 учащихся седьмых классов.

Было выдвинуто следующее предположение: принятие роли «жертвы» или «обидчика» в ситуации буллинга связано с индивидуально-личностными особенностями подростков:

- для «жертв» и «обидчиков» характерны разные особенности темперамента;
- для «жертв» и «обидчиков» свойственны разные типы акцентуаций личности;

– «жертвы» и «обидчики» пользуются разными стратегиями поведения при разрешении конфликтов;

– на выбор стратегии поведения в конфликте оказывают влияние индивидуально-личностные особенности подростков.

В исследовании были использованы следующие методики: опросник «Ситуация буллинга в школе» В.Р. Петросянц, опросник структуры темперамента для подростков В.М. Русалова (Д-ОСТ), тест «Описание поведения в конфликте» Томаса Килмана (адаптация Н.В. Гришиной), личностный опросник Леонгарда – Шмишека.

С помощью опросника «Ситуация буллинга в школе» В.Р. Петросянц были выделены потенциальные «жертвы» и «обидчики». В итоге из 78 учащихся были отобраны 40 человек: 17 потенциальных «жертв» и 15 потенциальных «обидчиков».

После определения ключевых выборок испытуемых изучались также особенности темперамента, акцентуаций, доминирующей стратегии поведения в конфликте у подростков каждой из групп – участников буллинга.

Для выявления достоверности различий в изучаемых показателях был использован U-критерий Манна – Уитни. Для установления взаимосвязей между изучаемыми показателями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В итоге изучения представлений учеников о ситуации буллинга в школе на вопрос анкеты «Существует ли проблема насилия в школе?» 60 % учеников ответили утвердительно, 40 % отрицательно. По мнению подростков, совершителями насилия являются: «старшие ученики» – 21 %, «ровесники» – 53 %, «учителя» – 7 %. Преобладающими формами насилия в школе стали: «унижения» – 34 %, «сплетни и интриги» – 18 %, «угрозы (запугивания)» – 16 %, «изоляция» – 12 %, «физические воздействия (побои, столкновение с лестницы, притеснения)» – 12 %, «другие формы (насмешки, разрушение собственности, вымогательства)» – 8 %.

Изучение эмоциональных переживаний подростков показывает, что 22 % «желают ответить тем же», 21 % «испытывают страх», 19 % – «подавленность», 18 % – «испытывают ненависть и злобу», 13 % – «вину и стыд», 7 % – «безразличие». Среди учеников «никогда не подвергались буллингу»

60 %, «да, такое иногда случалось» – 17 %, «да, такое случается регулярно» – 23 %. Исходя из этих данных, можно определить группу «жертв», в которую вошли ученики, переживающие ситуацию буллинга регулярно, – 23 % от общей выборки, то есть 18 человек.

В результате изучения понимания «жертвами» причин буллинга в отношении их личности, были выявлены такие факты: большинство «жертв» – 23 % не осознают причин буллинга в отношении себя, особенностями своей внешности назвали причину буллинга 16 %, игнорирование обидчиков как причина буллинга была названа 14 %, прочие причины были выбраны в меньшем количестве случаев.

Преобладающей стратегией поведения «жертвы» в ситуации буллинга является стремление сделать вид, что ничего не произошло – 16 %, а на втором месте стоит стратегия игнорирования «обидчиков» – 11 %, на третьем месте пропуск школы – 8 %, в 6 % «жертва» пытается объяснить с «обидчиком», на пятом и шестом местах в 1 % случаев «жертва» чувствует себя слабой и беспомощной или старается избегать места, где произошла травля.

Приоритетным методом борьбы с буллингом для «жертв» (14 %) стала пассивная позиция, то есть они предпочитают не предпринимать никаких мер по предотвращению насилия. Пропуск школы выбрали 9 %. Особо стоит отметить, что 10 % склонны рассказать о своих проблемах учителю и лишь 6 % родителям.

Результаты опроса «обидчиков», показали, что «обидчики» склонны высмеивать своих «жертв» – 30 %, распространять сплетни и ложные слухи о «жертвах» – 28 %, исключать «жертвы» из совместной деятельности – 26 %, применять физическую силу или насмехаться над особенностями тела других учеников – 24 %, портить собственность других учеников – 12 %.

Результаты опроса показали, что «обидчики» предпочитают действовать за компанию – 20 %, когда отдельный участник может скрыть своё участие в травле, в то время как при личной травле – 8 % – идентифицировать «обидчика» не составит труда.

Согласно результатам проведенного опроса, понимание причин буллинга у «обидчиков» рас-

пределилось следующим образом: рассказ учителю о других учениках – 12 %; рассказ другим о ссорах или игнорирование других учеников – 11 %; конфликтные отношения с другими – 9 %; высокомерное поведение – 8 %; подчинение учителю – 7 %; внешняя специфичность – 6 %; больше нравятся учителю – 5 %; социальный статус – 3 %.

Итак, по результатам исследования 8 % семиклассников сообщили, что неоднократно проявляли агрессивные действия по отношению к сверстникам, ещё 20 % заявили, что периодически прибегают к насилию, обе группы не проявили тенденции быть жертвой (никогда не подвергались буллингу) – всего 22 человека. 23 % семиклассников испытали действия агрессивного характера со стороны сверстников и не проявили тенденции быть обидчиком (никогда не участвовали в буллинге в отношении других учеников) – всего 18 человек.

Результаты изучения темперамента участников буллинга, по данным «Опросника структуры темперамента» для подростков (Д-ОСТ) В.М. Русалова, позволили выявить высокие значения социальной эмоциональности «жертв», которые указывают на высокую эмоциональность в коммуникативной сфере, чувствительность к неудачам в общении, к оценкам товарищей, неуверенность в себе и в ситуации общения. Стоит отметить, что относительно таких показателей, как эмоциональность и пластичность, наблюдается тенденция значимых отличий в группах участников буллинга. Эмоциональность выше в группе «жертв» буллинга (среднее значение у «жертв» – 7,5 балла, у «обидчиков» – 6,4 балла), а несколько более высокие значения пластичности свойственны «обидчикам» (среднее значение у «жертв» – 6,3 балла, у «обидчиков» – 7,5 балла). Это говорит о том, что, возможно, «жертвы» более склонны ощущать неуверенность, тревогу и более чувствительны к неудачам, чем «обидчики». С точки зрения пластичности «обидчики» более легко переключаются с одного предмета на другой, стремятся к разнообразию форм предметной деятельности по сравнению с «жертвами».

Результаты изучения специфики выбора стратегии поведения в конфликте испытуемых по тесту Томаса – Килмана «Описание поведения в конфликте» показали, что «жертвы» выбирают страте-

гию избегания в 30 % случаев, эти данные соотносятся с данными, полученными в результате опроса, на втором месте стратегия избегания, далее следуют стратегии соперничества и поиска компромисса, реже всего выбирается стратегия сотрудничества. «Обидчики» в 60 % случаев выбирают стратегию соперничества, в 34 % случаев сотрудничество, в 6 % – компромисс. «Жертвы» выбирают стратегии «избегание» и «приспособление», а «обидчики» – «соперничество». Стратегии «сотрудничество» и «компромисс» используют как «жертвы», так и «обидчики».

Исследование специфики типов акцентуаций личности с помощью личностного опросника Леонгарда – Шмишека позволило выявить, что у «жертв» чаще всего встречаются педантичный и экзальтированный типы акцентуации, далее следует тревожный тип и эмотивный. У «обидчиков» чаще всего встречается гипертимический тип, на втором месте – демонстративный, на третьем – застревающий и возбудимый типы акцентуации. Таким образом, у «жертв» встречается эмотивный тип акцентуации личности, у «обидчиков» – гипертимический, застревающий, возбудимый и демонстративный типы.

Изучение взаимосвязи выявленных показателей подростков – «жертв» и «обидчиков» позволило установить, что «жертвы» выбирают стратегии поведения «соперничество», «избегание» и «приспособление». У подростков, которые выбирают соперничество как преобладающую стратегию поведения в конфликтной ситуации, доминируют такие коммуникативные качества, как эмоциональность, социальная пластичность, социальный темп. Выявлена отрицательная связь с эргичностью. На выбор стратегии «соперничество» оказывает влияние акцентуация личности гипертимического типа. Стратегию поведения «сотрудничество» в конфликтной ситуации выбрали всего два человека, поэтому в большинстве выявлены слабые корреляционные взаимосвязи с акцентуациями личности и структурой темперамента. Единственная значимая положительная связь с экзальтированным типом акцентуации.

«Обидчики» выбирают стратегии поведения «соперничество» и «сотрудничество». У подростков, которые выбирают соперничество как преобладающую стратегию поведения в конфликтной

ситуации, доминируют такие коммуникативные качества, как социальная эргичность, социальная пластичность, социальный темп, между рассматриваемой стратегией поведения и коммуникативными качествами присутствует статистически значимая корреляционная взаимосвязь. Эти подростки отличаются потребностью в социальном контакте, желанием исследовать социальные формы деятельности, стремлением к лидерству, общению, к приобретению высокого ранга при освоении мира через коммуникацию. А вот между стратегией соперничества и предметно-ориентируемыми качествами темперамента выявлена отрицательная взаимосвязь. Обратная отрицательная взаимосвязь выявлена с темпом, эргичностью и эмоциональностью. Это означает, что чем больше данные характеристики преобладают в структуре темперамента, тем менее вероятно, что подросток выберет стратегию соперничества. На выбор стратегии «соперничество» оказывает влияние акцентуация личности возбудимого типа, также можно говорить и о застревающем типе акцентуации. У подростков, которые выбирают сотрудничество в качестве преобладающей стратегии поведения в конфликтной ситуации, выявлена положительная связь с такими свойствами темперамента, как пластичность, темп, эмоциональность, и отрицательная связь с такими свойствами, как социальная пластичность и социальный темп. Стратегию «сотрудничество» выбирают подростки с акцентуацией гипертимического типа, прослеживается связь с демонстративным и тревожным типами. У таких стратегий поведения, как «компромисс», «избегание» и «приспособление», в большинстве выявлена низкая корреляционная взаимосвязь с акцентуациями личности и структурой темперамента. Выявление малого количества корреляционных взаимосвязей объясняется тем, что стратегии «избегание» и «приспособление» «обидчики» не указали как ведущие при разрешении конфликтных ситуаций, а стратегия «компромисс» была указана только одним респондентом.

Таким образом, в ходе проведенного исследования был получен ряд выводов.

Подростки признают, что проблема насилия в школе существует, в качестве угрозы насилия ими названы сверстники и старшие ученики. Преобладающими формами насилия в школе, по мнению

учеников, являются: унижения, сплетни и интриги, угрозы, исключение из совместной деятельности. При наблюдении насилия семиклассникам свойственны желание ответить тем же, чувство страха и подавленности.

«Жертвы» буллинга чаще подвергаются игнорированию, насмешкам, распространению ложных слухов, физическому насилию, таким образом, формы психологического насилия преобладают над физическими. Большинство «жертв» не осознают причин буллинга в отношении себя, считают, что причина в их внешности или в поведении. «Обидчики» среди основных причин буллинга называют доносы учителю, игнорирование или рассказ о ссорах другим. «Обидчики» высмеивают и оскорбляют «жертв», распространяют ложные слухи о них, исключают из совместной деятельности. Предпочитают устраивать коллективную травлю. Таким образом, выявлены существенные расхождения во взглядах на причины буллинга у «жертв» и «обидчиков».

Исследование показало статистические различия в структуре темперамента у «жертв» и «обидчиков» только по показателю социальной эмоциональности. Более высокие значения социальной эмоциональности «жертв» указывают на высокую эмоциональность в коммуникативной сфере, чувствительность к неудачам в общении, оценкам товарищей, неуверенность в себе и в ситуации общения.

Изучение поведения в конфликтных ситуациях также позволило выявить различия в избираемых стратегиях. «Жертвы» преимущественно выбирают стратегии «избегание» и «приспособление», а «обидчики» выбирают стратегию «соперничество». Стратегии «сотрудничество» и «компромисс» используют как «жертвы», так и «обидчики».

Исследование акцентуаций личности позволило обнаружить, что для «жертв» и «обидчиков» свойственны разные типы акцентуации личности. У «жертв» встречается эмотивный тип акцентуации личности, у «обидчиков» – гипертимический, застревающий, возбудимый и демонстративный типы.

Расширено понятие буллинга – это такая форма межличностного взаимодействия, при которой один человек выступает обидчиком, а другой –

жертвой, длительно и систематично подвергающейся физическому и / или психологическому насилию.

Выявлены индивидуально-личностные особенности участников буллинга в подростковом возрасте. Подтверждено, что принятие роли «жертвы» и «обидчика» взаимосвязано с типом акцентуации личности.

Библиографический список

1. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С.160–164.
2. Гуггенбуль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб.: Акад. проект, 2000.
3. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
4. Ломов Б.Ф. Теория, эксперимент и практика в психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. С. 8–20.
5. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия. СПб.: Питер, 2001. С. 240–276.
6. Петросянец В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 6 (108). С. 151–154.
7. Реан А.А. Психология подростка. СПб.: ЕВРОЗНАК, 2009. 512 с.
8. Сидоренко О.А. Толерантность как социокультурная и гуманитарная ценность и некоторые возможности ее развития у подростков // Актуальные проблемы образования: история и современность. Красноярск: ЛИТЕРА-принт, 2012. С. 76–86.
9. Собкин В.С., Смыслова М.М. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов [Электронный ресурс]. URL: [http://www.socioedu.ru/userfiles/file/Sobkin, %20Smoslova_Zertvi.pdf](http://www.socioedu.ru/userfiles/file/Sobkin,%20Smoslova_Zertvi.pdf) (дата обращения: 26.12.2012).
10. Черкасова Т.В. Конфликты подростков. М.: Просвещение, 2010. 98 с.
11. Чернов А.Ю. Психологическая структура групповых норм // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. № 3(29). С.144–148.

СВЯЗЬ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО НАРРАТИВА С ПОСТРОЕНИЕМ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

THE CONNECTION BETWEEN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES AND BUILDING LIFE PROSPECTS BY ORPHANAGE LEAVERS

Е.А. Чиганова, В.Н. Бутенко, О.А. Сидоренко

E.A. Chiganova, V.N. Butenko, O.A. Sidorenko

Выпускники детских домов, жизненная перспектива, ценностные ориентации, жизненные цели и планы, автобиографический нарратив, связь прошлого опыта с будущим.

В статье обсуждаются трудности выпускников детских домов в осмыслении опыта в прошлом как основы самоидентичности, которая необходима для проектирования будущего. Исследуется связь прошлого (в форме автобиографических нарративов) и будущего как построение жизненной перспективы у выпускников детских домов.

Orphanage leavers, life prospect, the system of values, life goals and plans, autobiographical narrative, the connection between past experience and the future.

This article discusses the difficulties which orphanage leavers face when they comprehend the experience of the past as the basis of self-identity, which is essential for future planning. This article analyzes how the past (in the form of autobiographical narratives) and the future as building life prospects by orphanage leavers are connected.

Рбота с детьми-сиротами всегда вызывала множество вопросов, и с каждым годом интерес к данной проблеме только возрастает. Законодатели предпринимают различные меры, нацеленные на поддержку воспитанников детских домов. Однако большинство программ социального сопровождения сирот носит скорее материальную направленность, чем социально-психологическую. Одна из основных проблем в личностном становлении выпускников детских домов – способность брать ответственность за себя, строить будущее, планировать свою жизнь [Исакова, 2012].

У воспитанников детских домов разрушено одно важное звено самосознания – звено психологического времени личности. Ребенок не в состоянии соотнести себя настоящего с собой в прошлом и будущем: индивидуального прошлого он часто не помнит, будущее для него неопределенно [Самсоненко, 2010].

Прошлый опыт как личная история создает самоидентичность, представление о себе: о

своих возможностях, интересах, идеалах, ценностях, опираясь на которые каждый человек проектирует будущее.

У детей из детских домов отсутствует жизненная практика, позволяющая опираться на себя, верить в свои силы, когда близкие взрослые могут заметить и придать значимость любому, даже небольшим усилиям ребенка, создавая жизнеутверждающую идентичность ребенка как способного, могущего, преодолевающего жизненные трудности [Яковлева, 2011].

В отличие от домашних детей, у воспитанников детских домов основной архив личной жизни – индивидуальные медицинские карты, где собран анамнез развития ребенка (особенности рождения, раннего развития, социальные условия и др.). Такая карта как личная история следует за ребенком из одного образовательного учреждения в другое без позитивного, успешного образа, значимого для самих детей. История такой задокументированной негативной идентичности на протяжении жизни может неодно-

кратно обсуждаться и пересказываться, в результате прочно укореняется в сознании ребенка, перекрывая позитивный потенциал картины возможного личного будущего, фиксируя детей на навязчивом повторении негативного для них оттенка личного пути, основанного на их биографии. В жизни детей-сирот остро не хватает позитивно оцениваемых лично значимых событий, историй из своего прошлого (таких как первое слово, первый самостоятельно сделанный шаг, первая «пятерка» в школе и т.д.), опираясь на которые ребенок мог бы строить жизнеутверждающую идентичность, верить в свои силы, ставить цели и прикладывать усилия к их достижению.

Таким образом, проблема заключается в том, что накопившийся неблагоприятный опыт прошлого у воспитанников детских домов искажает развитие их жизненных перспектив, тем самым сильно ограничивая их развитие, так как именно в подростковом и юношеском возрасте формируется картина личного будущего.

Для описания представлений человека о будущем используется понятие будущей временной перспективы, которая определяет «способность личности действовать в настоящем в свете предвидения сравнительно отдаленных будущих событий» [Головаха, 2004].

Для описания понятия жизненной перспективы мы использовали представления Е.И. Головахи, который определил ее как целостную картину будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл жизни.

Чтобы «создавать» будущее, необходимо прежде всего изучить специфику содержания будущей перспективы. Согласно учению Е.И. Головахи, ядро жизненной перспективы составляют ценностные ориентации, жизненные цели и планы.

Жизненные планы могут быть выражены в конкретных событиях жизненного пути и являются средствами осуществления жизненных целей, их конкретизацией в хронологическом и содержательном аспектах, они определяют порядок действий, необходимых для реализации

жизненных целей как основных ориентиров жизненного пути в будущем.

Жизненная цель – это предметная и хронологическая граница «актуального» будущего, непосредственно связанного с заботами и проблемами настоящего. Если до этой границы будущее наполняется конкретными жизненными планами на пути к реализации соответствующих жизненных целей, то за ней оно может быть выражено только в общих ориентациях на жизненные ценности, не требующих хронологической и четкой предметной определенности.

Для исследования жизненных целей и планов необходимо применять событийный подход, ключевым понятием которого является «событие» – «узловой момент и поворотный этап жизненного пути личности» [Рубинштейн, 2004]. Именно такими событиями в картине будущего выступают жизненные цели и планы.

Планируя свое будущее, намечая конкретные события – планы и цели, человек исходит, прежде всего, из определенной иерархии жизненных ценностей, представленной в его сознании. Избирательная направленность на эти ценности отражается в иерархии ценностных ориентаций личности. Ценностные ориентации не имеют той определенности, которая присуща сформированным на должном уровне целям и планам. Благодаря этому они выполняют более гибкую регулятивную функцию. Их предмет – определенная сфера жизнедеятельности, линия поведения, рассчитанная на период времени, который заранее трудно установить для непосредственной реализации ожиданий, соответствующих сложившейся иерархии ценностей.

Ценностные ориентации, жизненные цели и планы как последовательно формирующиеся компоненты осознанной картины будущего дают ответы на ключевые жизненные вопросы: в каких сферах жизни сконцентрировать усилия для достижения успеха? Что именно и в какой период жизни должно быть достигнуто? Какими средствами и в какие конкретные сроки могут быть реализованы поставленные цели?

Несмотря на известные на данный момент сведения о развитии жизненной перспективы

личности выпускников интернатных учреждений, их крайне недостаточно, особенно с учетом необходимости реализации потенциальных возможностей по выстраиванию позитивной жизненной перспективы.

Для исследования жизненной перспективы как целостной картины будущего мы анализировали ее содержание через жизненные цели, планы, ценностные ориентации конкретной личности. Для оценки жизненной перспективы выпускников детских домов мы выделили три наиболее информативных параметра: оптимистичность, реалистичность и продолжительность.

Для изучения жизненной перспективы личности выпускников интернатных учреждений, для получения представления об их отношении к своему прошлому опыту, определения основных жизненных ценностей и целей мы использовали автобиографические нарративы.

Нарратив представляет собой специфическую форму дискурса, личный миф – высокозначимую систему автобиографических воспоминаний, являющуюся аспектом саморепрезентации индивида и представляющую собой интегрированную конструкцию историй его жизненных переживаний [Freedman, Combs, 1996]. Личные мифы объясняют мир, направляют индивидуальное развитие, дают социальную направленность и отвечают на духовные запросы людей таким же образом, как культурные мифы выполняют эти функции для целых сообществ [Сапогова, 2004].

Нарратизации подвергаются как автобиография в целом, так и её отдельные части, в первую очередь те, которые осмысляются как ключевые, смыслообразующие. Единицей построения автобиографического нарратива принято считать событие, под которым понимается от-refлексированное, сохранившееся в памяти и наделённое «насыщенным описанием» действие или случай, которые совершались, происходили или созерцались как происходящие на определённом отрезке пространства и времени жизни субъекта, в особенности если с ними было связано что-то важное для него [Брокмейер, Харре, 2003].

Также стоит отметить несколько важных моментов, касающихся события как единицы автобиографического нарратива: статус события придаётся действиям или случаям только самим субъектом; события обладают субъективной завершённостью (то есть потенциально идентифицируемыми началами и концами) и представляют собой способы категоризации опыта в том смысле, что категория события делает опыт доступным пониманию, обеспечивая язык для разговора об опыте; осознание начала и конца происшедшего с субъектом превращает событие в носителя смыслов.

Сами же автобиографические истории обрамляют опыт как совокупность событий (создают автобиографические фреймы). Чтобы стать системообразующей единицей биографии, событие должно быть наделено насыщенным описанием. «Насыщенное описание», сопровождающее превращение действия или случая в событие, указывает на специфический тип интеллектуальной деятельности (нарратизации), который мы связываем с намеренным наполнением смыслами того, что само по себе не является их носителем [Уайт, 2010].

Таким образом, автобиографический нарратив является своеобразным синтезом осознания / означивания и бытийствования субъекта. Сам по себе жизненный опыт субъекта – это «черновики» огромного множества историй о себе, «испытательный полигон» для множества нарративных автобиографических проектов, в которых субъект ищет и утверждает свою целостность, своё Я. Собственно, этим целям служит любая автобиография.

Для изучения автобиографических нарративов мы выделили следующие показатели.

– *Активная субъектная позиция.* Показывает, насколько человек проявляет активность, инициативу, заявляет себя. Проявляется в употреблении местоимения «я» и использовании глаголов в активном залоге, например, «я взял», «я пошел» и так далее. Пример неактивной, пассивной позиции – «меня уговорили».

– *Описание своих чувств, эмоциональных состояний.* Показывает, насколько человек осознает, что с ним происходит.

– Упоминание значимых людей как способность строить близкие отношения.

– Конструктивный выход из ситуации. Означает, что человек нашел позитивное решение проблемы, причем не обязательно только внешне наблюдаемое, возможно и внутреннее разрешение.

Мы считаем, что данные параметры позволяют оценить отношение воспитанников детских домов к самому себе «в свете прошлого опыта»: как могущего, способного, сознательно проживающего жизнь или, наоборот, пассивного, слабого, зависимого от окружения.

В данной работе была предпринята попытка связать видение своего прошлого с представлением о будущем. Практически у каждого человека на протяжении жизни складывается своя жизненная перспектива – картина будущего, какой он ее себе представляет в свете поставленных целей и задач. Мы считаем: если в прошлом опыте воспитанника детского дома присутствует жизнеутверждающая практика, когда он воспринимает себя в прожитом отрезке времени как активного, оптимистичного, способного, могущего, переживающего, то его опыт становится внутренним и он способен перенести его в будущее. И наоборот, если человек избегает любых попыток осмысления своего прошлого или интерпретирует его только с негативном ключе, а себя в нем – как пассивного и слабого, то он не способен к построению жизненной перспективы. Каким мы видим прошлое, таким видится и будущее, и от оценки прошлого опыта как некоторой опоры мы и выстраиваем жизненные перспективы. Автобиографические нарративы и представляют собой те самые положительные и отрицательные события, на основе которых у детей формируются представления о жизненных перспективах [Сапогова, 2004].

В работе мы исследовали связь автобиографических нарративов и жизненной перспективы у выпускников детского дома.

Мы предположили, что существует связь между автобиографическим нарративом и жизненной перспективой, что чем содержательнее автобиографический нарратив, тем лучше пред-

ставления о своей жизненной перспективе у выпускников детских домов.

Мы определяем автобиографический нарратив как *содержательный*, если автор наполняет его каким-то личностным смыслом, то есть в нарративе присутствует хотя бы один из указанных выше параметров.

Исследование проводилось в образовательном учреждении начального профессионального образования – профессиональном лицее № 18, который посещают воспитанники детского дома им Х.М. Совмена. Испытуемые – подростки-воспитанники детских домов: мальчики и девочки от 15 до 18 лет. Выборка исследования составляет 29 человек.

В исследовании были использованы следующие методики: «Автобиографический нарратив», опросник «Мое будущее», Метод неоконченных предложений, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) А.Н. Леонтьева, а также корреляционный анализ для подтверждения достоверности данных.

В методике исследования автобиографических нарративов испытуемым предлагалось вспомнить любые три случая из жизни, которые первыми приходят в голову. Результат оценивался по параметрам: активная / субъектная позиция, описание чувств, эмоциональных состояний, упоминание значимых людей, конструктивный выход из ситуации.

В опроснике «Мое будущее» испытуемым предлагалось 12 вопросов, касающихся представлений о будущем. При заполнении опросника с испытуемыми проводился уточняющий опрос по каждому вопросу с целью получения развернутого, содержательного ответа. Результат оценивался по параметрам: реалистичность, оптимистичность, продолжительность.

В методике неоконченных предложений испытуемым предлагалось продолжить 9 предложений, раскрывающих их ценности, идеалы, задачи в ближайшей перспективе. Результаты оценивались по двум параметрам – реалистичность и продолжительность жизненной перспективы.

Тест смысложизненных ориентаций (А.Н. Леонтьев) позволяет оценить «источник»

смысла жизни, который может быть найден в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Тест содержит пары противоположных утверждений на выбор испытуемых. Результаты оцениваются по общему суммарному показателю. При высоких баллах предполагается высокий уровень оптимистичности и продолжительности жизненной перспективы, при средних баллах – средний уровень оптимистичности и продолжительности жизненной перспективы, при низких – соответственно низкий уровень.

Результаты исследования. В результате анализа данных, полученных с помощью исследования автобиографических нарративов, было установлено, что 41 % испытуемых набрали низкие (нулевые) показатели автобиографических нарративов, так как категорично не захотели делиться воспоминаниями, 6,9 % испытуемых имеют высокие показатели автобиографических нарративов – в воспоминаниях были обнаружены все 4 критерия (активная субъектная позиция, описание своих чувств и эмоциональных состояний, упоминание значимых людей, конструктивный выход из ситуации), только 24,1 % испытуемых воспроизвели по 3 воспоминания, 34,5 % испытуемых смогли рассказать одно-два воспоминания. В итоге можно сделать вывод, что выпускники детского дома имеют серьезные затруднения, связанные с воспроизведением прошлого опыта.

Анализ данных по опроснику «Мое будущее» показал, что 31 % испытуемых имеют средний показатель жизненной перспективы, 69 % испытуемых имеют низкий показатель жизненной перспективы. Таким образом, у большинства испытуемых – выпускников детского дома жизненная перспектива слабо представлена в сознании.

Данные по методу неоконченных предложений показали, что 28 % испытуемых получили средние показатели реалистичности и продолжительности жизненной перспективы, 72 % испытуемых – низкие показатели. Эти результаты означают, что большинство испытуемых во

взглядах на будущее не разделяют фантазии и реальность, живут «сегодняшним днём».

Результаты анализа данных по тесту смысловых ориентаций, показали, что у 72 % испытуемых уровень оптимистичности и продолжительности жизненной перспективы находится в пределах нормы, у 28 % испытуемых уровень оптимистичности и продолжительности жизненной перспективы ниже нормы. Согласно этим данным, большинство испытуемых смотрят на будущее, на жизненные перспективы оптимистично, а также ставят долгосрочные цели. Интересно, что по результатам уточняющего опроса подростки набрали более низкие баллы, характеризующие жизненную перспективу, чем по результатам теста. Это может объясняться тем, что тест не предполагал содержательного ответа.

Обобщая данные в совокупности, мы получили следующие результаты.

Ни у кого из испытуемых нет высоких показателей жизненной перспективы ни по одной из методик. Большинство выпускников детских домов имеют низкие показатели жизненной перспективы (кроме теста СЖО).

Подростки, согласившиеся зафиксировать автобиографические нарративы, имеют более высокие баллы, характеризующие их жизненные перспективы как картину будущего, чем те, кто наотрез отказался что-либо вспоминать. У испытуемых, имеющих низкие показатели автобиографических нарративов, получились более низкие показатели жизненной перспективы, чем у тех, кто набрал средние показатели автобиографических нарративов.

Данные корреляционного анализа показали, что автобиографический нарратив влияет на выстраивание воспитанниками жизненной перспективы. Это означает, что выпускники детских домов, автобиографические нарративы, которых были содержательно наполнены, то есть имели эмоциональную окраску, полезный опыт общения, взаимодействия или выхода из ситуации, представляли себе оптимистичные, реалистичные и продолжительные будущие перспективы. Если подросток способен видеть в своём прошлом положительные моменты, проявляет активность, стремится к

осуществлению своих целей и осознаёт ресурсы, которые необходимы для их достижения, то он более чётко выстраивает образ жизненной перспективы. В то же время было установлено, что у большинства сирот автобиографические нарративы носят негативный характер, эмоционально пусты, не несут в себе полезного опыта, соответственно, нет «строительного материала» для создания образа будущих перспектив.

Таким образом, наша гипотеза о связи автобиографического нарратива и жизненной перспективы подтвердилась: чем содержательнее автобиографический нарратив, тем лучше представления о своей жизненной перспективе у выпускников детских домов.

Следовательно, одной из важных задач людей, сопровождающих сирот, является создание такого положительного опыта, опираясь на который, они смогут строить жизненные перспективы. Для накопления и сохранения личного «событийного» опыта педагогам детских домов была рекомендована программа, направленная на построение жизнеутверждающих нарративов с накоплением подтверждающих материалов. Так, например, было рекомендовано введение новых традиций: «Вечерний анализ дня», «Мои личные достижения», подготовка и празднование Дней рождения как значимых личных событий, создание личных архивов в форме альбомов, дневников, видеопрезентации и т.д.

Библиографический список

1. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2003. № 3. С. 29–42.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 2004.
3. Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: 4 М. 2003-4. № 3–4. С. 34–43.
4. Исакова Т.А. Формирование жизненных планов детей-сирот, получающих профессионально-техническое образование: автореф. дис. ... Минск, 2012.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 2004. 704 с.
6. Самсоненко Л.С. Психолого-педагогические условия формирования жизненной перспективы у выпускников интернатных учреждений: автореф. дис. ... Екатеринбург, 2010.
7. Сапогова Е.Е. Человек как знак для самого себя: о концептах самоинтерпретации и самопостроения субъекта // Развивающийся человек в пространстве культуры: Психология гуманитарного знания: тезисы Всероссийской научно-практической конференции (Тула, 26–27 октября 2004 г.) / под ред. Е.Е. Сапоговой. Тула: ТулГУ, 2004. С. 191–197.
8. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию: пер. с англ. М.: Генезис, 2010. 326 с.
9. Яковлева Н.Ф. Проявление недостатков характера у детей-сирот // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011 № 4(18). С. 96–100.
10. Freedman J., Combs G. Shifting paradigms: From systems to stories // Freedman J., Combs G., Narrative Therapy: The social construction of preferred realities, chapter 1. New York: Norton, 1996.

ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРЕПОЗИЦИОННЫХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THE OBJECTIFICATION OF SPATIAL RELATIONS IN THE PROCESS OF FORMING PREPOSITIONAL CONSTRUCTIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Л.А. Брюховских

L.A. Bryukhovskikh

Младшие школьники с задержкой психического развития, пространственные представления, формирование, предложные конструкции, предлоги, приёмы ручного моделирования пространственных отношений.

У младших школьников с задержкой психического развития имеет место несформированность высших психических функций, в том числе пространственного восприятия, пространственных представлений, языковых обобщений, которые имеют большое значение в формировании предложных конструкций языка, следовательно, требуются специальные приёмы, методы, которые должны способствовать формированию пространственных представлений, языковых обобщений. Для интериоризации пространственных отношений, выраженных при помощи предлогов, нами теоретически обоснованы и разработаны приёмы ручного моделирования.

Primary school children with mental retardation, spatial perceptions, formation, prepositional constructions, prepositions, the methods of hand simulation of spatial relations.

Primary school children with mental retardation demonstrate immature higher mental functions, such as spatial perception, linguistic generalizations which are very important for forming language prepositional constructions; therefore, they require special techniques and methods that should contribute to forming spatial perceptions and linguistic generalizations. In this paper we theoretically grounded and developed the methods of hand simulation to internalize spatial relations, expressed by means of prepositions.

Особую трудность в практической деятельности педагогов школ вызывает формирование у младших школьников с задержкой психического развития понимания и употребления предложно-падежных конструкций как в устной, так и в письменной речи. Предложно-падежные конструкции, с одной стороны, являются самыми распространёнными конструкциями в русском языке, а с другой – сложными логико-грамматическими структурами языка. Психологической основой понимания и овладения предложными конструкциями является сформированность пространственного восприятия, пространственных представлений.

Проблема исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке наглядно-действенных приёмов для усвоения предлогов при формировании предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка приёмов ручного моделирования предлогов как средства объективизации пространственных отношений при формировании предложно-падежных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития.

Объект исследования: предложные конструкции, приёмы ручного моделирования предлогов.

Научная новизна. Научно обоснованы и разработаны дидактические приемы «ручного моделирования предлогов», способствующие интериоризации вербально-смыслового анализа логико-грамматических структур языка и умению выразить пространственные отношения в речи.

В настоящее время понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы. У данной категории детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. Но несмотря на это, у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств. Данные нейропсихологических исследований и специальной психологии свидетельствуют о том, что причинами несформированности высших психических функций могут быть задержка созревания определенных зон мозга и несформированность межанализаторных связей. Сформированные и полноценные структурно-функциональные системы мозга служат морфологической основой для развития интегративных психических функций. Нарушения установления слухо-моторных, слухозрительных, оптико-пространственных, соматопространственных связей, их прочности, подвижности являются одними из механизмов недоразвития речи и других психических функций у детей с ЗПР [Дмитриева, 2014]. Замедленное развитие ряда высших корковых процессов, в том числе и пространственного восприятия, пространственных и квазипространственных представлений, находит выражение в специфических нарушениях экспрессивной и импрессивной речи, в частности в понимании и употреблении предложно-падежных конструкций [Фишман, 2001, с. 3–9; Фотекова, 2003, с. 23–33].

Специальное изучение состояния психических функций у школьников с ЗПР показало не-

доразвитие пространственного гнозиса, пространственных представлений, которое проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме тела, устанавливать пространственные отношения предметов. Данная функция нарушается сильнее, если установка пространственных отношений лишается вспомогательных опор. Понимание и употребление предложных конструкций с пространственным значением соответствует низкому уровню. Это обусловлено неуточненным лексическим значением пространственных предлогов, высокой степенью их абстрагирования, невозможностью использовать семантические опоры, чувственные опоры, наличием обратимости конструкций, несформированностью пространственных и квазипространственных представлений. Учащиеся не осознают смысловую значимость предлогов, особенно позднего онтогенеза. Они не видят связи предлогов с флексиями, не выделяют предлоги как отдельные слова, пропускают их в устной речи, смешивают значения отдельных предлогов. Учащимся трудно понять, что один и тот же предлог, употребляющийся в различных предложно-падежных конструкциях, имеет различные значения. Все это свидетельствует о необходимости работы над функционально-семантической стороной предлогов [Брюховских, 2008, с. 106–111; Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2003; Фотекова, 2003].

Пространственные представления являются базовыми составляющими психической деятельности. Пространственный анализ и синтез лежат в основе симультанного синтеза, а он является одним из условий для того, чтобы не только удерживать в памяти все элементы развернутой речевой структуры, но временно «обозреть» ее, уложить в одновременно воспринимаемую смысловую схему. «Симультанное обозрение» и составление симультантных смысловых схем совершенно необходимы для понимания речевых конструкций, которые включают в состав сложные логико-грамматические отношения, выражаемые, например, с помощью предлогов, падежных окончаний [Лурия, 2002, с. 247].

Только в младшем школьном возрасте ребенок окончательно понимает и использует всю

систему предложно-флективных средств языка для обозначения пространственных отношений. Дети с задержкой психического развития и в младшем школьном возрасте не овладевают данными средствами как в импрессивной, так и в экспрессивной речи, что негативно сказывается на освоении учебного материала по русскому языку, математике, чтению, развитию речи и всей учебной деятельности ребенка.

Многочисленные исследования в области психологии, психолингвистики, нейропсихологии показали, что понимание и употребление предложных конструкций формируется только на основе практического овладения пространством, полноценных пространственных представлений и усвоения пространственной лексики [Ананьев, 1982, с. 7–31; Мусейбова, 1970, с. 36–40; Якиманская, 1980, с. 40].

Все виды детской деятельности тесно связаны с ориентировкой в пространстве, восприятием пространственных свойств и отношений предметов. Развитие пространственной ориентировки, пространственных представлений и формирование пространственной лексики играют большую роль в процессе приспособления ребенка в быту и дальнейшего его речевого развития. В специальной педагогике имеются отдельные теоретико-экспериментальные работы, посвященные комплексному изучению речи детей с ЗПР, а также рекомендации по коррекции нарушений их речевого развития. Однако научных исследований, методических разработок, в которых рассматриваются вопросы понимания и овладения такими детьми предложными конструкциями, недостаточно.

В лингвистической науке предлоги рассматриваются как одно из средств выражения синтаксических отношений между членами предложения. В книжной и разговорной речи предлоги встречаются чаще других частей речи. Предлоги не имеют предметно-вещественного значения, функционально не употребляются без знаменательных частей речи, не являются членами предложений, они более абстрактны и многозначны. Предлог и падежная форма взаимосвязаны, они выполняют одну и ту же синтаксиче-

скую функцию. Значение предлога реализуется в контексте. С помощью предлогов в языке обозначаются отношения между предметами, действиями и предметами, признаками и предметами. В настоящее время предлоги не изучаются в начальных классах в качестве специальной темы. С предлогами и предложными конструкциями дети знакомятся в процессе изучения тем «Окончание», «Связь слов в предложении», «Имя существительное», т.е. тем, которые по лингвистической сущности позволяют работать над формированием у учащихся понятия «предлог».

Теоретической основой коррекционного обучения являются представления о высших психических функциях как сложных функциональных системах (П.К. Анохин, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский), необходимое условие существования которых предполагает совместную работу различных отделов мозга; их системной и динамической локализации. Положения о прижизненном формировании высших психических функций, их социогенезе, концепция о первоначальной внешней форме психических процессов с последующей их интериоризацией и превращением во внутренние «умственные» процессы явились основополагающими в определении теоретических основ коррекционного обучения. Детальная отработка процесса интериоризации предполагает создание условий, при которых обеспечивается переход от развернутого, поэтапного действия и его контроля к их свернутым формам: совместное выполнение действий с педагогом по наглядным опорам, речевой инструкции, самостоятельное выполнение по внутренней программе, перенос ее на новый материал. Нейропсихологический подход, базирующийся на современных представлениях о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации психических функций в онтогенезе, позволил построить коррекционное обучение с учётом нарушенных механизмов и с опорой на сохраняемые базисные составляющие психики и направленно формировать межфакторные связи [Брюховских, 2014, с. 72–76].

Важным этапом в работе является объективизация отношений, выраженных при помощи предлогов. Согласно работам Е.И. Исениной, прежде чем ребенок овладевает языком как фонолексико-грамматической структурой, он создает особую невербальную (преимущественно жестовую) протоязыковую систему. Вместе с протопонятиями и образами реальности первичная коммуникативная система ляжет в основу универсально-предметного кода (по Н.И. Жинкину). Как известно, смысловая информация в процессе общения передается и невербальным способом. Язык жестов и движений в полной мере отражает особенности детской коммуникации. Детям вполне доступно развитие переносного значения жестового знака (на основе сходства), изобретение новых знаков. На уровне тела, рук можно смоделировать практически любые пространственно-временные отношения. Учитывая исключительную роль руки в освоении пространства, мы разработали приемы *ручного моделирования* предлогов как средство объективизации пространственных отношений, которые оказались эффективными в усвоении предлогов и наречий пространственного значения. С целью объективизации пространственных отношений, перевода их в реальный план, дифференциации предлогов и формирования представлений о предлоге как отдельном слове мы использовали в работе над предложными конструкциями приемы ручного моделирования предлогов и активные практические действия с предметами. Предлог становится объектом постоянного наблюдения. У учащихся формируется понимание значений предложно-падежных форм в наглядной ситуации. Приведем примеры приёмов ручного моделирования некоторых предлогов.

Ручное моделирование предлога «перед»: ведущая рука устанавливается перед учащимися, она открыта для обозрения, прикрывая собой другую руку, сжатую в кулак.

Ручное моделирование предлога «из-за»: ведущая рука устанавливается за другой рукой, сжатой в кулак, как бы «прячется» от обозрения за кулачок, а затем выводится из этого положе-

ния плавным движением в горизонтальном направлении и устанавливается рядом с кулачком или чуть впереди.

Ручное моделирование предлога «сквозь»: растопыренные пальцы одной руки проходят между растопыренными пальцами другой руки.

Были разработаны приемы и для других предлогов. В разработке ручных приёмов активное участие принимали дети.

Алгоритм работы по формированию предложно-падежных конструкций:

1) накопление чувственного опыта, создание материальных опор;

включение различных анализаторов в наблюдение и активную практическую деятельность; наблюдения над смысловым значением предлогов;

2) перевод пространственных взаимоотношений в реальный план;

усвоение знаковых систем, вербальных средств, обеспечивающих обобщение пространственных отношений;

3) формирование представлений о предлоге как отдельном слове;

4) дифференциация значений предлогов;

5) создание предложно-падежных конструкций с опорой на графические схемы, приемы мануального моделирования;

6) создание предложно-падежных конструкций с опорой на вопросы;

7) включение предлогов в активную речевую практику.

Используются различные приемы работы: развитие понимания нужной падежной формы, практическое образование падежных форм, построение предложений по образцу с использованием графических схем, по приемам ручного моделирования, демонстрации действий, выполнение действий с оречевлением, сопоставление различных падежей, интонационное выделение предлога, окончания, использование распространенных предложений, подстановочные упражнения (вставить пропущенный предлог), картинные диктанты. Задания предусматривают устное и письменное выполнение. Так, при написании картинных диктантов с исполь-

зованием приёмов ручного моделирования учащиеся допускали в 2,5 раза меньше ошибок на употребление предлогов, чем в случаях, когда эти приёмы не использовались.

Таким образом, постепенно формируются понятия о предлоге как отдельном слове в речевом потоке, о лексическом значении, многозначности, синтаксической роли предлога в словосочетаниях, предложениях. Учащиеся учатся понимать, составлять и записывать предложения, короткие рассказы, используя предлоги. Тем самым можно параллельно решать задачи формирования языкового анализа, пространственных представлений, профилактики дисграфий, коррекции аграмматизмов в устной и письменной речи.

Вывод. Трудности формирования предложных конструкций у школьников с ЗПР как в устной, так и в письменной речи обусловлены недоразвитием пространственных представлений и трудностями осознания языковых закономерностей, несформированностью языковых обобщений. Нами разработаны приёмы ручного моделирования предлогов при формировании предложных конструкций у младших школьников с ЗПР. Использование приёмов ручного моделирования предлогов помогает учащимся объективизировать пространственные отношения, выраженные предлогами, следовательно, способствует формированию пространственных представлений, языковых обобщений, успешному усвоению предложных конструкций, речевому развитию, социальной адаптации.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятия. М.: Педагогика. 1982.
2. Брюховских Л.А. Нарушение сложных грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 150 с.
3. Брюховских Л.А. Недоразвитие пространственных представлений и понимания логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией // Вестник КГПУ. 2008. № 1.
4. Дмитриева О.А. Оптико-мнестические и речевые составляющие процесса чтения как предмет изучения нейропсихологии, лингвистики и психолингвистики // Вестник КГПУ. 2014. № 4. С. 117–120.
5. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М., 2002.
6. Мусейибова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1970. № 3.
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ. 2003. 208 с. (Биб-ка психолога-практика).
8. Фишман М.Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевом развитии у детей // Дефектология. 2001. № 3.
9. Фотекова Т.А. Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Дефектология. 2003. № 1.
10. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС НЕПСИХОТИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ С ПОЗИЦИИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ

THE ANTHROPOLOGICAL GENESIS OF NON-PSYCHOTIC STATES FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL FACTORS

Т.А. Кожевникова, В.В. Костарев,
Т.П. Ветлугина

T.A. Kozhevnikova, V.V. Kostarev,
T.P. Vetlugina

Антропологический генезис, этическая психотерапия, непсихотические состояния, психонейрофизиологические показатели, омега-потенциал, психология, асимметрия полушарий головного мозга.

В статье рассматривается антропологический генезис пограничных непсихотических состояний с позиций влияния этической психотерапии на динамику психонейрофизиологических показателей. Изучаются эффекты психотерапевтического воздействия на омега-потенциал мозга и основные психологические проявления у обследованных пациентов. Обосновывается успешность применения этической психотерапии в коррекции непсихотических состояний. Эффекты восстановления омега-потенциала мозга и нивелирования межполушарной асимметрии под влиянием этической психотерапии проиллюстрированы стабилизацией основных параметров деятельности мозга.

Anthropological genesis, ethical psychotherapy, non-psychotic states, psychoneurophysiological indicators, omega-potential, psychology, asymmetry of cerebral hemispheres.

The article discusses the anthropological genesis of borderline non-psychotic states from the perspective of the influence of ethical psychotherapy on the dynamics of psychoneurophysiological indicators. The authors have studied the effects of psychotherapy on cerebrum omega-potential and the basic psychological manifestations of examined patients. They substantiate the success of the application of ethical psychotherapy to correct non-psychotic states. The effects of the recovery of cerebrum omega-potential and the leveling of inter-hemispheric asymmetry under the influence of ethical psychotherapy are shown through stabilization of the basic parameters of cerebrum activity.

На современном этапе достижений медицинской науки в области антропологии успешно осуществляется познание фундаментальных закономерностей, взаимозависимости непсихотических расстройств с изменениями психологической функции личности человека в социуме [Адлер, 2014, с. 157; Александровский, 2010, с. 324; Ключко, 2005, с. 136; Минеев, 2014, с. 14; Хорни, 2012, с. 179; Чернов, 2014, с. 97; Adler, 2011, р. 105; Lambert, Bergin, 1994, р. 154]. Связанная со стрессами дисрегуляция психологических функций организма служит центральным механизмом изменения смысла жизни и развития риска непсихотических состояний. Много внимания специалисты в области этики и психологии уделяют изучению роли нервных центров, периферических ганглиев в антропологии нервно-психических за-

болеваний человека и разработке новых методов диагностики [Аксенов, 2013, с. 15; Невротические..., 2010, с. 214; Стоянова, 2006, с. 95; Evans, Petatto, Leserman, 2003, р. 18]. Для изучения механизмов интеграции межсистемных нейрофизиологических взаимодействий в нейрофизиологической антропологии был разработан и реализован комплексный подход, включающий оценку состояния центральной и вегетативной нервной системы, иммунологического, гормонального гомеостаза, а также составляющих сверхмедленных физиологических потенциалов мозга (СМФП): устойчивый (омега-потенциал) и динамический (сверхмедленные колебания потенциалов). В результате клинко-нейрофизических сопоставлений был выбран перечень используемых характеристик СМФП милливольтового ди-

апазона. При этом базисным параметром оказалась величина исходного омега-потенциала (ОП), детерминирующая уровень бодрствования [Илюхина, Матвеев, Федорова, 1997, с. 126; Залевский, Кожевников, Костарев, 2013, с. 11].

Обобщение накопленного к настоящему времени опыта использования этой методики в разных областях антропологии и психологии, доказательство связи динамики ОП в отведении от поверхности головы и тела человека с гомеостатическими и регуляторными механизмами легли в основу изучения роли СМФП и механизмов межсистемных взаимодействий в антропологическом генезисе непсихотических состояний.

С целью изучения антропологического генезиса непсихотических состояний у респондентов с позиций психофизиологических факторов проведено исследование изменения омега-потенциала мозга в ходе сеансов этической психотерапии.

Материалы и методы. Психологическое обследование прошли 65 пациентов с непсихотическими состояниями, средний возраст которых составил $39,73 \pm 4,5$ лет, все обследованные – женщины. Изучение клинко-психологического статуса пациентов проводилось при помощи «Методики многостороннего исследования личности» (ММРЛ) [Березин, Мирошников, Соколова, 2011, с. 126]. Всем обследованным пациентам согласно классификации МКБ-10 [Международная..., 1994, с. 243] был выставлен диагноз «невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства» (F40–F48). Непсихотические психические состояния развивались, как правило, у лиц с психастенической конституцией, для которой были характерны мнительность, тревожность, эмоциональность, застенчивость, отсутствие смысла жизни. Под влиянием стрессорно-психотравмирующих факторов в процессе онтогенеза у этих пациенток появлялись навязчивый страх, тревога, сопровождающиеся вегетативной дисфункцией. Характерными признаками непсихотических состояний являлась частичная потеря нормальной интеграции между памятью на прошлое, осознанием идентичности и непосредственных ощущений, с одной стороны, и контролем движений тела – с другой, что было тесно связано по времени с травматическими событиями, неразрешимыми и невыносимыми проблемами или нарушенными взаимоотноше-

ниями. Всем пациенткам в качестве метода реабилитации проводилась этическая психотерапия. Методика «Гетеросуггестивная психомышечная релаксация с позитивной эмоциональной эмагинацией на выздоровление» (ГСПМР), разработанная В.Н. Кожевниковым, является модификацией ментального тренинга Л.Э. Унесталя [Кожевников, 2013, с. 187; Unestahl, Bundzen, 1996, с. 151]. Психотерапия проводилась курсами по 10 сеансов, длительность каждого 60 минут, ежедневно.

Для изучения динамики значений омега-потенциала (ОП) правого и левого полушарий в ходе предъявления нагрузок, в данном случае психотерапии, нами был разработан и использован новый способ диагностики, базирующийся на работах в этой области [Илюхина, Матвеев, Федорова, 1997, с.128]. Динамические кривые омега-потенциала позволяли получать пространственно-временные и количественно-качественные характеристики функционального состояния мозга и организма в целом и наблюдать его изменения в условиях протекания одного сеанса и курса лечения. На основании визуальной и статистической оценки на каждом сеансе психотерапии определялся характер кривых омега-потенциала как нестабильный и стабильный. На этом основании делалась оценка (прогноз) эффективности каждого сеанса психотерапии в отдельности и всего курса в целом. Статистический анализ результатов проводили с использованием t-критерия Стьюдента. Различия между показателями считали достоверными при значении $P < 0,05$.

Результаты и обсуждения. С целью доказательства взаимосвязи динамики омега-потенциала с сеансами этической психотерапии у пациенток с непсихотическими состояниями проведен анализ записи омега-потенциала мозга до и после курса психотерапии. В соответствии с полученными результатами было установлено, что фоновые изменения величин омега-потенциала мозга респондентов отличаются от контрольных величин. Так, общий уровень омега-потенциала мозга был значимо ($p < 0,05$) выше его показателей у здоровых лиц. Величина омега-потенциала правого полушария (ПП) также ($p < 0,01$) превышала контрольные значения, в то время как параметры омега-потенциала левого полушария (ЛП) были значимо ниже ($p < 0,05$). При этом от-

мечалась значимая межполушарная асимметрия, составившая у обследованных с непсихотическими состояниями – $28,42 \pm 6,54$ мВ. В соответствии с полученными показателями у пациенток с непсихотическими расстройствами был выстав-

лен III тип фоновой динамики омега-потенциала мозга [Илюхина и др., 1997], который характеризовался наличием выраженного преобладания омега-потенциала правого полушария над омега-потенциалом левого (табл.).

Величина омега-потенциала мозга в динамике этической психотерапии у обследованных с непсихотическими состояниями (n=65), мВ

	Суммарный омега-потенциал	ПП омега-потенциал	ЛП омега-потенциал
До лечения	$41,11 \pm 8,74$ x	$49,4 \pm 8,42$ xx	$20,7 \pm 5,46$ xx
После лечения	$36,6 \pm 9,43$ a	$24,37 \pm 4,28$ aa	$39,11 \pm 7,21$ aa
Контрольные значения	$34,41 \pm 9,5$	$28,6 \pm 8,9$	$37,7 \pm 4,11$

Примечание. Достоверность значений по группам: x – $p < 0,05$; xx – $p < 0,01$; xxx – $p < 0,001$ относительно контроля; достоверность различий по группам сравнения: a – $p < 0,05$; aa – $p < 0,01$; aaa – $p < 0,001$.

Параметры фоновой динамики омега-потенциала сочетались у пациенток с непсихотическими состояниями и характеризовались: невозможностью адекватно регулировать свое психическое состояние, эмоциональной неустойчивостью, снижением адаптационных резервов организма. Интенсивность и характер изменения омега-потенциала у пациенток с непсихотическими состояниями были тесно взаимосвязаны с психоэмоциональной лабильностью. Научными исследованиями убедительно доказано, что у пациентов с непсихотическими состояниями ведущую роль в управлении сегментарно-периферическим уровнем вегетативно-гуморальной регуляции берет на себя ПП мозга, его корковые и подкорковые структуры. Это в первую очередь является одним из ведущих механизмов нарушения модулирующего влияния корковой активности, таламических, диэнцефальных областей, гипоталамо-гипофизарной системы, координирующих функциональную активность организма в соответствии с изменениями условий внешней среды в антропогенезе. У пациентов, страдающих непсихотическими состояниями, возникает ситуация дезадаптации, изменяется смысл жизни и нивелируются понятия добра и зла. Активация мозга посредством неадекватного, эмоционально окрашенного восприятия экзогенных и эндогенных стимулов приводит к стимуляции функционирования ПП мозга и мобилизации всех ресурсов организма для поддержания жизнеобеспечения организма.

В первую очередь возникает перераспределение энергоемкости полушарий мозга в пользу правого полушария. Преобладание омега-потенциала правого полушария над левым полушарием мозга можно рассматривать и с позиций включения защитных механизмов мозга, купирующих негативные эмоции. Включение этого механизма на нейрофизиологическом уровне у пациентов с непсихотическими состояниями проявляется разнонаправленной динамикой сверхмедленных физиологических процессов в зонах правого и левого полушарий мозга, что и обуславливает выраженную межполушарную асимметрию.

Анализ изменения параметров динамики омега-потенциала у пациенток с непсихотическими расстройствами после курса сеансов этической психотерапии установил снижение суммарного омега-потенциала мозга ($p < 0,05$), уменьшение омега-потенциала правого полушария ($p < 0,01$) и увеличение омега-потенциала мозга левого полушария мозга ($p < 0,01$) относительно фоновых значений (табл.).

Важным, на наш взгляд, явилось увеличение после сеансов психотерапии омега-потенциала левого полушария мозга. Если до воздействия его показатели были ниже контрольных величин ($p < 0,01$), то после лечения его величина незначительно превышала показания в контрольной группе.

Результаты проведенного исследования показали, что под влиянием этической психотера-

пии произошла синхронизация работы ЦНС, что проявилось в восстановлении омега-потенциала левого и правого полушарий мозга. Улучшение показателей омега-потенциала мозга и снижение межполушарной асимметрии после курса психотерапии соответствовали улучшению состояния пациенток и купированию негативных психологических проявлений.

Таким образом, рассматриваемый антропологический генезис пограничных непсихотических состояний с позиций влияния этической психотерапии на динамику психонейрофизиологических показателей обнаружил позитивную направленность психотерапевтического воздействия на омега-потенциал мозга и основные психологические проявления у обследованных пациенток. Эффекты восстановления омега-потенциала мозга и снижения межполушарной асимметрии под влиянием этической психотерапии проиллюстрированы стабилизацией основных параметров деятельности мозга, стабилизацией значений омега-потенциала.

Библиографический список

1. Адлер А. Наука о характерах. Понять природу человека. М.: Академический проект, 2014. 256 с.
2. Аксенов М.М. Стрессоустойчивость и дезадаптация при непсихотических психических расстройствах // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2013. № 4. С. 11–17.
3. Александровский Ю.А. Предболезненные состояния и пограничные психические расстройства. М.: Литтерра, 2010. 439 с.
4. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности. М.: Консультант Плюс Новые Технологии, 2011. 320 с.
5. Залевский Г.В., Кожевников В.Н., Костарев В.В. Изменение омега-потенциала мозга в ходе психотерапии при пограничных нервно-психических расстройствах // Сибирский психологический журнал. 2013. № 47. С. 7–14.
6. Илюхина В.А., Матвеев Ю.К., Федорова М.А. Метод картирования функциональных состояний проекционных зон коры по показателям омега-потенциала в отведении от поверхности головы // Физиология человека. 1997. Т. 23, № 6. С. 123–130.
7. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.
8. Кожевников В.Н. Психодиагностика, психотерапия, психонейроиммунные механизмы невротических расстройств / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2013. 216 с.
9. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): классификация психических и поведенческих расстройств / под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина СПб.: АДИС, 1994. 301 с.
10. Невротические и неврозоподобные расстройства (психонейроиммунные механизмы, принципы психотерапии) / Т.А. Кожевникова, В.Я. Семке, В.Н. Кожевников, Т.П. Ветлугина Т.П.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 368 с.
11. Минеев В.В. Смысл биоэтики: дилеммы инструментализма // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3.(29) С. 24–28.
12. Стоянова И.Я. Психологические особенности системно-уровневой модели адаптации у больных с расстройствами непсихотического спектра // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2006. № 3. С. 94–98.
13. Хорни К. Психология женщины. Самоанализ. СПб.: Питер, 2012. 320 с.
14. Чернов А.Ю. Психологическая структура групповых норм // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. (29).
15. Adler A. Understand human nature. М.: Academic proekt, 2011. 256 p.
16. Evans D.L., Petatto J., Leserman J. Stress, Depression and Immunity Research Findings and Clinical Relevance // Neuropsychopharmacology. 2003. Vol. 9, Iss. 2.
17. Lambert M., Bergin A. The effectiveness of psychotherapy // Bergin A., Garfield S. Handbook of psychotherapy and behavior change. 4th ed. N.Y.: Wiley. 1994. P. 143–189.
18. Maslow A. Dalnie limits of human psihiki. М.: Academic prekt. Guadeamus, 2014. 257 p.
19. Unestahl L.-E., Bundzen P. Integrated mental training Neuro-biochemical mechanisms and psycho-physical consequences // Hipnos. 1996. Vol. XXIII, № 3. 1996 P. 148–158.

РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

MULTI-LEVEL LEARNING ON THE BASIS OF DIFFERENTIATION OF MENTALLY RETARDED PUPILS IN RURAL UNGRADED SCHOOLS

О.А. Козырева, Т.В. Ивченко

O.A. Kozyreva, T.V. Ivchenko

Дифференциация, дифференцированный подход, комплект-класс VIII вида, модель.

В статье рассматривается проблема разноуровневого обучения на основе дифференциации умственно отсталых школьников в условиях сельской малокомплектной школы.

Differentiation, differentiated approach, class-grade of VIII type, model.

The article considers the problem of multi-level learning based on the differentiation of mentally retarded pupils in rural ungraded schools.

В сельских малокомплектных школах Красноярского края в настоящее время реализуется обучение учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости в специальных (коррекционных) комплект-классах VIII вида. Дети комплект-классов интегрированы в данные школы с целью их максимально возможной социализации, допрофессиональной подготовки для последующего профессионального обучения и трудоустройства в органах социальной защиты или индивидуальной трудовой деятельности.

В силу неоднородности психофизических и интеллектуальных отклонений эти комплект-классы разновозрастные. И вследствие малочисленности данной категории обучающихся в общеобразовательном учреждении специальные (коррекционные) классы VIII вида формируются из обучающихся разных классов и функционирует как единый класс-комплект.

Целью нашего исследования являлась разработка модели разноуровневого обучения на основе дифференциации как системы обучения умственно отсталых учащихся в условиях сельской малокомплектной школы. На наш взгляд, данная

модель является одним из возможных решений проблемы эффективной организации учебно-воспитательного процесса с умственно отсталыми учащимися в специальных (коррекционных) разновозрастных комплект-классах VIII вида.

В соответствии с этой целью были выдвинуты следующие задачи:

- 1) выявить объективные социальные, психологические и педагогические основания разноуровневого (дифференцированного) обучения;
- 2) рассмотреть основные компоненты дифференцированной основы разноуровневого обучения;
- 3) обосновать дифференциацию умственно отсталых учащихся в условиях сельской малокомплектной школы;
- 4) определить необходимые для разноуровневого обучения границы дифференциации содержания учебного предмета «Русский язык»;
- 5) осуществить экспериментальную проверку эффективности Модели разноуровневого обучения на основе дифференциации, направленной на достижение каждым умственно отсталым учащимся ближайших и отдаленных целей обучения.

Основными положениями разноуровневого обучения на основе дифференциации умственно отсталых школьников в условиях сельской малокомплектной школы являются следующие.

– Формирование методологии, специальных приёмов, наглядности и дидактики коррекционного образования на основе знаний физиологических и психических особенностей детей с лёгкой степенью умственной отсталости.

– Специфичность структуры урока в специальном (коррекционном) комплект-классе.

– Применение индивидуального и дифференцированного подходов при обучении детей с лёгкой степенью умственной отсталости.

– Единая система медико-социального и психолого-педагогического сопровождения каждого учащегося с лёгкой степенью умственной отсталости.

– Расчленение учебного материала по русскому языку по его содержанию и объёму с учётом ведущего компонента учебного предмета.

Реализация модели разноуровневого дифференцированного обучения умственно отсталых учащихся может обеспечить малокомплектной сельской школе:

1) достижение полученных результатов ФГОС для лиц с умственной отсталостью при обучении исследуемой категории детей;

2) повышение целостности, упорядоченности учебного процесса, ориентированного на когнитивную и личностную парадигмы обучения;

3) выход на вариативность темпа изучения учебного материала по русскому языку, темпа продвижения умственно отсталых учеников, учитывающего различный уровень возможностей школьников, как средство построения индивидуального маршрута обучения.

Структура модели разноуровневого обучения на основе дифференциации умственно отсталых школьников в условиях сельской малкомплектной школы

Согласно концепции разноуровневого обучения на основе дифференциации умственно отсталых школьников с лёгкой степенью умственной отсталости в условиях сельской мало-

комплектной школы нами разработана и реализуется модель, основанная:

– на дифференциации умственно отсталых учащихся по уровню развития, способностям, наклонностям и интересам;

– расчленении учебного материала по русскому языку по его содержанию и объёму с учётом ведущего компонента учебного предмета;

– выделении в технологии обучения методов, адекватных усвоению данного материала умственно отсталыми учениками 3–4 комплект-классов начального звена школы.

Структурными элементами представленной модели являются:

1. Особенности организации учебно-воспитательного процесса.

2. Содержание учебного предмета «Русский язык».

3. Психолого-педагогическая диагностика.

4. Мониторинг.

5. Комплексное сопровождение учащихся в процессе обучения.

Остановимся подробнее на содержании перечисленных структурных элементов модели разноуровневого обучения на основе дифференциации умственно отсталых школьников в условиях сельской малокомплектной школы.

Особенности организации учебно-воспитательного процесса

Структура уроков в комплект-классе также специфична: уроки, целиком посвященные объяснению нового материала, не проводятся. Это обусловлено особенностями познавательной и эмоционально-волевой сферы, разным возрастом учащихся класса.

Новый материал сообщается небольшими порциями с последующим многократным его закреплением. Необходимо так организовать работу на уроке, чтобы при знакомстве с новым материалом одной части класса, другая была занята повторением или закреплением ранее изученного. Задания выполняются при строгом контроле учителя, чтобы не закрепить ошибочного понимания материала. При этом необходимо требовать от учащихся класса комментирования своих действий.

Особое место отводится самостоятельной работе. Подбираются виды самостоятельной работы с учетом программы, возможностей каждого ученика класса. Упражнения для самостоятельной работы не только формируют приемы и способы учебной работы, но и активизируют познавательную деятельность учащихся.

Особенностями организации учебно-воспитательного процесса разноуровневого обучения на основе дифференциации умственно отсталых школьников в условиях сельской малокомплектной школы являются: подготовка разноуровневого дидактического материала; использование большого спектра форм контроля и разноуровневых проверочных и контрольных работ.

Содержание учебного предмета «Русский язык»

Использованы программы по русскому языку для 3 и 4 специальных (коррекционных) классов VIII вида. За основу была взята программа по русскому языку для специальных (коррекционных) школ под редакцией В.В. Воронковой. Специфика программ для специальных (коррекционных) школ такова, что содержание построено «концентрически». Это продиктовано нарушениями всей познавательной деятельности учащихся с умственно отсталостью, необходимостью многократного повторения из-за слабых устанавливающихся причинно-следственных связей у данной категории детей. Таким образом, мы считаем, что возможно построить структуру рабочих программ для учащихся 3 и 4 комплект-классов так, что основные разделы предмета будут изучаться в один временной промежуток, количество часов, отведенных на изучение того или иного раздела, сделать одинаковыми. Если у одного из классов по программе количество часов по данному разделу меньше, чем у другого, то можно включить для учащихся этого класса уроки на повторение и закрепление пройденного материала.

Психолого-педагогическая диагностика

Для класса детей с умственной отсталостью характерно разнообразие первичного дефекта и его причин, особенностей развития вто-

ричных дефектов, уровней овладения знаниями и умениями. И как следствие, у каждого ученика свой темп усвоения материала, согласно его индивидуальным и специфическим особенностям. Для дифференциации умственно отсталых учащихся по уровню развития и способностям производится психолого-педагогическая диагностика.

В школьном личном деле учащегося специального (коррекционного) класса VIII вида учитель имеет возможность изучить данные клинического и психологического обследования ПМПК, а также вести определённую документацию: дневники наблюдения, индивидуальная карты развития, дополнять их педагогическими наблюдениями. Изучать и анализировать письменные работы рабочих и контрольных тетрадей. В результате этого создаются педагогические характеристики учащихся, отражающие состояние их речи, внимания и памяти, темпа работы и общей работоспособности, уровень развития логического мышления, пространственной ориентировки, двигательной и эмоционально-волевой сферы. Опираясь на эти данные, учитель намечает ближайшие и перспективные задачи в работе с каждым учеником и разрабатывает для их решения систему педагогических мер для применения в условиях фронтальной работы с классом и индивидуальной работы с каждым учеником в течение урока.

Мониторинг

Мониторинг уровня усвоения знаний и умений по конкретному предмету, в частности по русскому языку, обеспечивают различные формы контроля и дифференцированные контрольные работы.

Комплексное сопровождение учащихся в процессе обучения

Одной из приоритетных задач сопровождения является организация конструктивного сотрудничества с ребенком с ОВЗ, которое открывает перспективы его личностного роста, автоматически запускает процессы социальной адаптации и последующей успешной социализации.

Мы рассматриваем медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение обучения и воспитания умственно отсталого школьника с точки зрения содержания и технологий реализации как систему организации психолого-педагогических условий и мер, направленных на помощь ребенку и его развитие.

Организация комплекса специальных психолого-педагогических и образовательных условий обучения школьника с умственной отсталостью, объединенных в единую систему медико-социального и психолого-педагогического сопровождения, требует вклада усилий команды специалистов различного профиля [Козырева, 2014; Уфимцева, 2005].

Представленная модель разноуровневого (дифференцированного) обучения детей с легкой степенью умственной отсталости в условиях сельской малокомплектной школы является одной из множества возможных моделей реализации концепции дифференцированного разноуровневого обучения.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Именно проблема организации учебно-воспитательного процесса умственно отсталых учащихся в специальных (коррекционных) разновозрастных комплект-классах VIII вида обусловила необходимость разработки модели разноуровневого обучения на основе дифференциации как системы обучения этой категории учащихся в условиях сельской малокомплектной школы [Козырева, 2014; Уфимцева, 2005].

2. Педагогическая модель – это система, включающая методологию, организацию учебного процесса, комплексное сопровождение специалистов образовательного учреждения

при обучении конкретной категории детей в конкретных условиях.

3. Модель разноуровневого (дифференцированного) обучения умственно отсталых детей в условиях сельской малокомплектной школы, представленная авторами, является одним из решений проблемы организации и обучения умственно отсталых детей, которые в силу малочисленности в условиях сельской малокомплектной школы организованы в разновозрастные комплект-классы [Козырева, 2014].

4. Модель апробирована и успешно реализуется в данный момент МБОУ СОШ «Есаульская» Березовского района Красноярского края.

Список сокращений

1. ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).
2. ПМПк – школьный психолого-медико-педагогический консилиум.
3. ОВЗ – ограниченные возможности здоровья.

Библиографический список

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
2. Уфимцева Л.П. Психологические проблемы интегрированного обучения детей с нарушениями слуха в общеобразовательной школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005. № 6. С. 65–70.
3. Халимова Н.М., Найданова О.С. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 127–130.

ВЛИЯНИЕ ПЕРЦЕПТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОЙ СТОРОНЫ ОБЩЕНИЯ НА СФОРМИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 8–10 ЛЕТ С ТЯЖЁЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

THE INFLUENCE OF THE PERCEPTUAL AND INTERACTIVE ASPECT OF COMMUNICATION ON THE FORMEDNESS OF COMMUNICATION SKILLS OF 8–10-YEAR-OLD CHILDREN WITH SEVERE MENTAL RETARDATION

А.В. Мамаева, А.В. Захарова

A.V. Mamaeva, A.V. Zaharova

Коммуникативные умения, перцептивная сторона общения, интерактивная сторона общения, тяжёлая умственная отсталость.

Статья посвящена анализу результатов исследования коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у детей 8–10 лет с тяжёлой умственной отсталостью. Представлены результаты апробации адаптированных методик для изучения коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у детей данной категории. Выявлена прямая, тесная и высокозначимая взаимозависимость между уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороной общения.

Communication skills, the perceptive aspect of communication, the interactive aspect of communication, severe mental retardation.

This article analyzes the results of the study of communication skills and the perceptive and interactive aspect of communication of 8–10-year-old children with severe mental retardation. It presents the results of the testing of adapted methods to study communication skills and the perceptual and interactive aspect of communication of children in this category. The article reveals a direct, close and highly significant correlation between the levels of the formedness of communication skills and the perceptual and interactive aspect of communication.

Дети с тяжелой степенью умственной отсталости законодательно включены в систему образования сравнительно недавно [Мамаева, Петроченко, 2015, с. 178]. Коммуникативное развитие является одним из важнейших ожидаемых результатов обучения ребёнка с тяжёлой умственной отсталостью, данное направление «пронизывает» все содержание образования детей данной категории: как содержание учебных предметов и коррекционных курсов («Речь и альтернативная коммуникация», «Альтернативная коммуникация»), так и программ формирования базовых учебных действий, внеурочной деятельности и сотрудничества с семьёй [Федеральный... , 2014].

Для осуществления успешной коммуникации необходима сформированность не только

вербальных и невербальных средств, но и коммуникативных умений, то есть умений свободно и адекватно использовать имеющиеся средства коммуникации в меняющихся условиях естественного живого общения [Мамаева, 2008, с. 129].

Коммуникативная сторона не единственная сторона общения. С позиций аналитической модели в структуре общения выделяют три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Коммуникативная сторона общения, или коммуникация, в узком смысле слова заключается в обмене информацией между общающимися субъектами. Интерактивная сторона включает в себя организацию взаимодействия между общающимися субъектами, то есть в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями.

Перцептивная сторона общения включает в себя процесс восприятия и познания друг друга партнёрами по общению и нахождения взаимопонимания друг с другом [Андреева, 2006; Кудинова, Мамаева, 2011].

В исследованиях многих ученых указывается на взаимосвязь, взаимообусловленность перцептивного, интерактивного и коммуникативного компонентов общения [Андреева, 2006; Верхотурова, Абдулкин, 2013]. Но при этом перцептивно-интерактивная сторона общения детей 8–10 лет с тяжёлой умственной отсталостью и её влияние на сформированность коммуникативных умений у данной категории детей изучены недостаточно.

В результате анализа литературных данных и изучения опыта практической работы выявлены **несоответствия** и **противоречия**:

– между необходимостью формирования коммуникативных умений у детей 8–10 лет с тяжёлой умственной отсталостью и недостаточной изученностью коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у данной категории детей;

– наличием взаимосвязи, взаимообусловленности перцептивного, интерактивного и коммуникативного компонентов общения и неизученностью влияния перцептивно-интерактивной стороны общения на сформированность коммуникативных умений у детей 8–10 лет с тяжёлой умственной отсталостью.

На основе указанных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в ответе на вопрос: каковы уровни сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения и их взаимозависимость у детей 8–10 лет с тяжёлой умственной отсталостью?

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия позволили сформулировать **объект, цель и задачи исследования**.

Объект исследования. Коммуникативная деятельность детей 8–10-летнего возраста с тяжёлой умственной отсталостью.

Цель исследования – изучить влияние перцептивно-интерактивной стороны общения

на сформированность коммуникативных умений у детей 8–10-летнего возраста с тяжёлой степенью умственной отсталости.

Задачи:

1) изучить уровни сформированности коммуникативных умений у детей 8–10-летнего возраста с тяжёлой степенью умственной отсталости;

2) изучить уровни сформированности перцептивно-интерактивной стороной общения у детей 8–10-летнего возраста с тяжёлой степенью умственной отсталости;

3) выявить и обосновать взаимозависимость между уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у детей данной категории.

Для реализации цели и задач исследования был **организован констатирующий эксперимент**, который проводился с декабря 2014 по май 2015 года на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5». Всего было обследовано 13 испытуемых в возрасте 8–10 лет, имеющих тяжёлую умственную отсталость.

Для изучения коммуникативных умений у испытуемых экспериментальной группы (1 задача исследования) нами была использована методика, предложенная А.В. Мамаевой [Мамаева, 2008].

Методика была адаптирована нами в соответствии с особенностями испытуемых. Адаптация заключалась в изменении ситуаций, предлагаемых для общения. Экспериментатор моделировал 5 ситуаций, соответствующих ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной формам общения.

1. Ситуативно-личностная форма общения: телесно-ориентированные игры «Ладушки», «Сорока-ворона», «Гули-гули», «Коза рогатая» и др.

2. Ситуативно-деловая форма общения (3 ситуации):

1) предметно-манипулятивная деятельность с игрушками (пирамидки, матрёшки, кубики, вкладыши);

2) деятельность, заведенная в сюжет. Сюжетная игра «Чаепитие»;

3) игра в лото;

3. Внеситуативно-познавательная форма общения: рассматривание крупных изображений на тему «Игрушки», «Транспорт», «Животные».

С детьми моделировались все возможные для них ситуации общения последовательно. Продолжительность каждой модели взаимодействия с ребёнком зависела от его желания, но не превышала 15–20 минут. Все ситуации взаимодействия записывались на видеокамеру.

Для анализа особенностей коммуникации выбиралась наиболее значимая для ребёнка ситуация общения. Особенности коммуникативных умений анализировались в значимой ситуации общения по следующим параметрам: активность, использование вербальных и невербальных средств, инициативность, реактивность, понятность, адекватность, владение различными формами общения.

На основании результатов обследования коммуникативных умений у детей 8–10 лет с тяжёлой степенью умственной отсталости нами были выделены **4 уровня успешности**.

1 уровень – с удовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении – 23 % (3 человека). Дети достаточно активны в общении (общее количество знаков в минуту составляет от 11,6 до 17), проявляют инициативу в процессе общения. Инициативность в общении проявляется в стремлении продемонстрировать взрослому свои умения, получить оценку своих действий, поделиться эмоциями по поводу игры, привлечь внимание взрослого к предметам. Дети данной группы практически не отвлекаются от общения, охотно реагируют на инициативные действия взрослого, постоянно посматривают на него, следя за выражением лица. Им не требуется дополнительная стимуляция. В плане использования вербальных средств общения дети первой группы относительно успешны. 2 ребенка (15,3 %) в речи используют звукоподражания, отдельные простые общепотребительные слова с упрощением слоговой структуры слова (да, нет, на, вот, киса, бака). У 1 ребенка (7,7 %) речь представлена в виде вокализаций, начинают появляться аморфные слова-корни (ам-ам). Недостаток вербальных средств дети компенсиру-

ют за счет использования невербальных средств общения. Арсенал экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств достаточно разнообразен. Дети активно используют жесты при общении: жесты согласия-несогласия; указательный жест; жест, изображающий отсутствие предмета (разведение рук в стороны); жест, показывающий размер предмета; жест оценки действия (поднятый вверх большой палец) и др. Дети практически всегда адекватно используют средства общения. Число адекватных высказываний составляет от 85 до 100 %. К неадекватным высказываниям в основном относятся реплики, не касающиеся ситуации общения. Доля понятных высказываний от общего количества реплик у испытуемых первой группы составляет от 47 до 100 %. Доступны все ситуации ситуативно-деловой и ситуативно-личностной форм общения.

2 уровень – с неудовлетворительной активностью и достаточной адекватностью в общении – 53,9 % (7 человек). Дети недостаточно активны в общении. У испытуемых наблюдаются повышенная утомляемость, рассеянное внимание. В плане инициативности демонстрируют различные уровни: от условно низкого до условно высокого. На обращения взрослого реагируют не всегда, требуется неоднократная стимуляция. Реакции выражаются в довольном выражении лица, улыбке, взгляде на взрослого, эхолическом повторе слов за взрослым с упрощением слоговой структуры.

В этой группе грубее выражены моторные нарушения, что затрудняет использование жестов в общении. Недостаточное владение вербальными и невербальными средствами сказывается на понятности в общении. Доля понятных высказываний от общего количества реплик у испытуемых данного уровня составляет от 31 до 80 %. Адекватность использования средств общения составляет 58–90 %. Не всегда адекватно дети применяют улыбку, смех. Реплики также не всегда относятся к ситуации общения.

Количество возможных ситуаций общения от 2 до 4 (ситуативно-личностная, ситуативно-деловая). Значимой формой общения, как правило, является ситуативно-личностная.

3 уровень – с удовлетворительной активностью и недостаточной адекватностью в общении – 7,7 % (1 человек). Испытуемый, продемонстрировавший данный уровень, достаточно активен в общении (общее количество знаков в минуту составляет 11,9), однако сам инициативы практически не проявляет, пассивно выжидая обращений взрослого. Среди инициативных реплик в основном встречаются взгляд и улыбка для поддержания контакта. Испытуемый проявлял интерес ко взрослому, откликался на инициативу взрослого, однако некоторые действия взрослого игнорировал. Жесты при общении использовал, но менее активно в сравнении с 1 уровнем. Основными жестами являются жест согласия (кивок головой) и указательный жест. Более активно использовал экспрессивно-мимические средства: улыбка, мимика удивления, удовольствия. Часто улыбка и смех используются неадекватно. Доля понятных высказываний от общего количества реплик составляет 40 %. Применение средств общения также не всегда адекватно.

Наблюдаются стереотипные действия: потряхивание руками, повторение одинаковых слогов. Факторами, затрудняющими коммуникацию, являются отсутствие общеупотребительной речи, низкая адекватность, отвлечение, стереотипность поведения. Доступны все ситуации ситуативно-деловой и ситуативно-личностной форм общения.

4 уровень – с неудовлетворительной активностью и недостаточной адекватностью в общении – 15,4 % (2 человека). Дети неактивны в общении. Они либо не понимают, либо не принимают предложенные задания. В ряде случаев наблюдается «полевое» поведение, аффективные вспышки (крик, бросание предметов). Интерес к взрослому и его действиям выражен слабо. Дети часто отвлекаются, вскакивают с места. Требуется постоянная стимуляция со стороны взрослого, подкрепление словесной инструкции жестами. Экспрессивная речь представлена вокализациями. Дети практически не используют невербальные средства общения. Изредка устанавливают контактный взгляд. Улыбка, смех используются неадекватно. Адекватность исполь-

зования средств общения составляет 35–40 %. Доля понятных высказываний от общего количества реплик составляет в среднем 30 %. Испытуемых данного уровня удавалось включить лишь в ситуативно-деловое общение.

Таким образом, выявлено, что группа детей 8–10 лет с тяжелой умственной отсталостью является полиморфной в плане сформированности коммуникативных умений.

Для реализации 2 задачи исследования (изучение перцептивно-интерактивной стороны общения) нами использовался метод опроса (методика В.В. Ткачевой [Ткачёва, 2007]). Методика В.В. Ткачевой была модифицирована нами в соответствии с целями исследования, модификация заключалась в объединении шкал для оценивания интерактивно-перцептивной стороны общения, введении новых шкал, дополнении имеющихся шкал новым содержанием. Опрос предполагал эмпирическую оценку особенностей развития интерактивно-перцептивной стороны общения ребенка со специалистом по следующим шкалам: отношение к пребыванию в школе, принятие доступной пониманию инструкции, соблюдение доступных правил поведения, экспрессивность общения, взаимодействие с матерью, контакт со знакомым взрослым, взаимодействие с незнакомым взрослым, установление доступных контактов с другими детьми, эмпатийность.

На основе анализа результатов нами выделены **4 уровня успешности**.

1 уровень – высокий – 2 человека (15,4 %). Дети, демонстрирующие первый уровень успешности, с желанием посещают школу, выполняют доступные инструкции, иногда для «включения» во взаимодействие требуется организующая помощь. Дети проявляют интерес ко взрослому и его действиям, испытывают удовольствие от общения, устанавливают контактный взгляд, адресуют улыбку собеседнику. С незнакомым взрослым дети устанавливают контакт, но он избирательный. Эмоциональный фон, как правило, положительный. Дети данной группы проявляют желание взаимодействовать с другими детьми, могут выразить жестами просьбу дать игрушку. Контакт с детьми также избирателен. Проявляют

сочувствие по отношению к детям и взрослым, пытаются помочь, выражают заботу. При взаимодействии с матерью проявляют ласку и нежность.

2 уровень – средний – 3 человека (23 %). Дети с желанием посещают школу, но в школе их привлекают игровые действия, манипуляции с предметами, а не учебная деятельность и общение со взрослыми и детьми. Доступные пониманию инструкции дети выполняют частично, требуется организующая и стимулирующая помощь. Иногда дети проявляют упрямство, нарушают правила поведения на уроках в случае потери интереса. Дети данной группы проявляют интерес ко взрослому и его действиям, испытывают радость от общения, однако часто отвлекаются. При взаимодействии с незнакомым взрослым дети практически не испытывают затруднений, легко вступают в контакт. В единичных случаях контакт избирателен. Дети не всегда изъявляют желание взаимодействовать с другими детьми, стремятся играть с игрушками, которые находятся в руках у других детей. При взаимодействии с матерью проявляют теплоту, послушание. Сочувствие выражают избирательно, чаще по отношению к близкому взрослому.

3 уровень – ниже среднего – 6 человек (46,2 %). Дети, как правило, с нежеланием посещают школу. Соглашаются идти в школу только потому, что этого требует взрослый. Доступные пониманию инструкции выполняют частично, требуется стимулирующая и организующая помощь. Иногда дети проявляют упрямство, негативизм. Во время урока не могут сидеть спокойно, наблюдается отсутствие умения слушать учителя, часто отвлекаются на посторонние объекты. Дети проявляют слабый интерес ко взрослому и его действиям, часто отвлекаются от общения, эмоциональное состояние неустойчивое. При взаимодействии с незнакомым взрослым проявляют тревожность, скованность, требуется присутствие близкого взрослого. Контакт избирателен. Испытуемые данной группы практически не изъявляют желания взаимодействовать с другими детьми, предпочитают индивидуальную предметно-манипулятивную деятельность либо отбирают игрушки у других детей.

При взаимодействии с матерью проявляют ласку. В единичных случаях наблюдаются недостаточно теплые отношения, дети проявляют послушание как стремление установить связь с матерью. Дети практически не проявляют сочувствия к окружающим людям, иногда неосознанно дублируют эмоциональные реакции окружающих или же проявляют сочувствие избирательно.

4 уровень – низкий – 2 человека (15,4 %). У детей, демонстрирующих низкий уровень успешности, отсутствует желание посещать школу. При предъявлении доступной для понимания инструкции проявляют упрямство, негативизм, требуется массивная стимулирующая помощь для выполнения даже доступного действия. Дети не соблюдают нормативные правила поведения в течение всего времени пребывания в школе: кричат, вскакивают с места, бегают по школе. Дети данной группы практически не обращают внимания на взрослого, безразличны к его просьбам, избирательны в выборе партнера по общению, эмоциональный фон, как правило, отрицательный. При взаимодействии с незнакомым взрослым дети проявляют тревожность, агрессивность. С другими детьми не изъявляют желания взаимодействовать, отбирают игрушки, проявляют агрессию. Отношения с матерью недостаточно теплые, однако дети стараются быть послушными, чтобы получить одобрение со стороны матери. Сочувствия к окружающим людям практически не проявляют, иногда неосознанно дублируют эмоциональные реакции окружающих.

Таким образом, выявлено, что дети 8–10 лет с тяжелой степенью умственной отсталости демонстрируют различные уровни сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения.

С целью уточнения механизмов коммуникативных нарушений нами была проанализирована взаимозависимость между уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у испытуемых экспериментальной группы (3 задача исследования). Результаты представлены в таблице.

Количество испытуемых с различными уровнями сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения (число / %)

Коммуникативные умения перцептивно-интерактивная сторона общения	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень
1 уровень	2 / 15,4			
2 уровень	1 / 7,7	2 / 15,4		
3 уровень		5 / 38,4	1 / 7,7	
4 уровень				2 / 15,4

Как видно из таблицы, чем выше уровень сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения, тем выше уровень сформированности коммуникативных умений. Определение силы и значимости зависимости мы осуществляли с использованием коэффициента корреляции Спирмана. Несмотря на незначительный объем выборки (13 испытуемых), выявлено, что взаимосвязь между данными показателями прямая, тесная и высокозначимая: $R_{\text{эмп}}=0,84$. Подтвердилось предположение о том, что сформированность перцептивно-интерактивной стороны общения является основой для формирования коммуникативных умений у детей с тяжелой умственной отсталостью, обмен информацией в процессе общения возможен лишь при восприятии партнера по общению и взаимодействию с ним (что соответствует последовательности появления функций общения в онтогенезе).

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы.

1. Выявлены уровневые различия в плане сформированности коммуникативных умений и перцептивно-интерактивной стороны общения у детей 8–10-летнего возраста с тяжелой умственной отсталостью.

Выявленные уровневые различия нацеливают на дифференциацию содержания логопедической работы.

2. Существует зависимость уровня сформированности коммуникативных умений от уровня сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения у детей с тяжелой умственной отсталостью. Данный факт позволяет рассматривать развитие перцептивно-интерактивной стороны общения как базу для формирования коммуникативных умений у данной категории детей.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. завед. М.: Аспект Пресс, 2006. 363 с.
2. Верхотурова Н.Ю., Абдулкин В.В. Organization of Competence-Developing Environment Among Schoolchildren with Intellectual Disabilities (by Examples of Formation of Socio-Emotional Literacy Skills) // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2013. № 6 (9). С. 1362–1373.
3. Кудинова Ю.П., Мамаева А.В. Анализ существующих подходов к изучению деятельности общения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17). С. 139–144. Т.1: Психолого-педагогические науки.
4. Мамаева А.В., Петроченко В.И. О сформированности мотивационно-личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 178–183.
5. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Екатеринбург, 2008. 227 с.
6. Ткачёва В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. М.: Астрель, 2007.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 7–10 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЁЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

THE FEATURES OF NONVERBAL COMMUNICATION OF 7–10-YEAR-OLD CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION

А.В. Мамаева, Ю.П. Кудинова

A.V. Mamaeva, Yu.P. Kudinova

Невербальные средства коммуникации, умеренная умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость, дифференциальная диагностика.

В статье представлены результаты изучения невербальных средств коммуникации у детей 7–10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Выделены и описаны уровни сформированности невербальных средств коммуникации у детей данной категории. Доказаны значимые различия между детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в возрасте 7–10 лет в плане сформированности невербальных средств коммуникации. Выявлена прямая, тесная и высокозначимая взаимозависимость между уровнями сформированности невербальных средств коммуникации и степенью умственной отсталости.

Nonverbal communication, moderate mental retardation, severe mental retardation, differential diagnosis.

The article presents the results of the study of nonverbal communication of 7–10 year-old children with moderate and severe mental retardation. It identifies and describes the levels of the formedness of nonverbal communication means used by children in this category. The article proves significant differences between 7–10-year-old children with moderate and severe mental retardation in terms of the formedness of non-verbal communication means. The article also reveals a direct, close and highly significant correlation between the levels of the formedness of non-verbal communication means and the degree of mental retardation.

В связи с законодательным включением в систему образования детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Мамаева, Петроченко, 2015, с. 178] актуальными становятся проблемы дифференциальной диагностики этих состояний. В специальной литературе психолого-педагогические особенности детей данной категории представлены, как правило, обобщенно, хотя имеются указания на полиморфность категории детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в плане познавательного, речевого, коммуникативного, моторного развития (Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович, А.Р. Маллер, Л.М. Шипицына и др.).

Особенно актуальны проблемы дифференциальной диагностики в возрасте 7–9 лет, так как именно в этом возрасте происходит определение образовательного маршрута ребёнка с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, перед

специалистом стоит задача дифференцированно подобрать содержание учебного материала, определить рациональные приёмы работы. Появляется необходимость четкого представления об уровне развития и потенциальных возможностях каждого ребёнка, что должно быть положено в основу составления специальной индивидуальной программы развития (СИПР) [Федеральный..., 2014]. Способность к общению является значимым показателем для разграничения возможностей детей с умеренной (F-71) и тяжелой (F-72) умственной отсталостью и должна быть учтена при построении учебно-воспитательного процесса. Включение в общение возможно лишь при наличии средств коммуникации (вербальных и невербальных), которые у детей данной категории сформированы недостаточно.

В контексте обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью невербальная

коммуникация понимается и как средство компенсации при отсутствии либо недоразвитии речи, и как катализатор развития речи и психики в целом (И.Н. Горелов, Ф. Дюкен, Е.И. Исенина, В.А. Лабунская, И.А. Смирнова, Л.М. Шипицына и др.).

В результате анализа литературных данных выявлены **противоречия**:

– между данными о неодинаковых возможностях детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью (умеренной и тяжелой умственной отсталостью) в плане сформированности невербальных средств коммуникации и недостаточной изученностью их уровневых особенностей у детей данной категории в возрасте 7–10 лет;

– указаниями на различия в плане сформированности невербальных средств коммуникации между детьми 7–10 лет с умеренной умственной отсталостью от детей с тяжелой умственной отсталостью такого же возраста и неизученностью взаимозависимости между уровнем сформированности невербальных средств коммуникации и степенью умственной отсталости.

На основе этих противоречий сформулирована *проблема исследования*, которая заключается в ответе на вопрос: каковы уровни сформированности невербальных средств коммуникации у детей 7–9 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и их взаимосвязь со степенью умственной отсталости?

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия позволили определить *объект и задачи исследования*.

Объект исследования. Невербальные средства коммуникации у детей 7–10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Задачи: 1) изучить уровневые особенности невербальных средств коммуникации детей 7–10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;

2) изучить взаимозависимость между уровнями сформированности невербальных средств коммуникации и степенью умственной отсталости у детей данной категории.

Для реализации задач исследования был **организован констатирующий эксперимент**, который проводился в период 2012–2014 гг. на базе ряда учреждений: Центра психолого-медико-социального сопровождения № 2 Ле-

нинского района г. Красноярска, детского дома-интерната для умственно отсталых детей «Березовский» г. Красноярска. Всего было обследовано 82 испытуемых. Из них: 57,3 % (47 испытуемых) имеют умеренную умственную отсталость, 42,7 % (35 испытуемых) – тяжелую умственную отсталость; 31,7 % (26 детей) воспитываются в семьях, 68,3 % (52 ребенка) – в доме-интернате.

Исследование невербальных средств коммуникации проводилось по методике, предложенной Е.В. Кирилловой [Кириллова, 2001]. Исследование состояло из восьми однотипных усложняющихся заданий, предполагающих актуализацию невербальных средств коммуникации, как экспрессивно-мимических, так и предметно-действенных. Данные констатирующего эксперимента были дополнены и уточнены наблюдениями за общением детей со сверстниками, воспитателями и родителями в свободной деятельности.

На основе результатов исследования выявлены уровни сформированности невербальных средств коммуникации.

1 уровень – испытуемые с грубым ограничением невербальных средств общения. Данный уровень продемонстрировали 11 % испытуемых (9 человек), у которых грубо ограничено употребление как экспрессивно-мимических, так и предметно-действенных средств общения.

Они не использовали символы в контексте конкретной ситуации, употребление невербальных средств общения у них недостаточно развито. При реакции на новое впечатление их мимика и пластика практически не менялись, контактный взгляд был коротким или отсутствовал, вокализации выражены слабо. Предметно-действенные средства общения эти испытуемые также не демонстрировали, хотя не наблюдалось грубого ограничения движений рук, затрудняющих использование указательных и образительных жестов. Если дети и обращали внимание на какую-либо игрушку, то совершали ею стереотипные действия, не вникая в инструкцию экспериментатора. В единичных случаях, например при общении с родителями, испытуемые демонстрировали применение невербальных средств (демонстрировали улыбку, контактный взгляд). Однако при общении с малознакомым человеком применение невер-

бальных средств общения у данной группы детей не выявлено. Все испытуемые данной группы имеют тяжелую степень умственной отсталости, вследствие чего не понимают значений невербальных средств общения. Они могут повторить предложенное им действие вслед за экспериментатором, но в процессе наблюдения демонстрируют лишь единичные случаи применения как экспрессивно-мимических, так и предметно-действенных средств.

2 уровень – испытуемые с ограничением в применении невербальных средств вследствие непонимания их значений. Выявлен у 25,6 % (21 человек). При исследовании невербальных средств выявлено, что у испытуемых наблюдается малоподвижная мимика, улыбка встречается редко. Испытуемые данной группы употребляют некоторые изобразительные жесты, например, могут продемонстрировать хорошо знакомые им действия (как они будут чистить зубы, причесываться). Эта группа детей владеет способностью к подражанию, могут копировать жесты и мимику взрослого, однако у испытуемых отсутствует функциональное содержание жеста: ребенок, повторяя жест, не понимает его значение. Кроме того, в процессе наблюдения, организованного за детьми, выявлено, что жест, который легко вызывался в процессе исследования, в аналогичной бытовой ситуации детьми не воспроизводился, поскольку у испытуемых отсутствует функциональное содержание жеста. Самостоятельное употребление жестов, по данным наблюдения, носит единичный характер. Способность изображать и играть роль, например при выполнении заданий «Полетай, как птичка», «Попрыгай, как зайчик», также резко ограничена, что связано с недостаточным пониманием инструкции. Испытуемые имеют в большинстве случаев тяжелую, реже умеренную степень умственной отсталости.

3 уровень – испытуемые с ограничением в применении невербальных средств общения вследствие двигательной патологии. Выявлен у 14,6 % испытуемых (12 человек).

Экспрессивно-мимические средства общения у данной группы детей ограничены. Мимика у них напряженная или вялая. Однако они делали попытки менять мимику при выполнении

заданий, которые им нравились, при выражении состояния недовольства. Несмотря на ограниченный спектр интонаций, испытуемые пытались использовать вокализации для утверждения, выражения отрицательного эмоционального состояния. В отличие от экспрессивно-мимических средств, предметно-действенные средства общения у данного типа испытуемых нарушены грубее. Тем не менее дети пытаются использовать указательные жесты для выражения просьбы. Например, когда ребенок замечал понравившуюся ему игрушку, он останавливал на ней взгляд, делал взмах рукой, давая понять экспериментатору, что ему хотелось бы её поделаться. Однако все жесты были замедлены, неточны, поскольку испытуемые имеют выраженную двигательную патологию, ограничивающую движения рук. Все испытуемые имеют умеренную степень умственной отсталости.

4 уровень – испытуемые с относительно сформированными невербальными средствами общения. Продемонстрировали 48,8 % (40 человек).

В отличие от предыдущей группы, испытуемые не только имитируют жест взрослого, но и используют его для замещения слова-действия. У них жест возникает в ответ на слова либо жест взрослого, в ответ на ситуацию. Испытуемые использовали как изобразительные, так и указательные жесты, в ряде случаев – их сочетание. Например, при появлении экспериментатора дети данной группы подбегали к нему, поднимали руки, тем самым демонстрируя, что они хотят пойти с ним на занятие. Также испытуемые данной группы использовали жесты в ответ на слова экспериментатора. Например, при появлении экспериментатора ребенок увлеченно рассматривал сотовый телефон воспитателя, услышав своё имя, посмотрел на экспериментатора, помахал рукой, показывая жестом, обозначающим «Нет», что с экспериментатором идти не хочет, и показал на телефон. Таким образом, дети данной группы не только в процессе исследования используют жесты, но и часто применяют их самостоятельно, в бытовых ситуациях. Все испытуемые имеют умеренную степень умственной отсталости, они часто и активно используют средства невербальной коммуникации для замены

существительного, глагола, выражения просьбы, согласия или несогласия.

Для реализации 2 задачи исследования проанализирована взаимозависимость между уров-

нями сформированности невербальных средств коммуникации и степенью умственной отсталости у испытуемых экспериментальной группы. Результаты представлены в таблице.

Количество испытуемых с различными уровнями сформированности невербальных средств коммуникации и различной степенью умственной отсталости (чел / %)

Уровень сформированности невербальных средств	Степень умственной отсталости	
	Тяжелая степень умственной отсталости	Умеренная степень умственной отсталости
1 уровень	9 / 11	–
2 уровень	18 / 22	3 / 3,6
3 уровень	–	12 / 14,6
4 уровень	–	40 / 48,8

Как видно из таблицы, чем тяжелее степень умственной отсталости, тем ниже уровень сформированности невербальных средств коммуникации. Дети 7–10 лет с умеренной умственной отсталостью в большинстве случаев демонстрируют относительную сформированность невербальных средств коммуникации, реже – ограничение в применении невербальных средств общения вследствие двигательной патологии, в единичных случаях – ограничение в применении невербальных средств вследствие непонимания их значений; для их сверстников с тяжелой умственной отсталостью, напротив, характерно ограничение в применении невербальных средств вследствие непонимания их значений, а также грубое ограничение невербальных средств общения.

Определение силы и значимости зависимости мы осуществляли с использованием коэффициента корреляции Спирмана. Выявлено, что взаимосвязь между данными показателями прямая, тесная и высокозначимая: $R_{\text{эмп}}=0,82$. Подтвердилось предположение о том, что сформированность невербальных средств коммуникации является значимым показателем для разграничения возможностей детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в возрасте 7–10 лет.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы.

1. Выявлены уровневые различия в плане сформированности невербальных средств коммуникации у детей 7–10-летнего возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Выявленные уровневые различия нацеливают на дифференциацию содержания коррекционно-педагогической и логопедической работы.

2. Существует зависимость уровня сформированности невербальных средств коммуникации от степени умственной отсталости у 7–10-летних детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Данный факт позволяет рассматривать сформированность невербальных средств коммуникации как значимый диагностический критерий для дифференциальной диагностики умеренной и тяжелой умственной отсталости в возрасте 7–10 лет.

Библиографический список

1. Кириллова Е.В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2001. 202 с.
2. Мамаева А.В., Петроченко В.И. О сформированности мотивационно-личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 178–183.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: [//www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/)

РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЭТНОНИМОВ В ТЕКСТЕ

REALISATION OF AXIOLOGICAL POTENTIAL OF ETHNONYMS IN THE TEXT

М.А. Битнер, Е.С. Мучкина

M.A. Bitner, E.S. Muchkina

Этноним, оценка, импликационал, этнический стереотип, аксиологический потенциал, адгерентная оценочность, актуализационный контекст.

В статье рассматривается аксиологический потенциал этнонимов и условия его реализации в тексте. Контекст является главным фактором, детерминирующим информационную или оценочную функцию этнонима. В работе также анализируется характер связи между импликационалом лексического значения этнонима и таким мыслительным конструктом, как этнический стереотип, актуализация которого в сознании говорящего позволяет представить сравнительную оценку любого объекта, людей, их внешности, характера и поведения.

Ethnonym, evaluation, implicational meaning, ethnic stereotype, axiological potential, adherent evaluative meaning, actualization context.

The article explores the axiological potential of ethnonyms and the conditions of its actualization in the text. The paper proves that context determines the informational or evaluative function of ethnonyms. The paper also analyzes the connection between the implicational meaning and ethnic stereotypes. The reference to the latter enables ethnonyms to express a comparative evaluation of things, people, their characters and behavior.

Язык, закрепляя результаты познавательной деятельности людей в вербализованном представлении, является источником знания о человеке и окружающем его мире. Согласно антропоцентрическому подходу, язык отражает не столько сам предметный мир, его свойства и отношения, сколько его восприятие познающим субъектом. Известно, что уже на этапе чувственного познания освоение действительности является одновременно отражательным и оценочным [Трунова, 2008], мыслительная же деятельность в большей части совершается в форме оценок [Никитин, 2000, с. 7]. Результаты познания объективируются в языковой системе, что позволяет исследовать ценностную картину мира носителей языка [Карасик, 2002, с. 166] через грамматику [Козлова, 2012] и лексику [Ретунская, 1996], этническое сознание и самосознание нации и составляющих ее социокультурных групп [Васильева, 2014]. В этой связи исследование этнонимов как единиц словаря, которые способны актуализировать в дискурсе оценочные смыслы и содержательные характеристики такого мыслительно-

го конструкта, как этнический стереотип, является актуальным.

Объектом представленного лингвистического анализа являются этнонимы, то есть такие номинанты, которые обозначают людей по национальному признаку или территориальной принадлежности, а именно: названия племен (*masau, Mursi, etc.*), племенных союзов, наций (*the French, the Dutch, etc.*), народностей, жителей государств (*Chinese, Englishman, etc.*), городов (*Londoner, New Yorker, etc.*), местностей (*East Ender, etc.*), населенных пунктов, этнополитических организмов (*Belgians, etc.*).

Цель предпринятого исследования заключается в выявлении аксиологического потенциала этнонимов и условий его актуализации в рамках структурной схемы предложения и более крупной языковой единицы – текста.

Нерасчлененное единство объективного и субъективного аспектов в познании получает выражение в двойственности языкового значения, включающего когнитивную информацию о мире и прагматический оценочный компонент. Пода-

вляющее число слов прагматически нейтральны [Никитин, 2009, с. 58]. Однако оценочный потенциал может реализоваться в определенных структурных и семантических контекстах. Оценочность, возникающую в речи в результате контекстуальных или ситуативных факторов и не обусловленную семантической структурой слова, принято называть адгерентной. Ингерентная оценочность закреплена на уровне семантики слова и является собой устойчивый признак выражаемого ею понятия, который воплощает принятую в обществе оценку соответствующего предмета или факта [Ретунская, 1996, с. 11–12].

Для описания функционального потенциала слова первоначально необходимо выделить в его семантической структуре содержательное ядро (интенционал значения) и периферийные семантические признаки (импликационал значения) [Никитин, 2009, с. 61]. Проведенный дефиниционный анализ собственно этнонимов показал, что признаками, составляющими зону их интенционала, могут являться следующие три: 1) человек, люди *Iraqi – a native or national of Iraq, or a person of Iraqi descent*; 2) территория, место жительства *Dutch – the people of the Netherlands*; 3) место рождения, происхождение *Greek – a native or inhabitant of Greece*; *Spaniard – a native or national of Spain or a person of Spanish descent* [Abbyy Lingvo X3]. Таким образом, в рамках словарных статей этнонимы оказываются нейтральными единицами по шкале оценок с полюсами «+» и «-».

Семантические признаки интенционала могут порождать импликационал языкового значения, который образован устойчивой сетью ассоциативно-образных и экспрессивно-оценочных отношений человека, связанных не только с познаваемым объектом, но и со всем культурно-социальным контекстом его существования. Импликационал лексического значения этнонимов представлен открытым структурированным множеством семантических признаков. Такие признаки не являются строго обязательными и не фиксируются в словарных статьях к слову, но именно они составляют содержание этнического стереотипа, понимаемого как «схематизированный образ той или иной этнической общности, который отражает упрощенное знание ее психологи-

ческих особенностей и поведения, на основе которого складывается устойчивое и эмоционально окрашенное мнение одной нации о другой или о самой себе» [Крысько, 2002, с. 133]. К зоне импликационала относятся все стереотипные представления, ассоциации, истинные или ложные, положительные или отрицательные, которые традиционно связываются с каким-то классом предметов или явлений. Будучи периферийным содержанием языкового значения, импликационал, с одной стороны, связан с интенционалом, а с другой – с прагматическим компонентом значения, от которого исходят субъективные смыслы оценочного, модального и образного плана, представляющие адгерентную оценочность.

Приращение зоны импликационала, так же как и актуализация определенных периферийных областей, возможно только на фоне конкретного контекста, в котором с разной степенью полноты знак представляет связанные с ним структуры знания и выполняет различные функции в дискурсе. В зависимости от выполняемой функции принято выделять номинативные и предикативные знаки. Первые, обозначая единичные предметы и факты или называя класс предметов, являются знаками-субститутами, в то время как предикативные слова относятся к знакам-понятиям и склонны обозначать [Арутюнова, 1999, с. 2]. Очевидно, что лексемы способны выполнять обе функции, однако оценочный потенциал реализуется в случае, когда единицы выполняют функцию описания и обозначения, а не репрезентации и идентификации. Именно в таком употреблении этноним открывает доступ к глобальному образу мира и позволяет проанализировать те представления (истинную или ложную экстралингвистическую информацию), которые имеются в сознании человека о своем или чужом этносе.

Наиболее полно семантические особенности этнонимов и их роль в актуализации содержания этнических стереотипов реализуется в тексте, в рамках которого и раскрывается в полной мере аксиологический потенциал данных лексических единиц. Сущность аксиологической функции заключается в том, что этнонимы и их дериваты могут служить для выражения говорящим геодонистической, утилитарной, эстетической и эти-

ческой оценки поступков, действий, внешности героев. Для реализации данной функции необходимо погружение этнонима в определенный семантический и структурный контекст. Признаковая природа этнонима актуализуется в частности в том случае, когда данная единица сочетается с различными аппроксиматорами (*very English, most American, pretty Italian, so French*). Например:

(1) Every year, to commemorate the occasion, the prince and his aunt repeat the dance, in their original robes, as the church bells ring out. It's all pretty Iranian ... but it has an earthy charm (Шой, 2005, с. 214).

Выражение «очень по-ирански» предполагает, что существует некоторый стереотип, то есть нормативное представление (точка отсчета) для последующего градуирования и определения степени присущности данного признака оцениваемому объекту. В подобных выражениях скрыты сравнение, оценка соответствия объекта норме, то есть стереотипному представлению об иранцах / иранском / восточном. Только контекст высказывания позволяет определить аксиологический итог, то есть привести к максимам «хорошо / плохо», как в примере (1): *Iranian – having an earthy charm*.

В примере (2) высказывание с этнонимом выражает отрицательную оценку и выполняет прагматическую функцию упрека.

(2) «Do you think your husband has cut you out of his will?» – «Don't be so American» – she said (Шой, 2005, с. 338).

Импликация данного высказывания основана на стереотипном представлении о прагматичности и прямолинейности американцев: «Все американцы прагматичны и прямолинейны. Мне не нравится, что собеседник является типичным американцем (настолько американец)». В ближайшем контексте предложения отсутствуют лексемы со значением «хорошо / плохо», но повелительное наклонение глагола и сочетание этнонима с наречием *so* (= to such an extent) служат структурным контекстом для актуализации отрицательной коннотации этнонима.

В основе абсолютной оценки лежит сравнение общности социальных стереотипов, а сравнительная оценка, представленная в примерах выше, основана на сопоставлении объектов друг с

другом [Вольф, 2009, с. 15]. Языковым средством репрезентации сравнений выступают метафоры и сравнительные обороты, вводимые предложениями *like, unlike, as* а также грамматической конструкцией *as ... as*:

(3) *To a certain extent, he was involved in politics, as were other Russians of his ilk, and he was well aware of trouble brewing* (Bradford, 2003, p. 167).

Следует отметить, что в сравнительных оборотах народ, находящийся в фокусе внимания, всегда рассматривается как образцовый носитель признака. Проиллюстрируем данный тезис в следующем примере.

(4) *You know, I think this is very French of us. – How is it French of us? – I have a young wife but I am having sex with my old wife* (Meyers).

В примере (4) сюжет фильма разворачивается вокруг немолодой женщины и её бывшего мужа (Мерил Стрип и Алек Болдуин), между которыми, несмотря на 10-летний развод и возраст «за 50», снова загорается искра. Однако у каждого из них уже есть собственная сложившаяся жизнь. И вновь вспыхнувший роман герой А. Болдуина описывает с помощью этнонима *French*, далее раскрывая его импликации в контексте (*I have a young wife but I am having sex with my old wife*). Использование этнонима в сравнительной оценке служит одним из способов представления категоричного оценочного суждения. Говорящий не дает абсолютной этической оценки своего поведения, но утверждает, что это «очень по-французски». Подобную коммуникативную стратегию можно наблюдать и в примере ниже.

(5) «How do the girls ski?» – «Like English», – he said (Шой, 2005, с. 274).

Говорящий предполагает, что собеседник должен иметь представление о том, как катаются на лыжах англичане, поэтому в высказывании отсутствуют дальнейшие пояснения, а форма представленной оценки позволяет смягчить ассертивный характер высказывания.

Этнонимы и их дериваты могут быть также использованы авторами художественных произведений для того, чтобы максимально реалистично воссоздать дух определенной эпохи, страны и т.д. В этом случае речь идет о выполнении этнонимами или их дериватами информационной функции.

Этнонимы и их дериваты используются авторами, во-первых, для описания местности или места, где разворачиваются те или иные события произведения, а во-вторых, могут характеризовать среду обитания персонажей в произведении, т.е. состояние погоды, природы и т.д. При этом читатель ощущает себя словно бы свидетелем разворачивающихся перед ним событий реальной действительности. Приведем два примера.

(6) *The room had been transformed into the most beautiful English garden she had ever seen. Masses of flowering plants were banked high around the room. Orange trees in tubes decorated corners.And each table was skirted in pale pink with low bowls of pink roses in the centre...* (Bradford, 2003, p. 442).

(7) *It was airy and light because of its many windows, yet it had a cosiness due to the stone fireplace, an unusual addition in a conservatory, but necessary because of the cold Scottish weather in winter* (Bradford, 2003, p. 62).

Описывая с помощью этнонимических прилагательных условия существования героев или же внешнее и внутреннее их состояние, а также те условия, в которых протекают события произведения, автор тем самым формирует у читателя образ «идеального», «типичного» представителя той этнической группы, чье имя, т.е. этноним, встречается на протяжении всего текста произведения. Этот образ есть не что иное, как этнический стереотип. Однако в атрибутивной функции и идентифицирующей функции (в качестве подлежащего и дополнения в предложении) этноним не может реализовать свой аксиологический потенциал, а лишь призван создать образ и атмосферу повествования.

Таким образом, этнонимы и их дериваты имеют широкий импликационал, включающий в себя знание или представление о нации и национальной культуре, а также отношение к ней. Данная ментальная структура является основанием для адгерентной оценки, присущей этнонимам в определенных структурных контекстах. Разветвленная структура стереотипа позволяет высказываниям с этнонимом представлять различные виды оценок, относящихся к любым объектам, людям, их характеру и поведению. Прагматическая же функция оценочных высказываний с этно-

нимами заключается в смягчении категоричности суждения, так как этноним не определяет объект оценки как плохой или хороший, а актуализирует в сознании собеседника стереотипный образ, с которым сравнивается оцениваемый объект.

Список источников примеров и словарей

1. Шоу И. Ночной портье. СПб.: Антология, КАРО, 2005. 448 с.
2. АБВУ. LINGVO x3 М.: Аби, 2008.
3. Bradford B.T. Three weeks in Paris. Harper Collins Publishers, 2003. 444 p.
4. Meyers N. It's Complicated. URL: <http://www.imsdb.com/scripts/It's-Complicated.html>

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Васильева С.П. Этническое сознание и самосознание сибиряка // Вестник КГПУ 2014. № 4. С. 177–181.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 280 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
5. Козлова Л.А. Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего. Барнаул: АлтГПА, 2012. 203 с.
6. Крысько В.Г. Этническая психология. М.: Академия, 2002. 320 с.
7. Никитин М.В. Заметки об оценке и оценочных значениях // Когнитивно-прагматические и художественные функции языка: сб. ст. *Studia Linguistica*. СПб., 2000. № 9. С. 6–11.
8. Никитин М.В. основы лингвистической теории значения. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 168 с.
9. Ретунская М.С. Английская аксиологическая лексика. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1996. 272 с.
10. Трунова О.В. Человек и мир в языковом зеркале восприятия и оценки // Личность и модулы её реализации в языке: кол. монография. М.: ИЯ РАН; Иркутск: ИГЛУ, 2008. С. 73–107.

МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ФРАГМЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА КРАСНОЯРЦЕВ¹

MORAL AND ETHICAL FRAGMENTS OF THE LINGUISTIC WORLDIMAGE OF KRASNOYARSK CITIZENS

А.Д. Васильев, С.П. Васильева

A.D. Vasilyev, S.P. Vasilyeva

Ассоциативный эксперимент, лексика морально-этической сферы, языковая картина мира.

В статье проведен анализ ассоциативного эксперимента. В ходе опроса респондентам был предложен ряд слов-стимулов, тематически относящихся к морально-этической сфере. Полученные ответы отражают некоторые особенности языковой картины мира жителей Красноярска. Стоит отметить, что для многих из них, судя по ответам, языковая картина мира характеризуется оптимизмом и наличием так называемых традиционных ценностей.

Associative experiment, vocabulary of moral and ethical field, linguistic worldimage.

The article analyzes an associative experiment. In the course of an interrogation the respondents were offered a number of word stimuli thematically belonging to moral and ethical field. The received responses reflect some features of the linguistic worldimage of Krasnoyarsk citizens. It is worth noting that judging by the responses, for many of them the linguistic worldimage is characterized by optimism and so-called traditional values.

Если лингвистика сама по себе изначально антропоцентрична, то ассоциативный эксперимент безусловно и в первую очередь обращен к человеку как уникальному на фоне всей остальной земной фауны носителю языка. Помимо прочего, этот исследовательский метод позволяет изучать и языковое сознание (как индивидуальное, так и общественное), и языковую картину мира (прежде всего, так называемую наивную), и диагностировать многие аспекты состояния общества, и даже в какой-то степени прогнозировать его дальнейшее развитие.

Вполне естественно, что при проведении ассоциативного эксперимента на первый план выходят вопросы, связанные с познанием семантики слова, предлагаемого респонденту, который должен ответить на этот стимул единственным словом-реакцией. Такая задача представляется не самой простой. Ведь, по суждению Дж. Б. Шоу, «есть 50 способов сказать “да” и 500 способов сказать “нет”, и только один способ это написать» [Цит. по: Душенко, 2006, с. 538].

Слова иногда рассматривают как символы, издревле прочно связанные с сакральной сферой общественного сознания: «подобные слова – свёрнутый мир, вынесенный из прошлого» [Колесов, 1990, с. 28]. Это относится, конечно, к лексике морально-этической сферы. Здесь, при всей устойчивости ассоциаций (см. [Потебня, 1976, с. 72]), их диапазон может оказаться весьма широким. Кроме того, давно известны затруднения, возникающие при попытках дефиниций таких слов.

По мнению Н.Г. Комлева, анализировавшего труды В. Гумбольдта, последний считал, что «бытие слов-понятий передает состояние психического мира, но не тождественно ему по целому ряду обстоятельств семантического и коммуникативного характера» [Комлев, 2003, с. 99]. Он писал, в частности: «Счастье и несчастье теряют в своей ценности, когда они покидают круг внутренних ощущений. Как действительность на деле всегда становится жалкой и ограниченной, так и прелесть приятного чувства слабеет,

¹ Статья выполнена в рамках проекта РГНФ 14-14-24004 «Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке».

если оно облачено в слова...» [Цит. по: Комлев, 2003, с. 99]. Сам Н.Г. Комлев полагал: «Как согласовать слова и чувства – задача настолько трудная, что граничит с невозможностью ее реализации» [Комлев, 2003, с. 188].

О том, насколько непростыми оказываются попытки вербализовать явления психического мира человека, говорили и многие писатели. Например: «Многие из ощущений наших, в переводе на обыкновенный язык, покажутся совершенно неправдоподобными. Вот почему они никогда и на свет не являются, а у всякого есть» [Достоевский, 1956, с. 16]. Ср.: «Как беден наш язык! – Хочу и не могу. – / Не передать того ни другу, ни врагу, / Что буйствует в груди прозрачною волною» [Фет, 1979, с. 263].

Кроме того, необходимо принимать во внимание активизировавшийся в последние годы процесс оскудения словарного запаса наших сограждан [Васильев, 2014].

Предметом данной статьи является анализ результатов ассоциативного эксперимента, где словами-стимулами были *добро, зло, правда, ложь, хорошо, плохо, свобода, радость, стыд, счастье, чувство, любовь, родина, патриотизм, справедливость* (эти результаты предварительно изложены в издании [Ассоциативный словарь..., 2014]).

Стимул *добро* получил всего 62 реакции. Безусловно, приоритетной оказалась реакция, выраженная антонимом *зло* – 27 т.е. примерно 43,5 % ответов. С заметным отрывом следует группа тематически и лексико-грамматически негомогенных реакций, объединяемых по ассоциативно-смысловому признаку: *помиловать (1), добропорядочный (1), улыбка (1), спокойно (1), тепло (1), справедливость (1), поступок (1), сердце (1)*. Ряд ответов носит оценочный характер: *хорошо (1), чудо (1), редкость (1), солнце (1), солнышко (1)*. Реакции-глаголы немногочисленны: *помогать (1), соблюдать (1), делать (1), дарить (1)*. По-видимому, как следствие многозначности слова-стимула выступают его вполне материальные ипостаси *богатство (1) и подарок (1)*, ср. также *делим (1)*. Религиозно ориентированных реакций две: *христианство (1) и православие (1)*.

Примечательна реакция с *кулаками (1)*. Вероятно, ее истоки следует искать в строках поэта Ст. Куняева: «Добро должно быть с кулаками, / Добро суровым быть должно» [Душенко, 2006, с. 235], некогда довольно популярных и сохранившихся донныне как отзвук распространенного в советские времена публицистического штампа.

Стимул *зло* получил всего 60 реакций. Среди них преобладает реакция-антоним *добро* – 17, т.е. 28,2 %, если же к ним присоединить такие, как: и *добро (1), всегда уступает добру (1), борьба с добром (1), не добро (1)*, то их общий удельный вес достигнет 34,8 %. В ряде случаев в качестве реакций выступают прилагательные, прежде всего такие, которые определяют значительные масштабы названного явления. Это *большое (1), великое (1), мировое (1), вселенское (1), также повсюду (1)*. Противопоставлены в эмоционально-оценочном отношении ответы *плачевно (1) – и приятный (1)*. Можно вычлнить также группу реакций, связанных ассоциативно: *страх (1), ужас (1), конец (1)*, к которой в смысловом отношении примыкают *лень (2), зависть (1), ярость (1)*. Как воплощение понятия-стимула, очевидно, выступают *деньги (2) и роскошь (1)*. Из религиозных ассоциаций присутствуют только *демон (1) и ад (2)*.

Среди реакций на стимул *правда* (всего 58) явно преобладают лексемы, антонимичные исходной – 20, в числе которых *ложь (16), неправда (1), кривда (2), вымысел (1)*. В совокупности они составляют 34,4 % ответов. Довольно многочисленны реакции, выраженные либо как составные части фразеологизмов (и, будучи соединенными со словом-стимулом, оказывающиеся таковыми), либо как компоненты словосочетаний, близких по статусу к устойчивым (постоянные эпитеты и проч.). В эту группу допустимо включить следующие ответы: *в глаза (1)*, ср. «*смотреть (или глядеть) правде в глаза (или в лицо)*» – твердо оценивать действительное положение вещей [МАС2, т. III, с. 351], то же в [ФС, 1983, с. 439]; *матка (1)* – ср.: «*правда-матка* (прост.) – истинная, сущая правда» [МАС2, т. III, с. 351]. А также: *горькая (1), голая (1), жизни (1), торжество (1)* – ср. «торжество справедли-

ности», *во спасение* (1) – по-видимому, вместо *ложь во спасение* или по некоторой аналогии с этим выражением. Семантически близки к слову-стимулу слова-реакции *честность* (3) и *искренность* (1), еще более – синонимичное *истина* (4) – ср. «*правда – истина*» [Александрова, 1975, с. 400]. См. также сопряженные по смыслу *совесть* (1), *ответственность* (1). Ср. и реакции оценочного характера: *неправильно* (1) – *хорошо* (1), *жестко* (1), *лучше* (1), *всегда лучше* (1), а также самооценочного *всегда говорю* (1). Реакция *газета* (1), очевидно, подразумевает название периодического печатного издания «Правда»; затруднительнее даже гипотетически установить истоки реакций *игра* (1) – игра как «не правда», «понарошку» (?), *секрет* (1) – может быть, подразумевается, что правду следует держать в секрете(?).

Среди 55 реакций на стимул *ложь* наиболее частотной стала выраженная антонимичной лексемой *правда* (11), т. е. 20 %; если же сюда присовокупить реакцию *истина* (1), то удельный их вес достигает 21,8 %. Реакции синонимичного типа также образуют многочисленную группу: *неправда* (4), *вранье* (6), *обман* (3), т. е. 23,8 %; если добавить очевидно входящее в это семантическое поле *предательство* (2), то получится уже более 27 %.

Очень интересны с культурно-исторической точки зрения реакции: *во спасение* (3), *спасение* (1), а также, может быть, *во благо* (1) и *благо* (1). Наиболее возможным катализатором реакции, по всей вероятности, является фразеологизм *ложь во спасение*, который «употребляется в значении: ложь для блага обманываемого» [Ашукин, Ашукина, 1986, с. 345]. Первоисточником является Библия (Псал. 32, с. 17); полагают, что церковнославянский текст: «Ложь конь во спасение, во множестве же силы своя не спасет» был неверно понят в русском переводе: «Ненадежен конь для спасения, не избавит великого силою своею» (Там же).

Ряд реакций носит яркий негативно-оценочный характер: *плохо* (1), *зло* (1), *грязь* (1), *наказуема* (1), *обид я* (1), впрочем, есть и более смягченные оценки (так сказать, объективистски-

оправдательного свойства): *выход* (1), *прикрытие* (1), *намек* (1), *трусость* (1), ср. также косвенную оценочность: *человек* (1), *жизнь* (1), *везде* (1), т. е. как сопряженные с концептом феномены, оправдывающие его универсальный, а потому и фактически нейтральный статус. Интересны атрибутивы: *сладкая* (1), *ясная* (1) – но и *наглая* (1).

Из 68 реакций, полученных на слово-стимул *хорошо*, 24, или свыше 35 %, выражены вторым компонентом антонимической пары *плохо*.

Некоторые ответы представляют собой синонимичные лексемы, градуирующие именуемое понятие по степени его проявления: *отлично* (2), *благополучно* (1), *ладно* (1), *замечательно* (1), *прекрасно* (1), *также очень* (1).

В лексико-грамматическом отношении адвербиальная природа слова-стимула выразилась в обилии разнообразных по семантике глаголов-реакций: *жить* (4), *учиться* (3), *делать* (2), *сделать* (2), *подумать* (1), *рисовать* (1), *видеть* (1), *танцевать* (1), *знать* (1), *поступить* (1), *выспаться* (1), *провести время* (1), *сидим* (1 – возможно, цитата из фильма «Осенний марафон»), *отдохнуть* (1), к последней семантически близка реакция *отпуск* (1), а также *спокойствие* (1) и *согласие* (1).

Другие ассоциативные реакции широко вариативны по смыслу: *оценка* (1), *сессия* (1), *сон* (1), *летом* (1), *ветер* (1), *честь* (1), *золото* (1), *яблоко* (1).

Есть и реакция относительно пессимистичного характера – *не всегда* (1).

Наиболее частотной из 69 реакций на стимул *плохо* оказалась реакция, выраженная антонимичной по отношению к стимулу лексемой: *хорошо* (14), т. е. почти 22 %, синонимичная же реакция единична: *нехорошо* (2).

Есть реакции, которые можно определить как экзистенциальные: *бывает* (1), *жизнь* (1), *жить* (1), *сегодня* (1), *человеку* (1).

Группу реакций допустимо объединить по признаку конкретизации различных феноменов и ситуаций, способных быть квалифицированными посредством слова-стимула: *учиться* (3), *учеба* (2), *двойка* (1), *выполненная работа* (1),

на работе (1), без денег (1), здоровье (1), а также: зло (1), беда (1), грусть (1), очень (3).

Ряд реакций-глаголов обнаруживает адвербиальную природу слова-стимула: *слушать (1), видеть (1), поступать (1), думать (1), делать (1), сделать (1), спать (2), когда не можешь курить (1), пахнет (1), закончиться (1), воспитан (1)*.

Некоторые реакции указывают на ситуацию и ощущения: *дело (2), боль (2), больно (2), спад (1), рядом (1), анкета (1), сонно (1), плаха (1), шум (1)*.

Некоторые реакции на слово-стимул *свобода* (всего 72) можно рассматривать как компоненты устойчивых словосочетаний либо как близких к таковым. Здесь наиболее распространенным стал ответ *слова* (17, т.е. несколько более 23 %). Другие реакции этой группы: *выбора (5), движений (1), нрава (1), совесть (1), мысли (1), души (2)*.

Использование синонимов в качестве ответов носит единичный характер (как, впрочем, и антонимов). Ср. *независимость (2), воля (4)* – и: *зависимость (1), несвобода (1), тюрьма (1), зона (1)* – в последнем случае, вероятно, имеет в виду место лишения свободы.

Реакции оценочного плана имеют довольно широкий диапазон: от безусловно позитивных – до таких, которые в лучшем случае можно именовать скептическими. Ср.: *жизнь (3), счастье (1), духовность (1), слава (1), круто (1), хорошо (1), главное (1), отдых (1), человека (1), для всех (1), самостоятельность (1), бесценна (1), дорогая (1), рай (1)* – хотя довольно известна татуировка в виде аббревиатуры СЭР, дешифруемая как «Свобода – это рай». Ответы второй условно выделяемой группы: *одиночество (2), один (1), на бумаге (1), пустота (1)*, а также, вероятно, *экзистенциализм (2)*.

Сопряженными с понятием «свобода» у ряда респондентов оказались: *государство (1), флаг (1) и заграница (1)*.

Отметим также реакции метафорического типа: *крылья (1), степь (1), облако (1)*.

Среди реакций на слово-стимул *радость* (всего 69) на первом месте по частотности *счастье* (13, т.е. почти 18 % всех ответов).

Ассоциативно связанными со стимулом оказались также *смех (7), веселье (6), улыбка (2), удовольствие (1), ликовать (1), да-да (1), ура (1)*. К этой группе можно отнести и *в жизни (2), на душе (1), благодарность (1), души (1), исполнение (1), на работе (1), весны (1), свет (1), сон (1), утро (1), ладонь (1)*, а также атрибутивы: *чувство (1), большая (2), великая (1), неожиданная (1)*.

В числе ответов присутствуют и контрастные по отношению к стимулу реакции: *грусть (3), горе (2), ужас (1)*.

В качестве некой амбивалентной реакции допустимо рассматривать *слезы (1)*; ср.: *слезы грусти* и *слезы радости*.

Есть реакции и более вещественного свойства: *подарок (1) и сладкое (1)*.

Ряд ответов связан с представлением о семье: *сестра (1), дети (1), свадьба (1)*.

Несколько неожиданной оказалась реакция *Дух Святой*.

Наиболее частотными среди реакций на слово-стимул *стыд* (всего 71 ответ) оказались *срам* (16), а также *и срам* (6), т.е. более 30 %, *позор* (11), а также *и позор* (2), т.е. свыше 18 %. Вероятно, это объясняется давней устойчивостью в русском языке формул *стыд и срам, стыд и позор*: «<...> На чувство *стыда* за ошибку или нехорошее действие следует реакция *срама* <...>, т.е. осуждения со стороны “другого” (других). И *стыд*, и *срам* <...> отражают сугубо чувственную реакцию на поведение свое или чужое <...>. Совмещение субъективного переживания и объективного осуждения со стороны рождает устойчивую этическую формулу *стыд и срам*, в которой, по свойственной русской ментальности традиции, совмещены признаки субъекта и объекта» [Колесов, 2001, с. 28]. По-видимому, то же относится к формуле *стыд и позор*.

Ряд реакций – названия эмоций, сопутствующих «стыду»: *смущение (2), стеснение (1), стеснительность (1)*, а также их внутренних и внешних проявлений: *краснота (2), краснеть (2), щеки (2), ужас (1), красный (1), покраснение (1), покраснела (1), глаза (1), смех (1), тахикардия (1), голос (1)*.

Близки к приведенным такие реакции, как: *совесть (4), вина (1), дурость (1), плохой поступок (1), за поступок (1)* и оценочное определение *страшный (1)*.

Среди реакций на данный стимул – также *не дым (3)*, т. е. часть пословицы «Стыд не дым – глаза не выест» [Словарь, 1968, с. 445].

Из реакций на стимул *счастье* (всего 63) в роли самой частотной оказалось оптимистическое утверждение *есть (11)*, т.е. почти 18 % ответов). Сюда же можно добавить и такие ответы: *всегда (1), близко (1), рядом (1)*.

Многие респонденты связали это понятие с традиционными ценностями: *семья (6), в семье (1), семейное (1), для мамы (1), когда все дома (1)*.

Для определения стимула использовались следующие атрибутивы: *великое (1), самое лучшее (1), красивое (1), не мое (1), моя (1), бесконечное (1), но и мимолетное (1)*.

Ассоциативно близкими к семантике слова-стимула выступили реакции: *радость (5), любовь (3), жизнь (4), свет (1), щедрость (1), свобода (1), доброта (1), он (1)*. Представления о счастье воплотились также в ответах: *состояние души (1), в душе (1), солнце (1), сверкает (1), прикольно (1), успех (1), быть (1), исполнение желаний (1), быть лучшим (1)*.

Впрочем, есть и такие реакции: *редкость (2) и боязнь (1)*.

Ответ *вдруг (1)* – скорее всего, цитата-отсылка к тексту песни из художественного фильма «Иван Васильевич меняет профессию» («...счастье вдруг в тишине постучалось в двери...»).

Реакции, данные респондентами на слово-стимул *чувство*, могут быть первоначально распределены на «позитивные» и «негативные». Конечно, такая дифференциация довольно условна, однако она позволяет более наглядно представить умонастроения носителей языка.

На первом месте по частотности находится реакция *любовь* – 16 ответов, что составляет почти 24 % от их общего количества.

Далее следуют: *юмора (5), долга (4), достоинства (3), гордости (2), жалости (2), уверенности (2), такта (2), радости (1), ответственности (1), совести (1)*. Вероятно, в эту же

группу входят ответы: *глубокое (1), счастье (1), сердце (1), огонь (1)*.

К другой группе можно отнести: *вины (3), ненависть (3), боль (2), усталость (1), стыд (1)*.

«Нейтральными» допустимо считать такие реакции, как *подсознательный (1), реальность (1), голод (1), собственности (1), дом (1)*.

Стимул *любовь* получил всего 67 реакций. Относительно немногочисленными оказались такие, которые можно назвать нейтральными: это *чувство (6) и чувства (2)*.

Многие же респонденты выражали свои реакции следующим образом: *сердце (3), счастье (3), радость (2), понимание (1), доверие (1), вера (1), верность (1), всё (1), жизнь (1), цветы (1)*. В ассоциативно близкую группу можно включить ответы: *навек (1), вечная (1), навсегда (1), бесконечная (1), красивая (1), крепкая (1)*.

Ср. другую по эмоциональной тональности группу ответов: *временно (1), обман (1), ничто (1), сон (1), боль (1), страдания (2), вакханалия (1), секс (1)*. Сюда же примыкает антонимичное *ненависть (1)*, а также *зло (3)* – как очевидный компонент пословицы «Любовь зла – полюбишь и козла» [Словарь, 1968, с. 217] и *морковь (3)* – как часть просторечного устойчивого оборота «любовь-морковь». Кроме того, *не картошка (1)* [Васильева, 2015, с. 218–219].

В некоторых случаях обозначаемое слово-стимулом понятие связывается с представлением о семье: *жена (2), семья (1), брак (1), к детям (1)*.

Объекты любви варьируются у разных респондентов. Это: *к растениям (1), осень (1), друзей (1), к родине (1)*.

Гендерных реакций всего три: *девушка (2) и мужик (1)*. Есть здесь и предельно персонифицированные обозначения: *Арте́м (1) и Па́ша (1)*.

Только в двух ответах присутствует цитата – часть названия популярного художественного фильма: *и голуби (2)*.

Самой распространенной реакцией на стимул *родина* (всего 71 реакция) стала лексема *мать (26)*. По-видимому, истоки этого феномена следует искать еще в досоветское время. Лексикографы указывали: «*мать* // перен. (в прило-

жении, обычно со словами: “земля”, “родина”, “Россия” и т.п.). Народно-поэт. Употребляется как постоянный эпитет» [МАС2, т. II, 1982, с. 238]; «Родина-мать» приводится и в [Слов. сочет., 1983, с. 484]. Несомненно, степень устойчивости этого словосочетания была многократно усилена широким тиражированием в период Великой Отечественной войны агитационного плаката «Родина-мать зовет!» [Душенко, 2006, с. 581].

Сюда же примыкают такие ответы, как *место рождения (1), земля родина (1), родная (2), родитель (1), родственники (1), дом (1), близкий (1), родной (1), место (1)*.

Иногда указывается не только семантически расплывчатые *моя (7), страна (3), и не здесь (1)*, но и конкретные *Россия (6), Русь (1), СССР (1), Азербайджан (1)*.

Стимул вызвал также и такие реакции: *поле (1), природа (1), березы (1), огромная (1), ждущая (1), защита (1), красный (1), флаг (1), патриот (1) и патриотизм (1)*.

Лишь одна реакция была выдержана в негативно-оценочном духе – *кал (1)*.

Ответ *остановка (1)*, очевидно, связан с названием имеющейся в г. Красноярске остановки общественного транспорта «Кинотеатр “Родина”» (впрочем, этого заведения уже несколько лет не существует).

Среди 59 реакций на стимул *патриотизм* лидирующей оказалась реакция *родина (13)*, т.е. примерно 22 % ответов. Сюда же примыкают конкретные именованья: *Россия (3), Русь (1), Армения (1)* и (правда, оставшаяся неназванной) *страна (2)*. Ряд ответов связан с военной сферой: *солдат (1), армия (1), воин (1), победа (1)*, а также – до некоторой степени – *борец (1)*.

Некоторые реакции можно считать содержащими положительную оценку феномена: *любовь (4), долг (2), нужен (1), помогать (1), энтузиазм (1), воспитание (1), честность (1), мужество (1), в крови (1), в душе (1)*.

Нейтральные ответы таковы: *идеология (1), идея (1), взгляд (1), митинг (1)*.

При этом следует отметить наличие реакций негативного толка: *национализм (1), нет (2), хрень (1), плохо (1), мания (1)*.

В атрибутивных конструкциях обнаруживается противопоставление. С одной стороны, *истинный (1)*, с другой – *квасной (1), ложный (1), ярый (1)*.

Вероятно, в качестве юмористического выступает ответ *Приора (1)* – название марки отечественного автомобиля, по качеству уступающего многим зарубежным.

Среди реакций на стимул *справедливость* (всего 66 ответов) преобладают такие: *восторжествует (5), восторжествовала (4), торжествует (2), торжество (2)*; к ним примыкают *правда (4) и победа (1)*. Сюда по смыслу можно присовокупить также: *честность (3), честно (2), мораль (1), выбора (1), равенство (2), свобода (1), право (1), равноправие (1)*.

Ответы, которые допустимо квалифицировать как оптимистические, таковы: *есть (2), всегда (1), обязательно (1), всем (1), хорошо (1), правильно (1), ура (1)*. Но с другой стороны, см.: *её нет (2), отсутствует (1), отсутствие (1), умерла (1), ложь (1), нет (1), миф (1)*.

Ряд респондентов связывают понятие «справедливость» с государственными органами, которые, видимо, и должны ее соблюдать, либо с их символами: *суд (4), фемида (1), законы (1), правосудие (1), наконец – сама по себе власть (1)*.

Подведем некоторые итоги нашего исследования.

Прежде всего, следует отметить, что для носителей русского языка в высшей степени характерно наличие четкого противопоставления некоторых ключевых концептов, которое строится по модели известной семиотической оппозиции «свой» / «чужой» (также формулируемой как «хороший» / «плохой», «старший» / «младший» и проч.). Об этом свидетельствует значительное количество антонимичных реакций. Ср. *хорошо-плохо* (около 22 %), *добро-зло* (примерно 43,5 %), *зло-добро* (почти 34,8 %), *ложь-правда* (приблизительно 27 %), *правда-ложь* (около 34,4 %). При этом почти во всех подобных случаях удельный вес таких ответов как бы направлен от исходного положительно маркированного компонента оппозиции к отрицательно маркированному. Следовательно, очень многие участники экспери-

мента четко различают, «что такое хорошо и что такое плохо»; иначе говоря, строго дифференцируют фундаментальные аксиологические ориентиры, лежащие в основе шкалы моральных ценностей и антиценностей.

Показательно также, что значительное число респондентов (более 18 %) проникнуто оптимизмом: они уверены в существовании *счастья* и возможности его достижения (*а радость* – это и есть *счастье*). Высокую оценку получили традиционные ценности, в первую очередь семейные; столь же высоко ставится *любовь* (которая, кстати, выступает как преобладающая реакция на стимул *чувство* – около 24 % ответов). Велико стремление участников эксперимента и к *справедливости* (которую считают одной из определяющих черт исконной русской ментальности – см. [Колесов, 2004, с. 77]), и к *свободе слова*. Небезынтересно отметить, что сложившиеся еще в древнерусскую эпоху устойчивые этические формулы *стыд и срам, стыд и позор* по-прежнему являются важными фрагментами русского языкового сознания – иначе говоря, фигурируют как ключевые элементы отражения глубинных моральных установок. То же относится пусть и к гораздо более позднему, но столь активному восприятию *родины* как *матери* (36,6 % реакций), а *патриотизм* оценивается преимущественно высоко.

Таким образом, можно сказать, что ассоциативный эксперимент позволяет обнаружить ряд важных ориентиров морально-этического плана, присутствующих в создании носителей русского языка.

Библиографический список

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. Изд. 4-е. М., 1975. 600 с.
2. Ассоциативный словарь Приенисейской Сибири / авт. сост.: С.П. Васильева, А.Д. Васильев, М.В. Шибяев, А.В. Кипчатова, А.Г. Тимченко, Н.Н. Бербиш. Красноярск, 2014. 258 с.
3. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова. М., 1986. 768 с.
4. Васильев А.Д. Манипулятивная эвфемизация как атрибут дискурса СМИ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 150–161.
5. Васильев А.Д. Современное мифотворчество и российская телевизионная словесность. М., 2014. 240 с.
6. Васильева С.П. ВЕРА, НАДЕЖДА, ЛЮБОВЬ в языкоком сознании сибиряков Приенисейской Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 214–220.
7. Достоевский Ф.М. Северный анекдот // Достоевский Ф.М. Собр. соч.: в 10 т. М., 1956. Т. 4. С. 5–60.
8. Душенко К.В. Словарь современных цитат. 4-е изд. М., 2006. 832 с.
9. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. СПб., 2001. Кн. 2: Добро и зло. 304 с.
10. Колесов В.В. Общие понятия исторической стилистики // Историческая стилистика русского языка. Петрозаводск, 1990. С. 161–36.
11. Колесов В.В. Язык и ментальность. СПб., 2004. 240 с.
12. Комлев Н.Г. Слово в речи. Денотативные аспекты. Изд. 2-е. М., 2003. 216 с.
13. Потехня А.А. Мысль и язык // Потехня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976. С. 35–220.
14. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. Изд. 2-е. М., 1981–1984. Т. III. 752 с. (МАС2).
15. Словарь русских пословиц и поговорок / сост. В.П. Жуков. 1968. 535 с. (Словарь, 1968).
16. Словарь сочетаемости слов русского языка. М., 1983. 688 с.
17. Фет А.А. Как беден наш язык // Фет А.А. Стихотворения. М., 1979.
18. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. Изд. 4-е. М., 1987. 543 с. (ФС).

ЯЗЫКОВАЯ ЛОЯЛЬНОСТЬ ТАТАРСКОГО НАСЕЛЕНИЯ, КОМПАКТНО ПРОЖИВАЮЩЕГО НА ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

THE LANGUAGE LOYALTY OF THE TATARS LIVING DENSELY IN THE IN KRASNOYARSK TERRITORY

Я.Н. Казанцева

Ya.N. Kazantseva

Языковая лояльность, татарский язык, миноритарный язык, языковая ситуация, языковой сдвиг, языковая политика, родной язык, языковая компетенция, двуязычие, витальность языка.

Статья посвящена анализу языковой лояльности носителей татарского языка, компактно проживающих на территории Казачинского и Пировского районов, в г. Лесосибирске Красноярского края. Материалом исследования послужили данные социолингвистического опроса. Выявляется степень приверженности респондентов к родному языку. В число ключевых вопросов входят следующие: определение родного языка, уровня языковой компетенции, желания изучать татарский язык и передавать его последующим поколениям.

Language loyalty, the Tatar language, minority language, language situation, language shift, language policy, mother tongue, language competence, bilingualism, language vitality.

The article deals with the analysis of the language loyalty of the Tatars living densely in Pirovsk and Kazachinsk areas and Lesosibirsk city of the Krasnoyarsk Territory. The study is based on the data of a sociolinguistic survey. The author determines the degree of the respondents' loyalty to their mother tongue. The key issues include the choice of the mother tongue, the level of language competence and the desire to learn the Tatar language and hand it down to succeeding generations.

Проблема сохранения этноязыкового разнообразия относится к числу актуальных в современной науке. Поиск способов ее решения входит в основные задачи исследований в области макросоциолингвистики, которые посвящены изучению языковых ситуаций в различных макро- и микросоциумах (А.А. Бурькин, Н.Б. Вахтин, В.Ю. Михальченко, О.В. Фельде и др.). Сужение сфер функционирования миноритарных языков, снижение их коммуникативной мощности, языковая ассимиляция вызвали интерес ученых к выявлению причин данных процессов. Угроза исчезновения языков становится вполне реальной, поскольку они перестают передаваться внутри семьи из поколения в поколение. Родной язык рассматривается представителями этноса больше как этнический символ, меньше – как средство коммуникации. Н.Б. Вахтин, анализируя языковые процессы на Крайнем Севере и Дальнем Востоке нашей страны, пришел к выводу о повсеместно распространенном явлении языкового сдвига, т.е. о

переходе народов с национальных языков на русский или какой-либо другой. Говоря о возможных причинах языкового сдвига, автор подчеркивал важность учета социально-психологических факторов: «направление развития малых языков в значительной степени зависит от отношения к ним их носителей, от осознания ими последствий утраты языка» [Вахтин, 2004, с. 301–302]. Добровольный выбор говорящих в пользу родного языка, мотивация использовать его в качестве средства общения в разных коммуникативных сферах существенным образом влияют на изменение языковой ситуации. Чем меньше приверженность носителей к своему родному языку, тем вероятнее процесс языкового сдвига. Даже правильно спланированные и осуществленные мероприятия в области языковой политики могут оказаться неэффективными, если представители миноритарной группы не имеют позитивного отношения к родному языку. Таким образом, языковая лояльность является одним из важных параметров оценки языковой ситуации.

Термин «языковая лояльность» используется для определения приверженности, преданности родному языку. Языковая лояльность – это совокупность внутренних оценок членов языкового коллектива коммуникативной пригодности и престижности языка своего этноса, которая определяет степень их приверженности данному языку. Языковая лояльность проявляется в признании родным своего этнического языка, в выборе его в качестве языка обучения, языка общения [ССТ, 2006, с. 261–262]. Языковая лояльность может иметь различную степень. Если высокая степень языковой лояльности свидетельствует о высокой этнической самооценке, то низкая степень подразумевает безразличие к родному языку, а отрицательная – презрительное отношение.

Мы рассмотрим языковую лояльность татарского населения, компактно проживающего в населенных пунктах Пировского и Казачинского районов, в г. Лесосибирске Красноярского края. Материалом исследования послужили данные социолингвистического опроса. Объем выборки составил 250 человек. Это татары разных возрастных, социальных и гендерных групп; возраст – от 10 до 82 лет. В ходе обследования респондентам предлагалось ответить на следующие вопросы: «Какой язык считаете родным?», «Как вы определяете свой родной язык?», «Изучаете ли вы татарский язык?», «Хотели бы вы, чтобы ваши дети знали татарский язык и почему?». В анкету также были включены вопросы, касающиеся выявления уровня языковой компетенции на родном языке по ви-

дам речевой деятельности: чтение, письмо, говорение, понимание. Татарским респондентам предлагалось охарактеризовать свои знания, используя шкалу: свободно – с затруднениями – никак.

Итак, согласно полученным результатам, 87,3 % опрошенных татар считают своим родным языком татарский. Для 10 % русский язык является родным. 2,7 % татар называют родным одновременно и татарский и русский языки. Мы обнаружили существенное различие в определении родного языка в ответах городских и сельских жителей. Татары, проживающие в населенных пунктах Пировского и Казачинского районов, в 100 % случаях указали в качестве родного языка татарский, в то время как 17,4 % представителей городского населения татар назвали русский своим родным языком. Причем наблюдается отрицательная корреляция с возрастом: в большинстве случаев русский язык является родным для молодежи, что составляет 22 % от общего числа опрошенных горожан [Казанцева, 2012, с. 24]. В младшей же группе оказались и те, кто затрудняются с выбором родного языка, они указали в анкете «оба языка». Таким образом, мы видим, что языковая лояльность (в данном случае это признание родным для себя языка своего этноса) интенсивно понижается среди городских татар, в частности среди представителей младшего поколения. Сельские жители всех возрастных групп более привержены своему этническому языку, чем горожане.

Далее мы выявили причины выбора родного языка (вопрос «Как вы определяете свой родной язык?»). Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Причины выбора родного языка, %

Место проживания	Какой язык считают родным и почему			
	Татарский язык			
	Язык родителей	Язык национальности	Язык общения внутри диаспоры	Впервые заговорил на нем
Пировский и Казачинский районы	32,5	37,8	17,4	12,3
г. Лесосибирск	38,4	38,5	14,3	8,8

Из табл. 1 видно, что респонденты считают родным татарский язык потому, что это, во-первых, язык их национальности (37,8 % ответов сельчан и 38,5 % ответов горожан). Не менее важной причиной является связь родного языка

с языком, на котором говорят родители (32,5 и 38,4 %). И городские, и сельские татары реже определяют родной язык как средство общения в раннем возрасте, а также как средство общения внутри диаспоры.

Анализируя причины выбора родного языка татарами, мы пришли к выводу, что для опрошенных татар родной (татарский) язык выступает, прежде всего, как маркер этнической идентичности, выполняет семиотическую функцию, менее важной функцией признается коммуникативная. Этому факту есть объяснение. Несмотря на то что Пировский и Казачинский районы, а также г. Лесосибирск являются местами компактного проживания татар, все же удельный вес татарского населения много меньше, чем русского. Так, например, в Пировском районе татары составляют 26,3 %, в Казачинском – 8,6 %, в г. Лесосибирске – 7,5 % [Окончательные итоги переписи...]. Русский язык является доминирующим, функционирует во всех сферах деятельности. Татарский язык активно используется в сфере межличностного общения (быт, семья), религии, культуры, СМИ и ограниченно – в сфере образования; не представлен в официальных сферах общения.

В сводной таблице мы не учитывали ответы тех, для кого родным является русский язык или оба языка. Тем не менее считаем необходимым объяснить их мотивацию, поскольку речь идет о перспективах сохранения миноритарного языка. Как выяснилось, причины выбора обусловлены преимущественно тем фактом, что на русском языке они свободно выражают свои мысли, чувствуют себя комфортно в общении с другими людьми. При этом знания татарского языка у них либо совсем отсутствуют, либо являются незначительными. Таким образом, для данной категории респондентов не существует особой эмоциональной привязанности к языку своего этноса.

Чтобы выяснить, насколько соблюдается татарами традиция общения на родном языке, мы выявили уровень языковой компетенции респондентов. Результаты оказались следующими (табл. 2).

Таблица 2

Уровни языковой компетенции, %

	Свободно		С затруднениями		Никак	
	Город	Село	Город	Село	Город	Село
Понимают по-татарски	62,8	98,4	29,1	1,6	8,1	0
Говорят по-татарски	55,8	95,3	30,2	3,1	14,0	1,6
Читают по-татарски	37,2	71,9	23,3	18,8	39,5	9,3
Пишут по-татарски	31,4	65,6	23,3	21,9	45,3	12,5

Сравнивая имеющиеся речевые навыки у представителей городского и сельского населения татар, можно утверждать о сокращении употребления татарского языка в городской среде, глубоко освоении навыков русского языка, развитии языковой ассимиляции. Этнический язык лучше сохраняется в сельской местности. Более тесные внутрисемейные связи, возможность ежедневно общаться на родном языке не только с родителями, родственниками, но также с друзьями, коллегами, соседями – все это благоприятствует сохранению жизнеспособности татарского языка.

На вопрос «Изучаете ли вы татарский язык?» лишь 12,7 % респондентов дали положительный ответ. Источниками знаний для них служат в первую очередь школа, мечеть, Интернет, некоторые занимаются самообразованием. Во всех школах

Красноярского края обучение ведется на русском языке. Татарский язык (литературный) является предметом изучения в Отношкинской средней общеобразовательной школе Казачинского района (с. Отношка), изучается на младшей и средней ступени обучения, по окончании 9 класса учащиеся сдают экзамен. До 2007 г. татарский язык изучался также в Икшурминской средней общеобразовательной школе в Пировском районе (д. Икшурма). Студенты-бакалавры Лесосибирского педагогического института также имели возможность изучать азы татарского языка. В 2010 г. был произведен первый набор абитуриентов на профиль «Родной язык и психолингвистика» направления Педагогическое образование.

Единодушны оказались все респонденты при ответе на вопрос о необходимости изучения их

детьми родного татарского языка (вопрос «Хотели бы вы, чтобы ваши дети знали татарский язык и почему?»). В качестве причин они указали следующие: «знание татарского языка пригодится в жизни», «чтобы не забывали язык родителей и культуру», «ведь это родной язык», «язык – важный элемент нашей национальности», «потому что должны знать свой язык», «потому что мы – татары», «чтобы мой родной язык не растворился», «испытываю гордость, что принадлежу к татарскому народу», «знание еще одного языка никому не мешает». Некоторые представители городской молодежи не задавались этим вопросом и сомневаются в жизнеспособности татарского языка, ответы: «может быть», «не с кем будет разговаривать на нем». В целом результаты исследования свидетельствуют о положительном отношении татар к своему языку, эмоциональной привязанности, стремлении изучать его и передавать последующим поколениям.

Таким образом, подводя итоги полученных результатов, можно сказать, что негативной особенностью языковой ситуации в местах компактного проживания татар Красноярского края считается сокращение лиц, владеющих родным (татарским) языком. Процесс языковой ассимиляции, распространение татарско-русского двуязычия идут быстрее в городской среде.

На обследованной нами территории татарский язык становится больше этническим маркером. Фраза «Татарский язык является родным, т.к. это язык моей национальности, но я на нем не говорю» свидетельствует о том, что этническое самосознание рассматривает язык как важный символ этнической идентичности, но не связывает его с реальной языковой компетенцией [Хилханова, 2007, с.111]. Доминирование символической роли языка над коммуникативной обуславливает типичную ситуацию, когда те представители народа, которые плохо владеют или вообще не владеют своим языком, считают его родным. В обыденном сознании происходит отождествление языка и народа.

Большинство опрошенных татар как в городе, так и в селе выказывают позитивное отношение к языку своего этноса, выражают желание, что-

бы дети знали язык предков. Это свидетельствует о высокой степени языковой лояльности. Однако наиболее приверженными языку своей этнической группы являются представители сельского населения опрошенных татар, компактно проживающих в Пировском и Казачинском районах Красноярского края.

Библиографический список

1. Бурыйкин А.А. Языки малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в динамике изменений образовательной языковой среды // Международный круглый стол по проблемам языков коренных народов Сибири, находящихся под угрозой исчезновения (Москва, ИЭА РАН, 27–28 октября 2005 г.). URL: http://lingsib.iea.ras.ru/ru/round_table/papers/burykin.shtml
2. Вахтин Н.Б. Языки народов Севера // Вестник Российской академии наук. 2004. № 4. С. 301–309.
3. Журавель Т.Н. Причины языкового сдвига в среде тувинского населения в Усинской котловине Красноярского края // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 237–270.
4. Казанцева Я.Н. Родной язык в представлении татар города Лесосибирска // Проблемы иноязычного образования: теория и практика: сб. ст. 2012. № 5. С. 21–26.
5. Окончательные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/results-inform.php (дата обращения: 01.08.2015).
6. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. М., 2006. 312 с. (ССТ).
7. Фельде О.В. Этноязыковая ситуация Красноярского края в начале третьего тысячелетия // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social sciences. 2011. № 4 (7). С. 919–929.
8. Хилханова Э.В. Факторы коллективного выбора языка и этнокультурная идентичность у современных бурят (дискурс-аналитический подход). Улан-Удэ: ФГОУ ВПО ВСГАКИ, 2007. 205 с.

МЕТАФИЗИКА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

THE METAPHYSICS OF RUSSIAN LITERATURE

Н.Н. Кожевников, В.С. Данилова

N.N. Kozhevnikov, V.S. Danilova

«Золотой век», Серебряный век, российская культура, онтология, три ответа, вызовы истории, ключевые эпохи, Ренессанс, духовная деятельность, планетарная направленность.

Метафизические и онтологические аспекты настоящего исследования сводятся к выявлению всеобщих и необходимо значимых понятий и законов бытия, которые определяли духовную жизнь России XIX и XX вв. Русская литература дала три великих ответа на вызовы ключевых эпох российской истории. Первая такая эпоха (1812–1825) связана с победой над огромной армией Наполеона, вызвавшей удивительный подъем духа всего народа и породившей множество светлых надежд. Ответом было творчество А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, П.Я. Чаадаева, Н.В. Гоголя. Второй ответ сопровождал великие реформы Александра II в 60–70-е гг. XIX в., затронувшие практически все общество. В это время творили Н.А. Некрасов, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Н.Е. Салтыков-Щедрин, И.С. Тургенев, И.А. Гончаров. Третий ответ пришел на российский Ренессанс (третий после итальянского XIII–XVI вв. и немецкого XVIII в.), имевший планетарную и даже общекоsmическую направленность. Его создавали А.П. Чехов, И.А. Бунин, М. Горький, Н.А. Гумилев, А.А. Ахматова, М.С. Цветаева, О.Э. Мандельштам, Л.Н. Андреев, Д.С. Мережковский, З.Н. Гиппиус.

The Golden Age, the Silver Age, Russian culture, ontology, three responses, the challenges of history, the key epochs, the Renaissance, spiritual activities, planetary focus.

The metaphysical and ontological aspects of the present study come down to identifying the overall and essential concepts and laws of being that determined the spiritual life of Russia of the XIX and XX centuries. Russian literature gave three great responses to the challenges of the key epochs in Russian history. The first epoch (1812–1825) is associated with the victory over the huge army of Napoleon, which caused an amazing rise of the spirit of all people and created many hopes. The response included the works of A.S. Pushkin, M.Yu. Lermontov, P.Ya. Chaadaev, N.V. Gogol. The second response accompanied the great reforms of Alexander II in the 60–70-ies of XIX century, which affected virtually the whole society. That period was the time of the works of N.A. Nekrasov, L.N. Tolstoy, F.M. Dostoevsky, N.E. Saltikov-Shchedrin, I.S. Turgenev, I.A. Goncharov. The third response fell on the Russian Renaissance (the third one after the Italian of the XIII–XVI century, and the German of the XVIII century), which had a planetary and even general space focus. This third renaissance was created by A.P. Chekhov, I.A. Bunin, M. Gorky, N.A. Gumilev, A.A. Akhmatova, M.S. Tsvetaeva, O.E. Mandelshtam, L.N. Andreev, D.S. Merezhkovsky, Z.N. Gippius.

В России литература почти во все времена выходила за традиционные границы, заменяя собой философию, идеологию, формируя мировоззрение и систему ценностей. Многие литературные произведения, и прежде всего лучшие из них, были ориентированы на судьбоносные и смысложизненные вопросы, так что обращение к метафизике, онтологии, экзистенциальным проблемам происходило в ней совершенно естественно. Однако после «золотого века» (1810–1880-е) и Серебряного века (конец XIX – два первых десятилетия XX столетия) российской культуры метафизическая ориентированность литературы стала иссякать, практически прекратившись в со-

временных условиях. Отметим, что ниже речь пойдет главным образом об онтологии и только в отдельных случаях о проблемах, тесно связанных с метафизикой. Онтологические аспекты настоящего исследования сводятся к выявлению всеобщих и необходимо значимых понятий и законов бытия, которые определяли духовную жизнь России XIX и XX вв. Литература выразила с необыкновенной отчетливостью идеи и философские концепции этой эпохи, их тесные взаимосвязи с культурологией, историей, социологией, политологией, чаяниями передовой части общества. Русская литература дала три великих ответа на вызовы ключевых эпох российской истории.

Первая такая эпоха (1812–1825) связана с победой над огромной армией Наполеона, вызвавшей удивительный подъем духа всего народа и породившей множество светлых надежд (на отмену крепостного права, конституцию и т.п.), осуществленных правительством Александра I лишь в незначительной степени. Ответом было творчество А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, П.Я. Чаадаева, Н.В. Гоголя и плеяды современных им писателей и поэтов. Второй ответ сопровождал великие реформы Александра II в 60–70-х гг. XIX в., затронувших практически все общество, поскольку, помимо освобождения крестьян, были существенно преобразованы судебная система образования, армия, возникло местное самоуправление и т.п. В это время творили Н.А. Некрасов, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, Н.Е. Салтыков-Щедрин, И.С. Тургенев, И.А. Гончаров и многие другие. Именно в этот период литература России достигла максимальных высот. Третий ответ пришелся на российский Ренессанс (третий после итальянского XIII–XVI вв. и немецкого XVIII в.), имевший планетарную и даже общекосмическую направленность. В начале XX столетия он только начал формироваться. Как отмечал П.Н. Милюков [Милюков, 1994], основой культуры Серебряного века (90-е гг. XIX в. – самое начало 20-х гг. XX в.) стали 80-е гг. с их отсутствием на первый взгляд идеологических установок, что позволило сформироваться целому поколению культурных деятелей, таких как А.П. Чехов, И.А. Бунин, М. Горький, Н.А. Гумилев, А.А. Ахматова, М.С. Цветаева, О.Э. Мандельштам, Л.Н. Андреев, Д.С. Мережковский, З.Н. Гиппиус, и многим другим. Следует отметить, что на всех этих этапах огромную роль играли художники, композиторы, театральные режиссеры, философы, также достигшие мировых высот в своем творчестве, однако анализ литературы может быть осуществлен наиболее наглядно и рассматриваться как стержень для всех остальных видов духовной деятельности.

1. Первые вызов и ответ

Освободительная война 1812 г. и заграничный поход русских войск в 1813–1814 гг. породил в различных слоях общества большие надежды:

крестьяне ждали освобождения от крепостной зависимости, образованная часть общества – гражданских свобод. Все эти надежды рухнули после плохо подготовленного восстания декабристов, и в России на тридцать пять лет установилось консервативно-реакционное правление. Это время молодости А.С. Пушкина, собиравшего материалы для оставшегося ненаписанным романа в прозе «Русский Пелам» – о видных представителях петербургского большого света, политических и литературно-театральных салонов, революционных кружков и великосветской богемы 1810–1820-х гг. (Пелам – молодой человек, через социальные связи которого описывается эта эпоха). Неординарных людей в то время действительно появилось много (Н.В. Кочубей, Е.И. Голицына и другие), чему способствовала устремленность общественной жизни в различных европейских странах и России, взбуряемой французской революцией и эпохой Наполеона, к новым ориентирам и смыслам. Пушкиноведа выделяют несколько социальных групп этого периода, тесно связанных с Пушкиным: преподаватели лицея, лицейские товарищи, члены литературного общества «Арзамас» (авторы устава Д.Н. Блудов и В.А. Жуковский), члены литературно-театрального общества «Зеленая лампа» (основатели Н.В. Всевожжский, Я.Н. Толстой). В.В. Вересаев в фундаментальной работе «Спутники Пушкина» охватывает приблизительно четыреста человек, представлявших ближайшее окружение Пушкина, включавшее его недоброжелателей и врагов [Вересаев, 1937]. А.С. Пушкина особенно интересовали узловые события 1817–1820 гг., например, «четверная» дуэль 12.11.1817 г. между штаб-ротмистром В.В. Шереметевым и графом А.П. Завадовским из-за А.И. Истоминой, где первый погиб и где согласно условиям такой дуэли после принципалов должны были стреляться секунданты – будущие декабрист А.И. Якубович и драматург А.С. Грибоедов [Путеводитель ..., 1997]. Они действительно стрелялись через пять месяцев в Тифлисе, где Грибоедов был ранен в руку. Наверное, интерес Пушкина к дуэли был оправдан: в ней действительно сошлись люди,

оставившие значительный след в истории России или глубоко отразившие ритмы той эпохи, и дуэль имела огромный резонанс.

Весь пушкинский «золотой век», по оценке русского эмигранта, культуролога Владимира Вейдле занимает всего 20 лет, но им завершены и увенчаны её лучшие два столетия [Новиков, 1998]. Этому пушкинскому веку (первый этап «золотого века») соответствует фундаментальное равновесие в общественной и духовной жизни, сформировавшееся в России в первой половине XIX столетия и сплотившее лучших представителей различных классов и сословий. Деятельность двух веков, XVII и Просвещения, причем не только российского, но и французского, немецкого, английского, увенчалась культурно-цивилизационной системой, хрупкой, уникально-изящной, развитие которой могло бы обеспечить России другую будущность, но она оказалась разрушена реакционными механизмами правления Николая I (1826–1854), последовавшими за восстанием декабристов. В этот пушкинский период русская литература еще не обрела того социального надрыва, который присутствует даже в лучших, в целом необыкновенно равновесных произведениях И.С. Тургенева, не говоря уже о романах Ф.И. Достоевского, где этот надрыв проявил себя в полном объеме.

В эти годы (1812–1825) происходит зарождение философии в России, но вследствие недостаточной проработанности исходных понятий и категорий по сравнению с Западной Европой она еще не была целостно-устойчивой и нуждалась в некоторой внешней опоре. Эту роль и сыграла литература, искавшая правду жизни и пытавшаяся своими методами ответить на предельные вопросы общественной жизни. «Великая русская литература стоит по ту сторону европейского классицизма и романтизма. Ей свойственен был реализм... почти в религиозном смысле, а на вершинах в чисто религиозном смысле. Это есть реализм в смысле раскрытия правды и глубины жизни» [Бердяев, 1990, с. 64]. Еще большее значение имел анализ зла и его генезиса. «Гоголя мучило, что Россия одержима духами зла и лжи, что она полна рож и харь и трудно

в ней найти человека. Ошибочно видеть в Гоголе сатирика. Он видел метафизическую глубину зла, а не только социальное её проявление. Сейчас нет уже старой России времени Гоголя с её злыми и несправедливыми социальными формами... Но в более глубоком смысле гоголевская Россия осталась и России советской, и советская, коммунистическая Россия полна рожами и харями, и в ней искажен человеческий образ» [Там же, с. 68]. Одна из самых глубоких метафизических концепций сформулирована в письме Ф.И. Тютчева В.А. Жуковскому от 18.10.1838: «Не вы ли сказали где-то: в жизни много прекрасного и кроме счастья. В этих словах целая религия, целое откровение». Еще одно фундаментальное онтологическое направление было обозначено П.Я. Чаадаевым, для которого главной темой исследований была «Судьба России». Здесь намечаются контуры метафизической ориентированности русской литературы на связь индивида с Богом и со своим высшим предназначением, которые получили более мощное развитие во второй половине XIX и начале XX вв.

Однако нарастало и социальное, общественное звучание литературы. Очень сильное впечатление производит «Предсказание» М.Ю. Лермонтова, пророческий пафос которого отмечается очень часто: «Настанет год – России черный год – / Когда царей корона упадет, / Забудет чернь к ним прежнюю любовь, / И пища многих будет смерть и кровь; / Когда детей, когда невинных жен / Низвергнутый не защитит закон...». В последующие десятилетия социальное звучание русской литературы многократно усилилось. С другой стороны, онтологический пафос русской литературы выглядел односторонне, поскольку в ней отсутствуют целые пласты разработки фольклора, что вызывало недоуменные вопросы у многих выдающихся писателей, например у Томаса Манна. В русском фольклоре есть невероятно глубокие и колоритные фигуры: Кощей Бессмертный, Баба Яга, Иван-царевич – и практически отсутствуют посвященные им романы, поэмы, философские эссе. Имеющиеся стилизации поверхностны и тенденциозны. Здесь следует упомянуть о судьбе П.П. Ершова, создавшего в девятнадцать

лет поэму «Конек-горбунок» (1834). Полное издание вышло в 1856 г. Он имел намерение написать многотомные «похождения Ивана-царевича», и у него это, наверняка, получилось бы, но обстоятельства личной жизни, особенности среды помешали осуществлению этих планов.

Таким образом, онтология здесь формировалась посредством прояснения художественной реальности как целостных оснований, соответствующих тенденциям времени и устремлениям людей, их воплощающих, а метафизика соответствовала идеалам, выходящим за пределы обыденной жизни и имеющим возможность укорениться именно через литературу, потому что в других сферах российской действительности того времени сделать нечто подобное было невозможно.

2. Второй ответ

Продолжение «золотого века» российской культуры было стимулировано реформами Александра II, включавшими в себя: ликвидацию военных поселений (1857), крестьянскую реформу, или *Отмену крепостного права* (1861), финансовую реформу (1863), реформы в области народного просвещения (1863), земскую реформу (1864), судебную реформу (1864), реформу городского самоуправления (1870), военную реформу (1874). В результате этих реформ опять возникли ожидания и надежды, которые многие в среде интеллигенции стремились ускорить, приблизить, для чего пошли в народ, в революцию.

На этом историческом этапе особое развитие получили идеи демократизма, народности, нравственной проповеди. Каждый из шести романов И.С. Тургенева, прежде всего «Накануне» и «Отцы и дети», творчество Н.Е. Щедрина, И.А. Гончарова, Л.Н. Толстого воспринимались как совокупность ориентиров общественного развития. Огромное значение имели критические статьи последователя В.Г. Белинского – Н.А. Добролюбова, выпуски журнала «Современник» под редакцией Н.А. Некрасова, его стихи и поэмы. Герои И.С. Тургенева, и прежде всего символ образованной молодежи второй полови-

ны XIX в. Е.В. Базаров, характеризовали собой онтологические сдвиги, происходящие в обществе, и конкретные механизмы, позволявшие эти сдвиги осуществить: через овладение естественнонаучными и техническими знаниями, разочарование в народе и опору на собственные силы. Интересно, что сам Базаров не может толком объяснить эти сдвиги, но он их чувствует и сам является одним из этих механизмов. «Да зачем нам эта логика? Мы и без неё обходимся... Мы действуем в силу того, что мы признаем полезным, – промолвил Базаров. – В теперешнее время полезнее всего отрицание – мы отрицаем. – Всё? – Всё... Мы ломаем потому, что мы сила, – заметил Аркадий» [Тургенев, 1964, с. 242]. В творчестве Н.А. Некрасова появился мотив – плач по собственной жизни, который оказался созвучным с плачем по судьбе народа и именно таким остался в истории русской литературы.

Глубина же метафизического анализа достигла тех слоев подсознания (трансцендентального), где определяется сама сущность индивида, корни добра и зла, демонстрируемые в литературе посредством их экзистенциальных переживаний. Ф.М. Достоевский показал это метафизическое дно издавна, что дало повод отдельным писателям отметить схематичность его подхода – «писатель для подростков, формирующий молодое сознание (В.В. Набоков)» [Русские..., 2004]. Ф.М. Достоевский показал также «широту человека», в котором может ужиться несовместимое: злодейство и нежность, подлость и доброта, однако сам литературный его метод отличается неравновесностью, излишней эмоциональностью, что было присуще и многим другим произведениям русской литературы XIX–XX вв. Однако Ф.М. Достоевский очень точно предугадал онтологические корни основных болезней современного общества. Он предостерегал против «полунауки», названной затем А.И. Солженицыным «образованщиной», приобретшей в настоящее время характер пандемии симулякров, формированием кусочно-неполноценного, бессистемного знания. Так же как и при отходе людей от Бога, возникают эпидемии, воздвигающие довольно скоро «старые,

древнейшие, всем известные и поганейшие идолы». У Л.Н. Толстого подход к этим онтологическим слоям системный, целостный, хотя, по мнению Э. Золя, «наивный». «Розовое христианство Достоевского, Толстого, почти полностью лишено метафизической сути (К. Леонтьев)» [Там же]. Однако персонажи Толстого онтологично связаны с глубинными причинами происходящих событий, так что для людей российской культуры с раннего их детства война 1812 г. воспринимается глазами Толстого, а действия его героев, их нравственные ориентиры становятся в один ряд с историческими событиями и личностями. Роман «Война и мир» и поход Наполеона в Россию оказываются сплетенными в фундаментальную реальность, содержащую в себе как историческую так и художественную правду.

Зато Н.Е. Салтыков-Щедрин показал метафизическое дно российского человека до самого конца. Этого автора долго воспринимали в России как критика социальных отношений через его повесть «История одного города», «Губернские очерки», сказки. Однако в его романах «Господа Головлевы», «Пошехонская старина», публицистических произведениях вырисовывается индивид с такой мерой подлости, лицемерия, извращенности сознания, этической инверсии, какая не может быть сформирована только социальными условиями. Нужны особые катализаторы антидуховности (рабство в индустриальной стране, пресмыкательство, неискорененное язычество, открывающее путь самому дикому мифотворчеству), чтобы Иудушка Головлев и весь этот сонм салтыково-щедринских персонажей могли не просто жить, но и уверенно укоренять ущербное мировоззрение, создавая систему своих ценностей. Особенно развернулись потом описанные Н.Е. Салтыковым-Щедриним люди во времена «Гулага» в Советском Союзе 1930–1950-х годов.

Особое значение имеет социально-религиозное измерение онтологии, нашедшее наиболее яркое воплощение в творчестве Н.С. Лескова. Его праведники из повестей и рассказов «Кадетский монастырь», «Несмертельный Голован», «Очарованный странник», «Инженеры-

бессребреники» выражают собой духовное основание российской культуры и цивилизации. Здесь показаны люди с «обычной» духовностью, не осознающие своего величия, которые просто не могут жить иначе. Эта же линия затем получает развитие у многих выдающихся русских писателей. «Чудаки» А.П. Платонова или «чудики» В.М. Шукшина – приемники этих праведников, просто проблемы их выглядят мельче, представляясь иногда в комическом виде, что вызвано резким усложнением жизни, неравновесностью и нелинейностью окружающей среды, резким отличием темпоритмов в различных социальных подсистемах. Еще более важным отличием от праведников Лескова деятельность этих чудаков часто становится вредной для людей, то есть их духовность настолько деформируется окружающей средой, что может становиться злом. Таким образом, несмотря на усиление общественного звучания русской литературы на этом этапе развития, исследование метафизического пласта российской действительности приобретает еще большее значение. Именно благодаря последнему обстоятельству русская литература во второй половине XIX столетия внесла наиболее глубокий вклад в мировую литературу.

3. Третий вызов

В «золотом веке» российской культуры от «раннего» Пушкина до приблизительно 1890 г. начался синтез всех элементов российской духовной культуры. Начиная с 80-х гг. XIX столетия усилиями Ф.И. Достоевского, Л.Н. Толстого, К.Н. Леонтьева, В.С. Соловьева завершился подготовительный этап следующего великого века культуры – Серебряного. Объединительные духовные тенденции «золотого века» российской культуры трансформировались на этом новом этапе в общецивилизационный синтез отечественной и мировой культуры (платонизм, кантианство, французский декаденс, индийский буддизм, философские концепции Кьеркегора, Ницше, богословские идеи русского Средневековья). Очень глубоко эту связь осознавал П.А. Флоренский [Там же]. Эпоха Серебряного века породила много универсалистских философских

концепций, среди которых применительно к литературе необходимо отметить космизм, всеединство, психоанализ, экзистенциализм, новую метафизику и онтологию двадцатого столетия. Мышление Серебряного века активно взаимодействовало с мифологичностью, существовал культ античности, но переосмысленный с точки зрения реалий современности, глобальных кризисов, разломов, катастроф. Эта эпоха довела до философских обобщений идеи универсализма и метафизического значения русского языка, которые активно развивались и на предшествующих упомянутых выше этапах. «Русский язык – язык эллинистический. В силу целого ряда исторических условий, живые силы эллинской культуры, уступив запад латинским влияниям и ненадолго загнивая в бездетной Византии, устремились в лоно русской речи, сообщив ей самобытную тайну эллинистического мировоззрения, тайну свободного воплощения, и поэтому русский язык стал именно звучащей и говорящей плотью» [Топоров, 2003, с. 122].

Наиболее фундаментальным писателем этого периода можно считать А.П. Чехова, а его пьесы – символом эпохи, который тесно переплелся с Московским художественным театром (МХАТом), также ставшим символом в Серебряного века русской культуры. Чехов писал о лучших представителях среднего класса (врачах, купцах, людях устремленных к полезной практической деятельности), воспевал их и резко отрицательно относился к пустым мечтателям, истерично-сентиментальным представителям дворян и аристократов. Во всех его пьесах есть человек реального дела, преобразователь жизни, но он еще незащищен против пошлости окружающей жизни, так же как и соответствующий ему средний класс. Этому человеку еще не хватает образованности или твердости в достижении целей. Если сравнить пьесы А.П. Чехова с пьесами А.Н. Островского, то последние вроде бы более реалистичны, все характеры укоренены в жизни, персонажей можно «потрогать руками», но у А.П. Чехова несоизмеримо увеличены объемы художественного пространства. У Островского оно ограничено менталитетом купеческой среды, исследованной с позиций общечеловеческой

нравственности, тогда как «пространство» Чехова выходит далеко за пределы материальной жизни, включая в себя пласты воспоминаний, мечтаний, ценностей, устремленных к идеалам будущего.

А.П. Чехов много сделал для формирования среднего класса России, которого так недоставало потом во время революции 1917 г. После отречения царя не нашлось силы, способной взять на себя и власть, и ответственность за происходящие события и судьбу России. Произошла поляризация общества, и два крайних политических направления – левое, олицетворяющее революционную стихию, и консервативно-правое – схлестнулись в кровавой гражданской войне, которая долго еще давала о себе знать в российской действительности XX в.

Поэзия Серебряного века приобрела общепланетарное звучание, она нашла совершенную форму и онтологические основания практически во всех сферах культуры (различные исторические эпохи и культурные коды, художественные стили), которые привлекаются к исследованиям жизни начала XX столетия. Н.А. Гумилев, А.А. Ахматова, М.И. Цветаева, О.Э. Мандельштам, В.И. Иванов и многие другие передали, прежде всего, ценность и вкус жизни, которая чуть не «хрустит на зубах» в их текстах, как это звучит в стихотворении Вячеслава Ходасевича. «Горит звезда, дрожит эфир, / Таится ночь в пролете арок. / Как не любить весь этот мир, / Невероятный твой подарок». Также постоянно подчеркивалась связь человека с всеильными космическими и историческими законами. «В оный день, когда над миром новым / Бог склонял лицо Свое, тогда / Солнце останавливали словом, / Словом разрушали города. / И орел не взмахивал крылами, / Звезды жались в ужасе к луне, / Если точно розовое пламя, / Слово проплывало в вышине» [Гумилев, 1991, с. 291]. Ряд поэтов советского периода и русского зарубежья (Н.А. Заболотский, Н.А. Рубцов, Г.В. Иванов) сохранили и углубили эти традиции. «Звезда полей горит не угасая, / Для всех тревожных жителей земли, / Своим лучом приветливым касаясь / Всех городов, поднявшихся вдали. / Но только здесь, во мгле заледелой, / Она восходит ярче и полней, / И счаст-

лив я, пока на свете белом / Горит, горит звезда моих полей...» [Рубцов, 1978, с. 149]. Какая укорененность в природе, в душе, в бытии, какая оптимальность и самодостаточность мысли и чувства.

На онтологических основаниях Серебряного века сформировались совершенно разные направления, например, творчество А.С. Грина – виртуальная реальность, опирающаяся на скрупулезное знание приморской (черноморской) жизни и самые высокие человеческие идеалы, сплетенные в фантастическую российскую действительность. Творчество А.П. Платонова может быть рассмотрено в рамках сразу нескольких фундаментальных философских направлений. Ограничимся его главным произведением – романом «Чевенгур», в котором есть, прежде всего, язык коллективного бессознательного, получившего на короткий промежуток времени (конец десятых – начало двадцатых годов прошлого столетия) возможность проявить свое естество. Простой неграмотный человек получил возможность строить мир в соответствии со своим менталитетом, и его осмысление фундаментальных философских, социальных, культурологических проблем, неизбежно сопутствующих этому строительству, приобретает уродливо-гротескный, часто сатирический характер. И это несмотря на то, что автор писал роман с огромной симпатией к его героям, будучи сам в этот период времени одним из строителей светлого будущего. Просто «хищный глазомер» (О. Мандельштам) большого таланта или даже гения не мог не отобразить философских оснований и причин происходящего. Мир А.П. Платонова возникает из ничего (из небытия), все эти люди, собравшиеся построить социализм к лету, а коммунизм к завтрашнему утру были неукоренены в этом мире и считали главным условием успеха своих начинаний физическое уничтожение всех укорененных, то есть имевших, например, свой дом или состоявших ранее на государственной службе. Несмотря на всю карикатурность его персонажей, они ближе к жизни, чем выдуманные представители социалистического реализма. Эту же философскую нацеленность на экзистенциаль-

ные проблемы жизни в последующие десятилетия продолжает творчество В.М. Шукшина, в рассказах которого «нет и тени сентиментальности» (К. Федин). Все просто по форме, содержанию, и именно взгляд на жизнь его «чудиков» позволяет увидеть основания жизни во всей метафизической простоте. Такая же онтологическая простота присуща и роману «Архипелаг ГУЛАГ» А.И. Солженицына, где метафизика заключенных сведена к нескольким экзистенциальным параметрам, а помыслы представителей «тюремной промышленности», в отличие от мечтаний чудиков и чудиков, предельно конкретны, поскольку они подчинены общей воле, единым «понятиям» – это та же самая «зона», но несколько иная, более вольготная, реализовавшая этическую инверсию в отношении всех основных фундаментальных норм и ценностей.

Три фундаментальных, хотя и обусловленных различными причинами вызова породили три великих ответа, составивших «век» мировой славы русской литературы.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: Наука, 1990. 224 с.
2. Вересаев В.В. Спутники Пушкина: в 2 т. М.: Советский писатель, 1937. 402 с. Т. 1.
3. Гумилев Н.С. Сочинения: в 3 т. М.: Художественная литература, 1991. 590 с. Т. 1.
4. Милюков П.Д. Очерки истории русской культуры: в 3 т. М.: Прогресс-Культура, 1994. Т. 2, ч. 1.
5. Новиков А.И. История русской философии. СПб.: Лань, 1998. 320 с.
6. Путеводитель по Пушкину. СПб.: Академический проект, 1997. 432 с.
7. Рубцов Н.А. Стихотворения. М.: Детская литература, 1978. 192 с.
8. Русские цветы зла / сост. В. Ерофеев. М.: Изд. АСТ, 2004. 544 с.
9. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы: избр. труды. СПб.: Искусство-СПб., 2003. 616 с.
10. Тургенев И.С. Отцы и дети: СОБР. соч.: в 15 т. М.; Л.: Наука, 1964. С. 193–402. Т. 8.

ГЕНЕТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МИНИМАЛЬНОЙ ПРОСОДЕМЫ

THE GENETIC PROPERTIES OF MINIMAL PROSODEME

М.В. Стехина

M.V. Stekhina

Просодемное пространство, основа человеческого языка, праязык, организм, генетическая структура, генетические свойства, ДНК, минимальная просодема.

В статье рассматривается вопрос об особой важности выявления истока человеческого языка с целью определения его генетической структуры. Представляется авторское видение подобия генетических особенностей и просодемного пространства с точки зрения биогенетического исследования. Обосновывается потребность исследования корней для нахождения генетических свойств, а вместе с тем восстановления родовой памяти языка.

Prosodic space, human language's basics, protolanguage, organism, genetic structure, genetic properties, DNA, minimal prosodeme.

This paper deals with the issue about a special importance of the human language's basics discovery with the aim to identify its genetic structure. It presents the author's vision on the similarity between the genetic peculiarities and the prosodic space from the perspective of the biogenetic investigation. It proves the necessity of investigating the language basics for finding genetic properties and reconstruction of the general memory of the human language.

Научная мысль не является случайной и хаотичной. Каждый предыдущий шаг определяет последующее направление её движения. Для того чтобы понять, почему та или иная задача стала актуальной в настоящее время, а также чтобы увидеть, как нужно подходить к решению, необходимо обратиться к её истокам, корням. Знать это необходимо хотя бы потому, что, не ведая о своем прошлом, нельзя предсказать будущего. Если известны корни, становится понятным, откуда берет начало то или иное явление, что явилось его истоком, где зародился тот или иной организм, как происходило его развитие, иными словами, становится возможным многое предвидеть. Корнями дерево сильно – гласит известная мудрость, а исток, в свою очередь, это место, где зарождается жизнь.

В настоящее время имеется большое количество работ, посвященных вопросу возникновения человеческого языка. Различные гипотезы по этому поводу начинают появляться еще в ведических мифах. С тех пор многие направления в лингвистике пытались выяснить, как возник человеческий язык. Интерес к настоящей проблеме постоянен, следовательно, её актуальность не утрачена до

сих пор. В лингвистике этот феномен получил название «праязык», который в словарях трактуется как язык-основа, родоначальник той или иной группы или семьи языков, распавшихся в процессе длительной эволюции на ряд отдельных родственных языков [ЛЭС, 2002, с. 391]. Однако четкого ответа, когда, где и каким образом появился человеческий язык, до сих пор нет. Несмотря на это, настоящий вопрос все чаще становится предметом научного интереса. Так, генетическая лингвистика занимается данным феноменом, признавая при этом язык живым организмом. То, что человеческий язык представляет собой слаженный организм, было высказано достаточно давно. Подобная мысль прослеживается, например, у Вильгельма фон Гумбольдта. В противоположность метафизическим воззрениям на язык как на неизменный механизм лингвист определял его целесообразной системой, которая находится в постоянном движении. В. фон Гумбольдт считал, что «... в языке следует видеть вечно порождающий себя организм, в котором законы порождения определены» [Алпатов, 2005, с.71].

Далее с возникновением натуралистического направления в лингвистике, основателем

которого являлся Август Шлейхер, развивается теория реконструкции праязыка. Натуралистами высказывается идея о том, что лингвистика должна быть основана на точном наблюдении её организмов и законов их бытия. Сам же натурализм трактуется как «взгляд на мир, согласно которому природа выступает как единый и универсальный принцип всего сущего» и приравнивает язык к природному (биологическому) организму в прямом смысле. А. Шлейхер говорил о том, что «жизнь языка не отличается существенно от жизни всех других живых организмов – растений и животных. Как и эти последние, он имеет период роста от простейших структур к более сложным формам и период старения, в который языки всё более и более отдаляются от достигнутой наивысшей степени развития и их формы терпят ущерб» [Березин, 1975, с. 103], т.е. человеческий язык как естественный организм – это своеобразное проявление жизни, он, как и сам человек, имеет особенности сотворения и развития. Исследуя индоевропейские языки, А. Шлейхер первым в языкознании выдвинул идею праязыка и пытался найти их общие закономерности развития. Одна из классификаций, которые выделял лингвист, была определена им, ни больше, ни меньше, как генеалогическая. Таким образом, уже в то время язык пытались представить с точки зрения генетики.

Как известно, генетика живого организма предполагает наличие генетического кода. Вообще, проблема генетического кода признана ключевой проблемой, поэтому существует мнение, что все начинается именно с него. Именно генетический код представляет собой корень, который явился началом. В таком случае становится возможным предполагать, что выявление модели генетического кода человеческого языка позволяет представить его высокоорганизованную систему, проявляющую общие свойства и закономерности. «Генетический код универсален в том смысле, что его основная часть одинакова для всех форм жизни на земле», – считает В.А. Ратнер [Ратнер, 2000, с. 17–22].

При любом системно-лингвистическом описании возникает вопрос: «как возникли едини-

цы системы языка? Что заставляет их изменяться и почему они приняли именно такую форму?». Иными словами, с чего следовало бы начать выявление генетического кода в человеческом языке? В свое время Б.В. Якушин полагал, что вопрос о происхождении языка, прежде всего, упирается в происхождение звуковой стороны слов и речи [Якушин, 1984, с. 5]. Позднее группа русских лингвистов, занимающихся реконструкцией праязыка, высказала схожее с этим мнение: «В принципе, общее устройство языка абсолютно одинаково. Эта «глубинная структура» возникла в различных местах независимо. Чтобы это проверить, приходится обращаться к внешней звуковой оболочке» [Праязык..., 2010, с. 7]. Высказанные мысли более чем логичны, ведь язык представлен в первую очередь звуковой стороной, т.е. звучащие единицы языка это то, что позволяет выявить корень, а вместе с ним определить его генетическую основу. Просодический уровень не является исключением в этом смысле. Как полагает С.П. Дудина, «изучение просодического уровня языка и интонации именно в историческом аспекте представляется целесообразным, поскольку это способствует пониманию логики исследования проблемы. Любое изучение истории лингвистической мысли позволяет создать полную картину развития лингвистической науки, способствует сохранению лингвистического наследия» [Дудина, 2014, с. 112].

Присущие характеристики минимальной единицы просодемного пространства просодемы поддаются сравнению с геном. Выглядит это следующим образом. Ген является элементарной частицей наследственности, которая представляет отрезок молекулы дезоксирибонуклеиновой кислоты, то есть ДНК. Минимальная просодема также является своего рода молекулой (от лат. *Molecula* – маленькая частица) для просодемного пространства. Молекула есть наименьшая частица вещества, сохраняющая все его химические свойства [[http:// www.bigmeden.ru\article](http://www.bigmeden.ru/article)]. Минимальная просодема есть наименьшая частица просодемного пространства, обладающая всеми его свойствами и хранящая их для последующей передачи. Молекула ДНК представляет со-

бой своеобразную структуру, а именно структуру двойной спирали. Основная роль ДНК в клетках заключается в долговременном хранении и передаче по наследству генетической информации о строении и структуре, а также развитии и индивидуальных признаках любого живого организма, т.е. ДНК является данным наследственным кодом, информацией, вложенной в процессе эволюции генома. Подобными характеристиками в просодедном пространстве обладает просодическая детерминанта, которая обозначена как общее, всеобъемлющее, что объясняет принципиальную неизбежность всех остальных компонентов системы. Это константа, в которой воплощена идея цельности и единства всего существующего в речи. Это предпочтительный способ существования системы [Коваленко, 1998, с. 30–33] Таким образом, можно полагать, что просодическая детерминанта – это как раз заложенная информация просодедного пространства, реализующаяся на клеточном уровне через минимальную просодему того или иного языка. Например, именно она демонстрирует восходящую либо нисходящую звучность.

Следующая особенность заключается в том, что основное предназначение гена есть реализация, передача информационной составляющей, которая является первопричиной, передается посредством генетического материала и сохраняется при любых изменениях. В свою очередь, генетический материал – это компоненты клетки, обеспечивающие хранение, реализацию, воспроизводство и передачу при размножении генетической (наследственной) информации. Как генетический материал обладает определенными свойствами, закономерностями, так и просодедное пространство функционирует по своим законам, характеризующимся определенными проявлениями. Сравнительный анализ генетического материала клетки организма и одного из законов просодедного пространства свидетельствует о том, что свойства генетического материала и реализация закона взаимодействия детерминантных и гетерогенных сил просодедного пространства демонстрируют одинаковые характеристики. Так, например, первым

свойством генетического материала является дискретность, подразумевающая наличие обособленных групп сцепления – хромосом, и непрерывность, или физическую цельность хромосомы. В свою очередь, первым проявлением закона также являются непрерывность, выражающая субстанциональные характеристики действительности, взаимообусловленность структуры языковой материи, процессы функционирования единиц просодедного пространства и изменения эволюционного типа, и дискретность, которая отражает частотно-временную локализованность, делимость языковой материи, качественное различие. Следующее свойство генетического материала – это линейность, или одномерность «записи» генетической информации, относительная стабильность, которая выражается в передаче потомству с небольшими изменениями [Свободная...]. Второе проявление в просодедном пространстве обозначается как устойчивость и вариативность. Устойчивость проявляет себя в способности не отклоняться от состояния под действием различных дестабилизирующих факторов, то есть через свойства, присущие просодической детерминанте. Вариативность выполняется посредством гетерогенных процессов. Стабилизирующее проявление функции направлено на сохранение, усиление, укрепление и развитие детерминанты. Одной из главных причин сильного стабилизирующего фактора детерминанты в речевых проявлениях является то, что она несет в себе информацию о целом, то есть о просодедном пространстве. Гетерогенная сила проявляет свою вариативную функцию также активно, следуя путем усложнения и эволюционного развития.

Еще одна характеристика, демонстрирующая сходство генетического материала и проявлений закона детерминантных и гетерогенных процессов. Ген в хромосомах делится на два типа: структурные гены, контролирующие синтез, и регуляторные гены, управляющие активностью структурных [Молекулярная...]. В просодедном пространстве закон взаимодействия двух глобальных сил, детерминантной и гетерогенной, является движущим фактором развития языка, и особен-

но ярко он проявляется через контролирующий принцип, то есть контроль и управление – это следующее проявление закона.

Таким образом, схожесть свойств генетического материала и проявлений закона детерминантных и гетерогенных процессов дает возможность сказать, что генетические процессы на молекулярном уровне живого организма, происходящие в просодедном пространстве, демонстрируют одинаковые закономерности. В таком случае минимальная просодема является главным «корнем» просодедного пространства, так как ген есть главный «корень» в организме человека [Стехина, 2013, с. 134–136]. «На плечах генов лежит огромная ответственность за то, как будет выглядеть и работать каждая клетка и организм в целом», – полагает В.З. Тарантул, [Тарантул, 2003], т.е. минимальная просодема отвечает за то, как выглядит и работает каждая клетка просодедного пространства. Это позволяет увидеть аналогию в том, что просодедное пространство функционирует по законам ДНК. Выявление генетической основы просодедного пространства через минимальную просодему позволяет определить исток, а вместе с ним восстановить родовую память языка. В заключение следует привести слова известного американского лингвиста А.Н. Хомского, который говорил, что у всех языков – общий корень, а их грамматики универсальны в своей основе.

Библиографический список

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2005. 356 с.
2. Березин Ф.М. История лингвистических учений: учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов и ин-тов. М.: Высшая школа, 1975. 304 с.
3. Дудина С.П. Лингвистические идеи Кондильяка. К вопросу об истории изучения интонации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 112–114.
4. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова. Красноярск: Изд-во КГПУ, 1998. 120 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. 709 с.
6. Молекулярная генетика. URL: <http://www.hameleon.ru>
7. Праязык. Опыт реконструкции: сб. работ. М.: Белые альвы, 2010. 272 с.
8. Ратнер В.А. Генетический код как система // Соровский образовательный журнал. 2000. Т. 6, № 3.
9. Свободная энциклопедия. Википедия. URL: <http://www.dictionary.cbio.ru/termin.php>
10. Советский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1981. 1600 с.
11. Стехина М.В. Минимальная просодема как генетический материал просодедного пространства // Материалы международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», Красноярск, 27–28 ноября 2012 г. Красноярск, 2013. Т. 1.
12. Тарантул В.З. Геном человека: энциклопедия, написанная четырьмя буквами. URL: <http://www.lib.rus.ec/b/266745/read>
13. Якушин Б.В. Гипотезы о происхождении языка. М.: Наука, 1984 г., 137 с.
14. URL: <http://www.bigmeden.ru/article>

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ON THE ESSENCE OF ACMEOLOGICAL POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS

И.Е. Балыкова

I.E. Balykova

Акмеологический потенциал будущих учителей, когнитивный компонент, ценностно-мотивационный компонент, творческо-деятельностный компонент, рефлексивный компонент.

В статье предлагается собственное определение понятия «акмеологический потенциал будущего учителя». Выделены и описаны характеристики сформированности его компонентов (когнитивный, ценностно-мотивационный, творческо-деятельностный и рефлексивный). Обозначены критерии (внутренний и внешний) и описаны уровни развития акмеологического потенциала будущих учителей (высокий, средний и низкий).

Acmeological potential of future teachers, cognitive component, value-motivational component, creative activity component, reflective component.

The author of the article offers her own definition of the concept of «acmeological potential of a future teacher». The characteristics of the formedness of its components (namely, cognitive, value-motivational, creative activity and reflective ones) are identified and described. The criteria (internal and external) and the levels of development of acmeological potential of future teachers (high, medium and low) are also defined and described.

Происходящие в педагогической теории и практике инновационные процессы предъявляют серьезные требования к подготовке студентов – будущих учителей, способных к самостоятельной профессиональной деятельности, адаптации к изменяющимся условиям, ориентированных на профессиональное непрерывное саморазвитие, самообразование, самосовершенствование, профессионально-личностное развитие [Адольф, 2015]. Поэтому актуальной становится проблема развития акмеологического потенциала будущих учителей.

Был проведен теоретический анализ научных работ И.А. Беспалова, Ю.А. Гагина, А.А. Деркач, А.А. Жигулина, Е.А. Леонтьевой, В.Н. Маркова, Д.Н. Мотыгуллина, С.М. Селезневой и др., ученых, посвященных изучению феномена «акмеологический потенциал». На основе результатов анализа мы отметили, что у авторов наблюдаются расхождения при формулировке и определении содержания данного понятия, выделении и описании структурных его компонентов, критериев и уровней развития [Балыкова, 2015а, с. 186–187].

Мы предлагаем понимать под акмеологическим потенциалом будущего учителя совокупность акмеологических профессионально важных качеств личности, отражающих готовность и способность к профессиональному самосовершенствованию и самообразованию, направленных на обеспечение эффективности педагогической деятельности, понимание и принятие современных ценностей педагогической профессии, стремление следовать им в профессиональной деятельности [Балыкова, 2015а, с. 187].

Сопоставление разных подходов к определению компонентного акмеологического потенциала позволило нам сделать некоторые общие выводы и представить собственный вариант структуры, учитывая особенности педагогической деятельности. В структуре акмеологического потенциала будущих учителей мы выделяем четыре компонента – когнитивный, ценностно-мотивационный, творческо-деятельностный и рефлексивный.

Когнитивный компонент включает знания и понимание общих принципов, закономерностей и методов личностно-профессионального развития, систему знаний об акмеологии, ак-

меологическом потенциале, его составляющих и пр. Способствует пониманию необходимости развития своего акмеологического потенциала и ориентирует на повышение уровня профессионализма, профессионального мастерства и компетентности. Имеет направленность на обобщение и систематизацию собственного педагогического опыта и опыта других.

Ценностно-мотивационный компонент – совокупность ценностных и мотивационных образований. Включает стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, саморефлексии, самоконтролю, самокоррекции. Проявляется в стремлении достижения максимальной эффективности и результативности в деятельности по личностно-профессиональному развитию, формирования акме-мотивации и ценностных составляющих, поиска и получения новых акмеологических знаний и умений.

Творческо-деятельностный компонент включает творческие способности, умение и стремление проявлять активность и самостоятельность. Направлен на освоение и реализацию на практике знаний об акмеологии, акмеологическом потенциале и его структуре и пр. Проявляется в способностях самостоятельно выбирать ресурсы для собственного развития и оптимальный вариант действия для достижения эффективного результата, создавать развивающую среду, оказывать акмеологическое воздействие на себя и других. Выражается в стремлении к личностно-профессиональному развитию, проявлению творчества в мышлении (быстрота, гибкость, оригинальность, законченность) и деятельности, владению акмеологическими технологиями саморазвития и самосовершенствования.

Рефлексивный компонент подразумевает способность к объективной самооценке личностного и профессионального потенциала, самопознанию, саморефлексии, самооценке профессиональной деятельности и дальнейшей самокоррекции, удовлетворенность в самореализации в педагогической деятельности.

Под критериями развития акмеологического потенциала будущих учителей мы понимаем знания и умения, раскрывающиеся в единстве

и взаимосвязи содержательные характеристики описанных компонентов. В качестве критериев развития акмеологического потенциала будущего учителя мы выделяем – внутренний и внешний. Внутренним критерием является сформированность всех его компонентов: 1) когнитивный подразумевает наличие знаний об акмеологии, акмеологическом потенциале, его составляющих, осознание их значимости успешного осуществления профессиональной деятельности; 2) ценностно-мотивационный – это устойчивое положительное отношение к педагогической профессии, постоянное стремление к повышению профессионализма, педагогического мастерства; 3) творческо-деятельностный включает стремление к профессиональному непрерывному самосовершенствованию, саморазвитию, самообразованию, успешное применение акмеологических умений и знаний в педагогической деятельности, творческий и креативный подход в осуществлении деятельности; 4) рефлексивный – умение осуществлять саморефлексию, самоанализ и самокоррекцию профессиональной деятельности. Внешний критерий проявляется в активной и успешной деятельности, направленной на саморазвитие, самообразование, самосовершенствование, самоконтроль, саморефлексию и самокоррекцию, которые выступают основными составляющими профессионально-личностного развития будущего учителя.

Понимая важность диагностики акмеологического потенциала, мы предлагаем уровни – высокий, средний и низкий.

Высокий уровень характеризуется высоким уровнем системы акмеологических знаний и умений, учебной мотивацией и профессиональными способностями, мотивацией к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию. Проявляется в сформированности умений адекватной и соответствующей самооценки, саморефлексии, продуктивной и целенаправленной самокоррекции, в умении успешного определения возможных путей, способов и результатов развития акмеологического потенциала. Характерны высокий уровень творчества в мышлении и профессиональной деятельности, профессиона-

лизма и профессионального мастерства, положительное ценностное отношение к педагогической профессии, выраженное акме-ориентированное профессионально-личностное развитие.

Средний уровень характеризуется спонтанной и неосознанной мотивацией саморазвития, самосовершенствования, формирования у себя ценностных составляющих, проявлением активности, самостоятельности, инициативы, творчества в профессиональной деятельности. Проявляется в несистематической потребности в получении акмеологических знаний и умений, профессионально-личностного развития, повышения уровня профессионализма и профессионального мастерства, в необъективности оценки собственной деятельности и других. Слабо развиты навыки саморефлексии, самоконтроля, самокоррекции.

Низкий уровень характеризуется низким уровнем развития мотивации к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию, формирования ценностных составляющих, уровнем системы акмеологических знаний и умений. Отсутствует способность к самопознанию, самооценке профессиональной деятельности, саморефлексии, профессионально-личностному развитию, повышению уровня профессионализма и профессионального мастерства. Проявляется отрицательное отношение к педагогической деятельности.

Таким образом, определение содержания понятия, уточнение его структуры, выявление критериев и уровней развития позволяют нам перейти к следующему этапу научного исследования – разработке структурно-функциональной модели развития акмеологического потенциала будущих учителей в процессе профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5–11.
2. Балыкова И.Е. Акмеологический потенциал учителя как предмет психолого-педагогического анализа // Инновационная наука: международный научный журнал. 2015а. № 1–2. С. 185–188.
3. Балыкова И.Е. Об актуальности развития акмеологического потенциала студентов // Реализация компетентного подхода в образовательном процессе: традиции, инновации, перспективы: сб. материалов III Международной научно-практической конференции (Абакан, 28–29 апреля 2015 г.) / науч. ред. Н.В. Надеева; отв.ред. Е.В. Реутов, Н.Л. Чудаева. Абакан: Изд-во ФГБОУ ВПО ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2015б. С. 151–154.

ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

THE INTEGRATION OF COMPULSORY AND SUPPLEMENTARY EDUCATION AS A FACTOR TO INCREASE THE LEVEL OF PUPILS' READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

А.К. Белоусова

A.K. Belousova

Интеграция, профессиональное самоопределение, профессиональное ориентирование, дополнительное образование.

В статье показана возможность повышения уровня готовности учащихся средних общеобразовательных школ к профессиональному самоопределению. Рассмотрен процесс интеграции основного общего и дополнительного образования в контексте поиска путей эффективной профессиональной ориентации подрастающего поколения.

Integration, professional self-determination, vocational guidance, supplementary education.

The paper shows the possibility of increasing the level of secondary schools pupils' readiness for professional self-determination. It also considers the process of the integration of compulsory and supplementary education in the context of searching for the ways of effective vocational guidance of the younger generation.

В процессе повышения эффективности общего образования одной из первоочередных задач является воспитание, интегрированное в общий процесс обучения и развития детей. Важная роль в нем отводится взаимодействию основной школы с учреждениями дополнительного образования, в ходе которого осуществляется развитие способностей и интересов подрастающего поколения (Б.С. Гершунский, А.В. Золотарева, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, Л.И. Новикова, Г.К. Селевко, Н.Л. Селиванова и др.) [Подповетная, 2006, с. 3].

Ведущей задачей воспитания является формирование у учащихся способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Особая роль в успешном решении этой задачи отводится учреждениям дополнительного образования, которые выступают гарантами развития склонностей, способностей и

интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

Как отмечают М.И. Шилова и С.А. Вебер, в условиях модернизации системы образования сегодня особое внимание уделяется обеспечению процесса становления личностного самоопределения старшеклассника в образовательном пространстве. Самоопределение рассматривается ими как механизм становления личностной зрелости, состоящей в осознанном выборе своего места в системе социальных отношений на основе осознания и соотнесения своих потребностей, возможностей и способностей с социальными законами [Шилова, Вебер, 2012, с. 208].

Анализ результатов исследований ученых-социологов показал, что примерно 40 % молодежи из-за незнания правил выбора профессионального будущего, отсутствия знаний о про-

фессиональной деятельности избирают профессии, не соответствующие их интересам, склонностям, способностям, внутренним убеждениям. Это влечет за собой разочарование, даже психические расстройства. Велик и экономический урон, наносимый государству. Профессиональное ориентирование подростков в большинстве общеобразовательных школ проходит фрагментарно и бессистемно. Становится очевидным, что в новой образовательной ситуации школа без образовательных организаций дополнительного образования и центров профессиональной ориентации школьников не сможет в полной мере решить задачи повышения готовности учащихся к профессиональному самоопределению. Таким образом, сложились объективные предпосылки для поиска путей повышения уровня готовности к профессиональному самоопределению подрастающего поколения в условиях новых социально-экономических реалий.

Для успешной реализации поставленных задач необходим научно обоснованный подход к организации процесса профессиональной ориентации учащихся, учитывающий изменяющиеся социально-экономические условия, индивидуально-личностные особенности детей, особенности образовательного процесса [Чайкина, 2006, с. 3].

Новизна работы над данной проблемой состоит в том, чтобы создать инструментальное обеспечение системы формирования готовности учащихся к профессиональному самоопределению в условиях интеграции основного и дополнительного образования.

Задачи подготовки подрастающего поколения к новой реальности призваны решать интегративные процессы между школой, образовательными организациями дополнительного образования, а также центрами профессиональной ориентации. Их предназначение состоит в обеспечении профессионального самоопределения учащихся. Экономическая и социальная значимость профессионального самоопределения возрастают в условиях кардинального обновления перечня профессий, повышения роли интеллектуального труда, появления новых про-

фессий и усложнения требований к личности как следствие изменения рынка труда. Интеграция основного и дополнительного образования позволяет максимально сориентировать личность на будущую профессию с учетом ее направленности, склонностей, интересов, способностей, с одной стороны, а также особенностей социоэкономической региональной ситуации – с другой.

В.В. Кольга и А.С. Тимохович отмечают, что в настоящее время, когда происходят глубокие взаимопроникающие процессы в экономической, политической, информационной и других сферах нашей жизни, принцип интеграции становится системообразующим фактором социума. Естественно, что современная система образования не может оставаться в стороне от потребностей и запросов общества.

Интеграция как научное понятие, используемое в просвещении, в историческом плане прошла долгий путь от проблемно-комплексного обучения через организацию учебной работы на основе межпредметных связей к собственно интеграции, когда образовательный процесс представляется в виде целостной системы [Кольга, Тимохович, 2013, с. 80].

Интегративный подход предполагает, прежде всего, многомерность и единство образования, одновременное и равновесное функционирование трех его элементов: обучения, воспитания, развития, социализации личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности [Подповетная, 2006, с. 14].

Дополнительное образование детей рассматривается как система, выполняющая функцию расширения возможностей образовательных стандартов, удовлетворяющая образовательные потребности, не реализуемые в других учебных заведениях.

Поскольку цели дополнительного образования направлены на реализацию внеурочных индивидуальных интересов и образовательных потребностей каждого школьника и предоставление возможностей выстраивания им собственной, индивидуальной профессиональной образовательной траектории, то и реализация таких возможностей увеличивается при объединен-

ных образовательных ресурсах школы и учреждений дополнительного образования.

Основой разработки программ интеграции учреждений общего и дополнительного образования является организация внеурочной деятельности как структурного компонента базисного образовательного плана стандартов второго поколения.

В рамках данной статьи представляется наиболее значимым определить влияние процесса интеграции основного и дополнительного образования на повышение уровня готовности учащихся школ к профессиональному самоопределению. Для реализации данной цели на базе муниципального образовательного учреждения «Межшкольный учебный комбинат», в «Центре профессионального самоопределения школьников» в контексте интеграции основного и дополнительного образования с учащимися школ города Абакана реализуются программы дополнительного образования «Проффгид» (2011–2015) и программа внеурочной деятельности «Калейдоскоп профессий» (2011–2014).

Программа «Проффгид» направлена на создание поэтапной комплексной профориентационной работы со школьниками с 5 по 10 класс для формирования устойчивых профессиональных интересов и дальнейшего профессионального самоопределения. Профориентационная программа реализуется в 6 этапов, которые последовательно продолжают друг друга. С учетом особенностей развития подростков в каждом возрасте для всех этапов программы определены конкретные виды деятельности, соответствующие интеллектуальным и психологическим особенностям возрастного отрезка.

Для того чтобы учащиеся глубже погрузились в мир различных профессий, для активизации их мыслительной деятельности, в процессе реализации программы «Проффгид» используются такие методы работы, как: объяснительно-иллюстративные (рассказ, беседа, публичная лекция, профессорский час); имитационно-ролевые (интеллектуальные игры, игры-квесты, деловые игры), мастер-классы (компьютерные, декоративно-прикладные, технические); ком-

муникативные (презентации, виртуальные экскурсии, аудиовизуальные экскурсии); мини-профессиональные пробы.

Программа построена в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования. Личностный рост учащихся обеспечивается в двух взаимосвязанных и взаимопроникающих плоскостях – в плоскости профессионального самоопределения и коммуникативных действий.

Рассмотрение уровня готовности к профессиональному самоопределению школьников необходимо предварить уточнением понятия «уровень». В исследовании А.А. Крюковой данное понятие определяется как «качественная дискретность, структурность процесса развития готовности» и считается «показателем целостности, системности данного качества, степени его развития» [Крюкова, 2000, с. 17].

Таким образом, понятие «уровень» мы определяем как сочетание факторов, отражающих степень образовательных результатов школьников к профессиональному самоопределению. Рассмотрим их более подробно.

В результате освоения программы в пятом классе достигается первый уровень образовательных результатов, заключающийся в приобретении школьниками социального знания (об общественных нормах, мире профессий, типах профессий, профессиограммах, профессионально важных качествах, а также о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе). Результатом достижения данного уровня является первичное понимание школьниками социальной реальности и повседневной жизни.

Со второго по третий год освоения программы достигается второй уровень образовательных результатов: учащиеся приобретают опыт переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества через развитие ценностных отношений учащихся к представителям различных профессий и профессиональной деятельности.

По окончании освоения программы предполагается достижение третьего уровня – получение опыта самостоятельного общественного

действия через практическую пробу себя в роли различных профессий.

Программа внеурочной деятельности «Проффгид» разработана как составляющая общей программы развития образовательной системы школы. Она стремится заполнить пространство знаний, которое ребенок не получает или недополучает в общеобразовательных учреждениях. Позволяет оказать существенную помощь общеобразовательным учреждениям муниципальной образовательной сети в повышении уровня готовности учащихся к профессиональному самоопределению, тем самым включиться в реализацию «Концепции развития системы профессиональной ориентации школьников и молодежи в Республике Хакасия на 2013–2017 годы».

В рамках проведенного исследования и используемых методик определено три уровня сформированности профессиональной готовности к профессиональному самоопределению.

Низкий уровень готовности характеризуется низкой мотивацией к профессиональному самоопределению, отсутствием системы знаний о целостном педагогическом процессе как объекте его деятельности, безответственным отношением к приобретению знаний; отсутствием готовности и способности к профессиональному самоопределению, низкой самооценкой уровня подготовленности к будущему профессиональному самоопределению.

Средний уровень готовности фиксируется, когда у школьников наблюдаются наличие положительной направленности на профессиональную деятельность, стремление овладеть знанием и опытом, недостаточность теоретических знаний об объекте деятельности; интуитивное решение проблемных ситуаций; уверенное проявление коммуникативных способностей; уровень подготовленности к профессиональному самоопределению оценивается как удовлетворительный.

Высокий уровень готовности отличается наличием ярко выраженной мотивации и потребностями к профессиональному самоопределению; системностью теоретических знаний об объекте профессиональной деятельности; регу-

лярным применением знаний и умений в процессе досуговой деятельности. Подготовленность к профессиональному самоопределению оценивается как хорошая.

Для повышения уровня готовности к профессиональному самоопределению учащихся через реализацию модели интеграции основного и дополнительного образования было проведено психологическое тестирование четырех восьмых классов школ города Абакана по методикам: «Опросник для выявления готовности к выбору профессии» В.Б. Успенского, «Анкета-оценка готовности к профессиональному самоопределению» В.Д. Сазонова. Два экспериментальных класса, учащиеся которых осваивают программу «Проффгид» на протяжении четырех лет (МБОУ «СОШ № 24», 8а и 8в), два контрольных класса, не включенные в процесс интеграции основного и дополнительного образования (МБОУ «СОШ № 7, 8а, МБОУ «СОШ № 2, 8а).

Анализ результатов оценки готовности обучающихся к профессиональному самоопределению (по методике В.Б. Успенского) показал, что в экспериментальных классах количество учащихся с низким уровнем готовности меньше, чем в контрольных классах, на 13 %, со средним уровнем готовности меньше на 3 %, с высоким уровнем больше на 16 %. Анализ результатов (по методике А.Д. Сазонова) показал, что в экспериментальных классах по сравнению с контрольными классами количество учащихся с низким уровнем готовности меньше на 6 %, со средним уровнем готовности меньше на 8,6 %, с высоким уровнем больше на 14,6 %. Обобщая полученные результаты двух методик, приходим к выводу: в экспериментальных классах учащихся с низким уровнем готовности меньше на 9,5 %, со средним уровнем меньше на 5,7 %, с высоким уровнем больше на 15,2 %, что свидетельствует о положительном влиянии процесса интеграции основного и дополнительного образования на повышение уровня готовности учащихся школ к профессиональному самоопределению.

По результатам опроса также выявлено, что учащиеся из контрольных классов, не задействованные в системе интеграции образовательных

организаций, отмечают, что учителя школ не интересуются у них их профессиональными предпочтениями и интересами, следовательно, не способствуют их успешному профессиональному самоопределению.

Таким образом, полученные результаты дали основание считать, что интеграция основного и дополнительного образования способствует повышению уровня готовности к профессиональному самоопределению школьников и является необходимым компонентом общего образования, образуя с ним взаимодополняющее единство. Это взаимодействие отражается и на формировании готовности обучающихся к осознанному профессиональному самоопределению и выбору будущей профессии, развитию и другим индивидуальным, социальным и коммуникативным качествам, способствующих осознанному выбору профессии.

Проведенное исследование выявляет ряд новых проблем, требующих решения: изучение возможностей интеграционных технологий с позиций повышения эффективности профориентационной деятельности педагога дополнительного образования и учителя общеобразовательной школы; разработка программно-методического материала профориентационного характера для использования в работе педагогами в системе интеграции основного и дополнительного образования.

Библиографический список

1. Кольга В.В., Тимохович А.С. Интегрирование содержания военных и инженерных дисциплин в учебном процессе технического вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1. С. 80–85.
2. Крюкова А.А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2000. 232 с.
3. Подповетная Е.В. Интеграция основного и дополнительного образования как условие повышения качества эстетического воспитания подростков: дис. ... канд./д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мурман. гос. пед. ун-т, Мурманск, 2006.
4. Чайкина Ж.В. Личностный подход как фактор успешной профессиональной ориентации детей в системе дополнительного образования: дис. ... канд./д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2006.
5. Шилова М.И., Вебер С.А. Теория и практика наполнения сфер образовательного пространства в контексте личного самоопределения старшеклассника // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 208–217.
6. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. М: Наука, 1987. 248 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ

THE RESEARCH OF MANAGERS' LEADERSHIP POTENTIAL

С.О. Пожарский

S.O. Pozharskiy

Лидерство, руководство, лидерский потенциал.

В статье представлены результаты исследования лидерского потенциала руководителей коммерческих структур, способствующего становлению руководителя в качестве организационного лидера. Отмечается недостаточный уровень развития лидерского потенциала у современных руководителей.

Leadership, management, leadership potential.

The paper presents the results of the research of business managers' leadership potential contributing to the formation of a manager as an organizational leader. It also marks the lack of development of leadership potential in modern managers.

К началу XXI века в сфере внимания исследований лидерства оказались руководители различных коммерческих структур. Отмечается постоянная высокая потребность общества и отдельных коммерческих организаций в поиске и отборе успешных лидеров.

Компании, стремясь отказаться от традиционной управленческой модели, начинают ориентироваться на такую сравнительно новую в нашей стране модель, как организационное лидерство. В наиболее успешных компаниях мира развитие организационного лидерства руководителей означает систематическую деятельность, которой первые лица компании посвящают много времени. Для российского бизнеса это пока новое явление, хотя в большинстве своем российские компании достигли той стадии развития, на которой слабый лидерский потенциал руководителей становится серьезным препятствием к их дальнейшему профессиональному развитию и повышению эффективности организации.

При этом установлено, что именно наличие лидерского потенциала, востребованного в конкретных профессиональных ситуациях, позволяет руководителю стать организационным лидером и быть успешным в своей деятельности.

Как отмечает О.В. Евтихов, лидерский потенциал должен обеспечивать возможность руководителю занять лидерское положение в груп-

пе и успешно использовать лидерский ресурс в практике управления.

Т.В. Медведева представляет лидерский потенциал как совокупность профессионально важных качеств руководителя, позволяющих ему выражать ценностную доминанту групповой жизни, увлекать к общей цели, мотивировать, выступать носителем концепта «влияния и следования» [Медведева, 2010, с. 65].

«Лидерский потенциал» рассматривается нами как особое качество, которое обеспечивает и определяет эффективность осуществления деятельности личности в конкретных объективных условиях с целью завоевать авторитет у подчиненных через свой личностный и деловой ресурсы.

В структуре лидерского потенциала организационного лидера О.В. Евтихов выделил пять основных составляющих компонентов: когнитивный компонент лидера включает в себя Я-концепцию и профессионально-управленческое мировоззрение лидера; компетентностно-поведенческий компонент лидера включает в себя комплекс индивидуально-личностных, социальных и организационно-управленческих качеств, обеспечивающих эффективность осуществления руководителем лидерских функций и формирования его лидерского образа; когнитивный компонент последователей включает в себя образ (имидж) руководителя как организационного лидера в восприятии

последователей; поведенческий компонент последователей включает их психологическую готовность и способность быть последователями; организационно-управленческие и социально-психологические условия проявления лидерства включают в себя комплекс организационных и социальных условий, в которых реализуется процесс лидерства [Евтихов, 2012, с. 4].

Е.Л. Крушельницкий и Е.С. Жариков к лидерскому потенциалу относят совокупность следующих качеств: волю, способность преодолевать препятствия на пути к цели; настойчивость, готовность идти на разумный риск; терпеливость, готовность хорошо и подолгу выполнять неинтересную, однообразную работу; инициативность, предпочтение работать без мелочной опеки, независимость; психологическую устойчивость, способность противостоять нереальным предложениям; гибкость, способность хорошо приспосабливаться к новым требованиям и условиям; самокритичность, умение трезво оценивать не только свои успехи, но и неудачи; требовательность как к себе, так и к другим; критичность, способность видеть в заманчивых предложениях слабые стороны; надежность, способность держать слово; способность работать даже в условиях перегрузок, выносливость; восприимчивость к новому, склонность решать нетрадиционные задачи новыми и оригинальными методами; стрессоустойчивость, способность сохранять работоспособность и самообладание в экстремальных ситуациях; оптимизм, толерантное отношение к трудностям как к неизбежным и преодолимым помехам; решительность, способность самостоятельно и своевременно

принимать решения, в критических ситуациях брать ответственность на себя; способность менять стиль поведения в зависимости от условий.

Поэтому для того, чтобы коммерческим структурам начать систематическую деятельность по развитию организационного лидерства руководителей, необходимо определить актуальное состояние лидерского потенциала современных руководителей.

Целью исследования является определение состояния лидерского потенциала современных руководителей в коммерческих структурах.

Исследование проводилось на базе тренингового центра ООО «СНАП-Сибирь» г. Красноярск. В исследовании принимали участие 100 руководителей коммерческих структур г. Красноярска.

В качестве психодиагностических методик в исследовании применялись: тест «Определение уровня лидерского потенциала» (Е.Л. Жариков, Е.С. Крушельницкий); ориентационная анкета Б. Басса; тест Д. Кейрси; тест идей, проба Ю. Кулюткина; тест К. Томаса; опросник УСК (Д. Роттер); тест на асертивность (С. Фелпс, Н. Остин); тест на общительность (В.Ф. Ряховский); тест на выявление уровня самооценки (Л. Карелин); опросник для измерения уровня тревожности (Т.А. Немчин); методика определения стиля руководства трудовым коллективом (В.П. Захаров, А.Л. Журавлев); тест «Я-лидер» (А.Н. Лутошкин).

Рассмотрим основные результаты исследования лидерского потенциала по методике «Определение уровня лидерского потенциала» (Е.Л. Жариков, Е.С. Крушельницкий). Наглядно уровень развития лидерского потенциала представлен на рис. 1.

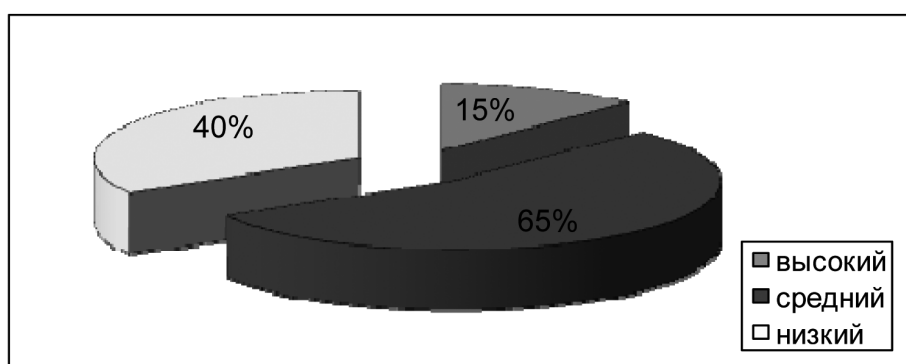


Рис. 1. Уровень лидерского потенциала руководителей коммерческих структур

Анализ данных, представленных на рис. 1, свидетельствует, что лидерские качества руководителя (волевые качества, настойчивость и инициативность и независимость, психическая устойчивость, самокритичность, требовательность, выносливость) выражены на среднем уровне у 65 % испытуемых. Только у 15 % руководителей лидерский потенциал развит на высоком уровне. Слабым лидерским потенциалом обладают 10 % руководителей.

В контексте рассматриваемой проблемы в качестве основных компонентов картины мира лидера О.В. Евтихов выделил следующие: а) «лидерская Я-концепция» – совокупность представлений лидера о себе и своем месте в окружающем социальном мире; б) «профессионально-управленческое мировоззрение лидера» – представления лидера об окружающем мире. Обе представленные «когнитивные схемы» неразрывно взаимосвязаны, обеспечивают и дополняют друг друга. На наш взгляд, развитие лидерского потенциала руководителя как организационного лидера должно быть связано не просто с развитием лидерских умений и навыков, но и с формированием лидерской Я-концепции и профессионально-управленческого мировоззрения, которое обеспечивает проявление соответствующего лидерского поведения в определенных ситуациях.

В результате опроса красноярских руководителей среднего и малого бизнеса «Что самое важное и главное для хорошего руководителя?» были получены следующие ответы:

- 1) образование и профессиональная компетентность – 36 %;
- 2) лидерство, врожденный талант руководителя – 26 %;
- 3) высокий интеллект и креативность – 15 %;
- 4) образование – 12 %;
- 5) жизненный опыт и практика – 10 %;
- 6) внешние данные – 1 %.

Согласно лидерской Я-концепции мы оценили следующие качества руководителей.

1. Вектор направленности. (Ориентационная анкета Б. Басса.)

2. Психологический тип личности. (Тест Д. Кейрси.)

3. Уровень интеллекта (не исследовался по соображениям деловой этики.)

4. Способность к творчеству (креативность). (Тест идей, проба Ю. Кулюткина.)

5. Уровень агрессивности, предрасположенность к конфликтному поведению. (Тест К. Томаса.)

6. Уровень субъективного контроля («локус контроля») (Опросник УСК Д. Роттера.)

7. Способность к ассертивности. (Тест на ассертивность С. Фелпса, Н. Остин.)

8. Коммуникабельность – способность к общению: совместимость. (Тест на общительность В.Х. Ряховского.)

9. Самооценка и уровень притязаний. (Тест на выявление уровня самооценки Л. Карелина.)

10. Тревожность и уверенность в себе. (Опросник для измерения уровня тревожности Т.А. Немчина.)

11. Стиль руководства трудовым коллективом. (Методика определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захарова и А.Л. Журавлева.)

Результаты исследования лидерской Я-концепции по используемым методикам показали следующее.

Согласно результатам ориентационной анкеты Б. Басса, 43,23 % испытуемых направлены на дело и результат, 23,87 % руководителей направлены на общение и взаимодействие, 32,9 % ориентированы на себя.

По результатам теста Д. Кейрси 28 % испытуемых относятся к первой группе психологических типов, характеризующихся стремлением к свободе, 35 % относятся ко второй группе, которой присуще чувство ответственности. В третьей группе психологических типов находятся 20 % испытуемых, главная черта которых – стремление к духовному росту, самопознанию и самовыражению, и 17 % руководителей относятся к четвертой группе психологических типов, характеризующихся духом научного поиска, изобретательством, стремлением к познанию и творчеству.

Третья часть (30 %) руководителей характеризуются высоким уровнем креативности, 60 % средним, 10 % обладают низким уровнем.

Результаты теста К. Томаса показали, что 16 % испытуемых присуще доминирование, 25 % во время конфликтов прибегают к сотрудничеству, 8 % свойствен такой стиль поведения, как приспособления, 15 % руководителей прибегают к соревнованию и 36 % – к компромиссу.

По локализации контроля над значимыми событиями 36 % исследованных руководителей относятся к интернальному типу, 39 % – к экстернальному типу, а 25 % испытуемых находятся на границе между интернальным и экстернальным типами.

Средние значения ассертивности показали, что 38 % испытуемых имеют высокий уровень ассертивности, 40 % обладают средним уровнем и 22 % – низким.

По уровню общительности 10 % руководителей являются очень общительными, 63 % имеют средний уровень общительности и 27 % обладают низким уровнем. Тест на выявление уровня самооценки показал, что 19 % руководителей

имеют завышенную самооценку, 63 % обладают нормальной самооценкой, 18 % – низкой.

Результаты методики, определяющей стиль руководства в трудовом коллективе, были таковы: 17 % руководителей набрали максимальное количество баллов, т.е. они обладают великолепными организаторскими способностями, быстро принимают важные решения. Среднее количество баллов набрали 38 % руководителей, наиболее важным для них является дружелюбная атмосфера в коллективе. 45 % испытуемых руководителей предпочитают самостоятельно принимать решения, не прислушиваясь к коллективу.

Затем мы разделили испытуемых на группы по уровню развития лидерского потенциала (согласно результатам теста «Определение уровня лидерского потенциала» Е.Л. Жарикова, Е.С. Крушельницкого), полу, стажу работы. С помощью теста «Я-лидер» А.Н. Лутошкина мы исследовали развитие показателей Я-концепции.

На рис. 2. наглядно представлены результаты самооценки лидерской позиции в группах, разделенных по полу.

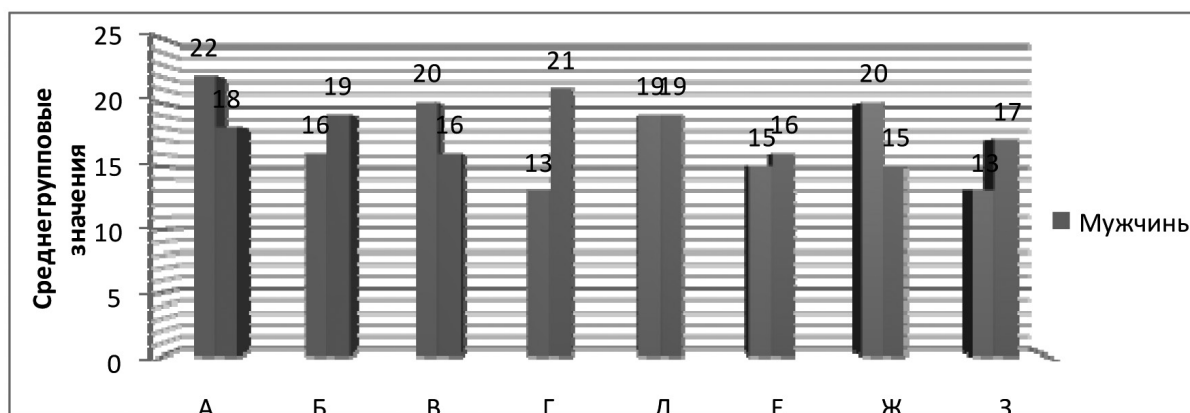


Рис. 2. Показатели лидерской Я-концепции руководителей коммерческих структур в группах, разделенных по полу: А – умение управлять собой; Б – осознание цели (знаю, чего хочу); В – умение решать проблемы; Г – наличие творческого подхода; Д – влияние на окружающих; Е – знание правил организаторской работы; Ж – организаторские способности; З – умение работать с группой

Исходя из результатов, представленных на рисунке, можно сделать вывод, что умение управлять собой, решать проблемы и организаторские способности у руководителей мужского пола выражены более, нежели у руководителей женского пола. А осознание цели, наличие твор-

ческого подхода, знание правил организаторской работы и умение работать с группой наиболее выражены у руководителей женского пола.

На рис. 3. наглядно представлены результаты самооценки лидерской позиции групп, разделенных по стажу работы.

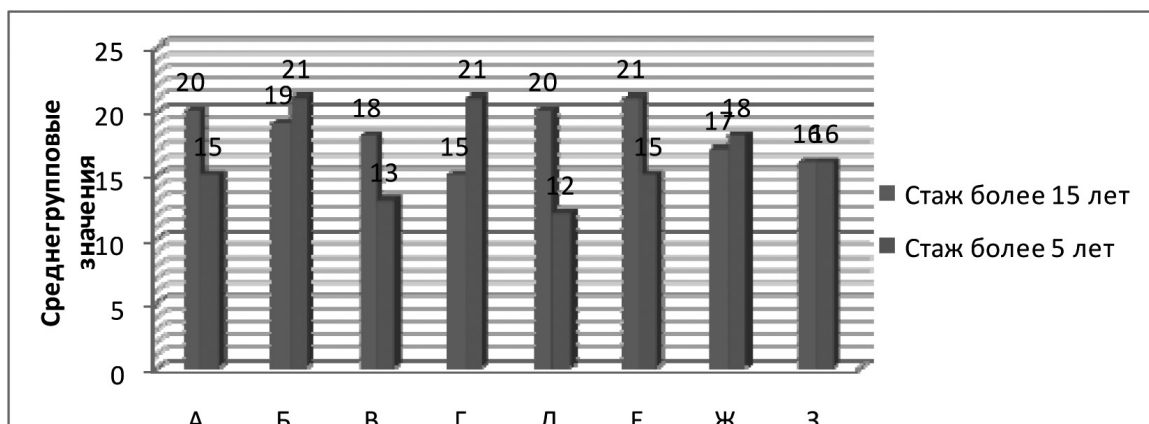


Рис. 3. Показатели лидерской Я-концепции руководителей коммерческих структур в группах, разделенных по стажу работы: А – умение управлять собой; Б – осознание цели (знаю, чего хочу); В – умение решать проблемы; Г – наличие творческого подхода; Д – влияние на окружающих

Исходя из результатов, представленных на рис. 3, можно сделать вывод, что большинство лидерских качеств более выражены у работников с опытом, нежели у молодых руководителей. Однако осознание цели, наличие творче-

ского подхода и организаторские способности более выражены у молодых специалистов.

На рис. 4. наглядно представлены результаты самооценки лидерской позиции групп, разделенных по уровню развития лидерского потенциала.



Рис. 4. Показатели лидерской Я-концепции руководителей коммерческих структур в группах, разделенных по уровню лидерского потенциала: А – умение управлять собой; Б – осознание цели (знаю, чего хочу); В – умение решать проблемы; Г – наличие творческого подхода; Д – влияние на окружающих

Исходя из рис. 4, можно сделать вывод, что лидерские качества наиболее выражены у руководителей с высоким уровнем лидерского потенциала.

Таким образом, лидерский потенциал у современных руководителей слабо развит, что становится серьезным препятствием к дальнейшему росту и повышению эффективности организационной деятельности. Для повышения ли-

дерского потенциала руководителей следует изучать структуру лидерской Я-концепции. После проведенного исследования можно сделать вывод, что существует зависимость между признаками, такими как пол, стаж работы, и некоторыми показателями Я-концепции. Мы выяснили, что лидерские качества более выражены у руководителей со стажем и высоким уровнем лидерского потенциала. Также существуют различия

в выраженности лидерских качеств у мужчин и женщин, что необходимо учитывать при развитии лидерского потенциала руководителей.

Результаты исследования могут быть полезны HR-менеджерам коммерческих организаций и всем, кто интересуется вопросами эффективного руководства организациями и развития лидерских качеств организационного лидера.

Библиографический список

1. Володина О.А. Руководитель, организатор, лидер // Автоматика, связь, информатика. 2011. № 2. С. 17–18.
2. Евтихов О.В. Социально-психологическая модель развития лидерского потенциала руководителя // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 4 (51). С. 3–6.
3. Медведева Т.В. Оптимизация процесса развития лидерского потенциала руководителя: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 194 с.
4. Селезнева Н.Т., Измалкина А.А. Конструирование руководителем социально-педагогического взаимодействия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 109–112.
5. Zilz D.A., Woodward B., Thielke T.S., Shane R.R. Leadership skills for a high-performance // Am J Health-Syst Pharm. 2004. Vol. 61. Dec. 1. P. 2562–2574.

ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ПЕРВОГО КОМПОНЕНТА СЕМИОТИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИИ СТАРШЕЙ-МЛАДШЕЙ В ЛЕКСИКЕ ГОВОРОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ¹

LANGUAGE REPRESENTATION OF THE FIRST COMPONENT OF «SENIOR-JUNIOR» SEMIOTIC OPPOSITION IN THE NATIVE DIALECTS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

А.Г. Тимченко

A.G. Timchenko

Говоры, бинарные семиотические оппозиции, картина мира, возрастной план, национально-культурные особенности.

Статья посвящена рассмотрению диалектных лексических единиц с семантикой возраста в рамках оппозиции «старший-младший». Примеры иллюстрируют вербализацию в говорах первого компонента оппозиции – «старший». Материал обосновывает национально-культурную специфику субэтноса, опираясь на лексические особенности бытования диалектных лексем.

Dialects, binary semiotic oppositions, worldviews, age ratio, national and cultural characteristics.

The paper deals with the dialect lexical units with the semantics of age as part of «senior-junior» opposition. The examples illustrate the verbalization in the dialects of the first component («the elder») of the opposition. The paper proves the national and cultural specificity of the subethnos, based on the lexical peculiarities of dialectal lexemes' being.

Разные этнические группы имеют отличия в сложившихся национально-детерминированных стереотипах, что является интересным предметом для описания различных картин мира. Противопоставление **старший-младший** является социально значимым элементом при формировании представлений об окружающем человека мире и констатации своего места в нем.

Цель исследования – попытка описать национально-культурные особенности, присутствующие в русских говорах Красноярского края, на основе анализа экспликации в них частного воплощения первого члена оппозиции *старший-младший*. Объектом исследования явились лексические единицы, входящие в состав упомянутой семиотической оппозиции, отраженной в говорах Красноярского края, с семантикой «старший».

Обобщенная оппозиция **старший-младший** может быть интерпретирована в различных пла-

нах: *возрастном* (не только связь с самим понятием «возраст», но и с различными возрастными циклами – собственно оппозиция **старший-младший**), *социальном* (отношения иерархии в коллективе – оппозиция **главный-неглавный**), *генеалогическом* (родственные связи – оппозиция **предок-потомок**) [Иванов, Топоров, 1965, с. 179]. В данной статье остановимся на возрастном плане реализации оппозиции и первом ее компоненте, положительно маркированном.

Преимущественный способ репрезентации возраста – использование лексем, характеризующих определенное состояние человека на определенном этапе жизни. Вслед за Н.В. Крючковой, выделим пять основных возрастных периодов: детство, отрочество, молодость, зрелость, старость [Крючкова, 2003]. Старость противопоставлена молодости не только на основании минимума и максимума производительных сил, но и на основании умудренности, накопленного челове-

¹ Статья выполнена в рамках проекта РГНФ № 14-14-24004 «Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке».

ческого опыта и неопытности. Заметим, что анализируемые лексемы отражают не современное, а довольно архаичное мировидение. В связи с этим оценочные полюса со временем могут меняться: в современном обществе положительно будет маркирован уже второй член оппозиции – **младший**, поскольку связывается в сознании носителей языка с энергией, беззаботностью и ощущением, что вся жизнь только предстоит, второй же член оппозиции – **старший** – ассоциируется в современном представлении с концом жизни, угасанием, немощностью. Приведем данные Ассоциативного словаря. На слово-стимул «старый» были следующие реакции: дед (20 респондентов), пень (7 респондентов), молодой (6 респондентов) – подтверждение рассматриваемой нами оппозиции, отраженной в сознании носителей языка, остальные реакции менее яркие. На слово-стимул «молодой»: человек (25 респондентов), парень (7 респондентов), старый (6 респондентов) – вновь факт наличия оппозиционного представления, остальные реакции менее частотны и ярки [Ассоциативный словарь..., 2015].

Первый компонент оппозиции – **старший** – представлен довольно полно в лексике говоров Красноярского края, но не так ярко и разнообразно, как антонимичный ему **младший**. Среди прямых именованных данного лексико-семантического поля встречаем субстантивные формы, которые называют человека, достигшего этого возраста: *подстарок – пожилой человек* (ССГ), *стожитель – долгожитель* (ССГ), *сивУн – старый человек, старик* (СЮГ), *шамкУн – 1. старик* (СЮГ), *БАбка – пожилая женщина* (СЮГ), *мамАша – используется в качестве обращения к незнакомой женщине среднего или пожилого возраста* (СЦГ), *набольший – в знач. сущ. главный, старший* (СЦГ), *старушнЯ – уничиж. старухи* (СЦГ). В формах именованных либо в отдельных морфемах заложены различные оттенки значения: *сивУн* – от «сивый, по цвету: темно-сизый, серый и седой, темный с сединою, с примесью белесоватого, либо пепельного» [Даль, 1882, т. 4, с. 184], *шамкУн* – от «шамкать, шам(шав)ить и шамшить, пришепетывать по-стариковски» [Даль, 1882, т. 4, с. 639], аффикс -ун- в данном случае усиливает характеристику

лица; плюральные формы *мамашА* и *старушнЯ* реализуют в данном случае пренебрежительно-уничижительную коннотацию, указывая на отрицательную мотивировку их употребления.

Прилагательные, характеризующие данный возрастной период, употребляются как в полной, так и в стяженной формах, а также отмечаются степени сравнения: *постАре – сравн. к старший* (ССГ, СЦГ), *давнОшнИй – 1. проживший много лет, старый* (СЮГ). В лексике говоров встречаются также глагольные формы, связанные с вышеупомянутым периодом жизни: *остАреть – состариться* (ССГ, СЦГ), *охлЯть – обессилеть от старости* (ССГ), *перестАрица – умереть от старости* (ССГ), *жёлкнУть – 1. увядать 2. затухать 3. стариться* (СЦГ), *пожОлкнУть – 2. состариться* (СЦГ). Любопытным представляется факт перенесения свойств живой природы на жизнь человека (*жёлкнУть, пожОлкнУть*), а также модификация значения, бытовавшего на другой территории («охлЯть, кур. похудеть, перепасть телом» [Даль, 1881, т. 2, с. 800]).

Как отмечают в своем труде Вяч. Вс. Иванов и В.Н. Топоров, характеристика возраста оказывается значимой и «при описании элементов низших уровней, например дедушка-водяной, дедушка-домовой» [Иванов, Топоров, 1965, с. 179]. Вслед за авторами, отмечаем наличие подобных лексем: *дедушка-боровОй – леший* (ССГ), *дедушка-сусЕдушка – домовой* (ССГ, СЮГ, СЦГ). В именованных заключено несколько семантических звеньев (боровОй – от бор – «лес»; сусЕдушка – от «сосед», данные лексические компоненты говорят также о проявлении оппозиционного деления «свой-чужой»). Ключевой семантический элемент данных именованных – *дедушка*, что уже говорит об особом, уважительном отношении к данным существам, а не только об указании на их возраст. Это связано с тем, что славяне-язычники имели культ предков и поклонялись огню и его покровителям – Дажьбогу, Перуну (олицетворение небесного огня) и Сварожичу (олицетворение земного огня) [Афанасьев, 1850]. Свидетельств поклонения огню и упоминания обрядов, связанных с ним и домовым, в говорах Красноярского края не встретили. Однако домового именуют ласково «дедушка»,

указывая на почтительные родственные отношения. На домового со временем перешли, как отмечал А.Н. Афанасьев, «...все благотворные понятия, соединяемые прежде с очагом, и все качества домовитого хозяина-патриарха, каким был старший в роде или семье» [Там же]. Как идеальный хозяин дедушка-домовой оберегал живность: «*Дедушка-суседушка, люби нашу скотину, пой, ласкай, корми, для себя береги*» (ССГ, 1992, с. 76). У домового просят разрешения как у старшего и хранителя перед тем, как войти в новый дом: «*Дедушка-суседушка, пусти меня в дом, не ночь ночевать, не год годовать, а век вековать*» (установка на постоянное счастливое житье) (ССГ, 1992, с. 76). Чтобы задобрить хранителя домашнего очага, совершали подношения: «*Дедушке-суседушке молочка налей в мисочку, на ночь так оставь, вот он добренький будет, и на лад у вас всё пойдёт*» (СЦГ, 2003, т. 1, с. 244). Довольно интересным представляется факт существования в речи диалектоносителей лексем, связанных с духами дома и леса (см. подробнее: [Тимченко, 2014, с. 200–202]), и отсутствия упоминания о других божествах. А.Н. Афанасьев объясняет это тем, что в связи с приходом христианства многие предания стерлись из народной памяти, но она хранит связь с домовым, поскольку его (как главного хранителя дома и очага) очень сложно изжить из мировидения крестьянина-славянина, жизнь которого целиком вращалась вокруг его мира – собственного дома.

Почетное именование «дедушка» в говорах носит и леший. Это еще раз подтверждает, что славянин переносил свою веру в семейные связи и собственную «семейную» модель мира на все окружающее: на лес, реку и т.п. Дедушка-боровой, как и домовый, – образец заботливого хозяина, который бережет свои владения и оберегает их от воздействия людей (хотя в рамках оппозиции «дом-лес» два этих персонажа противопоставляются друг другу). Часты в славянских верованиях упоминания о том, как леший любит пошутить над людьми, путая им дорогу: «*В лесу заблудимся, а дедушко-боровой ведет далее, далее, всё далее*» (ССГ, 1992, с. 76).

Таким образом, наступление определенного возраста определяется не столько количеством

прожитых человеком лет, сколько способностями и физическими характеристиками, которые он приобретает к этому моменту, поэтому не столь часты в говорах именование лица с указанием на их точный возраст. Разнообразие возрастных, ролевых именовании человека, относимых к семантическому полю «возраст», довольно обширно и представляет интерес для лингвокультурологии, а также социологии, этнографии, поскольку в вербальной репрезентации вышеупомянутых лексем в наибольшей степени проявляется не только языковое, но и этническое сознание и самосознание.

Список сокращений

1. ССГ – Словарь русских говоров северных районов Красноярского края. Красноярск: Изд-во КГПИ, 1992.
2. СЦГ – Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края: в 5 т. Красноярск: РИО КГПУ, 2003–2011.
3. СЮГ – Словарь русских говоров южных районов Красноярского края. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988.

Библиографический список

1. Ассоциативный словарь Приенисейской Сибири. URL: <http://react.ftn24.ru>
2. Афанасьев А.Н. Дедушка домовый. URL: http://kirsoft.com.ru/skb13/KSNews_311.htm
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Изд.: Тип. М.О. Вольфа, СПб.; М., 1881. Т. 2: И – О. 814 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Изд.: Тип. М.О. Вольфа, СПб.; М., 1882. Т. 4: Р – V. 712 с.
5. Иванов Вяч. В., Топоров В.Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы. М., 1965. 246 с.
6. Крючкова Н.В. Концепты возраста: на материале русского и французского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2003. 23 с.
7. Тимченко А.Г. Отражение оппозиции дом-лес в этнокультурном сознании носителей красноярских говоров // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 200–202.

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

PERFORMING CULTURE OF A FUTURE BACHELOR AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS

С.С. Юфев

S.S. Yuferev

Культура, исполнительность, исполнительская деятельность, исполнительская культура, исполнительская культура будущего бакалавра.

В статье рассматривается содержание таких понятий, как «культура», «исполнительность» и «исполнительская деятельность», что необходимо для экспликации понятия «исполнительская культура будущего бакалавра». На основании проведенного теоретического анализа исполнительская культура будущего бакалавра определяется как культура обучающегося, который проявляет готовность положительно воспринимать поручения, осмысливать пути их выполнения, творчески осуществлять конкретные действия по их реализации и отвечать за их результаты.

Culture, performance, performing activity, performing culture, performing culture of a future bachelor.

The article deals with the content of such concepts as «culture», «performance» and «performing activity», which are important for explication of the concept of «performing culture of a future bachelor». On the basis of the conducted theoretical analysis a future bachelor's performing culture is determined as culture of a student who displays readiness to perceive instructions in a positive way, comprehend the ways to implement them, do the certain actions creatively to realize them and be responsible for their results.

Анализ научной литературы на предмет изучения проблемы формирования у будущего бакалавра исполнительской культуры показал, что в психолого-педагогической литературе не представлено однозначной трактовки данного понятия. В статье проанализированы научные идеи, которые позволяют эксплицировать данное понятие применительно к проблеме ориентирования будущего бакалавра на исполнительскую культуру в образовательном процессе вуза.

Ключевое понятие «культура» имеет множество интерпретаций, связанных с предметной областью ее изучения, соотносящихся с различными уровнями и формами реальности. При этом ученые единогласны в том, что свести все определения культуры, которые давались исследователями данного феномена на протяжении долгого времени, представляется невозможным. В самой уни-

версальной и широкой дефиниции под культурой понимается все, что создано в результате человеческой деятельности (концентрированный, организованный опыт человечества) и охватывает материальные аспекты и духовные параметры жизни, человеческое поведение и другое [Зорина, Чижаква, 2014, с. 80]. Так, например, В.С. Безрукова считает, что «культура» – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества [Безрукова, 2000, с. 138]. Л.Н. Коган утверждает, что культура – концентрированный опыт предшествующих поколений, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его умножении [Коган, 1983, с. 43].

Для того чтобы определить сущность и содержание исследуемого понятия, необходимо

более подробно проанализировать родственные понятия. В научной литературе определяются и характеризуются различные виды культур, такие, например, как организационная, духовная, корпоративная, античная, нравственная, профессиональная, лидерская и другие. Анализ литературы на предмет исполнительской культуры показал, что признаки той или иной культуры всякий раз выделяются в зависимости от ее конкретных функций. Применительно к исполнительской культуре будущего бакалавра культура рассматривается как социальное явление, связанное с поиском новых сторон в предмете (исполнительность). В этом выражается ее познавательно-эвристическая функция.

Известно, что культура является превосходным транслятором богатейшего опыта, накопленного человечеством. В этом смысле исполнительская культура как родовидовое понятие обладает аналогичной функцией – трансляции. Она избирательно сохраняет и преумножает опыт исполнительской деятельности.

В научной литературе подчеркивается, что культура является «хранительницей» ценностей, идей, идеалов, образов и другого. Это означает, что аксиологическая функция исполнительской культуры связана с реализацией идеальностенных целей исполнительской деятельности.

Практическая, регулятивная, креативная функции являются очевидными, когда говорим о качественном проявлении исполнительской культуры, поскольку именно в исполнительской деятельности происходят преобразование, реконструкция действительности в соответствии с общественными и личными потребностями.

Благодаря коммуникативной функции исполнительская культура предполагает обмен мнениями, настроением, социальным опытом и результатами деятельности. При этом происходит самореализация личности как ответственного исполнителя.

Представленный функциональный анализ позволяет понять, что движет людьми в процессе деятельности, характеризуемой как исполнительская. Однако для того чтобы выявить сущность и охарактеризовать содержание понятия «испол-

нительская культура», необходимо провести анализ таких ключевых понятий, как «исполнительность», «исполнительская деятельность».

Вышепредставленный анализ понятия «культура» показывает, что культура отражает непростую систему, элементы в которой имеют множественную, взаимосвязанную систему, которая может быть структурирована по различным основаниям. В нашем исследовании речь идет об исполнительской культуре будущего бакалавра, что определяет педагогический смысл научного анализа исследуемого феномена.

Обратимся к понятию «исполнительность», которое отражено в научных трудах таких ученых, как О.С. Анисимов, В.С. Безрукова, И.А. Галкина, А.Л. Журавлев, С.Л. Рубинштейн, В.П. Прядин, В.Ф. Сафин, В.В. Скворцов, Е.П. Шелепов и других. При этом наиболее часто «исполнительность» описывается как элемент организационной культуры, поскольку является одной из важных и значимых характеристик репутации или престижа любой организации. Исполнительность рассматривается как система или совокупность методов по реализации исполнительских решений, принятых руководителями или коллегиальным органом управления, а также самоуправления и доведенных до исполнения в форме приказов, распоряжений, указаний, поручений, просьб.

С.Л. Рубинштейн считает, что исполнительность часто понимается как свойство личности, определяющее действия и деятельность, поступки и поведение, совершаемые по требованию отдельного человека или группы исполнителей. В исполнительности главное – совершить исполнительское действие, которое предусматривает функции исполнителя, как сделать, совершить, выполнить что-либо соответственно предписаниям, указаниям и просьбам [Сафин, 2004, с. 56].

Понятию «исполнительность» особое внимание в своих научных трудах уделяет В.Ф. Сафин, предложивший четыре уровня исполнительности, которые рассмотрим более подробно. Уровень исполнительности как вынужденно-принужденная исполнительность, характеризуется тем, что данный уровень проявляется в беспрекословном подчинении всякого рода

просьбам и распоряжениям, что не скажешь о комфортном уровне исполнительности, при котором проявляется его полное подчинение распоряжениям и указаниям, когда осознаваемый мотив исполнителя находится вне исполняемой деятельности. Волевая исполнительность присуща исполнителю, в результате чего осознается исполнителем как общественная необходимость в деятельности по исполнению, в которую он вовлечен, в подавлении своих потребностей и целей. Ответственная исполнительность проявляется в результате осознания своего долга, обязанностей, переходящих в «надо», выступает определенным условием самореализации исполнителя и совпадает с общественными целями и задачами.

А.Л. Журавлев обращает особое внимание на типы исполнителей. Опишем данные типы, такие как творческий, сверхнормативный, нормативный, пассивный, преобразующий, низконормативный и уклоняющийся. Творческий тип исполнителя: относятся исполнители, для которых творчество, создание нового является характерным. Творческий тип склонен к позитивной оценке со стороны руководителя, при этом работа должна быть поощряема и замечена. Сверхнормативный исполнитель – тип, который характеризуется превышением выполнения нормы по исполнению во времени, при этом необязательно с проявлением креативных признаков. Нормативный исполнитель – очень надежный, организованный и компетентный исполнитель, но не творческий. Для этого исполнителя метод воздействия – четкое создание нормы, правил и формулирование задач. Пассивный исполнитель может выполнять задачи и просьбы, но не проявляет самостоятельности. Постоянно обращается к руководителю за помощью по уточнению задания, за промежуточным контролем и подтверждением правильности. Преобразующий тип исполнителя – это такой тип исполнителя, который преобразует, трансформирует содержание указаний руководителя, делает все по-своему, не то и не так, как от него ожидает руководитель. Низкомотивированный исполнитель – характерны низкая активность, неудовлетворенность работой, нежелание нормативно работать.

Необходимо постоянно заинтересовывать, мотивировать. Уклоняющийся исполнитель – исполнитель, у которого вся энергия направлена на уклонение от выполнения прямых поставленных задач и поручений [Журавлев, 2006, с. 136, 137, 138].

Исполнительность рассматривается В.П. Прядеиным как подчинение субъекта требованиям и командам других лиц, процесс реализации поставленных ими задач, целей и понимается как способность субъекта преодолевать внешние и внутренние препятствия и трудности в деятельности и жизнедеятельности на пути к достижению самостоятельно поставленных целей [Прядеин, 2012а, с.40, 41]. Иными словами, исполнителю цель задается извне, а сам процесс реализации исполнительного действия зачастую является основной целью для достижения поставленной цели, задачи или поручения. В связи с этим следует говорить об отношении исполнителя к данной цели и тех мотивах, которые им движут в процессе решения поставленных задач. Исполнитель не имеет права выбора и принятия решения о начале исполнительного действия. В этом смысле исполнительное действие изначально экстерналино по своей природе [Прядеин, 2012б, с. 32]. Можно отметить, что исполнитель также может нести ответственность. При этом оценка ответственности осуществляется в виде поощрения либо наказания за качество выполняемого действия и за конечный результат перед лицом, давшим это поручение или задание, но не отвечает за деятельность в целом.

При постоянном выполнении различных исполнительских функций у субъекта вырабатывается соответствующее качество и закрепляется в числе доминантных качеств его личности. Исполнитель некритично воспринимает окружающую действительность и, не обсуждая правильность отдаваемых ему распоряжений, слепо выполняет приказы и поручения. Если при этом ему регулярно удается успешно решать поставленные руководством задачи, то он приобретает репутацию «ответственного исполнителя». При этом без внимания остается тот факт, что для исполнителя, который выполняет задание, поручения или свои обязанности, может быть важным такой аргумент,

как результат качественного исполнения, чтобы не подвести коллектив и получить поощрение.

В целом аналитический обзор научной литературы позволяет считать, что «исполнитель» – это человек, способный точно воспринимать поручения, осмысливать пути их выполнения и творчески осуществлять конкретные действия по их реализации и отвечать за их результат.

Понятие «исполнительская деятельность» необходимо уточнить, оно отражено в понятийном аппарате ряда ученых по исследуемой проблеме (О.С. Анисимов, И.П. Волков, М.А. Дилова, А.Л. Емельянов, А.И. Ермохин, А.Л. Журавлев, Н.С. Пряжников, Л.Д. Столяренко, О.В. Филатова, М.С. Шапошников, Е.П. Шелепов и другие).

Рассматривая суть исполнительской деятельности, приходим к выводу, что смысл данного понятия подразумевает осуществление деятельности. При этом необходимо точно выполнять поставленные задачи и быть готовым отвечать за результаты их реализации. Достаточно часто исполнительская деятельность рассматривается как основная характеристика управленческого взаимодействия с руководителем или как самостоятельный вид деятельности. Учет вышепредставленных положений позволяет исследовать исполнительскую деятельность в различных смыслах, где в первом случае подчеркивается изначальная заданность целей и задач, средств и методов этой деятельности, а во втором – исполнительская деятельность рассматривается как процесс реализации исполнителем управленческих решений, результат которого в значительной степени зависит от его индивидуальных характеристик и условий деятельности.

А.Л. Журавлев пишет, что исполнительская деятельность проявляется как совокупность приемов и методов реализации управленческих решений, доведенных до субъекта-исполнителя в форме приказов, указаний, поручений и просьб [Журавлев, 2006, с. 146]. Исполнительская деятельность, по мнению М.С. Шапошникова, – совокупность действий и операций в процессе взаимодействия руководителя и исполнителя, направленных на выполнение поставленных задач, приказов и распоряжений, опосредованных

индивидуально-психологическими характеристиками подчиненных, их отношением к поставленным задачам, принятием общей цели как мотива к действию [Шапошников, 2009, с.14].

В целом проведенный анализ понятий «культура», «исполнительность», «исполнительская деятельность» позволяет выявить сущность и содержание понятия «исполнительская культура» и эксплицировать его следующим образом: исполнительская культура будущего бакалавра – это культура обучающегося, который проявляет готовность положительно воспринимать поручения, осмысливать пути их выполнения, творчески осуществлять конкретные действия по их реализации и отвечать за их результаты.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: Дом учителя, 2000. 937 с.
2. Журавлев А.Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности в трудовом коллективе // Знание. Умение. Понимание. МГУ. 2006. № 2. С. 136–149.
3. Зорина В.В, Чижакова Г.И. К вопросу о формировании профессионально-этической культуры будущих бакалавров-педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 80–82.
4. Коган Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура. М., 1983.
5. Прядеин В.П. Исполнительность, мотивация, стиль реагирования // Психология личности в России и за Рубежом. 2012а. № 6. С. 40–43.
6. Прядеин В.П. Понятие ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования // Научный диалог. 2012б. № 1. С. 32–45.
7. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования: монография. Уфа, 2004. 258 с.
8. Шапошников М.С. Психологические особенности исполнительской деятельности военнослужащих, проходящих службу по призыву // автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. С. 14.

КРАСНОЯРСКИЙ УЧИТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАЯ: К 100-летию ОСНОВАНИЯ

KRASNOYARSK PEDAGOGICAL INSTITUTE IN THE CONTEXT OF HIGHER TEACHER'S EDUCATION IN THE REGION: MARK THE CENTENARY OF THE FOUNDATION

Ю.Н. Яблоков

Yu.N. Yablokov

Высшая начальная школа, высшее учебное заведение, городская школа, Енисейская губерния, категории вузов, Красноярский учительский институт, столетний юбилей.

В статье рассматривается история основания и деятельности Красноярского учительского института. Доказывается, что он относился к 3-й категории вузов в системе высшей школы императорской России. Обосновано, что историю создания Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева целесообразно вести от 1916 г.

Higher primary school, higher school, urban school, the Yenisei province, categories of universities, Krasnoyarsk Pedagogical University, Krasnoyarsk Teacher's Institute, centenary.

The paper discusses the history of the foundation and activity of Krasnoyarsk Teacher's Institute. The paper also proves that it belonged to the 3rd category of universities in the system of higher school of Imperial Russia. Besides, it justifies why the history of KSPU named after V.P. Astafiev should be reasonably highlighted starting from the pre-revolutionary year of 1916.

Актуальность темы статьи состоит в поиске моделей оптимальных систем высшего образования, которые, с одной стороны, сохраняли бы богатейший опыт, накопленный национальной высшей школой, а с другой – были бы способны в соответствии с Болонским процессом интегрироваться в мировое образовательное пространство.

История Красноярского учительского института (КУИ) через толщу минувшего столетия похожа на легендарную Атлантиду. В Сибирской, а тем более в Общероссийской историографии публикации, посвященные краткой истории КУИ, отсутствуют. Единственное исключение – наша статья, опубликованная 13 лет назад [Яблоков, 2002]. Почему так произошло? Причин несколько. Во-первых, объективная сложность темы. В сжатый промежуток времени институт курировал: царское, Временное, советское, Сибир-

ское, вновь советское правительство. Во-вторых, жесткий пресс партийно-советской цензуры. Как иначе было объяснить людям, почему царская власть во время мировой войны институт в Енисейской губернии открыла, а советская – в мирные годы закрыла? Нет факта – нет проблемы. В-третьих, в официальной пропаганде проводилась идея приоритета инженерно-технической интеллигенции над гуманитарной («кадры, овладевшие техникой, решают всё»), поэтому первым вузом в Красноярском крае мог быть только технический институт, а не учительский. Попытка покончить с политикой искажения и замалчивания, назревшая необходимость раскрыть фактическую историю Красноярского учительского института, на наш взгляд, также актуализирует настоящее исследование.

Целью статьи, с одной стороны, является попытка показать, что Красноярский учительский

институт по дореволюционной статусной градации был именно высшим учебным заведением. С другой – дается обоснование того факта, что именно он является предтечей Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ).

Новизна исследования состоит в том, что в нём впервые поставлена проблема статусной градации Красноярского учительского института, а для ее решения использованы методы исторической реконструкции и ситуационного моделирования.

История учительских институтов тесно связана с историей высших начальных училищ. Последние представляли собой общеобразовательные учебные учреждения Российской империи, занимавшие промежуточное положение между начальной и средней школами. Сначала они назывались уездными училищами, затем городскими училищами, а с 1912 г. были переименованы в высшие начальные училища. Преобразование уездных училищ (утвержденных 24 января 1803 г.) в городские началось согласно положению от 31 мая 1872 г. Это произошло по инициативе графа А.Ф. Толстого в бытность его министром народного просвещения. Министр был поражен тем, что многие гимназисты оставляли обучение, не окончив 7–8-летнего курса. Было решено, для того чтобы отвлечь от низших классов гимназий мальчиков, поступивших туда без надежды окончить учебу, необходимы особые учебные заведения с курсом более коротким и легким, чем курс гимназий. Прохождение программы городского училища было необходимым и достаточным условием для «производства канцелярских служителей в первый класный чин коллежского регистратора».

Одновременно с положением о городских училищах было утверждено положение об учительских институтах с 3-годовалым сроком обучения и решено наращивать численность городских училищ «по мере приготовления в учительских институтах учителей в оные» [Шилов, 2011, с. 68]. Условия и правила приема в институт предусматривали определенные социальные и правовые ограничения. Они распространялись на лиц муж-

ского пола возрастом от 18 до 35 лет, физически здоровых, имеющих среднее образование, исповедующих православную веру. Обязательным требованием было наличие как минимум двух-летнего стажа педагогической работы.

Поначалу учительские институты были закрытого типа (с обязательным проживанием студентов в общежитии). После революции 1905–1907 гг. они стали открытыми учебными заведениями и число обучающихся в них значительно увеличилось [Сафронов, 1968, с. 446]. Учительские институты давали хорошую педагогическую подготовку: в них изучали психологию, педагогику, историю педагогики, методику учебных предметов. Большое внимание уделялось педагогической практике учащихся. Под напором Февральской революции запреты в области образования для женщин рухнули. И с 1917 г. на первый курс стали принимать студенток.

За 48 лет (1872–1920) в стране было создано 58 институтов подобного типа. В 1917 г. в них проходили подготовку около 4 тысяч будущих учителей для высших начальных училищ (кстати, последних в 1916 г. насчитывалось 1 573 единицы) [Сафронов, 1968, с. 447]. В Сибири учительские институты функционировали в пяти городах: Томске (основан в 1902), Иркутске (1907), Омске (1912), Красноярске и Тобольске (оба – в 1916) [Очерки истории..., 1986, с. 14]. В 1920 г. по распоряжению Наркомпроса РСФСР учительские институты были переведены в университеты (как, например, в Иркутске), реорганизованы в 4-летние институты народного образования (как в Красноярске) или упразднены вовсе (как в Томске, Омске и Тобольске).

На наш взгляд, есть все основания полагать, что КУИ был первым высшим учебным заведением на территории Приенисейской Сибири. Комплекс доказательств условно можно разделить на лингвистические, сравнительные и статистические. Рассмотрим их в предложенной последовательности.

По сложившейся отечественной традиции и по вузовским уставам в название государственного, светского учебного высшего заведения обязательно входило одно из двух слов: либо «уни-

верситет», либо «институт». Накануне Февральской революции в России было 9 классических университетов. Перечислим их по годам основания: Московский (1755), Дерптский (1802), Казанский (1804), Харьковский (1804), Петербургский (1819), Киевский (1833), Новороссийский (в Одессе, 1864), Варшавский (1869), Томский (1888). (В скобках отметим: приведённый перечень, кроме всего прочего, ставит под сомнение положения некоторых советских историков, например о том, что «Царская Россия – тюрьма народов», или о том, что дореволюционное «Министерство народного просвещения – это Министерство народного затмения». Интересно и другое: из четырех университетов, оставшихся на территории РФ после распада СССР, три сегодня являются национальными (Московский, Санкт-Петербургский, Томский), а один – федеральным (Казанский (Приволжский)).

Институты (а их было значительно больше) готовили в основном специалистов технических и естественнонаучных отраслей. Существовали технологические институты (в том числе в Томске, 1896), институты железнодорожного транспорта, коммерческие, сельскохозяйственные, ветеринарные, медицинские, учительские (в том числе в Красноярске, 1916) и иные. Конечно, были и исключения. Так, Институт благородных девиц был средним учебным заведением. И, наоборот, Высшие женские курсы (например, в Томске, 1903) являлись вузом. Это те самые исключения из правил, которые подчеркивали общее правило. Во главе университетов стояли ректоры, а институтов – директора. Мудрость гласит: «Все познается в сравнении». Попробуем сравнить Томский университет и КУИ. Несмотря на парадоксальность замысла, сравнение, на наш взгляд, уместно. Например, в обоих вузах царил атмосфера свободы. В Томске на страже автономии стоял университетский устав. Отсутствие последнего в Красноярске компенсировалось тем, что в годы кризиса практически отсутствовала государственная монополия на образование. У правительственных чиновников на мелкие провинциальные вузы не доставало ни внимания, ни финансов. Поэтому научно-педагогическая интеллигенция КУИ не так

сильно была стеснена бюрократической опекой и должна была полагаться только на себя и общественную поддержку, что придавало ей больше инициативы и самостоятельности. Например, педсовет молодого института не пошел на поводу у попечителя Восточно-Сибирского учебного округа; отверг предложенную им кандидатуру на должность директора; постановил, что должность директора должна быть выборной. Через месяц избрали директором человека, которого хорошо знали и которому доверяли (ГАКК. Ф. 355. Оп. 1. Д. 3. Л. 2).

В стенах Красноярского учительского института царил широкий простор для проявления частной инициативы и педагогического плюрализма – того, что характеризовало университетскую систему образования. Например, по предложению преподавателя В.А. Смирнова в учебный план ввели новый предмет – сибиреведение. По инициативе преподавателя Л.Е. Козлова студенты стали впервые изучать политэкономия (ГАКК. Ф. 355. Оп.1. Д.12. Л. 2). За 40 лет до знаменитой реформы Н.С. Хрущева в КУИ предпринимались меры по усилению связи учебно-воспитательного процесса с жизнью. В частности, по предложению студентов организовывались ознакомительные экскурсии на электрическую станцию, опытное поле, золотоплавильную лабораторию, суконную фабрику и т.п. [Свободная Сибирь, 1919, с. 3].

Конечно, главный отличительный признак и основной показатель статуса любого учебного заведения – обеспеченность его высококвалифицированными научно-педагогическими работниками. В Красноярском учительском институте трудились преподаватели, которыми мог бы гордиться и Томский университет. Например, Андрей Михайлович Гневушев (1882–1920) после окончания историко-филологического факультета Санкт-Петербургского университета был рекомендован к профессорскому званию. Несколько лет работал в московских архивах. Итогом кропотливой работы стали выпущенные им монографии «Очерки экономической и социальной жизни сельского населения Новгородской области после присоединения Новгорода к Москве»

и «Сибирские города в смутное время». В 1913 г. А.М. Гневушев стал директором частной гимназии и одновременно читал лекции в Московском обществе народных университетов. В середине 1915 г. он переехал в Красноярск, где активно работал над рукописью «Очерки по истории Сибири: книга для чтения в школе и дома (XV–XVII вв.)», которая так и осталась ненапечатанной. С 1916 г. и до конца жизни Андрей Михайлович трудился в КУИ (о других блестящих преподавателях института можно прочесть в нашей статье [Яблоков, 2002]).

Так называемый «статистический» метод доказательства состоятельности КУИ и его достойного статуса, по сути, тоже сравнительный с той лишь разницей, что сравнение происходит не с одним университетом, а многочисленными учительскими институтами более поздней поры.

Когда в 1920 г. новая власть расформировывала учительские институты (и, кстати, тогда же отменила научные степени и ученые звания), то, вероятно, считала, что тем самым навсегда прерывает с наследием ненавистного поверженного режима. Но прошло немногим более десяти лет, как потенциал недавно уничтоженного вдруг вновь оказался востребованным. Так, в 1934–1935 гг. в связи с началом осуществления в СССР всеобщего обязательного 7-летнего обучения и острым недостатком учителей были организованы учительские институты, но уже не с трех-, а двухлетним сроком обучения для подготовки учителей 5–7 классов неполных средних и средних школ. За несколько лет в стране была создана широкая сеть таких институтов. Если в 1934 г. их не было вообще, то в 1950 г. стало 230 [Сафронов, 1968, с. 447]. Для сравнения напомним, что дореволюционных учительских институтов было открыто в четыре раза меньше за период, в 3 раза больший. Спрашивается: о каком качестве образования в таких учебных заведениях могла идти речь? Понятно, что вопрос риторический. Тем не менее Центральное статистическое управление при Правительстве СССР ежегодно фиксировало их численность и публиковало данные в тематическом статсборнике [Высшее образование в СССР, 1961, с. 79].

Здесь уместно отметить, что в Красноярском крае функционировали 4 учебных заведения подобного типа: в Красноярске (основан в 1935), Абакане (1939), Енисейске (1940), Ачинске (1949). И вновь напрашивается риторический вопрос: почему учебные заведения с 2-годичным сроком обучения союзным правительством признавались легитимными, а учебные заведения, выполнявшие те же функции, но осуществлявшие обучение на год дольше, напрочь забыты?

В 1952 г. в связи с реализацией директив XIX съезда КПСС о планомерном расширении среднего образования и необходимости увеличения количества учителей с высшим педагогическим образованием некоторые учительские институты стали объединять с пединститутами, на базе которых они функционировали. Например, в 1953 г. Красноярский учительский институт был объединен с Красноярским государственным педагогическим институтом (КГПУ), Абаканский – с Абаканским государственным педагогическим институтом (АГПИ, 1954). Постановлением Совета Министров РСФСР Енисейский учительский институт был реорганизован в 4-годичный Енисейский пединститут с присвоением статуса «вуз 3-й категории» (1954). (Сегодня это Лесосибирский пединститут – филиал Сибирского федерального университета (СФУ.) Ачинский учительский институт в 1956 г. произвел последний выпуск и был реорганизован в Ачинское педучилище [Яблоков, 1978].

Небольшая приписка в приказе Министерства просвещения РСФСР по Енисейскому пединституту («вуз 3-й категории») наводит на мысль о том, что в советские годы вузы делились на категории. В зависимости от этого им выделялись снабжение, финансирование, лимиты, квоты, фонды, заграникомандировки и т.п. Если молодому провинциальному пединституту с 4-летним сроком обучения присваивалась 3-я категория, то есть все основания полагать, что 2-годичные учительские институты, вероятно, были учебными заведениями 4-й категории. С середины 1950-х гг. их не осталось, надобность в 4-й категории отпала. Нигде не афишируемое деление вузов на три категории существовало на протяжении всех лет советской власти.

А было ли подобное деление при самодержавном строе? Де юре нет, де факто, вероятно, было. Деление вузов на университеты и институты, о котором упоминалось выше, говорит само за себя, то есть такой тренд уже был, правда, пока в виде диады. Почему же тогда из одной эпохи в другую не может быть перенесена триада? Мы предлагаем обдумать вопрос о переносе трех категорий из периода советского в период досоветский. Что в итоге может получиться, покажем на примере вузов Сибирского региона. Категория 1. Университеты с 5-годичным сроком обучения (Томский университет). Категория 2. Институты с 4-годичным сроком обучения (Томский технологический институт, Томские высшие женские курсы). Категория 3. Вузы с 3-годичным сроком обучения (учительские институты в Иркутске, Красноярске, Омске, Тобольске, Томске). Как видим, учительские институты, в том числе Красноярский, обрели причитавшееся им достойное место в ряду высших учебных заведений императорской России.

Как уже отмечалось, вторая цель нашего исследования состоит в попытке обоснования неразрывности и преемственности процесса становления и развития высшей педагогической школы нашего края. Попытаемся решить эту проблему на примере КГПУ им. В.П. Астафьева. В разные времена он именовался по-разному: учительский институт, институт народного образования, агропедагогический институт, педагогический институт, государственный педагогический институт, государственный педагогический университет, государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева.

Преемственность КУИ и Красноярского института народного образования (КИНО), 1916–1923)) подтверждена архивными документами и освещена в научной литературе [Яблоков, 2002]. Преемственность в развитии и становлении КГПИ и КГПУ им. В.П. Астафьева (1932 – наши дни) не требует доказательства.

«Камнем преткновения» для восстановления исторической правды служит 9-летний отрезок (1923–1932). Назовем его условно «разрыв в цепи». Проблему, на наш взгляд, можно

решить с помощью так называемого «прецедентного права». Из всего многообразия исторических фактов сошлемся на следующие примеры.

1. Вильнюсский государственный университет. Вехи истории: 1579 г. – основание университета; 1832 г. – упразднение (из-за участия студентов в Польском восстании 1831 г.); 1919 г. – восстановление (после Брестского мира, заключенного РСФСР с Германией в 1918 г.); 1979 г. – вышла книга на русском языке к 400-летию университета [История Вильнюсского..., 1979], тем самым советская власть официально признавала несущественным факт «разрыва в цепи»; 1992 г. – переименование с имени революционера Винцаса Мицкявичюса-Капсукаса на имя короля Стефана Батория, основателя университета. «Родословную» своей национальной гордости литовцы, естественно, ведут с 1579 г., а 87-летний «разрыв в цепи» вспоминают от случая к случаю.

2. Санкт-Петербургский государственный университет. Вехи истории: 1724–1766 гг. – деятельность Академического университета – первого светского высшего учебного заведения в России, созданного с целью подготовки молодых россиян для работы в системе учреждений Санкт-Петербургской императорской академии наук; 1819–1999 гг. – деятельность Санкт-Петербургского / Ленинградского университета; в 1999 г. в связи и по поводу празднования 275-летнего юбилея РАН Правительством РФ было принято беспрецедентное решение об объединении историй двух учебных заведений в одно целое и об утверждении новой официальной даты основания СПбГУ (1724). Таким образом, полувековой «разрыв в цепи» был официально проигнорирован на самом высоком уровне.

3. Томский государственный педагогический университет. Вехи истории: 1902–1920 гг. – учительский институт; 1920–1930 гг. – «разрыв в цепи»; 1930–1931 гг. – педагогический факультет Томского университета; 1931–1933 гг. – индустриально-педагогический институт; 1933–1996 гг. – педагогический институт; 1996 – наши

дни – государственный педагогический университет; с 2002 г. принято считать годом основания ТГПУ 1902 г.

Приведенные примеры дают нам основание перебросить виртуальный мост длиной в девять лет и связать воедино оба смысловых и временных контекста. Это, в свою очередь, позволяет сформулировать следующие *выводы*, связанные с актуальностью, целями и новизной. Во-первых, у истоков КГПУ им. В.П. Астафьева стояло учебное заведение, относящееся к 3-й категории вузов в системе высшей школы императорской России. Во-вторых, историю КГПУ им. В.П. Астафьева целесообразно вести не от «канонического» 1932 г., а от дореволюционного 1916 г.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Библиографический список

1. Высшее образование в СССР: статистический сб. М.: Госстатиздат, 1961. 254 с.
2. История Вильнюсского университета (1579–1979). Вильнюс: Моклас, 1979. 373 с.

3. Очерки истории высшего и среднего специального образования в Сибири (1917–1980 гг.). Новосибирск: Кн. изд., 1986. 236 с.
4. Сафронов К.В. Учительские институты // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. М.: Сов. энцикл., 1968. Т. 4. С. 446–447.
5. Свободная Сибирь. 1919. 18 июня.
6. Шилов А.И. Очерки истории образования Восточной Сибири в конце XIX – начале XX века: монография. Красноярск, 2011. 462 с.
7. Яблоков Ю.Н. Из опыта работы партийных организаций по развитию высшей педагогической школы в Красноярском крае (1945–1958 гг.) // Из истории Красноярской партийной организации. Красноярск: КГПИ, 1978. С. 47–55.
8. Яблоков Ю.Н. Основание и деятельность Красноярского учительского института (1916–1920 гг.) // Народное образование в Красноярском крае: материалы III Краеведческих чтений. г. Красноярск, 6 декабря 2001 г. Красноярск, 2002. С. 110–120 (в соавторстве).
9. Яблоков Ю.Н. Подготовка учителей в Красноярском институте народного образования (1920–1923 гг.) // Там же. С. 121–127 (в соавторстве).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАЙРАМУКОВ Юрий Борисович – доцент учебного военного центра военно-инженерного института, Сибирский федеральный университет; e-mail: bairamykov@bk.ru

БАЛЫКОВА Ирина Евгеньевна – аспирант кафедры дошкольного и специального образования института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова; e-mail: Germanova-Irina@yandex.ru

БЕЛОУСОВА Анастасия Константиновна – аспирант кафедры психолого-педагогического образования института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); педагог дополнительного образования, Межшкольный учебный комбинат г. Абакана, «Центр профессионального самоопределения школьников»; e-mail: mac_03@mail.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

БЕРЕЖНАЯ Оксана Викторовна – старший преподаватель кафедры физиологии человека и методики обучения биологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: zax20111985@mail.ru

БЕССМЕРТНЫЙ Алексей Михайлович – директор технологического института, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (Якутск); e-mail: bes.am@mail.ru

БИТНЕР Марина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mbitner@mail.ru

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ladakspu@mail.ru

БУТЕНКО Вера Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии института психолого-педагогического образования, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: verabutenko75@yandex.ru

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВЕТЛУГИНА Тамара Парфёновна – доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории клинической психонейроиммунологии, НИИ психического здоровья; e-mail: vetlug@mail.tomsknet.ru

ГАЕНКОВА Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, начальник отдела науки и инноваций технологического института, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (Якутск); e-mail: ysetiont@mail.ru

ГАЛКИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физиологии человека и методики обучения биологии факультета биологии, географии и химии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: galkina7@yandex.ru

ГРАСС Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tprgrass@mail.ru

ДАНИЛОВА Вера Софроновна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (Якутск); e-mail: nikkozsh@gmail.com

ЗАВЬЯЛОВ Александр Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: az@kspu.ru

ЗАХАРОВА Анастасия Владимировна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед, Красноярская общеобразовательная школа № 5; e-mail: zaharova.stasy@yandex.ru

ИВАНОВ Александр Анатольевич – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой гигиены, безопасности жизнедеятельности, экологии и спортсооружений, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (Москва); e-mail: ivsash@yandex.ru

ИВЧЕНКО Татьяна Викторовна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tvivchenko@mail.ru

ИОХВИДОВ Владимир Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, филиал Ставропольского государственного педагогического института (Ессентуки); e-mail: vovaio@mail.ru

КАЗАНЦЕВА Яна Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; e-mail: yanakazantseva820@gmail.com

КОЖЕВНИКОВ Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (Якутск); e-mail: nikkozsh@gmail.com

КОЖЕВНИКОВА Татьяна Альбертовна – доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: kogevnikova52@bk.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kozurevaoa@mail.ru

КОСТАРЕВ Владислав Владимирович – преподаватель кафедры психологии, Московский психолого-социальный университет (Красноярский филиал); e-mail: vladkost@list.ru

КУДИНОВА Юлия Павловна – аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед МБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-медико-социального сопровождения № 2»; e-mail: ypkudinova@mail.ru

ЛАРИН Сергей Васильевич – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: larin_s@mail.ru

МАЙЕР Валерий Робертович – доктор педагогических наук, профессор, кафедра алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mavr49@mail.ru

МАКАРОВА Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и методики обучения биологии, Новосибирский государственный педагогический университет; e-mail: maknsk@mail.ru

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmama_eva@mail.ru

МАРИНА Антонина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра биологии, географии и химии, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; e-mail: marinaab@mail.ru

МАСЛЕННИКОВА Диана Юрьевна – старший преподаватель кафедры высшей математики и физики, Керченский государственный морской технологический университет; e-mail: kerch.diana@gmail.com

МУЧКИНА Екатерина Сергеевна – доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; e-mail: mes_kras@mail.ru

НОСКОВ Михаил Валерианович – доктор физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет; e-mail: mvnoskov@yandex.ru

ОСИПОВ Александр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; e-mail: ale44132272@ya.ru

ОТМАХОВА Елена Сергеевна – магистрант кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nasait123@mail.ru

ПОДГОРНЫХ Екатерина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); e-mail: knr@bk.ru

ПОЖАРСКИЙ Сергей Олегович – аспирант кафедры социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: koscom80@gmail.com

ПОЛИЕВСКИЙ Сергей Александрович – доктор медицинских наук, профессор, кафедра гигиены, безопасности жизнедеятельности, экологии и сооружений, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (Москва); e-mail: sergei.polievskii@mail.ru

ПОПОВА Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой высшей математики и физики, Керченский государственный морской технологический университет; e-mail: ptn1311@yandex.ru

РАСЧЕТИНА Светлана Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы института педагогики и психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: svetlanaras@yandex.ru

РУКОСУЕВ Денис Александрович – тренер-преподаватель I категории, Детско-юношеская школа № 5 г. Красноярска; e-mail: A1772@mail.ru

САФОНОВ Константин Владимирович – доктор физико-математических наук, зав. кафедрой прикладной математики, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; e-mail: safonovkv@rambler.ru

СИДОРЕНКО Оксана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей и специальной педагогики и психологии, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: sidorenko@kipk.ru

СЛАВИНА Людмила Николаевна – доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 200146@mail.ru

СЛЕТА Леонид Сергеевич – аспирант кафедры гигиены, безопасности жизнедеятельности, экологии и сооружений, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (Москва); e-mail: gzzzxxx@mail.ru

СМИРНОВА Нелли Захаровна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра физиологии человека и методики обучения биологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: smirnovanz@kpsu.ru

СТАРОВЕРОВ Владимир Александрович – преподаватель учебного военного центра военно-инженерного института, Сибирский федеральный университет; e-mail: staroverov_1964@mail.ru

СТЕХИНА Марина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

СУЧИЛИН Николай Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор Центра спортивной подготовки сборных команд России, академик Международной академии информатизации, аккредитованной при ООН, заслуженный тренер России, судья международной категории по спортивной гимнастике, мастер спорта; e-mail: ngsuchilin@mail.ru

ТАБИШЕВ Тимур Арсенович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и теории функций, начальник Управления качеством образования, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова; действительный член Российской академии естествознания (Нальчик); e-mail: timur.tabishev@yandex.ru

ТАНЗЫ Менги Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: mmengi@mail.ru

ТАМОЧКИНА Оксана Александровна – аспирант кафедры педагогики и методики профессионального обучения, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета сервиса и туризма, Волгоградский государственный аграрный университет; e-mail: o.tamochkina@mail.ru

ТЕРСКИХ Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nterskikh@mail.ru

ТИМОФЕЕНКО Алексей Викторович – доктор физико-математических наук, доцент, профессор кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: A.V.Timofeenko62@mail.ru

ТИМЧЕНКО Анастасия Георгиевна – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель русского языка и литературы, Красноярский хореографический колледж; e-mail: tiana-89@mail.ru

УФИМЦЕВА Людмила Петровна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ludaprofi@mail.ru

ЧЕРТЫКОВА Ирина Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: francia59@mail.ru

ЧИГАНОВА Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, ректор, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: chiganova@kipk.ru

ЧИРКОВА Ольга Владимировна – преподаватель математики, Таштагольский горный техникум (Таштагол, Кемеровская область); e-mail: dfuythxbhrjdf@mail.ru

ШЕВЧУК Юлия Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики, судья международной категории по спортивной гимнастике, мастер спорта, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shevjudia@mail.ru

ШЕРШНЕВА Виктория Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет; e-mail: vshershneva@yandex.ru

ШИЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 9029921905@mail.ru

ШИЛОВА Нина Васильевна – старший лаборант кафедры общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nschilova@mail.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Shkerina@mail.ru

ШТЕЙНГАРТ Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: john83@mail.ru

ЮФЕРЕВ Сергей Сергеевич – аспирант кафедры психологии, педагогики и экологии человека, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: sergey2014-2014@rambler.ru

ЯБЛОКОВ Юрий Николаевич – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: uyablokov1504@mail.ru

ЯНОВА Марина Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ymg_boss@mail.ru

Credits

BAYRAMUKOV Yuri B. – external PhD student, Associate Professor of the Educational Military Center of Military Engineering Institute of Siberian Federal University; e-mail: bairamykov@bk.ru

BALYKOVA Irina E. – post-graduate student of the Department of Pre-school and Special Education of the Institute of Continuous Pedagogical Education; Katanov Khakassia State University; e-mail: Germanova-Irina@yandex.ru

BELOUSOVA Anastasia K. – post-graduate student of the Department of Psychological-Pedagogical Education of the Institute of Continuous Pedagogical Education; Teacher of Additional Education, Interacademic Training School in the city of Abakan, the Center of Professional Self-determination for schoolchildren; Katanov Khakassia State University; e-mail: mac_03@mail.ru

BELYAEVA Olga L. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: oliyass@mail.ru

BEREZHNYAYA Oksana V. – Senior Lecturer of the Department of Human Physiology and Methods of Teaching Biology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: zax20111985@mail.ru

BESSMERTNIY Alexey M. – Director of the Institute of Technology of North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk); e-mail: bes.am@mail.ru

BITNER Marina A. – Associate Professor of the Department of English Language of KSPU named after V.P. Astafiev; mbitner@mail.ru

BRYUKHOVSKIKH Lyudmila A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ladakspu@mail.ru

BUTENKO Vera N. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy and Psychology, Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators; e-mail: verabutenko75@yandex.ru

VASILYEV Alexander D. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasilova@kspu.ru

VASILYEVA Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasilova@kspu.ru

VETLUGINA Tamara P. – Doctor of Biology, Professor, Leading Research Associate of the Laboratory of Clinical Psychoneuroimmunology of Mental Health Research Institute; e-mail: vetlug@mail.tomsknet.ru

GAENKOVA Irina V. – PhD in Education, Head of the Department of Science and Innovation, Technological Institute of North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk); e-mail: ysetiont@mail.ru.

GRASS Tatyana P. - PhD in Education, Associate Professor of the Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tpgrass@mail.py

GALKINA Elena A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Human Physiology and Methods of Teaching Biology of the Faculty of Biology, Geography and Chemistry; KSPU named after V.P. Astafiev; galkina7@yandex.ru

DANILOVA Vera S. – Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, North-Eastern Federal University (Yakutsk); e-mail: nikkoz@gmail.com

ZAVYALOV Aleksandr A. – PhD in Education, Associate Professor of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: az@kspu.ru

ZAKHAROVA Anastasia V. – undergraduate student of KSPU named after V.P. Astafiev; Teacher and Speech Therapist in Krasnoyarsk Secondary School No. 5; e-mail: zaharova.stasy@yandex.ru

IVANOV Aleksandr A. – Doctor of Education, Associate Professor, Head of the Department of Hygiene, Health and Safety, Ecology and Sports Facilities, Russian State University of Physical Education, Sports, Youth and Tourism (Moscow); e-mail: ivsash@yandex.ru

IVCHENKO Tatyana V. – undergraduate student of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tvivchenko@mail.ru

IOKHVIDOV Vladimir V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, a branch of Stavropol State Pedagogical Institute in the town of Essentuki; e-mail: vovao@mail.py

KAZANTSEVA Yana N. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Lesosibirsk Pedagogical Institute, a branch of Siberian Federal University; e-mail: yanakazantseva820@gmail.com

KOZHEVNIKOV Nikolay N. – Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk); e-mail: nikkozkh@gmail.com

KOZHEVNIKOVA Tatyana A. – Doctor of Medicine, Professor of the Department of Special Psychology of KSPU named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, 20 Vzletnaya st.; e-mail: kogechnikova52@bk.ru

KOZYREVA Olga A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kozurevaoa@mail.ru

KOSTAREV Vladislav V. – Lecturer of the Department of Psychology of Moscow Psychological and Social University (the Krasnoyarsk branch); e-mail: vladkost@list.ru

KUDINOVA Yulia P. – post-graduate student of KSPU named after V.P. Astafiev; Teacher and Speech Therapist for children needing psychological-pedagogical and medical-social assistance in the Center of psychological, medical and social support No. 2; e-mail: ypkudinova@mail.ru

LARIN Sergey V. – PhD in Physics and Mathematics, Professor of the Department of Algebra, Geometry and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: larin_s@mail.ru

MAYER Valery R. – PhD in Physics and Mathematics, Doctor of Education, Professor of the Department of Algebra, Geometry and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mavr49@mail.ru

MAKAROVA Olga B. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Zoology and Methods of Teaching Biology, Novosibirsk State Pedagogical University; e-mail: maknsk@mail.ru

MAMAEVA Anastasia V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: avmama_eva@mail.ru

MARINA Antonina V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Biology, Geography and Chemistry, the Arzamas Branch of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod; e-mail: marinaab@mail.ru

MASLENNIKOVA Diana Yu. – Senior Lecturer of the Department of Advanced Mathematics and Physics in Kerch State Maritime Technological University; e-mail: kerch.diana@gmail.com

MUCHKINA Ekaterina S. – Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Natural Sciences in the Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University; e-mail: mes_kras@mail.ru

NOSKOV Mikhail N. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University; e-mail: mvnoskov@yandex.ru

OSIPOV Aleksandr Yu. – PhD in Education, Associate Professor; Associate Professor of the Department of Physical Education, the Institute of Physical Education, Sports and Tourism, Siberian Federal University, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University, Reshetnev Siberian State Aerospace University; e-mail: ale44132272@ya.ru

OTMAKHOVA Elena S. – undergraduate student of the Institute of Mathematics, Physics and Computer Science, the Department of Algebra, Geometry and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nasait123@mail.ru

PODGORNYKH Ekaterina M. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg); e-mail: knr@bk.ru

POZHARSKIY Sergey O. – post-graduate student of the Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: koscom80@gmail.com

POLIEVSKIY Sergey A. – Doctor of Medicine, Professor, the Department of Hygiene, Health and Safety, Ecology and Sports Facilities; Russian State University of Physical Education, Sports, Youth and Tourism (Moscow); e-mail: sergei.polievskii@mail.ru

POPOVA Tatyana N. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Advanced Mathematics and Physics, Kerch State Maritime Technological University; e-mail: ptn1311@yandex.ru

RASCHETINA Svetlana A. – Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work of the Institute of Pedagogy and Psychology, Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg); e-mail: svetlanaras@yandex.ru

RUKOSUEV Denis A. – Coaching teacher of Category I in Junior School № 5 in Krasnoyarsk; e-mail: A1772 @ mail.ru

SAFONOV Konstantin V. – Doctor of Physics and Mathematics, Head of the Department of Applied Mathematics, Reshetnev Siberian State Aerospace University; e-mail: safonovkv@rambler.ru

SIDORENKO Oksana A. – PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of General and Special Pedagogy and Psychology; Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators; e-mail: sidorenko@kipk.ru

SLAVINA Lyudmila N. – Doctor of History, Professor of the Department of Russian History, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 200146@mail.ru

SLETA Leonid S. – post-graduate student of the Department of Hygiene, Health and Safety, Ecology and Sports Facilities, Russian State University of Physical Education, Sports, Youth and Tourism (Moscow); e-mail: gzzzxxx@mail.ru

SMIRNOVA Nelly Z. – Doctor of Education, Professor of the Department of Human Physiology and Methods of Teaching Biology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: smirnovanz@kspu.ru

STAROVEROV Vladimir A. – Teacher of Training Military center of Military Engineering Institute of Siberian Federal University; e-mail: staroverov_1964@mail.ru

STEKHINA Marina V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Romance and Germanic Philology and Foreign Language Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

SUCHILIN Nicholay G. – Doctor of Education, Professor of Sports Training Center of National Teams of Russia, Academician of the International Informatization Academy, accredited at the UN, Honored Coach of Russia, Internationally Certified Judge in Gymnastics, Master of Sports; e-mail: ngsuchilin @ mail.ru

TABISHEV Timur A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Theory of Functions of the Faculty of Mathematics (Nalchik); Head of the Department of Education Quality of Berbekov Kabardino-Balkariya State University, Academician and Professor of the Russian Academy of Natural Sciences; e-mail: mmengi@mail.ru

TANZY Mengi V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Algebra and Geometry; Tuvan State University (Kyzyl); e-mail: mmengi@mail.ru

TAMOCHKINA Oksana A. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of the Faculty of Service and Tourism, Volgograd State Agricultural University, post-graduate student of the Department of Pedagogy and Methodology of Training; e-mail: o.tamochkina@mail.ru

TERSKIKH Natalya V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of English Language, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nterskikh@mail.ru

TIMOFEENKO Alexey V. – Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Algebra, Geometry and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: A.V.Timofeenko62@mail.ru

TIMCHENKO Anastasiya G. – post-graduate student of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; a teacher of Russian language and literature, Krasnoyarsk Ballet School; e-mail: tiana-89@mail.ru

UFIMTSEVA Lyudmila P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ludaprofi@mail.ru

CHERTYKOVA Irina P. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: francia59@mail.ru

CHIGANOVA Elena A. – PhD in Education, Rector of Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators; e-mail: chiganova@kipk.ru

CHIRKOVA Olga V. – Teacher of Mathematics, Tashtagol Mining College (Tashtagol, the Kemerovo region); e-mail: dfuythxbhrjdf@mail.ru

SHEVCHUK Yulia V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Gymnastics, Internationally Certified Judge in Gymnastics, Master of Sports, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shevjudia@mail.ru

SHERSHNEVA Victoria A. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Applied Mathematics and Computer Security; Siberian Federal University; vshershneva@yandex.ru

SHILOV Aleksandr I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of General Education and Educational Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 9029921905@mail.ru

SHILOVA Nina V. – Senior Assistant of the Department of General Pedagogy and Educational Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: nschilova@mail.ru

SHKERINA Lyudmila V. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Shkerina@mail.ru

SHEINGART Elena A. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: john83@mail.ru

YUFEREV Sergey S. – post-graduate student, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Human Ecology, Krasnoyarsk State Agricultural University; e-mail: sergey2014-2014 @ rambler.ru

YABLOKOV Yuriy N. – Doctor of History, Professor of the Department of Russian History, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: uyablokov1504@mail.ru

YANOVA Marina G. – Doctor of Education, Professor of the Department Sports Disciplines, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ymg_boss@mail.ru

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

SCIENTIFIC LIFE

IV МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРУМ «ЧЕЛОВЕК, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ»

Основные мероприятия форума состоятся 12-14 ноября 2015 года. Панельная дискуссия форума будет посвящена ключевым компетенциям учителей в свете введения профессионального стандарта педагога. Основное внимание будет уделено ключевым компетенциям современного выпускника педагогического вуза, который должен успешно работать в пространстве новых школьных образовательных стандартов и соответствовать профессиональным критериям стандарта педагога. Эта тема будет продолжена в рамках ведущего мероприятия форума – VII Всероссийской научно-практической конференции «Управление образовательным процессом в современном вузе: высшее образование для развития региона», посвященной обсуждению проблем совершенствования организационной структуры университетов и повышению эффективности их управления.

Все мероприятия форума представлены в трех направлениях.

1. Исследования в области проблем проектирования и реализации новых образовательных программ направления подготовки Педагогическое образование (математика, информатика, биология, химия, физика).

Эти проблемы будут обсуждаться на III Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов» (руководитель доктор педагогических наук Л.В. Шкерина), IV Всероссийской конференции «Перспективы и вызовы информационного общества» (руководитель доктор педагогических наук Н.И. Пак), на IV всероссийской конференции «Информационные технологии в математи-

ке и математическом образовании» (руководитель доктор педагогических наук В.Р. Майер), на VIII Всероссийской конференции «Достижения и инновации в современном естественнонаучном образовании» (руководитель доктор педагогических наук Н.З. Смирнова).

2. Мероприятия, посвященные широкому кругу гуманитарных проблем.

Из них, прежде всего, следует выделить Международную конференцию «Коммуникативные компетенции в образовательном процессе» (руководитель доктор филологических наук Л.Г. Самотик), Конференцию «Социально-политические процессы в истории мировых цивилизаций» (руководитель кандидат исторических наук Д.В. Григорьев), IV Всероссийскую конференцию «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (руководитель доктор педагогических наук И.А. Майер), III Всероссийскую научно-практическую конференцию «Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии» (руководитель доктор философских наук Е.Н. Викторук).

В этом направлении планируется проведение большого количества научных семинаров, круглых столов, дискуссионных площадок. Среди них по новизне тематики обсуждений можно отметить круглый стол «Сопровождение и поддержка деятельности педагога по реализации Стратегии воспитания в Российской Федерации» (руководитель доктор педагогических наук В.А. Адольф).

3. Мероприятия, посвященные актуальным проблемам социального образования.

15–16 октября 2015 года состоится XVIII Международный симпозиум «Восток–Россия–Запад.

Здоровьеформирующие факторы и качество жизни людей разного возраста в XXI веке» (руководитель доктор медицинских Наук Л.Г. Климацкая);

3 ноября состоится Международный симпозиум «Актуальные вопросы мониторинга достижений обучающихся с выраженными ментальными нарушениями» (руководители доктор психол. наук Л.П. Уфимцева, кандидат педагогических наук А.В. Мамаева, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Г.А. Проглядова);

5–8 ноября 2015 года пройдет VIII Международная конференция «Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра» (руководители Е.А. Черенева, директор Международного института аутизма КГПУ им. В.П. Астафьева, Л.М. Бурлаченко, председатель Коалиции общественных организаций РФ родителей детей с расстройствами аутистического спектра, Москва). В работе конференции принимают участие представители родительских и об-

щественных отечественных и зарубежных организаций, федеральных и региональных министерств и ведомств, ученые и практики из сферы образования, здравоохранения, социальной защиты, бюро медико-социальной экспертизы.

В работе Форума примут участие более 20 ученых из университетов США, Великобритании, Испании, Франции, Польши, Республики Кореи, Республики Беларусь, Казахстана и Киргизии и более 30 ученых из ведущих университетов России. Ожидается, что Форум станет успешной дискуссионной площадкой для большого количества участников – от преподавателей и студентов КГПУ им. В.П. Астафьева до представителей образовательных и социальных учреждений Красноярского края.

С подробной программой Форума можно ознакомиться на официальном сайте университета.

*Ю.Н. Москвич,
председатель оргкомитета Форума*

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам: название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание; ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес; аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе. Статьи аспирантов ((без соавторов) сопровождаются представлением или кратким отзывом научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру) публикуются бесплатно. Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Таблицы,

In the «Bulletin of KSPU» the main scientific results of the research in scientific schools, inaugural dissertations, articles of teachers and postgraduate students who carry out active scientific research in their area of expertise in pedagogy, psychology and philosophy are published. A full-text electronic version of the articles is published in Research Electronic Library (e-library). Please note that according to the requirements of Higher Attestation Commission the article should include: the description of a scientific problem, the purpose of the research, its scientific novelty, scientific conclusions. In order to improve the copyright and journal citation index the authors are recommended: to formulate the title of the article in such a way that, on the one hand, it could attract the attention of the reader, and on the other hand, it could reflect the subject (or an aspect of the subject) of the research, revealing its essence and content; keywords (10–12 words or short phrases) should reflect the basic thoughts and ideas of the article, the subject, the object and the results of the research, the concepts and categories concretized in the article's text, as well as should create an intrigue, causing the reader's interest; an abstract of the article is provided in 500–700 characters (8–10 lines). It concisely reflects the relevance and novelty of the research, its polemical positions. The author needs to emphasize the attractiveness and originality of the problem solution, to call the reader's interest in their work. The articles of post-graduate students ((without coauthors) are accompanied by a written introduction or a brief review of the research advisor, a copy of the enrollment order in postgraduate training programme) are published free of charge. An electronic version of the article shall be sent to the e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Tables, figures

рисунки и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом. Просьба в названии файлов указывать свою фамилию («Иванов_статья», «Иванов_таблица»).

Требования к оформлению статей. Объем не более 10 страниц. Формат MS Word 97/2000 (doc); интервал – 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 кегель; список литературы по алфавиту.

Образец оформления статьи

1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, электронный адрес).

2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (8–10 строк) на русском и английском языках, ключевые слова на русском и английском языках (не менее 10). Например: Фамилия, имя, отчество – аспирант кафедры английской филологии и теории языка института английской филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: ...@ mail.ru

И.О. Фамилия

ДИДАКТИКА – ОТ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА К СТРАТЕГИЯМ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Дидактика, обучение, познание, образование, гуманитарные образовательные стратегии и тактики, образовательные результаты, «образующие» и «образующиеся».

В статье обсуждаются контексты понимания современной дидактики в условиях методологического эволюционизма как науки, как практики, как искусства. Предъявляются пути «разворачивания» теории обучения на достижение образовательных результатов. Представляется авторское видение возможностей разработки гуманитарных образовательных стратегий и тактик. Обосновывается потребность усиления внимания к общению, взаимодействию образующего и образующегося в ходе образовательной деятельности.

(Текст статьи...)

and graphs are drawn in the article's text and in a separate file. Please indicate your last name in the title of all files. («Smith_article», «Smith_table»).

Text formatting requirements. The length is up to 10 pages. The Format is MS Word 97-2000 (doc); the space is 1.5; margins: left – 3 cm, right – 1.5 cm, top and bottom – both 2 cm; footnotes should be in square brackets [Smith, 2002, p. 55]; references numbering is done alphabetically, the font is Times New Roman; the point size is 14; references are ordered alphabetically.

The example of text formatting

1. Information about the author (academic rank, position, employer, email address).

2. The author's name and title (in bold) in English, a brief abstract (8–10 lines) in English, key words in English (at least 10). For example: Last name, first name, middle name – post-graduate student of the Department of English Philology and Theory of Language of the Institute of English Philology and Intercultural Communication, Katanov, Khakassia State University; e-mail: ... @ mail.ru

I.O. Familia

DIDACTICS – FROM TACTICS OF TRANSFERING SOCIAL EXPERIENCE TO STRATEGY OF ACHIEVING EDUCATIONAL RESULTS

Didactics, training, knowledge, education, humanitarian educational strategies, educational results, educators and educated.

The article discusses the contexts of understanding modern didactics as science, as practice and as art in the conditions of methodological evolutionism. It offers the ways of turning the theory of training to achieving educational results and gives the author,s vision of the opportunities of humanitarian educational strategies, development. The need in making emphasis on communication, interaction of the educator with the educated during educational activity is proved.

(Text...)

Образец оформления библиографического списка

Перед библиографическим списком оформляется список сокращений архивных материалов, источников, словарей: например, в тексте: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93); в списке:

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края. 2. НАРТ – Национальный архив Республики Татарстан. Архивные и справочные материалы, источники в статье указываются в круглых скобках: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93).

Библиографический список (по алфавиту)

1. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 41–49.

2. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.

3. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

ВНИМАНИЕ! Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются. Статьи, ранее опубликованные в других изданиях или Интернете, не могут быть приняты к публикации. Присланные материалы проверяются на оригинальность и в программе Антиплагиат.

Порядок рецензирования статей

Представленные статьи рецензируются и редактируются.

Требования к содержанию статей

1. В статье необходимо сформулировать научную проблему, степень её изученности, назвать наиболее значимые труды, достигнутый уровень исследования, обозначить место данного исследования в русле указанной проблемы.

2. Обозначить объект исследования.

3. Сформулировать цель исследования.

4. Описать методы исследования.

5. Осуществить научный анализ.

6. Отметить новизну результатов и область их применения.

The example of formatting references

The list of abbreviations of archival materials, sources, dictionaries is included before references. For example, in the text: (SAKT); in the list.

List of Abbreviations

1. SAKT – State Archives of the Krasnoyarsk Territory. Archival and reference materials, sources in the article are indicated in parentheses: (SAKT).

References (in an alphabetical order)

1. Khakimov E.R. The problem of studying ethnic tolerance of teachers in different aspects. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

2. Smith J.F. Inter-ethnic integration – conditions of ethnic tolerance formation // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2012. № 2. P. 41–49.

3. Tavadov G.T. Ethnology: Reference Dictionary. M.: Nauka, 1998. 516 p.

WARNING! The materials that do not meet these requirements are not accepted for publication, the manuscripts will not be returned. The articles previously published in other issues or on the Internet may not be accepted for publication. All submitted materials are checked for originality via Antiplagiat program.

Submission procedure

All submitted articles are reviewed and edited.

Requirements for the content of articles

In the article you need to follow these rules.

1. To formulate a scientific problem and the degree of its study in the article, mention the most important works and the achieved level of the research, indicate the place of the research in line with this problem.

2. To mark the object of the research.

3. To formulate the objective of the research.

4. To describe the research methods.

5. To carry out a scientific analysis.

6. To mark the novelty of the results and their field of application.

7. Статья должна заканчиваться выводами. Текст вывода набирается отдельным абзацем, в котором акцентируются новизна результатов, эффективность их использования.

8. Наличие ссылок и библиографического списка.

9. Соответствие требованиям журнала к оформлению статьи. Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

На журнал «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» можно оформить подписку в каталоге Научно-технической информации (НТИ) Агентства «Роспечать» (№ 66001).

7. The article should end with conclusions. The text of conclusions is separated in a paragraph, which emphasizes the novelty of the results, the effectiveness of their use.

8. The references in the text and their list at the end of the text are obligatory.

9. Compliance with the requirements of the Bulletin to the formatting of the article. The review term is 1 month from the date of submission of the article. In case of a negative review a second reviewer is assigned. The question about publication of articles is decided by the Editorial Board. On the basis of the experts' review articles may be rejected. The review results are communicated directly to the authors. The authors are encouraged to develop rejected articles and submit them to the next issue.

You can subscribe to the «Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev» in the catalog of the Scientific and Technical Information (STI) of the Agency «Rospechat» (№ 66001).

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2015. № 3 (33)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста А.С. Дубовик
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.

Редакционно-издательский отдел КГПУ,

т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>

E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 12.10.15. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 29,75. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 10-РИО-001

Отпечатано с готовых оригинал-макетов

в типографии «Литера-принт»,

т. 8 (391) 295-03-40