

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

Научное периодическое издание  
Scientific serial

Учредитель:

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

Publisher:

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

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

Свидетельство о регистрации  
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 01.12.2015

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

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

Периодичность 4 раза в год

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

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

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

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

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

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

**Редакционный совет**  
**Editorial board**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Редакционная коллегия**  
**Editorial board**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ TABLE OF CONTENTS

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

##### THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

**Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, Е.С. Латынина**  
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ  
И КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИИМАТЕЛЬСТВА ШКОЛЬНИКОВ  
США И КИТАЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА  
**T.P. Grass, V.I. Petrishchev, E.S. Latynina**  
THE FORMATION OF ENTERPRISE AND ENTREPRENEURIAL  
CULTURE OF SCHOOLCHILDREN IN THE UNITED STATES  
AND CHINA AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

[ 6 ]

**Н.В. Лебедева, Т.Н. Садырина**  
ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.П. АСТАФЬЕВА В ШКОЛЕ:  
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД  
**N.V. Lebedeva, T.N. Sadyrina**  
LEARNING THE WORKS OF V.P. ASTAFIEV IN SCHOOL:  
INNOVATIVE APPROACH

[ 12 ]

**А.А. Лепешев, В.В. Куимов, С.А. Подлесный, Д.А. Толстой,  
А.В. Козлов, Т.В. Погребная, О.В. Сидоркина**  
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ  
В КЛАССАХ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ  
**A.A. Lepeshev, V.V. Kuimov, S.A. Podlesnyi, D.A. Tolstoy,  
A.V. Kozlov, T.V. Pogrebnaaya, O.V. Sidorkina**  
THE FEATURES OF CLASSROOM TRAINING FOR ENGINEERING  
AND TECHNOLOGY SPECIALIZATION

[ 19 ]

**А.А. Сыромьятников, Е.В. Иконникова, Т.Ю. Ронжина**  
РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ  
СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА  
**A.A. Syromyatnikov, E.V. Ikonnikova, T.Y. Ronzhina**  
THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF RURAL  
SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF NATURAL-SCIENCE DISCIPLINES

[ 23 ]

**О.В. Тумашева, А.И. Молдыбаева, М.Е. Ширшикова**  
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МАТЕМАТИКА»  
**O.V. Tumasheva, A.I. Moldybaeva, M.E. Shirshikova**  
ORGANIZATIONAL-METHODICAL CONDITIONS  
OF THE FORMATION OF STUDENTS' PERSONAL RESULTS  
BY MATHEMATICS SUBJECT MATTER TOOLS

[ 27 ]

**Н.В. Уминова**  
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ  
**N.V. Uminova**  
GAMING TECHNOLOGIES AT LITERATURE LESSONS IN SENIOR SCHOOL

[ 31 ]

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

##### THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

**В.А. Адольф**  
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**V.A. Adolf**  
EDUCATIONAL RESEARCH QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION

[ 35 ]

**Е.В. Бабич**  
ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА  
КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ  
САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

**E.V. Babich**  
HIGH SCHOOL INFORMATION EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT AS A MEANS OF DEVELOPING  
STUDENTS' SELF-EDUCATION CULTURE

[ 41 ]

**З.К. Бакшеева, Н.Е. Строгова, М.С. Зайцева**  
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ С ПОЗИЦИЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА  
**Z.K. Baksheeva, N.E. Strogova, M.S. Zaitseva**  
IMPROVING THE TEACHING PRACTICE OF UNDERGRADUATE  
STUDENTS USING A COMPETENCY-BASED APPROACH

[ 46 ]

**Д.А. Бархатова**  
ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ  
ВИРТУАЛЬНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЛАБОРАТОРИИ  
**D.A. Barkhatova**  
THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS  
IN A VIRTUAL INTERNATIONAL LABORATORY

[ 50 ]

**В.В. Воног, Т.В. Жавнер, Е.А. Пономарева, Н.В. Батурина**  
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ  
**V.V. Vonog, T.V. Zhavner, E.A. Ponomareva, N.V. Baturina**  
INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING  
A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ENGINEERING MAJORS

[ 54 ]

**Т.В. Зыкова, А.С. Кацунова, Г.М. Цибульский,  
Т.В. Сидорова, В.А. Шершнева**  
МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ  
ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В LMS MOODLE  
**T.V. Zykova, A.S. Katsunova, G.M. Tsybulsky,  
T.V. Sidorova, V.A. Shershneva**  
MATHEMATICAL TASKS FOR STUDENTS  
WITH ENGINEERING MAJORS IN THE LMS MOODLE

[ 61 ]

**И.Г. Каблуква, Е.А. Коротаева**  
МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЧАСТНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА  
**I.G. Kablukova, E.A. Korotaeva**  
MASTER CLASS AS A FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCE  
DEVELOPMENT OF PRIVATE PRESCHOOL INSTITUTIONS,  
HEADS IN THE PROFESSIONAL COMMUNITY

[ 65 ]

**С.Г. Кукушкин**  
ОСОБЕННОСТИ ЦИКЛА НЕПРЕРЫВНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ПЕРСОНАЛА РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОГО ПРЕДПРИЯТИЯ  
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ  
**S.G. Kukushkin**  
THE FEATURES OF FORMATION OF CONTINUING  
PROFESSIONAL TRAINING CYCLE AT AEROSPACE ENTERPRISES  
IN CONDITIONS OF GLOBAL TECHNOLOGICAL INNOVATIONS

[ 72 ]

**Л.В. Макуха, А.А. Селезова, А.Ю. Сидоров**  
РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА  
ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
**L.V. Makukha, A.A. Selezova, A.Yu. Sidorov**  
THE RESULTS OF THE INTERACTIVE METHOD APPLIED  
FOR THE TEST OF KNOWLEDGE WITHIN E-LEARNING

[ 78 ]

**О.А. Остыловская, В.А. Шершнева**  
 ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
 КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ  
 В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ  
**O.A. Ostylovskaya, V.A. Shershneva**  
 THE FORMATION OF A RESEARCH COMPETENCE OF A BACHELOR  
 LEARNING MATHEMATICS IN A TWO-LEVEL SYSTEM OF EDUCATION  
 [ 86 ]

**А.А. Пикалова**  
 РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ  
 В УСЛОВИЯХ ВНЕУЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
**A.A. Pikalova**  
 THE DEVELOPMENT OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES  
 OF STUDENTS IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES  
 [ 91 ]

**Ж.А. Пьянкова**  
 ВОЗМОЖНОСТИ ГРАФИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА «КОМПАС 3D»  
 ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ  
 ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ  
**Zh.A. Pjanikova**  
 THE POSSIBILITIES OF KOMPAS 3D GRAPHIC EDITOR  
 FOR FORMING COMPETENCES OF STUDENTS LEARNING  
 GEOMETRIC-GRAPHIC DISCIPLINES  
 [ 95 ]

**С.С. Ситничук**  
 ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ  
 К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ  
**S.S. Sitnichuk**  
 PREPAREDNESS OF FUTURE BACHELORS OF EDUCATION  
 TO WORK WITH ORHANS  
 [ 101 ]

**В.А. Шершнева, А.С. Даниленко, И.Ф. Космидис**  
 УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ СТУДЕНТА  
 В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ  
**V.A. Shershneva, A.S. Danilenko, I.F. Kosmidis**  
 LEARNING AUTONOMY OF STUDENTS  
 IN MODERN EDUCATIONAL PARADIGM  
 [ 106 ]

### СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА SPECIAL EDUCATION

**О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских, М.С. Николина**  
 ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ  
 К РАБОТЕ ПО СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ  
 С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ  
**O.L. Belyaeva, L.A. Bryuhovskikh, M.S. Nikolina**  
 THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR WORKING  
 ON ORAL-AURAL REHABILITATION OF CHILDREN  
 WITH COCHLEAR IMPLANTS IN KRASNOYARSK KRAI  
 [ 111 ]

**Е.Ю. Темникова**  
 РАЗВИТИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ,  
 ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
**E.Yu. Temnikova**  
 THE DEVELOPMENT OF PARENT-CHILD RELATIONSHIP IN FAMILIES  
 WITH CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT  
 [ 115 ]

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

**Д.В. Абрамович, А.И. Завьялов, Д.Г. Миндиашвили, В.Ю. Лебединский**  
 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
 В СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ  
 ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА  
**D.V. Abramovich, A.I. Zavyalov, D.G. Mindiashvili, V.Yu. Lebedinsky**  
 THE USE OF TRAINING TECHNOLOGIES  
 FOR SPORTS AND MASS WORK WITH CHILDREN  
 AND TEENAGERS AT THE PLACE OF THEIR RESIDENCE  
 [ 120 ]

### ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ HISTORY OF EDUCATION

**Е.А. Франц**  
 ДИНАМИКА УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ НЕМЦЕВ В 1950–1980-х гг.  
 (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)  
**E.A. Frants**  
 THE DYNAMICS OF THE EDUCATIONAL LEVEL  
 OF THE GERMANS IN THE 1950–1980S  
 (USING THE EXAMPLE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY)  
 [ 125 ]

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGY

#### ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ PERSONAL PSYCHOLOGY

**О.В. Барканова, Е.В. Потапова**  
 ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
 О СЕМЕЙНЫХ РОЛЯХ ЛЮДЕЙ С АНДРОГИННЫМ ГЕНДЕРОМ  
**O.V. Barkanova, E.V. Potapova**  
 THE FEATURES OF SELF-ESTEEM AND IDEAS ABOUT FAMILY ROLES  
 OF PEOPLE WITH AN ANDROGYNE GENDER  
 [ 131 ]

**Л.В. Давыдова, М.В. Сафонова**  
 СМЫСЛОВЫЕ ДИСПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ  
 КАК ОСНОВА СТРАТЕГИИ ДЕЙСТВИЙ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ  
**L.V. Davydova, M.V. Safonova**  
 PERSONALITY SEMANTIC DISPOSITIONS AS THE BASIS  
 OF THE STRATEGY OF ACTIONS IN A CONFLICT SITUATION  
 [ 136 ]

**А.А. Печерская**  
 РЕФЛЕКСИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ  
 ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
**A.A. Pecherskaya**  
 THE REFLEXIVITY OF TEACHERS AS AN ACMEOLOGICAL  
 CONDITION OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
 [ 142 ]

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**И.В. Мешкова**  
 ВАРИАТИВНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
 ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА  
**I.V. Meshkova**  
 VARIABILITY OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY  
 OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL STUDENTS  
 [ 148 ]

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PHILOLOGY ЯЗЫКОЗНАНИЕ LINGUISTICS

**Н.В. Бизюков**  
 ЧЕРНАЯ ПРОПАГАНДА В СОВРЕМЕННЫХ УКРАИНСКИХ СМИ  
 КАК МАНИПУЛЯТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ  
 (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)  
**N.V. Bizyukov**  
 OBSCENE PROPAGANDA IN MODERN UKRAINIAN MASS MEDIA  
 AS A MANIPULATIVE STRATEGY  
 (BASED ON THE MATERIAL OF MASS MEDIA DISCOURSE)  
 [ 153 ]

**С.П. Васильева**  
 ДЕНЬГИ КАК ЦЕННОСТЬ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ  
 РУССКИХ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ  
**S.P. Vasilyeva**  
 MONEY AS A VALUE IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS  
 OF THE RUSSIANS OF YENISEI SIBERIA  
 [ 158 ]

<b>В.Н. Еремкина</b> ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ <b>V.N. Eremkina</b> PRECEDENT TEXTS AS A WAY TO EXPRESS REGIONAL IDENTITY	[ 166 ]	<b>О.В. Маркелова</b> О КОЛЛЕКТИВНЫХ СПОСОБАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КУРСУ «КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТИ» <b>O.V. Markelova</b> ON THE COLLECTIVE METHODS OF TEACHING THE COURSE OF COMPUTER NETWORKS TO SECONDARY SPECIALIZED COLLEGE STUDENTS	[ 209 ]
<b>В.И. Космодемьянская, А.Г. Гурочкина</b> РЕАКТИВНЫЕ РЕПЛИКИ И ИМПЛИЦИТНЫЕ СМЫСЛЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ <b>V.K. Kosmodemianskaya, A.G. Gurochkina</b> RESPONSIVE REMARKS AND IMPLIED SENSES IN POLITICAL INTERACTION	[ 170 ]	<b>О.В. Могиль</b> ТЕСТОВЫЕ МЕТОДЫ И ТЕСТЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ <b>O.V. Mogil</b> TEST METHODS AND TESTS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL SELECTION: HISTORY AND MODERNITY	[ 214 ]
<b>Ф.М. Эльджеркиева</b> ПАРАДИГМА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ С КОМПОНЕНТОМ «ЗЕЛЕНЬ» В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ <b>F.M. Eldzherkiewa</b> COLOR NAMING PARADIGM WITH THE COMPONENT OF GREEN IN MODERN RUSSIAN MASS MEDIA TEXTS	[ 177 ]	<b>Е.Ю. Почтарева</b> САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ <b>E.Y. Pochtareva</b> SELF-DETERMINATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE SUBJECT-TO-SUBJECT PARADIGM OF EDUCATION	[ 217 ]
<b>ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b> LITERARY STUDIES			
<b>Л.Г. Самотик</b> ИЗМЕНЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.П. АСТАФЬЕВА) <b>L.G. Samotik</b> THE CHANGE IN THE CONCEPTUAL IMPLIED SENSE OF A LITERARY TEXT (BASED ON THE WORKS OF V.P. ASTAFIEV)	[ 182 ]	<b>Сие Синь Юй</b> ОБУЧЕНИЕ ИНТОНАЦИИ В КОНСТРУКЦИЯХ С ВОПРОСИТЕЛЬНЫМИ ЧАСТИЦАМИ «НЕУЖЕЛИ», «РАЗВЕ» <b>Xie Sin-Yu</b> INTONATION TRAINING IN CONSTRUCTIONS WITH THE ITERROGATIVE PARTICLES <i>INDEED, REALLY</i>	[ 220 ]
<b>К.В. Соломенцева</b> САТИРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДЕГЕРОИЗАЦИИ В РОМАНЕ В.П. АСТАФЬЕВА «ПРОКЛЯТЫ И УБИТЫ» <b>K.V. Solomentseva</b> THE SATIRICAL DEVICES OF DEGLORIFICATION IN THE NOVEL <i>THE DAMNED AND THE DEAD</i> BY V.P. ASTAFIEV	[ 188 ]	<b>Р.В. Смольков</b> ЧАСТОТА ОСНОВНОГО ТОНА КАК ВЕДУЩИЙ ПАРАМЕТР РЕАЛИЗАЦИИ ВАРИАНТОВ ПРОСОДЕМ РАЗНЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ <b>R.V. Smolkov</b> THE FREQUENCY OF THE FUNDAMENTAL PITCH AS THE KEY CHARACTERISTIC OF REALISATION OF VARIOUS PROCODEMES IN DIEFFERENT COMMUNICATIVE TYPES OF SENTENCES IN THE FRENCH LANGUAGE	[ 223 ]
<b>НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ</b> SCIENTIFIC DEBUT			
<b>М.О. Акимова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ <b>M.O. Akimova</b> THE THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL SPHERE'S INFLUENCE ON THE INDIVIDUAL'S PROFESSIONAL ACTIVITY	[ 192 ]	<b>К.С. Чугунова</b> ТРАНСФОРМАЦИЯ КРЫЛАТОГО ВЫРАЖЕНИЯ В ТЕКСТАХ Д. ЕМЦА КАК ПРИЕМ СОЗДАНИЯ «УНИВЕРСАЛЬНОГО» ТЕКСТА <b>K.S. Chugunova</b> THE TRANSFORMATION OF AN ELOQUENT EXPRESSION IN THE TEXTS OF D. YEMETS AS A DEVICE TO CREATE A «UNIVERSAL» TEXT	[ 226 ]
<b>А.К. Белоусова</b> ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ <b>A.K. Belousova</b> THE INFLUENCE OF INTEGRATION OF COMPULSORY AND ADDITIONAL EDUCATION ON THE MOTIVES OF THE CHOICE OF PROFESSION BY SENIOR STUDENTS	[ 196 ]	<b>М.С. Шукина</b> ТРАНСФОРМАЦИЯ ШЕКСПИРОВСКОЙ МЕТАФОРЫ «МИР – ТЕАТР» В ПЬЕСЕ А. НИКОЛАИ «ГАМЛЕТ В ОСТРОМ СОУСЕ» <b>M.S. Shchukina</b> THE TRANSFORMATION OF THE SHAKESPEARE'S METAPHOR <i>ALL THE WORLD'S A STAGE</i> IN THE PLAY <i>HAMLET</i> IN SPICY SAUCE BY ALDO NICOLAI	[ 231 ]
<b>С.В. Карманова</b> О НЕКОТОРЫХ СТРУКТУРНЫХ И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЖАНРА ПОКАЯНИЯ <b>S.V. Karmanova</b> ON SEVERAL STRUCTURAL AND LEXICAL-SEMANTIC PECULIARITIES OF THE GENRE OF PENANCE	[ 201 ]	<b>ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ</b> DISCUSSION OF THE PROBLEM	
<b>А.В. Литвин</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ТУРИСТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ <b>A.V. Litvin</b> PSYCHOLOGICAL CONTENT OF TOURIST ACTIVITY	[ 204 ]	<b>Е.Н. Викторук, Т.Н. Садырина, А.С. Черняева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ – ПРОСТРАНСТВО ЧИСТОЙ РЕЧИ <b>E.N. Viktoruk, T.N. Sadyrina, A.S. Chernyaeva</b> PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A SPACE OF FAULTLESS SPEECH	[ 234 ]
		СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ CREDITS	[ 243 ]
		ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ INFORMATION FOR AUTHORS	[ 251 ]

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ И КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА ШКОЛЬНИКОВ В США И КИТАЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА<sup>1</sup>

## THE FORMATION OF ENTERPRISE AND ENTREPRENEURIAL CULTURE OF SCHOOL CHILDREN IN THE UNITED STATES AND CHINA AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, Е.С. Латынина

T.P. Grass, V.I. Petrishchev, E.S. Latynina

*Предприимчивость, культура предпринимательства, школьники, школа, самозанятость.*

В статье раскрываются подходы к формированию предприимчивости и культуры предпринимательства школьников в двух крупнейших экономически развитых странах, США и Китае. Анализируется предпринимательское образование в обеих странах, которое представляет собой не отдельный предмет, а целое направление, связанное с комплексом предметов, изучаемых школьником.

*Enterprise, entrepreneurial culture, school children, school, self-employment.*

The article deals with the approaches to the formation of enterprise and entrepreneurial culture in two biggest economically developed countries, namely, the USA and China. It analyses business education in both countries, which is not a separate discipline but the whole field connected with a complex of disciplines studied by a student.

**В** новом тысячелетии крупные экономически развитые страны, такие как США и Китай, вектор внимания перенесли на развитие предприимчивости и формирование культуры предпринимательства в качестве главной концепции образования подрастающих поколений, ибо именно предприимчивость молодежи и ее активная гражданская позиция являются залогом экономического процветания и социального благополучия населения этих стран, что способствует успешной социализации школьников в данных социумах [Грасс, Петрищев, Петрищева, 2013]. Экономические кризисы, которые происходили в первой декаде XXI века способствовали появлению инновационного подхода при формировании предприимчивого общества и воспитании предприимчивых граждан, которые могут «думать и действовать по-предпринимательски» и «воплощать идеи в действия».

Инновационный подход к формированию предприимчивости и культуры предпринимательства у школьников направлен на обеспечение

целенаправленной экономической социализации посредством формирования мировоззрения, системы знаний, общих и специальных компетенций, связанных с предпринимательской деятельностью, ибо инновационная деятельность – это неотъемлемая сущность всего процесса предпринимательства [Грасс, Петрищев, Рыбакова, 2014, с. 187].

Компетенция предприимчивости определяется как «способность человека превращать идеи в действия». Сюда входит творческий потенциал, инновации и готовность взять на себя риск, а также способность планировать и управлять проектами для достижения поставленной цели. Все это помогает человеку в повседневной жизни и дома, и в обществе понять суть своей работы и не упустить представившиеся возможности, а также является фундаментом для овладения более конкретными навыками и знаниями, которые так нужны тем, кто занимается социальной или коммерческой деятельностью.

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 14-06-00084.

Сюда должно входить понимание этических ценностей и продвижение добросовестного управления [Европейская комиссия ..., 2007]. Первоначально предприимчивость рассматривается как набор качеств личности:

- обладать способностью видеть возможности для деятельности и, следовательно, хорошо знать соответствующий экономический контекст и рынок труда;

- следовать этическим принципам предприятий и предпринимателей;

- планировать, организовывать, управлять, вести за собой, делегировать, анализировать, информировать, оценивать и вести учет;

- представлять организацию и вести переговоры;

- работать самостоятельно и в коллективе;

- делать суждения и определять сильные и слабые стороны, оценивать и рисковать;

- брать инициативу на себя, действовать на опережение, быть самостоятельным и инициативным в личной и общественной жизни, а также на работе;

- мотивировать других и быть мотивированным и решительным в достижении целей (самому или вместе с другими, в том числе и на работе) [Обучение предприимчивости ..., 2011]. На рубеже XXI века американцы стали активно реализовывать предпринимательские программы в своих школах, в основе которых лежал подход Дж. Дьюи, который придавал большое значение ценности практической деятельности и личного опыта, рассматривая проблему формирования деловых качеств с позиций, базирующихся на решении тех задач и вопросов, которые возникают в ходе конкретной работы [Дьюи, 1925]. Таким образом, получалось практико-ориентированное обучение предприимчивости и культуре предпринимательства. Такой подход позволил США продемонстрировать свои стратегии достижения конкретного успеха в этом направлении. В настоящее время в стране успешно функционируют более 27 млн малых предприятий, включая молодежные микропредприятия.

По мнению европейских чиновников, «не следует путать обучение предприимчивости с

общим обучением бизнесу и экономике», его цель состоит в том, чтобы продвигать творческий потенциал, новаторство, самозанятость, и оно может включать следующие элементы: развитие личных качеств и навыков, которые формируют основу предпринимательского мышления и поведения (творческий потенциал, инициативность, умение рискнуть, самостоятельность, уверенность в себе, лидерские качества, умение работать в команде и т.д.) [Обучение предприимчивости ..., 2011, с. 21];

- повышение осведомленности учащихся о том, что самозанятость и предпринимательство могут быть вариантами возможной карьеры;

- работа над конкретными проектами и выполнение конкретных действий;

- привитие конкретных деловых навыков и знаний о том, как можно создать предприятие и успешно им управлять» [Обучение предприимчивости ..., 2011, с. 22]. Не случайно школьники рассматривают предприимчивость как инструментальную ценность, которая помогает им преодолеть экономические проблемы, обрести уверенность и независимость. Другими словами, предприимчивость становится способом выживания. Школьники, участвуя в предпринимательских программах, получают больше шансов проявить себя, продемонстрировать свои таланты, смекалку, настойчивость и трудолюбие и тем самым заслужить уважение одноклассников. Чувство того, что их принимают и ценят, что они могут внести свой вклад в достижение общего успеха, помогает школьникам значительно повысить самооценку.

Поэтому оказание помощи молодым людям в организации собственного бизнеса – это реальный шаг на пути создания и расширения количества рабочих мест, которые в определенной степени позволят молодежи стать самозанятыми и реально снизят уровень безработицы.

Следует понимать, что предпринимательское образование – это не отдельный предмет, а целое направление, которое связано с комплексом предметов, изучаемых школьником.

Предпринимательское образование школьной молодежи предусматривает два компонен-

та. Первый включает обучение тому, как развивать бизнес и управлять им. Второй способствует развитию предпринимательских качеств с помощью разнообразных методов обучения, которые формируют у молодежи ответственность, инициативу, умение решать проблемы и др.

При этом система предпринимательского образования базируется на следующих подходах:

1) ориентация на учебный план в общеобразовательной школе, в основе которого – предпринимательство, являющееся интегративной составляющей всех предметов;

2) понимание того, что предпринимательство проходит через все предметы. Такой подход в целом помогает развивать у школьников блок предпринимательских качеств;

3) создание программ по обучению предпринимательству: бизнес-курсы, позволяющие обучать школьников планированию и управлению бизнесом;

4) создание программ, связанных с выбором карьеры предпринимателя. Эти программы знакомят молодежь на ранней ступени обучения с элементами бизнеса;

5) продвижение ролевой модели предпринимателя;

6) укрепление связи школы и промышленности (предприятие в классе) и т.п.

Главным компонентом всех предпринимательских программ выступает подготовка творческого, инициативного молодого человека с ключевыми компетенциями, способного эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес и принимать грамотные решения по экономическим вопросам.

Современный социальный заказ требует от школы определенной ясности в задачах образовательных учреждений, конкретных взаимоотношений с промышленностью и создания инновационной системы подготовки современного конкурентоспособного выпускника школы. Такой подход позволил создать систему учебного процесса с инновационными педагогическими технологиями, ориентированными:

1) на коммерческую составляющую. В ходе обучения по этим программам молодые пред-

приниматели понимают, что их предприятия будут производить какой-то продукт, создавать прибыль, осуществлять выплаты банкам по кредиту и т.п.;

2) инициативу, которая должна исходить от самой школьной молодежи;

3) обучение молодежи управлению рисками. Известно, что предпринимательское образование не в силах устранить риски в бизнесе. Главное заключается в том, чтобы предприниматели разумно брали их на себя и понимали, что они всегда остаются частью любого бизнеса.

Безусловно, предпринимательство включает как врожденные, так и приобретенные навыки и умения, к которым можно отнести веру в успех и достижения поставленной цели, желание быть независимым, т.е. обладать способностью, принимать независимые решения, выражать собственные мнения и иметь возможность работать независимо. Напористость и решительность являются также важными качествами предпринимателя [Петрищев, Грасс, 2011].

Государство оказывает значительную поддержку мелкому инновационному производству, создавая благоприятные условия для его развития. Не случайно в стране наблюдается рост молодежного инновационного предпринимательства. Получается, что предприимчивость выступает образом мышления и действия, который способствует занятиям предпринимательской деятельностью.

В докладе департамента труда США от 2013 г. «Какие требования мир труда предъявляет к школе?» показано, что эффективное профессиональное поведение включает ключевые компетенции и группу базовых навыков и личностных качеств. Эти навыки необходимы всем учащимся, оканчивающим среднюю школу. Наиболее успешно эти навыки формируются при непосредственном включении старшеклассников в производственные отношения на реальном рабочем месте. К ключевым компетенциям относятся умения: эффективно работать с ресурсами; работать в коллективе с клиентами, в условиях поликультурного окружения; находить нужную информацию, пользоваться компьютером; иметь понятие о социаль-



ных, организационных, технологических системах, уметь корректировать их деятельность; работать с разными технологиями и технологическим оборудованием [Емельянова, 2009, с. 53].

Анализ вариативных форм обучения, которые реализуются в школах, показал, что именно вариативные программы нового типа устраняют однообразность. Соответственно, необходимость вариативности предпринимательского образования в США можно рассматривать как условие, которое обеспечивает возможность применения таких моделей и технологий обучения предпринимательству, как деятельная (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.

Существуют многочисленные определения понятия культуры предпринимательства. Мы придерживаемся понятия, предложенного известным британским ученым, занимающимся теорией и практикой культуры предпринимательства, Аланом Гиббом. Он подчеркивает, что культура предпринимательства представляет собой «набор ценностей, отношений, верований, поддерживающей деятельности в общине в контексте бизнеса» [Gibb, 1998, p. 17].

Существенным компонентом подготовки американских школьников является предпринимательское образование. Изучение экономических и предпринимательских проблем включено в программы общественных дисциплин. Помимо традиционных форм обучения, проводятся занятия в фирмах и на производстве. Широко применяются поисково-исследовательские методы, деловые игры, выполнение проектов, организуется конкретная предпринимательская деятельность.

Соединенные Штаты Америки всегда уделяли большое внимание развитию предпринимательского мышления и деловой активности школьников, реализуя разнообразные программы и проекты по обучению предпринимательству в средних школах. В школы приглашают успешных пред-

принимателей, которые знакомят учащихся с этой деятельностью. 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 школьников к основам предпринимательства, обеспечивая ей возможность работы [Грасс, 2015, с. 134].

Изучение примеров различных предпринимательских программ позволило определить, что они обеспечивают формирование предпринимательского намерения по следующей схеме:

- 1) анализ информации о разнообразии и самой возможности участия в предпринимательской деятельности;
- 2) интерес к предпринимательской деятельности;
- 3) осознание необходимости предпринимательской деятельности;
- 4) потребность в предпринимательской деятельности.

Зарубежные исследователи Н. Петерман, Дж. Кеннеди рассматривают предпринимательское образование как необходимое условие формирования предпринимательского намерения, которое может быть развито только при наличии специально разработанного педагогического обеспечения для обучения школьников [Peterman, 2003].

Мы предполагаем, что предпринимательское образование также способствует развитию уверенности школьников в своих способностях. При помощи создания ситуации успеха в учебной проектной деятельности формируются позитивные ожидания относительно предпринимательской деятельности.

В КНР времен Мао Цзедунa понятия «предприимчивость» и «культура предпринимательства» были чужды населению, поскольку проводилась политика самоограничения во всем. Сегодня государство активно поощряет предпри-

имчивых китайцев, помогая им в планировании своего бизнеса, в выходе на мировую арену.

Обучение предприимчивости и формирование культуры предпринимательства в Китае получили развитие около 30 лет назад, когда правительство приступило к созданию предпосылок для инновационного развития и создания технопарков в стране. Взяв за основу инновационное развитие предпринимательства в США, Китай с присущим ему мудростью стал адаптировать многочисленные предпринимательские программы, реализуемые в средних школах США, к своим нуждам с учетом национальной специфики. В настоящее время подъем уровня предпринимательского образования в Китае отвечает требованиям создания инновационно-ориентированной экономической системы и развитию образования высокого уровня.

Китай со свойственным ему опережением внедряет образовательные модули со знаниевым компонентом в учебный план, поставив на практическую основу развитие предприимчивости и формирование культуры предпринимательства в средних школах. В конце XX века понятие «школьное предприятие» появилось в расширяющейся экономической деятельности школ.

Занимаясь изучением вопросов, связанных с реформированием системы образования Китая, Чжаоин Чэнь отмечает, что особое место в современной системе образования Китая занимает старшая ступень средней школы – высшая средняя школа (ВСШ), реформирование которой определяет успех всей национальной политики в сфере образования. В настоящее время ВСШ решает одновременно две задачи, которые органично дополняют друг друга: оказание помощи учащимся с продолжением образования в вузе, чтобы получить специалиста высокого класса и подготовить его к жизни и труду в высокотехнологичном производстве сразу же по окончании ВСШ [Чэнь Чжаоин, 2010, с. 45].

Практический подход китайской политики обучения предприимчивости и культуре предпринимательства заключается в непрерывности этой системы, которая помогает школьникам приобщиться к основам ведения бизнеса не-

посредственно на базе школьных предприятий (ферм, фабрик, строительных компаний и других видов предприятий). Таким образом, происходит формирование навыков и компетенций для стартапа школьников.

Обучение предприимчивости и культуре предпринимательства в Китае носит комплексный характер. Эта система охватывает несколько элементов: 1) формирование теоретических и практических предпринимательских знаний и навыков в процессе обучения; 2) государственная поддержка предпринимательской деятельности с помощью развитой инфраструктуры. Справедливости ради следует отметить, что, кроме создания большого количества свободных экономических зон (СЭЗ) в стране для привлечения иностранных инвестиций и научно-технических ресурсов и фондов развития малого и среднего предпринимательства, предоставляющих льготные кредиты и гарантии потенциально успешным предприятиям, правительство обратило внимание на огромный ресурсный потенциал школ. С 80-х годов прошлого века при школах стали появляться опытные хозяйства, что позволило не только внедрить практический компонент в учебный план, но и покрыть финансовые издержки школы.

По словам министра образования Китая Юаня Гуйжэнья, количество выпускников школ в 2016 году составляет свыше 9 млн человек, что выше показателя прошлого года. В условиях сокращения рабочих мест, вследствие замедления экономического роста, многие выпускники столкнулись с проблемами трудоустройства. Председатель КНР Си Цзиньпин призывает будущих выпускников школ попробовать себя в роли предпринимателей. Общество осознает важность предпринимательской деятельности для развития экономики, научного и технологического прогресса и создания рабочих мест.

В заключение следует отметить, что общеобразовательная школа США и Китая является важнейшим социально-экономическим и воспитывающим социумом, она практически способствует формированию предприимчивости и культуры предпринимательства учащихся, благодаря чему возрастает самозанятость выпуск-

ников школ, которые открывают микропредприятия, снижая тем самым уровень безработицы.

Нам кажется, что обращение к опыту формирования предприимчивости и культуры молодежи США и Китая может оказаться полезным для осмысления и прогнозирования процесса формирования предприимчивости и культуры предпринимательства российской молодежи.

### Библиографический список

1. Грасс Т.П. Великобритания, США и Новая Зеландия: формирование культуры предпринимательства у школьников. Красноярск, 2015. С. 134.
2. Грасс Т.П., Петрицев В.И., Рыбакова Е.В. Инновационный подход к формированию предприимчивости и культуры предпринимательства у школьников-мигрантов в практике общеобразовательной школы Великобритании и США // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 187.
3. Грасс Т.П., Петрицев В.И., Петрицева Г.П. Что влияет на процесс ресоциализации детей-мигрантов в Красноярском крае? // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 19–24.
4. Дьюи Дж. Школа и общество. М.: Госиздат, 1925. С. 32.
5. Европейская комиссия: Европейская рамка ключевых компетенций в целях обучения в течение всей жизни. Брюссель, 2007.
6. Емельянова Н.И. Интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся в средних учебных заведениях США (историко-педагогическое исследование): дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. С. 53.
7. Обучение предприимчивости как ключевой компетенции. Загреб, 2011. С. 21.
8. Петрицев В.И., Грасс Т.П. Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран). Красноярск, 2011. С. 151.
9. Чэнь Чжаомин. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2010. С. 45.
10. Gibb A. A note on the meaning of entrepreneurial core qualities and qualities and management. L., 1998. P. 17.
11. Peterman N., Kennedy J. Enterprise education: influencing students' perceptions of entrepreneurship // Entrepreneurship: Theory and Practice. 2003. No. 2, Vol. 28. P. 129–45.

# ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.П. АСТАФЬЕВА В ШКОЛЕ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД<sup>1</sup>

## LEARNING THE WORKS OF V.P. ASTAFIEV'S IN SCHOOL: INNOVATIVE APPROACH

Н.В. Лебедева, Т.Н. Садырина

N.V. Lebedeva, T.N. Sadyrina

*Онтологическая проблематика, мотив борьбы за жизнь, инновационный подход, система освоения школьниками-читателями творчества В.П. Астафьева.*

Статья посвящена обоснованию инновационного подхода к изучению школьниками творчества В.П. Астафьева в 5–9 классах. Предлагаемая система основывается на концептуально значимом мотиве борьбы за жизнь, прослеживаемом от ранних к зрелым произведениям писателя. В статье дается литературоведческий и методический материал, рекомендуемый к использованию учителями-словесниками и студентами филологических факультетов.

*Ontological issues, the motive of the struggle for life, innovative approach, the system of development of V.P. Astafiev's works by reading students.*

The article is devoted to the justification of the innovative approach to the study of V.P. Astafiev's works by 5-9th formers. The proposed system is based on a conceptually significant motive of the struggle for life, which can be traced from the early to the mature works of the writer. The article provides the literary and methodological material, recommended for use by teachers and students of philological majors.

Своеобразие творческой индивидуальности В.П. Астафьева заключается в подчеркнутом автобиографизме и стремлении к универсализму, в преодолении тематических и идеологических стереотипов советской литературы 60-х годов. При внешнем многообразии тем и сюжетов в астафьевской прозе изначально преобладает одна важнейшая линия. Писатель стремился путем реалистического отражения жизни, личной судьбы, неразрывно связанной с судьбой народа, его многовековой культурой, выйти к философской форме осмысления человеческого бытия, к онтологической проблематике.

Астафьев-художник выражает душевную суть русского человека, склонного к созерцательности, подчиненного высшей природной силе, чуткого к добру и злу, пытающегося преодолеть, побороть беду силой духа, несовершенство земного существования – верой в бессмертие. За редким исключением, все астафьевские

произведения содержат общий мотив борьбы за жизнь, поединка со смертью. Судьба давала Астафьеву, по его выражению, много «смертного материала», начиная от детского потрясения – гибели матери. В одном из писем В.Я. Курбатову писатель признавался, что так и не смог «влезть в эту привычку» – равнодушно или бесстрастно относиться к факту смерти, к фатальной неизбежности конца земного существования.

Воспроизводя трагические сюжеты, воссоздавая по памяти сюжеты из прошлого, пережитого, увиденного, писатель создает художественный мир, в котором доминирует мотив поиска сил для преодоления смерти и забвения, стоического сопротивления, борьбы за жизнь или за выживание.

Проблема заключается в традиционном тематическом подходе к изучению творчества Астафьева, который доминирует в вузовских учебниках и пособиях для школы. Целью предлагаемого исследования является обоснование

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, проект «Феномен творчества В.П. Астафьева как регионально-национальное самосознание эпохи» № 16-14-24006.

инновационного анализа, опирающегося на категорию мотива. Аналогичный подход в рассмотрении одного из произведений, изучаемых в 11 классе, был нами предложен в статье [Садырина, 2013, с. 316–318].

Младшие подростки (5–6 класс) смогут открыть для себя мотив борьбы за жизнь, поединка со смертью в рассказах «Васюткино озеро», «Белогрудка», «Гуси в полынье» (из 1-й книги цикла «Последний поклон»). Чтение и размышление над рассказом «Васюткино озеро» концентрирует внимание совсем юного читателя на стремлении их ровесника выжить во что бы то ни стало, на внутренней силе духа, на отчаянных попытках преодолеть возможную трагедию смерти в тайге. Для читателей, скорее всего, станет открытием то, что автор персонифицировал такие «персонажи», как тайга, Енисей, озеро. Так, например, тайга, где заблудился Васютка, находится в нижнем течении Енисея, а это значит, что десятки километров не встретится человеческого жилья и лес здесь «чужой и равнодушный». Низовья Енисея славятся, как известно, чрезвычайно суровым климатом, и в конце августа (а события в рассказе происходят именно в это время) здесь часто идет снег. Васютка, маленький сибиряк, отчетливо понимает, что он может попросту замерзнуть в тайге, не успев спастись. В.П. Астафьев максимально укрупняет проблему жизни и смерти подростка, дает возможность ему и читателям «приобрести» собственный опыт ее осмысления и решения (!).

Заострим внимание наших учеников на вопросе: почему для Васютки тайга «чужая и равнодушная», а для его дедушки та же самая тайга – «кормилица»? Автор подводит читателей к открытию: меняется не природа, не мир вокруг Васютки, а он сам. В сложнейшей борьбе за свою жизнь он приобретает бесценный нравственный опыт – усилия духа преодолевают трагизм ситуации и делают ее преходящей. Для автора между тем не безразличны истоки силы духа Васютки, и для анализа становятся значимыми второстепенные и эпизодические персонажи рассказа – дедушка Афанасий, отец Васютки, члены его бригады. Незримой нитью, семейной и дружеской

памятью он, в одиночку ищущий спасения, связан с ними. Их богатый опыт и знания сибиряков-таежников (приметы, наблюдения, «затеси» памяти) постепенно вспоминаются ему и буквально «выводят» из тайги. Для Астафьева важен нравственный итог предложенной коллизии: борьба за жизнь возможна и необходима потому, что человек (в любом возрасте!) связан с землей своих родителей и опыт многих поколений обогащает его память, делая жизнь значимой. Рассказ «Белогрудка» трагичен по своему пафосу, но не безысходен по авторской оценке событий. Вновь юные читатели встречаются с проблемой жизни и смерти, яростной борьбы за жизнь материкуницы и, казалось бы, жесткой объективности ее гибели от рук людей. Астафьев беспощаден в своих оценках. Рассказ выстроен на антитезе – гармоничный, светло-спокойный мир тварей таежных – куницы и ее котят – грязный, бездумный, пустой мир людей-сибиряков. Антитеза усиливается натуралистическими деталями («разящий запах пота и грязи»), экспрессией глагольных конструкций, «нагнетанием» убыстряющегося темпоритма повествования. Острота и значимость проблемы жизнь-смерть дана в апокалиптических эпизодах: «В ту же ночь на селе придушено множество цыплят и кур, на высоком заплоте задушен старый пес... Утят и гусят находили в огородах задавленными... старухи крестились: “Это же сатана!”» (Астафьев, 1997, т. 3, с. 200).

Безымянные мальчишки в этом рассказе, в отличие от Васютки, не приобрели пока собственного опыта борьбы за жизнь, потому что она для них есть универсальная категория, ценнейшая для человека. Именно поэтому они так бездушно отстранены от трагедии куницы, твари Божьей. Обратим внимание с юными читателями на характеристику душевного мира мальчишек: «выследили, притаились; беззаботный, поленился и бросил кунят».

В рассказе автор использует прием умолчания, когда завершает повествование вполне умиротворенно: «Спокойно живут и плодятся теперь меж двух сел вблизи от жилья, на крутом косогоре белки, лисы, разные птицы и зверушки». Умалчивает В.П. Астафьев о том, как же

возникла эта гармония между людьми и зверушками. Как человек преобразует себя и каким опытом насыщается, научаясь ценить чью-либо жизнь? Можно предложить ученикам подумать и рассказать, какие же эпизоды могли повлиять на мальчишек, что вызвало изменения в их поведении.

Продолжением этого разговора, рассчитанного на понимание авторской идеи, станет чтение рассказа «Гуси в полынье». Завязке событий (спасение гусыни с гусятами из замерзающего Енисея) предпослана обширная экспозиция – описание места действия. Автор подробно и тщательно выписывает нрав и характер родной реки – Енисей, используя при этом множество местных диалектных слов: «На шиверах, порогах и над быками остаются полыньи... Здесь все бурлит, клокочет, шуга громоздится, льдины крошатся, свирепое течение крушит хрупкий припай...». Топос реки у В.П. Астафьева значим и многогранен. Это вечное движение от истока (рождение) к устью (умирание), многоводная гладь – это жизнь во всех ее проявлениях (рыбалка, плавание, водопой, последний приют утопленников). Именно такие параметры ощущаются, когда автор рисует картину гибели гусенка в полынье свирепого Енисея: «мелькнув беленькой бумажкой над припаем... он исчез навсегда». И далее пронзительно и щемяще: «Гусыня кричала долго и с таким, душу рвущим, горьким отчаянием, что коробило спины». Кто слышит этот крик гусыни? Кому довелось ощутить трагизм утраты жизни? – Сибирским мальчишкам. Они сопричастны самым важным категориям бытия – мать и дитя, живое и мертвое, борьба и бессилие. Ни секунды не колеблются они в решении спасти гусей, а значит, Жизнь. Можно, прервав чтение, предложить ученикам высказать свои версии по спасению беспомощных гусей. Возможно, это станет одним из актов их душестроения и постижения сложных форм бытия. Но возникает вопрос: где и в чем начало такой способности мальчишек быть сопричастными жизни во всех ее проявлениях? Для Астафьева одним из начал в человеке является чувство родной земли. Енисей – художественное пространство рассказа,

Енисей – место, где родились и живут мальчишки. Они причастны к жизни своей земли, именно при-частны, т.е. часть при этой могучей реке. Ее законы, причуды, ее милость постигаются ими с малолетства, и сотворяется нечто универсально-единое – земля – человек – река – человек. Поэтому сразу (!) увидели, сразу (!) услышали, сразу (!) узнали о гусях, барахтающихся в полынье: «эти все еще боролись. Их подбрасывало на волнах, разметывало в стороны...». Но как помочь? Сопричастность – не обязательно опыт и знания. Опыт свойственен тем, кто старше. И Астафьев вновь обращается к своей идее связи младшего и старшего, неразрывности начала и конца.

Эта идея писателя отчетливо прослеживается, когда мальчишки бегут за помощью к Мишке Коршукову («отчаянная головушка»). Важно, чтобы наши читатели заметили абсолютное взаимопонимание, быстроту и слаженность действий мальчишек под руководством Мишки. За Жизнь боролись гусыня и гусята, Мишка и мальчишки. И единство, со-причастность, согласие эту жизнь спасли. Земля, ее обитатели, ее жители избежали трагедии торжества смерти.

Торжественной песнью Жизни, Начала, Вечного дления и неизбывности Красоты является художественная миниатюра «Зорькина песня» (1-я книга цикла «Последний поклон»). Здесь автор отказался от излюбленных антиномий, обратившись к торжеству и победе Светоносного начала жизни. Все детали изображенного мира упомянутой миниатюры подтверждают это. Раннее утро. Рассвет. Эти категории стали штампом понятия «начало». Но В.П. Астафьев избегает трафаретности; мир под его пером первоуточен: «по лугу стелился туман, и была от него мокра трава, никли долу цветы куриной слепоты, ромашки приморщили белые ресницы на желтых зрачках... Енисей тоже был в тумане...» (Астафьев, 1997, т. 4, с. 22). Надо суметь с учениками так прочесть вслух эти «живописания», чтобы они вызвали состояние созерцания, почти утраченного современным человеком. Перед нами одновременно предстают миг и вечность. Как много успевают увидеть и услышать внук, идущий на рассвете по деревне вдоль бе-

рега Енисей! Сначала это царственный сон всего живого – Фокина речка, туманы, черемуха, желтые шляпки маслят. Всего не успеть назвать. Мир, который видит мальчик на рассвете, огромен и невместим. Это внешний мир, и ребенку в нем пока холодновато, потому что он – часть и продолжение этого мира, который вместила в себя бабушка: «Бабушка держала меня за руку и все крепче и крепче прижимала ее... А я боязливо прижимался к ней, к моей живой и теплой бабушке» (Астафьев, 1997, т. 4, с. 25). Мир живой и теплый, потому что бабушка и внук – это мир единый. Символично, что внешний мир, расцветающий, открывает и дарит внуку бабушка. Она удивительно ласково и радостно подсказывает и уточняет, делится и поправляет. И как диалектично то, что мир, знакомый бабушке, постигнутый ее трудом и опытом, начался и распахнулся для внука: «Зорька поет!.. и мы пошли навстречу утру и солнцу...». Утро и солнце – начало жизни, ее повторяемости и нескончаемости. Бабушка и внук – дление жизни, ее вечный закон.

Для старших подростков (7–8 класс) небезынтересны будут произведения, которые помогают глубже постичь и понять идейный мир В.П. Астафьева, своеобразие его художественного таланта. Для семиклассников можно предложить рассказ «Ангел-хранитель», а для восьмиклассников – «Осенние грусти и радости» (оба из 1-й книги «Последний поклон»).

Что значит для современного подростка сочетание слов «ангел-хранитель»? Хранению чего предпослан ангел? И вновь в центр автором выдвигается понятие «жизнь». Две сюжетные линии развиваются в повествовании: жизнь ребенка, за которую борются и которую охраняют старшие, и жизнь Шарика, щенка, превратившегося в проныру-пса. Рассказ имеет много обертонів в заданной теме жизни. Жизнь всегда сопряжена со смертью, поэтому в повествование вплетаются печальные воспоминания о смерти матери Вити Пытылицына, о неестественной остановке жизни социального существования сибирской деревни в голодном 33-м году, об исчезновении, а по сути, «смерти» любимой бабушкиной швейной машинки. Но для автора в его жизненной

философии всегда есть антиномия – продолжение, неостановимость всего сущего. Тяжелая болезнь Вити – и выздоровление, издыхающий в снегу кем-то брошенный Шарик – и его кипучая вредоносная натура. Приход весны и посадка впервые разрезанных картошек – это знамение жизни в ее бытовом и бытийном проявлении. И наконец, эмоционально-содержательный пафос двух частей рассказа (от драматичного к ироничному) – это тоже своего рода художественная форма преодоления смерти и борьба за жизнь. Обратим внимание ребят на то, что рассказ в финале содержит молитву бабушки, правда, приносит она ее неусыпно следя за злокозненным Шариком... И тем не менее. Что же обеспечивает вечность жизни, дление ее от поколения к поколению? Душевная чистота и высокая ответственность, которая предписывает давать начало новой жизни, беречь ее, бороться за ее сохранение, передавать заветы вековой мудрости и достойно уйти. А далее все повторяется вновь. Таков круг жизни, таков закон дома и семьи: «в том доме будет рабам здравие, скоту прибыток, к тому дому не прикоснется ни огонь, ни тать».

Рассказ «Осенние грусти и радости» должен привлечь внимание читателей своим названием. Вновь противопоставление: «грусти» – «радости». Автор пытается постичь переходные состояния жизнеустройства, различные состояния контрастов. Проследим вместе с учениками за сменой «грустей» и «радостей». Осень. Замирание, «утишение», приготовление к долгому сну природы и человека на деревне: «Енисей со дна возьмется сонной водой... картошка в огородах выкопана... хлеб убран... ботва свалена в кучи». Вот они осенние грусти, связанные с прощанием и долгим зимним ожиданием чуда пробуждения жизни. Астафьев и темпоритм текста организует так, что хочется каждый последующий абзац прочесть все медленнее и медленнее (попробуем это услышать с учениками и выразительно прочтем вслух).

Но вот – резкая смена этого угасающего темпа, ритм забарабанил, забурлил, стал напористым и смелым. Жизнь наполнена делом у каждого: у дедушки и Левонтьевского Сашки, у бабуш-

ки, у Вити, у Шарика. Жизненная энергия, оказывается, затаилась до времени рубки капусты. Глубокий смысл скрыт в приборе «овощи», как говорят в Сибири. Любая овощь – это клад, плод созидательного труда земледельца. Уборка, рубка – очередное завершение жизненного годового цикла: « Ну вот, скоро и зима – тихо сказал дед, когда мы вышли из огорода, пустынно темнеющего среди прясел». Это еще одна грусть, грусть очередного расставания и отдохновения.

И снова – радость! Засолка капусты! Это в Сибири ритуал, обряд, магия. Здесь свои обереги, своя табуированность (не пускать мужиков в дом), своя женская «корпоративность». Сладостно и упоительно принимать участие в этом действе. Здесь все хорошо, все радуется. Поэтому столько песен звучит во время засолки капусты, столько шуток и присловий. В слаженных действиях женщин чувствуются внутренняя гармония и лад. Предложим восьмиклассникам объяснить слово «лад», подберем однокоренные («ладить», «ладный»). Мир и покой в домах, где слаженная (!) работа по засолке капусты достигает наивысшей точки. Такие часы – это часы жизни счастливой, когда кладутся друг другу поклоны и высказываются благодарения. Это те «радости», что так значимы в жизни человека.

И вот – дни усолки капусты. Снова темп повествования замедляется, снова сквозят «грусти» в голосе рассказчика. Теперь жизнь окончательно вступила в свой завершающий годичный круг: отдых и сон. Умиротворение сквозит грустью, спокойствие печалит. И все же автор знает простую мудрость: отлаженный быт и повседневность определяют бытийную гармонию: «Долгая, стойкая зима-прибериха снегами и морозами заклинивала деревенскую жизнь. Большею частью под крышами изб, во дворах шла эта жизнь... и если хозяйева-старатели запаслись овощью... одолевали зиму без нужды и горя... с крещенских трескучих морозов принимались гулять, справлять свадьбы, именины и все праздники подряд» (Астафьев, 1997, т. 4, с. 141).

Ученикам, завершающим курс неполной средней школы (9 класс), интересно будет предложить рассказ «Бабушкин праздник». Обратим

внимание на его место в композиции 1-й книги «Последнего поклона» – заключительный рассказ в этой книге. Мы уже знакомы с авторским мировоззрением по отдельным рассказам цикла («Гуси в полынье», «Зорькина песня», «Ангел-хранитель», «Осенние грусти и радости»). Как же проблематика и идейный пафос всей 1-й книги отражены в заключительном рассказе? Девятиклассники вполне способны на самостоятельный поиск в этом направлении, они могут работать в группах, в парах; возможен индивидуальный поиск тех, кто заинтересовался творчеством В.П. Астафьева и прочел большее количество рассказов этой книги.

События рассказа, традиции приготовления к празднику даны в восприятии ребенка. Вите хорошо известна будничная жизнь дедушки и бабушки, своей родни, дорогой сердцу Овсянки. Будни эти – крестьянский труд (работа на заимке, перевозка сена, сбор ягод и грибов, засолка капусты и многое другое). Постепенно он учится различать, как обустроивают крестьяне-земляки свой дом и хозяйство. Приходит понимание того, что дом – основа основ мироустройства человека на земле. Дадим ученикам задание: выбрать какой-либо из «домов» (Потылицыных, тетки Авдотьи, Верехтеных) и рассказать о том, как хозяйева обустроили и наладили в них свою жизнь. Эту работу удобнее организовать в группах.

Несомненно, в центре внимания дом Потылицыных. Бывает, что бабушка ворчит и сердится, бывает, что внук хитрит и обманывает, случаются даже ссоры. Какой смысл имеет эпизод ссоры дедушки и бабушки в рассказе о празднике? Пусть взрослеющие читатели-школьники поразмышляют над этим. «В родном доме» у Потылицыных есть самое главное – ощущение гармонии с самим собою, друг с другом, а следовательно, со своей землей, с миром. Это первоосновное состояние бытия человека автор и выразил в глубоком и многозначном понятии Праздника. Пусть попытаются ученики проникнуть в глубинный смысл действия Праздника в доме Потылицыных. Праздник – это форма выражения гармонии и лада огромного семейства с законами Жизни. Светоносное проявление



такой душевной ладности – песенность души. Песня роднит, со-единяет, сближает, возвышает и потому, знакомясь с отдельными фамилиями этого семейства, мы понимаем что это – род, поколение. Приобщение к Дому Потылицыных – это приобщение к жизни сибирской деревни, отчей земле. И само собою, открываётся ребенку, Вите Потылицыну, что жизнь, заканчиваясь смертью, на самом-то деле вечна; душа гармоничная бессмертна: «Старые да малые все опять вместе, в тишине, в единстве и согласии... “там где нет ни болезней, ни печали, ни вздыхания, но жизнь бесконечная”».

Для более глубокого понимания мотива борьбы за жизнь девятиклассникам важно обратиться к повести В.П. Астафьева «Стародуб». Автор емко и точно определил свою позицию в комментарии к повести «Стародуб»: «Нашего, еще незрелого разума не хватает постичь смысл присутствия растения, как и всякого иного существа на Земле. Убить, скосить, растоптать, ободрать, оплевать, сжечь – сможем, но отгадать, добратся до высокого смысла жизни, увы, не дано – бессильны» (Астафьев, 1997, т. 2, с. 488–489). «Высокий смысл жизни» в повести «Стародуб» не столь очевиден для школьников-читателей, как в рассказе «Бабушкин праздник». Автор как будто сознательно отказывается от устойчивых понятий Дом, Род, Семья, ставших символами жизнеустройства человека. Разрыв внутренних связей, излом необходимой нравственной «скрепы» привел к победе Смерти в поединке с Жизнью рода Фаефана. Однако такой вывод является неожиданным для школьников, постигавших миропонимание писателя в определенной системе и последовательности. Одна из эффективных форм работы – проблемно-тематические микрогруппы. Общий для всех «исследователей» вопрос тот, который в трагическом противостоянии с озлобленными староверами задает себе Култыш: «Чья же правда-то? Чья?». Поиск ответа на него определяет понимание старшеклассниками позиции писателя и, возможно, их собственное мировидение.

Продуктивны три направления исследования учеников-читателей. Первое направле-

ние – поиск художественного воплощения мотива поединка со смертью в повести; второе – авторская цветопись (колоративная лексика, «оттенки» экспрессивно окрашенной лексики и др.); третье – работа с внетекстовыми материалами (воспоминания, переписка, комментарии). Тщательное текстуальное исследование первой группы обнаруживает «торжество» смерти. Автор повествует не только о смерти людей (пловцы, Фаефан, киргиз и его внук, Амос, Култыш, Клавдия), но и животных. Художественное пространство тайги семантически «подчинено» все поглотившей гибельности: «...сосны порыхтели... Солнце сжигало все... трупелые валежины... курились синенькими струйками... по воде хлопьями плыла сажа и листья» (Астафьев, 1997, т. 4, с. 149).

Вторая группа читателей, обратившись к цветовой гамме повести, обнаруживает идейно значимые авторские «коды». Например, колористика, «сопровождающая» образ Култыша, яркая, светлая, радостная. В.П. Астафьев максимально концентрирует колоративную лексику в описании смерти Култыша: «исходил небесным сиянием голубой камень... в камне вспыхивали, переливались искры... Ослепительное морозное солнце сияло в небесах, искрился снег...» (Астафьев, 1997, т. 4, с. 179). Авторский синтаксис, торжественный и плавный, риторические восклицания утверждают мысль о вечной красоте и гармонии одухотворяющего начала на земле.

Третья группа подтверждает этот вывод, опираясь на внетекстовые материалы. В обширной переписке В.П. Астафьева часто встречается мысль об исцеляющей силе Природы: «в ней заключен целый кодекс нравственности, кодекс взаимоотношений человека и природы» [Река жизни Виктора Астафьева, 2010, с. 91]. В воспоминаниях о писателе неоднократно упоминается о его особом мифотворении: «Астафьев сам обильно творит мифы... миф о Матери-Природе, мудрой, всевидящей... доброй ко всему живому. Он благоговейно преклоняется перед природой...» [И открой в себе память, 2008, с. 30].

Работа трех исследовательских групп учеников позволяет им выявить то, что не очевидно

в сюжете повести «Стародуб» (гибель и смерть), но отчетливо прослеживается в «нравственном коде» В.П. Астафьева – утверждение жизни как безусловной ценности, основанной на гармонии, любви и доброте.

Итак, система изучения произведений В.П. Астафьева в основной школе опирается на мотивный анализ. Предложенный подход является наиболее продуктивным в современной школе.

### **Список источников**

1. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 2. 496 с.
2. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 3. 464 с.

3. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 4. 464 с.

### **Библиографический список**

1. «И открой в себе память...»: воспоминания В.П. Астафьева: материалы к биографии писателя / Сибирский федеральный университет, Библиотека-музей В.П. Астафьева. 2-е изд., испр. и доп. Красноярск: ИЛК СФУ, 2008. 360 с.
2. Река жизни Астафьева / сост. В.Г. Швецова. Красноярск: ИПЦ «КАСС», 2010. 528 с.
3. Садырина Т.Н. Мотив игры в пьесе А. Вампилова «Утиная охота» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №1.

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССАХ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ<sup>1</sup>

## THE FEATURES OF CLASSROOM TRAINING FOR ENGINEERING AND TECHNOLOGY SPECIALIZATION

А.А. Лепешев, В.В. Куимов,  
С.А. Подлесный, Д.А. Толстой, А.В. Козлов,  
Т.В. Погребная, О.В. Сидоркина

A.A. Lepeshev, V.V. Kuimov,  
S.A. Podlesnyi, D.A. Tolstoi, A.V. Kozlov,  
T.V. Pogrebnyaya, O.V. Sidorkina

*Начальная инженерная подготовка, инженерно-технологические классы, корпоративные классы, инженерное мышление, проектная деятельность, FabLab, Центры молодежного инновационного творчества, детские технопарки, ТРИЗ-педагогика.*

В статье рассматриваются пути решения поставленных Президентом и Правительством Российской Федерации задач начальной инженерной подготовки школьников, направленной на формирование инженеров будущего, способных решить задачу импортозамещения промышленной продукции, обеспечить «рывок в шестой технологический уклад», «инженерно-технологического спецназа, способного решать, казалось бы, нерешаемые задачи». Показано, что импортозамещение промышленной продукции необходимо начинать с импортозамещения дидактических технологий. Предложена развитая авторами дидактическая система нового поколения – ТРИЗ-педагогика, соответствующая названным требованиям и задачам ЮНЕСКО по внедрению образования в интересах устойчивого развития.

*Basic engineering training, engineering and technological classes, corporate classes, engineering thinking, didactics, project activity, FabLab, Centers of youth innovative creativity, children's research parks, TRIZ-pedagogics.*

The article considers the ways to solve the tasks of the basic engineering training of students delivered by the President and Government of the Russian Federation, which are aimed at educating the engineers of the future, who are capable to solve the problem of import substitution of industrial products, to provide «a breakthrough into the sixth technological mode», «engineering and technological special troops capable to solve seemingly unsolvable tasks». The article shows that import substitution of industrial products needs to be begun with import substitution of didactic technologies. The article offers the didactic system of the new generation of TRIZ-pedagogics developed by the authors that conforms to the requirements and tasks of UNESCO for implementation of education for sustainable development.

**В**ажность начала подготовки к современным инженерным профессиям на школьной ступени образования, не только в старшей школе, и ранее осознаваемая передовой педагогической мыслью, существенно возрастает в период развития постиндустриального общества, третьей технологической революции. В России это особо актуально в связи с поставленными задачами импортозамещения и «рывка в шестой технологический уклад». Вместе с возрастанием актуальности работы со школьниками растет и пони-

мание необходимости изменений в содержании и методологии этой работы в соответствии с изменениями характера настоящей и прогнозируемой будущей инженерной деятельности, в особенности с начавшимся переходом от типовых субтрактивных технологий (изготовление изделий путем отделения от заготовок избытка материалов: сверление, фрезерование и др.) к аддитивным технологиям (сборка изделий из составных частей, как, например, в строительстве, печать на 3D-принтере) и в целом к конвергентным технологиям («большой четверке» тех-

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РФНФ, научный проект №16-16-24023/16, и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности.

нологий: информационно-коммуникационные технологии, биотехнологии, нанотехнологии и когнитивные технологии).

После временного падения спроса на инженерные разработки, имевшего место в 90-е годы, наступил период роста этого спроса как в количественном, так и в качественном отношении. В связи с этим ряд ведущих корпораций (в Красноярском крае это, например, ОАО «Рус-Гидро», «Норильский никель», «Роснефть», «Росатом») стали создавать за собственные средства в виде спонсорской помощи школам свои корпоративные классы, информационные центры и т.п., программы обучения в которых, наряду с обычными предметами, включали инженерные знания, требующиеся кадровому составу этих корпораций. При этом, как и в обычных школьных классах, преобладал знаниевый подход, т.е. формировались знания как по типовым, так и по корпоративным предметам. Такой подход все менее соответствовал кадровым потребностям корпораций, требовались поиски нового подхода.

В последние годы к усилиям корпораций активно подключается государство. В школах, лицеях, гимназиях различных регионов России существенно увеличивается количество специализированных (физико-математических, химических, инженерно-технологических и других) классов, также до настоящего времени применяющих в основном знаниевый подход. На создание и обеспечение деятельности таких классов также требуется немало средств, которые важно использовать наиболее эффективно.

Будущая инженерная деятельность, к которой готовятся учащиеся специализированных классов инженерно-технологического профиля и корпоративных классов, с ускорением научно-технического прогресса во все большей степени требует умения не только пополнять знания в течение всей жизни, но и участвовать в процессе создания знаний («генерации инновационных решений»). Такое умение нестандартно мыслить особенно важно формировать со школьного возраста. Тем более что в системе молодежной политики параллельно расширяется сеть учреждений,

в которых можно реализовывать созданные инновационные идеи: Центры молодежного инновационного творчества (ЦМИТ), производственные мини-лаборатории (FabLab), Детские технопарки, которым, по ряду отзывов работников этих учреждений, все более остро не хватает идей.

В Красноярском крае по инициативе губернатора В.А. Толоконского создается масштабная сеть специализированных классов, наибольшую часть которых составляют классы инженерно-технологического профиля. В 2015 г. было создано 25 специализированных классов, из которых 10 инженерно-технологических. В 2016/17 учебном году начинают работу еще 50 специализированных классов на базе 40 школ, из них 21 инженерно-технологический. Еще больше классов планируется создать в 2017/18 учебном году. Красноярским краем выигран конкурс на создание Детского технопарка. Логично и естественно было бы, чтобы в Детский технопарк, ЦМИТы, молодежные бизнес-инкубаторы и другие подобные формирования «приходили» идеи, создаваемые в инженерно-технологических классах. Губернатором В.А. Толоконским прямо поставлена задача обучать школьников в Детском технопарке генерации идей.

Авторы настоящей статьи – методологи инженерного творчества и поэтому включены в коллектив при Сибирском научно-образовательном консорциуме (СНОК), которому поставлена задача создать для инженерно-технологических классов края (а также для корпоративных классов, инженерных студий в учреждениях дополнительного образования, интенсивных школ инженерно-технологического профиля, конференций и олимпиад инженерно-технологической направленности, общее название – «Новая политехническая школа») соответствующее методологическое обеспечение, позволяющее обучать школьников генерации идей и далее защищать на эти идеи авторские и патентные права и в итоге апробировать эти идеи в ЦМИТах, в Фаблаб-Ангаре, в Детском технопарке для последующего внедрения. Авторы считают свои разработки продолжением разработок ряда педагогов, в том числе разработок, выполненных в

Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева [Чиганов, Грачев, 2015], и готовы сотрудничать с их авторами.

Анализируя состояние в России и в мире методологии и практической деятельности по генерации инновационных идей и по их применению, авторы пришли к выводу о существовании эффективных методов, созданных в России и на постсоветском пространстве, при недостаточной работе по их внедрению. Например, для проектной деятельности по предмету «Технология» в учебнике, распространяемом в «пилотных» школах, где ФГОС-2 ООО уже полностью реализован, предлагается, даже без названия и имени авторов, устаревшая технология «мозгового штурма», созданная американским специалистом Алексом Осборном еще в 40-е гг. XX в. В то же время в промышленно развитых зарубежных странах: США, Канаде, Франции, Германии, Италии, Израиле, Японии, Южной Корее, Китае, Тайване, Австралии и ряде других – все шире применяется созданная в бывшем СССР теория решения изобретательских задач, ТРИЗ (Theory of Invention Problems Solving, TRIZ) [Альтшуллер, 2015], признанная как существенно превосходящая по эффективности предшествующие методы. На сайтах фирм Intel и Samsung утверждается, что ТРИЗ экономит им миллионы долларов. Соответственно спросу ТРИЗ преподается в ведущих университетах названных и других стран, включая такие известные, как Массачусетский технологический институт, Стэнфордский, Оксфордский и другие университеты. В числе сотрудников корпораций и преподавателей – специалисты, выехавшие из России и государств постсоветского пространства. Созданы, вслед за CAD, CAM, CAE, компьютерные программы класса CAI (Computer Aided Invention – Компьютерная поддержка изобретательства), помогающие пользователю генерировать инновационные идеи с помощью ТРИЗ. Названные программы, например «Innovation WorkBench», «Invention Machine GoldFire» и др., являются развитием «Изобретающей машины», созданной в бывшем СССР в 80-е гг.

Таким образом, ТРИЗ полностью соответствует требованиям к «импортозамещающей»

продукции, высказанным Председателем Правительства России Д.А. Медведевым, основное из которых – спрос за рубежом. Осталось лишь применить в достаточных масштабах эту науку, созданную в России, на родине.

Основная проблема во внедрении преподавания ТРИЗ – необходимость большого (200–300 часов) учебного времени. Для решения этой проблемы разработана система ТРИЗ-педагогика [Триз-педагогика, 1998], которую можно обоснованно назвать инновационной системой нового поколения, так как в ней инновации педагогов дают результат в виде инновационного мышления и конкретных инновационных идей обучаемых. ТРИЗ-педагогика интегрирует изучение различных предметов и дополнительных программ с ТРИЗ, что дает дополнительные часы на изучение ТРИЗ и одновременно существенно повышает понимание и усвоение интегрируемых с ТРИЗ предметов. Первоначально в ТРИЗ-педагогике был метод творческих задач [Гин, Андржеевская, 2010]. Авторами статьи в дополнение к нему разработаны новые методы в ТРИЗ-педагогике: метод изобретения знаний и метод инновационных проектов [Методы изобретения..., 2010], распространившие эту систему на все этапы учебного процесса основного и дополнительного образования.

Метод изобретения знаний доводит до логического завершения высказываемую учеными и педагогами-новаторами мысль о важности перехода от заучивания к «добыванию» знаний. Любая система, изучаемая по любой программе, рассматривается как результат преодоления противоречий в системе-предшественнице, препятствующих ее дальнейшему развитию. Этот результат «переизобретается» обучаемыми с помощью приемов, принципов, стандартов ТРИЗ.

Методом изобретения знаний можно преподавать и гуманитарные, и естественнонаучные предметы, что позволяет усиливать подготовку по генерации идей в инженерно-технологических классах.

Метод инновационных проектов – это объединение проблемного и проектного обучения с

ТРИЗ при организации процесса генерации идей в виде двойного руководства, когда специалист по ТРИЗ направляет обучаемого, задавая вопросы в соответствии с алгоритмами ТРИЗ, а специалист в конкретной области науки или техники дает ответы на эти вопросы. Это позволяет организовать проектную деятельность учащихся на основе ТРИЗ при небольшом количестве специалистов-руководителей.

Названная методология и организация обучения неоднократно успешно апробировались на краевом и федеральном уровне, в том числе на базе школы № 10 г. Красноярска им. акад. Ю.А. Овчинникова и школы № 82 г. Красноярска, во Всероссийских детских центрах «Орленок» [Джеус и др., 2006] и «Океан», удостоены диплома конкурса научно-методических разработок, проведенного «Артеком» в 2014 г., давали результаты в виде побед и призовых мест учащихся на Всероссийских молодежных научных форумах, патенты на изобретения.

В связи с расширяющимся внедрением в инженерных вузах мира, в том числе России, системы CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate, Задумай – Спроектируй – Внедряй – Управляй) названная методология позволяет осуществлять первый этап – Conceive – еще во время учебы в школе, повышая эффективность системы CDIO за счет ее расширения на непрерывную подготовку школа – вуз [Сидоркина, Погребная, 2014].

Название «Новая политехническая школа» означает современный вид политехнического образования. В отличие от политехнического образования индустриального общества, направленного главным образом на подготовку еще в школе будущих рабочих, она, в соответствии с современными трендами, направлена на начало подготовки будущих элитных инженеров, «инженерно-технологического спецназа, способного решать, казалось бы, нерешаемые задачи» [Выступление..., 2014].

Вышеописанная дидактика, развивая главную в современную эпоху способность обучаемых – творчески мыслить, тем самым позволяет в комплексе формировать ряд метапредметных результатов, что способствует ее внедрению.

Дидактика соответствует требованиям ЮНЕСКО к образованию в интересах устойчивого развития (Education for Sustainable Development), обучая «устройству» самих процессов развития и позволяя применять с помощью ТРИЗ полученные знания для решения проблем устойчивого развития [Козлов и др., 2013]. Авторы рекомендуют применение названной дидактики также в Ассоциированных школах ЮНЕСКО.

## Библиографический список

1. Альшуллер Г.С. Найти идею. М.: Альпина Бизнес Букс, 2015. 404 с.
2. Выступление ректора СПбГПУ Петра Великого А.И. Рудского // Заседание Совета при Президенте по науке и образованию 23 июня 2014 года [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/news/45962> (дата обращения: 15.06.2016).
3. Гин А.А., Андржеевская И.Ю. 150 творческих задач о том, что нас окружает. М.: Вита-Пресс, 2010. 216 с.
4. Джеус А.В. и др. Молодежные интенсивные школы инновационной эпохи / А.В. Джеус, И.В. Романец, А.В. Козлов, Т.В. Погребная, О.В. Сидоркина. Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. 300 с.
5. Козлов А.В., Погребная Т.В., Сидоркина О.В. ОУР в ассоциированных школах ЮНЕСКО. Дидактика устойчивого развития // Вестник ЮНЕСКО. 2013. № 18. С. 228–237.
6. Методы изобретения знаний и инновационных проектов на основе ТРИЗ / Т.В. Погребная, А.В. Козлов, О.В. Сидоркина. Красноярск: ИПК СФУ, 2010. 180 с.
7. Сидоркина О.В., Погребная Т.В. CDIO в непрерывной подготовке школа – вуз: этап «Conceive» в довузовской подготовке // Инженерное образование. 2014. № 16. С. 47–53.
8. ТРИЗ-педагогика / И.Л. Викентьев, А.А. Гин, А.В. Козлов // Сборник творческих задач по биологии, экологии и ОБЖ / С.Ю. Модестов. СПб.: АКЦИДЕНТ, 1998. С. 162–165.
9. Чиганов А.С., Грачев А.С. Начала инженерного образования в школе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 [32]. С. 30–35.

# РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

## THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF RURAL SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF NATURAL-SCIENCE DISCIPLINES

А.А. Сыромятников,  
Е.В. Иконникова, Т.Ю. Ронжина

A.A. Syromyatnikov,  
E.V. Ikonnikova, T.Y. Ronzhina

*Метапредметные результаты обучения, общеучебные умения и навыки, универсальные учебные действия, сельская школа, дисциплины естественнонаучного цикла, проектная деятельность, исследовательская деятельность.*

В статье рассматриваются проблемы внедрения федерального государственного образовательного стандарта в образовательный процесс, особенности, возникающие при этом в условиях сельской школы. Предлагается и обосновывается методика развития универсальных учебных действий учащихся сельской школы на основе проектной, исследовательской деятельности во внеурочное время на материале дисциплин естественнонаучного цикла.

*Meta-subject learning outcomes, general learning skills, universal learning actions, rural school, natural-science disciplines, project activity, research activity.*

The article deals with the problem of implementation of the Federal state educational standard in the educational process, and its features occurring in rural schools. The article also proposes and justifies the method of development of universal learning actions of rural schoolchildren on the basis of project and research activities after school based on the material of natural-science disciplines.

**Н**а современном этапе развития системы образования нашей страны сделан акцент на деятельностной основе обучения, главным компонентом которой являются общеучебные умения и навыки, или универсальные учебные действия (УУД). Их развитие является одним из факторов подготовки личности, способной к развитию, к самостоятельному творческому выбору.

Очевидно, что для эффективного формирования и развития УУД необходима соответствующая дидактическая и методическая база. На сегодняшний день необходимое методическое и дидактическое обеспечение в этом вопросе получило начальное общее образование. На ступени основного и полного общего образования отмечается недостаточность ме-

тодик развития УУД, инструментов оценивания и т.д. Как показало наше исследование, около 50 % учителей биологии, географии, химии испытывают трудности при переходе на новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и в качестве основных отмечают нехватку методических рекомендаций для проведения занятий и методик определения уровня сформированности УУД. В то же время сельская школа является существенной частью образовательного пространства России, поскольку сельская местность занимает около 40 % территории страны. Образовательный процесс в традиционной малочисленной сельской школе также имеет свои особенности по сравнению с городскими школами, что может накладывать определенный от-

печаток на методическое обеспечение этого процесса.

Таким образом, целью данной работы являются описание и обоснование методики развития универсальных учебных действий школьников на материале дисциплин естественнонаучного цикла в условиях сельской школы.

Под понятием «сельская школа» с точки зрения территориального их расположения объединяются разные школы. Это могут быть школы, практически входящие в черту города и значительно удаленные от городов, крупные школы с хорошо развитой инфраструктурой и небольшие школы с численностью обучающихся порядка ста человек, обуславливающей ее финансирование. Мы в рамках данного исследования говорим о традиционной сельской школе с небольшой численностью учащихся и удалением от города. В таких школах зачастую ограничено деловое информационное общение детей. Возникают трудности с формированием умений работы в коллективе, организаторских, коммуникативных способностей. Особенности функционирования сельской школы связаны не только с численностью учащихся, но и с условиями педагогической деятельности сельского учителя, так как учебная нагрузка учителя, как правило, состоит из учебных занятий по двум-трем предметам. Поэтому необходимо такое сочетание методов обучения, организационных форм, которые бы позволили процесс развития УУД учащихся сельской школы сделать более эффективным.

В отечественной педагогической науке и практике накоплен достаточно большой опыт развития общеучебных умений и навыков, не получивший достаточного обобщения (как для начальной ступени образования) в рамках методической поддержки реализации ФГОС. Он основан на использовании технологий проблемно-диалогического обучения, учебно-исследовательской, проектной технологии, технологии критического мышления, письменной дискуссии и т.п. Так, авторами [Смирнова, Бережная, 2015] показана эффективность организации исследовательской деятельности для

развития познавательных УУД при обучении биологии в 6 классе, положительные результаты применения проектной деятельности как средства формирования УУД при обучении общей биологии [Хлапушина, Савина, 2015]. Использование таких технологий в обучении, безусловно, позволяет получить не только предметные результаты обучения, но и не менее важные метапредметные результаты. Однако достижение метапредметных результатов невозможно в рамках одного предмета. Необходима системная деятельность, направленная на развитие УУД на всех предметах школьного курса и всех ступенях обучения. Именно систематическая проектная деятельность позволяет научить и закрепить навыки целеполагания, составления плана действий по решению проблемы, прогнозирования, оценки результата. Развитие познавательных общеучебных и логических УУД может обеспечить исследовательская деятельность. Предметы естественнонаучного цикла (химия, география, биология) из-за специфики, содержания, способов представления учебного материала, видов деятельности учащихся, с нашей точки зрения, обладают большим потенциалом для решения поставленной задачи и позволяют реализовать как принцип системности, так и принцип систематичности при развитии УУД.

Для развития УУД в условиях сельской школы, где существует проблема наполняемости классов, мы предлагаем в качестве организационной формы внеурочную деятельность. Кружковая работа в рамках программ дополнительного образования позволяет объединить детей разных возрастных групп. Реализация программ на основе интеграции дисциплин естественнонаучного цикла и использования проектной исследовательской деятельности как основного метода при организации обучения может оказывать значительное влияние на развитие отдельных групп УУД обучающихся.

Педагогический эксперимент по оценке эффективности предлагаемой методики был начат в 2014 году на базе сельской школы МКОУ «Большеениччинская СОШ № 5» Минусинского



района Красноярского края. Экспериментальное обучение проводилось в рамках программы дополнительного образования «Ландшафтный дизайн» с разновозрастной группой, в которую входили учащиеся 8–11 классов. Реализация программы основана на организации проектной с элементами исследовательской деятельности, связанной с озеленением пришкольного участка, созданием тематических цветников, в частности посвященных празднованию Дня Победы в Великой Отечественной войне. По классификационным признакам проекты можно отнести к исследовательским и поисковым, по предметно-содержательной области – межпредметным, так как данная образовательная программа ориентирована на предметы естественнонаучного цикла и учителя сельской школы, как правило, осуществляют обучение по нескольким естественнонаучным предметам; по количеству участников – к групповым. Именно такая форма организации учебной деятельности позволяет решить одну из организационно-методических проблем сельской школы – трудность в развитии коммуникативных умений учащихся. Участие в групповых проектах позволит учащимся преодолевать однообразие контактов и форм взаимодействия, научиться выражать свои мысли и разрешать конфликтные ситуации.

На завершающем этапе работы, в сентябре, для участников предполагается представление результатов своей деятельности, продуктов, полученных в ходе проектной деятельности, – элементов ландшафтного дизайна школьного двора. Результаты работы в 2015 году были представлены на краевом смотре-конкурсе ландшафтных проектов «Геодекор» и признаны в номинации «Лучшая малая архитектурная форма».

Важным вопросом любой методики являются контроль и оценка достижений учащихся. Оценка метапредметных результатов обучения имеет свои особенности. Так, их нельзя проверить традиционными предметными тестами, необходим специальный инструмент измерения. На сегодняшний день нет стандартизированных тестов для оценки сформированности метапредметных результатов обучения учащихся старшей школы. Оценка должна осуществляться на основе уровневого подхода к представлению результатов реализуемого за счет фиксации различных уровней достижения обучающимися планируемых результатов: базового уровня и уровней выше и ниже базового. Инструментарий оценивания содержит письменные и практические работы, имеющие комплексный характер, строящиеся на межпредметной основе и содержащие задания по работе с текстом, задания с использованием логических операций, моделей, знаково-символических средств, схем. Материалы целенаправленных наблюдений, работы учащихся (листы наблюдений, самооценки, презентации) позволяют нам принять решение при оценке уровня развития регулятивных и коммуникативных УУД.

Для мониторинга развития УУД в ходе эксперимента нами была разработана авторская критериально-уровневая диагностическая карта для оценки уровня сформированности УУД, входящих в группы регулятивных, познавательных и коммуникативных.

Динамика изменения уровня сформированности УУД в ходе эксперимента (табл. 1, 2) показывает прирост числа учащихся на формирующем этапе в группах со средним и высоким уровнем по всем исследуемым группам УУД.

Таблица 1

#### Результаты определения сформированности регулятивных и коммуникативных УУД

Этап эксперимента	Уровень сформированности регулятивных УУД, %			Уровень сформированности коммуникативных УУД, %		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Констатирующий	72,0	28,0	0	44,0	56,0	0
Формирующий	60,0	35,0	5,0	41,3	40,0	18,7

Таблица 2

**Результаты определения сформированности познавательных УУД**

Этап эксперимента	Уровень сформированности познавательных общеучебных УУД, %			Уровень сформированности познавательных логических УУД, %		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Констатирующий	80,0	20,0	0	88,0	12,0	0
Формирующий	69,3	28,0	2,7	70,7	24,0	5,3

Результаты педагогического эксперимента подтверждают обоснованность выбора педагогических технологий и организационных форм обучения для развития основных групп УУД учащихся сельской школы на материале дисциплин естественнонаучного цикла. Полученные результаты являются статистически значимыми.

Таким образом, внеурочная деятельность учащихся на основе индивидуальной, групповой проектной и исследовательской деятельности при реализации дополнительных образовательных программ позволяет не только получать метапредметные результаты обучения и межпредметные знания, но и развивать УУД. Предлагаемая методика развития УУД учащихся сельской малочисленной школы на материале естественнонаучных дисциплин показала свою эффективность и может быть рекомендована для дисциплин гуманитарного цикла.

**Список сокращений**

1. УУД – универсальные учебные действия.
2. ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт.

**Библиографический список**

1. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Экспериментальная методика формирования исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий при обучении биологии в 6 классе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34).
2. Хлапушина К.Б., Савина Л.Н. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий у обучающихся // Вестник Пензенского государственного университета. 2015. № 2 (10).

# ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МАТЕМАТИКА»

## ORGANIZATIONAL-METHODICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF STUDENTS' PERSONAL RESULTS BY MATHEMATICS SUBJECT MATTER TOOLS

О.В. Тумашева, А.И. Молдыбаева,  
М.Е. Ширшикова

O.V. Tumasheva, A.I. Moldybaeva,  
M.E. Shirshikova

*Личностные результаты, процесс обучения математике, организационно-методические условия, федеральный государственный образовательный стандарт, готовность учителя, дидактический инструментарий.*

В статье представлен авторский подход к формированию личностных результатов обучающихся средствами предметной области «Математика». Выделен комплекс личностных результатов обучающихся, формирование и развитие которых возможно в процессе обучения математике. Комплекс представлен тремя группами: самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическая ориентация. Описаны организационно-методические условия, реализация которых в процессе обучения математике в общеобразовательной школе обеспечит формирование личностных результатов обучающихся. Предложены конкретные пути реализации выделенных условий.

*Personal results, the process of learning Mathematics, organizational-methodical conditions, federal state educational standard, the willingness of the teacher, didactic tools.*

The article presents the author's approach to the formation of students' personal results by Mathematics subject matter tools. It also reveals a complex of students' personal results that can be formed and developed in the process of learning Mathematics. The complex comprises three groups, such as self-determination, meaning-making, moral and ethical orientation. The article describes the organizational-methodical conditions, the implementation of which in the process of learning Mathematics in secondary school will provide the formation of students' personal results. Besides, it proposes specific ways to implement the selected conditions.

**И**зменения, происходящие в обществе в последние десятилетия, привели к смене ценностных ориентиров в образовании, что нашло отражение в требованиях к результатам обучения, зафиксированных в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). В качестве основных образовательных результатов рассматривается развитие личности обучающихся средствами различных предметных областей, формирование у них метапредметных умений, позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи.

В последнее время появились многочисленные публикации результатов исследования проблемы формирования метапредметных умений обучающихся в процессе обучения математике, в которых содержатся конструктивные методические и технологические решения [Константинова, 2014; Тумашева, Руссуева, 2016; Тумашева, Абрамова, 2016; Тумашева, 2016; Шкерина и др., 2015; 2016 и др.], чего нельзя сказать о проблеме формирования личностных результатов обучающихся. Между тем именно личностные результаты в новых стандартах ставятся на первый план и выступа-

ют в качестве условия успешного достижения других образовательных результатов, поскольку позволяют сделать учение осмысленным, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего.

Обозначенные в ФГОС личностные результаты можно определить как качественные новообразования в личности обучающегося, которые определяют его сознание, отношение к среде, к внутренней (ценности, убеждения, принципы) и внешней (поступки, поведение) жизни. К окончанию общеобразовательной школы такими новообразованиями становятся жизненное, личностное и профессиональное самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическое оценивание. Обеспечить формирование обозначенных личностных новообразований невозможно в условиях традиционного обучения математике, что актуализирует проблему проектирования и реализации содержательного и процессуально-технологического компонентов образовательного процесса, обеспечивающих формирование личностных результатов обучающихся средствами предметной области «Математика» [Тумашева, Берсенева, 2015]. Для ее решения должен быть реализован целый комплекс условий и обеспечено соответствующее управление данным процессом.

Цель данной статьи – описание организационно-методических условий, реализация которых в процессе обучения математике обеспечит формирование личностных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС.

Под условиями в рассматриваемом контексте будем понимать совокупность обстоятельств, носящих объективный характер по отношению к субъекту учения и определяющих наступление запланированных последствий.

В качестве запланированных последствий в нашем случае выступают личностные результаты, формирование и развитие которых возможно средствами предметной области «Математика». Анализ исследований, посвященных ис-

следуемой проблеме (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Е.Г. Белякова, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, Е.О. Иванова и др.), позволил конкретизировать эти результаты, сгруппировав их в три основных блока.

*Самоопределение:* обучающийся умеет ориентироваться в социальных ролях; принимает и осваивает социальную роль обучающегося; осознает себя как индивидуальность и одновременно как члена классного коллектива, гражданином родного города, края, России; проявляет патриотические чувства к своему региону, стране, его культуре, истории, традициям; видит сильные и слабые стороны своей личности в различных ситуациях; дает адекватную оценку результатам своей деятельности; определяет границы своего «знания» и «незнания»; определяет причины своих удач и неудач; обладает качествами мышления, необходимыми для адаптации в современном информационном обществе; способен самостоятельно принимать решения; способен к преодолению мыслительных стереотипов, вытекающих из обыденного опыта; умеет выстраивать аргументацию, приводить примеры и контрпримеры; умеет распознавать логически некорректные высказывания, отличать гипотезу от факта, вырабатывать критичность мышления.

*Смыслообразование:* обучающийся понимает необходимость учения; понимает личностный смысл учения; выражает положительное отношение к процессу познания; стремится приобретать новые знания и умения, совершенствуя при этом уже имеющиеся; проявляет интерес к способу решения проблем и общему способу действия; способен осмыслить свои действия и результаты в соответствии с собственными целями и мотивами учения.

*Нравственно-этическое оценивание:* обучающийся признает нравственно-этические нормы и готов их выполнять в различных ситуациях; способен к адекватной самооценке поступков на основе общепринятых норм и правил.

Обеспечить формирование выделенных результатов возможно при реализации в процессе обучения математике в общеобразова-

тельной школе комплекса организационно-методических условий.

Первое, выделенное нами условие, является основополагающим, поскольку определяет эффективность реализации всех остальных – *готовность учителя к формированию личностных результатов обучающихся средствами предметной области «Математика»*. Под «готовностью» будем понимать состояние личности учителя, при котором он считает себя способным и владеющим необходимыми знаниями и умениями для того, чтобы проектировать и осуществлять процесс обучения математике, ориентированный на достижение новых образовательных результатов и к тому же стремящийся к этому [Тумашева, 2016, с. 37]. Здесь необходимы целенаправленная работа и с уже работающими учителями математики по осознанию и принятию ими новых идей и подходов в обучении и преодоление стереотипов у будущих учителей математики, создание у последних мотивационно-целевых установок на реализацию требований ФГОС в период обучения в вузе.

Следующее условие – *наличие в образовательном учреждении единой стратегии формирования личностных результатов обучающихся*, не зависящей от предметных областей и ступеней организации обучения. Такая стратегия является ориентиром для разработки программ формирования личностных результатов обучающихся средствами предметной области «Математика», выбора адекватных дидактических средств, разработки соответствующих инструментов мониторинга и т.д. Кроме того, наличие подобной стратегии обеспечит преемственность между ступенями обучения, что положительно скажется на конечном результате.

Обеспечить формирование личностных результатов обучающихся возможно только посредством дидактического инструментария, обеспечивающего обогащение и развитие субъектного опыта обучающегося средствами предметной области «Математика», создание положительного эмоционального фона при работе с математическими фактами, объектами и т.п.

Это стало основанием выделения еще одного условия – *адекватный отбор дидактического инструментария*, который использует учитель для организации процесса обучения математике, направленного на формирование личностных результатов. Данное условие обеспечивает реализацию технологического аспекта рассматриваемой проблемы и ориентирует на включение в содержание обучения математике задач регионального содержания, проектных заданий [Шкерина и др., 2015; Тумашева, Рукосуева, 2016; и др.], применение интерактивных форм и методов обучения, обеспечивающих взаимодействие субъектов образовательного процесса [Тумашева, Абрамова, 2016; и др.].

Важным условием обеспечения формирования личностных результатов является *оценивание прогресса личностного развития самими обучающимися*, что требует формирования рефлексивных умений обучающихся через создание в процессе обучения математике ситуаций, стимулирующих обучающихся к реализации рефлексивной деятельности. Именно рефлексия создает внутренние условия для формирования образовательных ценностей и личностных смыслов обучающихся, позволяет достичь максимально возможных результатов через внутреннюю ориентацию обучающегося на обозначенные им самим результаты.

Выделенные условия позволяют регламентировать формирование личностных результатов обучающихся средствами предметной области «Математика» и стать основой для разработки соответствующих технологических процедур.

## Библиографический список

1. Константинова А.С. Формирование универсальных учебных действий учащихся 5 классов на уроках математики в заданных педагогических условиях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 243–246.
2. Тумашева О.В., Рукосуева Е.Г. Какие задачи решать на уроках математики в аспекте требований ФГОС? // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №1 (35). С. 31–34.

3. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Структурно-содержательная модель процесса обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34). С. 62–65.
4. Тумашева О.В., Абрамова Е.В. Учебная деловая игра в процессе обучения математике // Вестник ОГУ. 2016. № 2 (190). С. 62–66.
5. Тумашева О.В. Формирование метапредметных умений: проблемы и пути решения // Математика в школе. 2016. № 4. С. 35–38.
6. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 74–78.
7. Шкерина Л.В., Константинова А.С., Курсиш И.Ф. Формирование метапредметных умений школьников в условиях проектного обучения математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1(35). С. 39–42.

# ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

## GAMING TECHNOLOGIES AT LITERATURE LESSONS IN SENIOR SCHOOL

Н.В. Уминова

N.V. Uminova

*Технологии обучения литературе, контролирующая игра, обобщающий урок, литературная викторина, межпредметные связи, лирическая поэзия.*

В статье описаны возможности практического применения игровых технологий на уроках литературы в старших классах. Определены функции игрового обучения литературе и выявлена проблема в методике проведения контролируемых игр в школе. На примере обобщающего урока в 11 классе по теме «Поэзия Серебряного века» представлены типы игровых заданий, даны методические рекомендации по их использованию в практике преподавания литературы в школе.

*Literature learning technology, controlling game, corporate lesson, literary quiz, interdisciplinary connections, lyric poetry.*

The article describes the possibilities of a practical application of gaming technologies at literature lessons in senior school. It also defines the functions of game-based learning literature and reveals a problem in the methodology of the organization of controlling games at school. Based on a corporate lesson in the 11th form on the topic «Poetry of the Silver Age», the article shows the types of game tasks, methodical recommendations for their use in teaching literature in school.

Современная образовательная ситуация требует от учителя широкого использования активных форм обучения. Данное требование ФГОС II поколения способствует реализации системно-деятельностного подхода. Особое место среди педагогических технологий, активизирующих процесс изучения литературы в школе, занимают игровые технологии: в силу психологических и возрастных особенностей детей игра является для них наиболее органическим и естественным состоянием. Своеобразной методической аксиомой, не требующей доказательств, стало следующее положение: в игровых ситуациях любой учебный материал усваивается значительно эффективней. Кроме того, умелое использование игровых технологий в процессе обучения способствует формированию коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий школьников, а также создает положительный эмоциональный фон урока.

Психолого-педагогическим, национальным, методическим основам игр посвящены труды

Ю.П. Азарова [Азаров, 1973], Н.П. Аникеевой [Аникеева, 1987], Л.С. Выготского [Выготский, 1966], Н.В. Гараниной [Гаранина, 2014], А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 1983], С.Ф. Занько [Занько, 1992], Е.М. Минкина [Минкин, 1983], Б.П. Никитина [Никитин, 1990], П.И. Пидкасистого, Ж.С. Хайдарова [Пидкасистый, Хайдаров, 1996], Г.К. Селевко [Селевко, 1998], Н.В. Самоукиной [Самоукина, 1996], А.С. Спиваковской [Спиваковская, 1981], С.А. Шмакова [Шмаков, 1994], Д.Б. Эльконина [Эльконин, 1999], М.Г. Яновской [Яновская, 1974] и др. Учеными определены функции игры, ее значение в развитии ребенка, представлены классификации игровых технологий. Возможности педагогических игр на уроках литературы описаны в работах Р.И. Альбетковой [Альбеткова и др., 1991], Т.Г. Кучиной, Е.М. Болдыревой [Кучина, Болдырева, 1998], Е.В. Карсоловой, А.В. Леденева, Ю.М. Шаповаловой [Карсолова и др., 1996] и др. Анализ методических периодических изданий («Литература в школе», «Литература») доказывает популярность игровых технологий у педагогов-словесников. Однако возмож-

ности игры на уроках литературы представлены в основном на примере занятий в 5–6 классах. В старшей школе методической наукой описан только контролирующий тип учебных игр (с преобладанием викторинных заданий, однообразных по своей сути: определение автора и произведения по фрагменту, литературного героя по его описанию и т.п.), а также игра осмыслена как технология внеклассной работы (наиболее востребованы такие формы, как урок-концерт, урок-спектакль, урок-квест, литературная гостиная, «Умники и умницы», «Что? Где? Когда?», «Своя игра» и др.). Весь развивающий, творческий, познавательный потенциал игровых технологий на уроках литературы в старших классах современной методической наукой до конца не раскрыт. Данная тема не теряет актуальность, что позволяет нам представить варианты использования приемов и форм игрового обучения литературе в старшей школе.

Приведем примеры заданий, используемых в процессе контролирующей игры в 11 классе (рассчитана на 2 часа). Как отмечалось выше, основной проблемой проведения обобщающих уроков с использованием игровых технологий является однообразие заданий: чаще всего учителя-практики предпочитают вопросно-ответную форму викторины, тестирование, реже разгадывание кроссворда. На примере рекомендаций к проведению урока-обобщения по теме «Серебряный век русской поэзии» покажем, как можно использовать многообразие игровых интеллектуальных заданий, а также интеграцию с другими учебными предметами. Занятие проходит в виде литературного турнира, предполагающего работу в малых группах. Деление старшеклассников по группам традиционно в массовой практике проходит в произвольном порядке (ученики по желанию объединяются в группы), однако мы предлагаем в этом случае использовать игровой прием: учащиеся получают карточки с именами литературных героев (как вариант можно использовать цитаты или афоризмы). Задача учащихся – объединиться в группы по произведениям (например, ученики, которые полу-

чили карточки с именами Митрофан, Стародум, Правдин, Кутейкин, Еремеевна, должны найти друг друга, объединиться в группу и назвать автора и произведение – Д.И. Фонвизин «Недоросль»). Далее ученики придумывают название своей группы, связанное с произведением или творчеством автора. На этапе распределения учащихся в группы возможно использование и межпредметных связей: литература – русский язык, литература – история. Так, ученики получают карточки со словами на определенную орфограмму и должны объединиться по этому принципу или вспоминают, в каких произведениях описаны исторические события и люди, указанные на карточке. Учитель в практике может использовать различные варианты деления учеников на группы в зависимости от целевых установок урока. На обобщающем занятии по поэзии Серебряного века целесообразным будет предложить ученикам «разорванные» на строки программные стихотворения поэтов, объединение в группы и будет процессом восстановления поэтического текста.

Игра включает последовательное выполнение нескольких заданий.

1. Конкурс «Портретная галерея». Школьникам необходимо узнать поэта Серебряного века по его изображению. Ученики могут получить дополнительные баллы, если назовут художников или вспомнят факты из истории портрета.

2. Конкурс «Что в имени тебе моем?». Учащимся даны настоящие имена поэтов Серебряного века, необходимо вспомнить их псевдонимы (например, Кириенко – Волошин, Горенко – Ахматова, Лотарев – Игорь Северянин, Бугаев – Андрей Белый и т.д.).

3. Конкурс «Географический». Школьникам предстоит вспомнить, с именем какого поэта связано то или иное географическое название (например, Елабуга – Марина Цветаева, озеро Чад – Николай Гумилев, Шахматово – Александр Блок, Багдади – Владимир Маяковский, Эстония – Игорь Северянин и т.д.). Когда ученики будут озвучивать свои ответы, педагог может визуализировать учебный материал с помощью ИКТ.



4. Конкурс «Биографический». Ученикам предстоит выполнить роль редакторов литературной энциклопедии и исправить фактические ошибки в биографиях поэтов Серебряного века. Рекомендуем дать группам биографические тексты разных поэтов, чтобы на этапе озвучивания итогов работы происходило повторение и обобщение большего объема учебного материала. Можно предложить старшеклассникам добавить важные факты творческой биографии, которые отсутствуют в тексте. В этом случае ученики решают и стилистическую задачу – сохранение научно-популярного стиля изложения материала. В составлении биографических текстов рекомендуем использовать материалы энциклопедии «Русская литература. Ч. 2. XX век» издательства «Аванта+» [Энциклопедия для детей, 2002].

5. Конкурс «Четвертое лишнее». Данный тип заданий эффективен для повторения теоретико-литературных понятий и способствует развитию логического мышления школьников. Им необходимо найти в каждой цепочке терминов «четвертый лишний» и объяснить свой выбор (например, футуризм – классицизм – акмеизм – символизм; неологизм – эпитет – сравнение – метафора и др.).

6. Конкурс «Литературные пародии». Школьникам даны пародии на творчество поэтов Серебряного века (рекомендуем пародии на стихотворения В. Маяковского, А. Ахматовой, Н. Гумилева, С. Есенина, М. Цветаевой, И. Северянина из сборника «Парнас дыбом» [Паперная и др., 1990]), ученикам необходимо назвать пародируемого автора и обосновать свой ответ (учителем оцениваются глубина и убедительность аргументов). В качестве домашнего задания учитель может предложить школьникам попробовать себя в роли поэтов-пародистов (подобное творческое задание не носит обязательный характер, может быть выполнено по желанию учащихся).

7. Конкурс чтецов. Обобщающий урок изучения лирических текстов не исключает важной для данной родовой принадлежности произведений эмоциональной составляющей. Считаем, что уместным завершением занятия будет мини-

конкурс чтецов: представитель от каждой группы читает наизусть стихотворение поэта Серебряного века (задание связано с домашней подготовкой). При оценивании выступления педагог (или жюри, или ученики других групп) может руководствоваться следующими критериями выразительного чтения: технически поставленная речь (громкость, четкость и т.д.); эмоциональность (но без излишней жестикюляции); интонационное богатство (интонация должна быть уместной); верная расстановка пауз, логических ударений; правильное произношение слов и постановка ударений; адекватная передача идеи произведения.

Представленные типы заданий литературного турнира возможны как на этапе обобщения учебного материала, так и в качестве формы актуализации ранее полученных знаний в преддверии изучения определенной монографической темы историко-литературного курса. Данная литературная игра была апробирована на интерактивной площадке в рамках городского форума интеллектуально одаренных детей «Созвездие Сосновоборска», а также во время олимпиадных предметных погружений старшеклассников. Помимо активизации мыслительной деятельности школьников, предложенные игровые задания способствуют развитию логики, творческих способностей, учат коммуникации в группе, за счет интегрированных связей с другими предметами обеспечивают создание целостной картины мира старшеклассника.

### Библиографический список

1. Азаров Ю.П. Игра и труд. М.: Знание, 1973. 96 с.
2. Альбеткова Р.И., Герке С.Г., Гладкая Л.П. Активные формы преподавания литературы. М.: Просвещение, 1991. 175 с.
3. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 144 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
5. Гаранина Н.В. Игровой дискурс подвижных игр английского подростка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №1. С. 218–223.

6. Гельфонд М.М. «Я сделал вновь поэзию игрой...», или Веселые разминки на уроках литературы // Литература. 2013. Апрель. С. 26–28.
7. Горбунова Е.В. Игровые технологии как средство активизации интереса школьников к чтению. 5 класс // Уроки литературы. 2016. № 8.
8. Дружинина Т.В. «Верите ли вы, что...»: литературная игра, посвященная жизни и творчеству Ф.А. Абрамова // Уроки литературы. 2015. № 2. С. 12–14.
9. Занько С.Ф. Игра и учење. Теория, практика и перспективы игрового обучения. М.: Логос, 1992. 126 с.
10. Карсалова Е.В., Леденев А.В., Шаповалова Ю.М. Серебряный век русской поэзии: пособие для учителей. М.: Новая школа, 1996. 192 с.
11. Кучина Т.Г., Болдырева Е.М. Литература. Интеллектуальные игры для школьников. Ярославль: Академия развития, Академия К, 1998. 240 с.
12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. С. 303–323.
13. Минкин Е.М. От игры к знаниям. М.: Просвещение, 1983. 254 с.
14. Мурзинцева О.Ф. Сценарий литературной игры «Колесо истории», посвященной жизни и творчеству А.С. Пушкина. 9 класс // Уроки литературы. 2015. № 6. С. 11–14.
15. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры. М.: Просвещение, 1990. 160 с.
16. Паперная Э.С., Розенберг А.Г., Финкель А.М. Парнас дыбом (литературные пародии). М.: Художественная литература, 1990 [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/ANEKDOTY/parnas.txt> (дата обращения: 25.08.2016).
17. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. М.: РПА, 1996. 270 с.
18. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. М.: Народное образование, 1996. 112 с.
19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
20. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. М.: Педагогика, 1981. 141 с.
21. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая Москва, 1994. 240 с.
22. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
23. Энциклопедия для детей / глав. ред. М.Д. Аксенова. М.: Аванта+, 2002. Т. 9: Русская литература. Ч. 2: XX век. 688 с.
24. Яновская М.Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. М.: Просвещение, 1974. 128 с.

# УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## EDUCATIONAL RESEARCH QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION

В.А. Адольф

V.A. Adolf

*Педагогический поиск, методологическая компетентность, научно-педагогическое исследование, педагог-исследователь.*

Актуальность исследования обусловлена позиционированием науки и образования как социального значимого блага и достояния личности. В этой связи востребовано повышение качества педагогических исследований, которые приобрели междисциплинарный характер. Одним из механизмов управления качеством педагогических исследований является сформированная методологическая компетентность педагога-исследователя на основе его подготовки к организации педагогического поиска. В статье педагогический поиск рассматривается как интегрированный, междисциплинарный феномен современной науки, раскрывается понятие «методологическая компетентность» педагога-исследователя, обосновывается необходимость готовности педагога-исследователя к обоснованию результативного поиска доказательной базы исследования.

*Educational search, methodological competence, educational research, researching teacher.*

The relevance of the study is caused by positioning science and education as a socially significant benefit and property of the personality. In this regard, the improvement of the quality of educational researches, that have acquired an interdisciplinary nature, is claimed. One of the tools to manage the quality of an educational research is a formed methodological competence of a researching teacher on the basis of their preparation to arrange an educational research. The article examines an educational search as an integrated, multidisciplinary phenomenon of modern science and reveals the concept of «methodological competence» of a researching teacher, substantiates the necessity of a researching teacher's readiness to prove an effective evidence-based research.

Результаты изучения проблемы науки и образования, профессионального образования, участия в работе диссертационных советов по педагогическим наукам позволяют проявить некоторую смелость и высказать свою позицию по вопросам обеспечения качества исследования в сфере образования. Да, бесспорно, наука представляет собой развивающееся знание и ее развитие носит неравномерный характер. Движущими силами данного развития выступают противоречия. Научное знание характеризуется уровневой неоднородностью (понятия, законы, факты, принципы, теории и др.), причем каждый вид знания выполняет определенную функцию. Все это относится к исследованию объекта науки.

Для рассмотрения состава и структуры педагогического (дидактического) знания необходимо провести методологический анализ современных педагогических исследований [Адольф, 2013; 2015; Адольф, Степанова, 2011]. Исследования многих ученых (В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.) сформировали у научно-педагогического сообщества понимание, что «педагогическое исследование» является многоплановым, развивается в определенной логике и требует понимания следующих позиций: идея, проблема, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи исследования. В них определены качественные характеристики и показатели результативности педагогического исследования: научная новизна, теоре-

тическая и практическая значимость. Все это позволяет предположить, что педагогическим сообществом осознается проблема множественности, вариативности педагогического знания (подходов, способов, терминов, авторских версий и т.п., которые носят вероятностный характер и затрудняют его осознание). При этом следует признать то, что результаты многих концепций, теорий не достигают своей цели по причине низкой методологической культуры (грамотности, компетентности) исследователя.

Неразработанность вопросов, связанных с тем, как будет мотивировать себя обучающийся вуза к усвоению знаний, какие конкретные виды (приемы) деятельности он может использовать, как он сможет оценить результат своей деятельности, актуализирует данную проблему [Коржув, Сергеева, 2015; Адольф, Степанова, 2009]. Обсуждая ее, определим в качестве отправной точки то, что окружающий мир включает различные педагогические феномены и процессы и что педагогические средства способствуют их реализации в жизни. Новые задачи практики образования (не имеющие прямых аналогов) позволяют осуществить инновационную деятельность, направленную на реализацию результатов законченных научных исследований, которые призваны обеспечить получение нового социально-образовательного эффекта [Адольф, Степанова, 2009; 2013]. Исследование, в основе которого лежит педагогический поиск, призвано не только найти ответы на вопросы образовательной практики, но и определить, выявить, обозначить перспективы для их использования в теории. Например, что следует сделать для того, чтобы у человека в педагогическом взаимодействии формировались компетенции (знания, умения, навыки), личные и профессиональные качества и какие методы, методики и технологии обучения следует для этого использовать.

Для поиска ответа на данный вопрос необходимо не организационный, а *профессионально-педагогический (научно-педагогический)* подход, в основу которого положен педагогический поиск как некий феномен современной науки. Так, сформированная у исследователя го-

товность к научному поиску позволит ему иначе (креативно, хотелось бы творчески) взглянуть на изучаемую проблему практики образования, и это будет диктовать ему *разумные, продуктивные, креативные* формы поисково-образовательной когерентности. Однако понимание педагогического поиска как *просто* способности к применению знания, умения в научно-образовательной «живой – деятельностной» среде является упрощенной. Наличие потребности в поиске (исследовательской компетентности, познавательной активности, методологической рефлексии) совершенно необходимо для работы любого уважающего себя профессионала. При этом мы не подвержены и соблазну объяснять уже известные факты, выдвигать некоторые гипотезы, которые в большей степени носят прагматический или вероятностный характер. Какова их природа? Да, правильная постановка проблемы, удачно сформулированная гипотеза фиксируют ситуацию, то есть отражают нечто неизвестное об объекте.

Гипотеза (единичная, частная, общая) строится как озарение, догадка, как процесс генерации или по аналогии. Огромную роль здесь играют интуиция, опыт, талант исследователя, принадлежность к научной школе. Нет никакой гарантии в том, что удачно сформулированная гипотеза найдет свое подтверждение. Например, гипотеза представляется и как этап исследовательской деятельности, и как определенным образом структурированный ее атрибут, и как логический конструкт, проявляемый в содержательном поле педагогического поиска.

Каким требованиям должна удовлетворять выдвинутая гипотеза? Решение этой задачи – необходимое, но недостаточное условие «практико-исследовательского» подхода, поскольку у практикующего исследователя может быть не сформировано исследовательское, поисковое, творческое отношение к получаемой информации. Например, когда при доказательстве гипотезы через организацию когерентной деятельности используется интеллектуальный потенциал исследователя, тогда результат достигается оптимальным (практически линейным)

путем. Если же гипотеза подтверждается за счет организации творческой деятельности, то процесс ее доказательства носит нелинейный характер. Появляются и другие формулировки **гипотезы**, что приводит к иным результатам, ранее не прогнозируемым, а ранее предполагаемый результат, как правило, приобретает совсем другой смысл. Конечно, сама гипотеза может быть и не проверена, делается только логико-математический или качественный вывод на ее основе. Экспериментально проверяются не сами гипотезы, а следствия, которые из них вытекают. В этом смысле из выдвинутого исследователем противоречия между сущим и должным, между необходимым и действительным возникает проблема.

Авторский замысел на стадии эскиза, взгляда на проблему крупным планом переходит на уровень структурированного концепта, когда исследуемое явление получает логически завершенный вид и самостоятельное содержательное наполнение, которое автор в состоянии обоснованно и аргументированно защитить. Особую значимость приобретают такие понятия, как проблемная ситуация – осознание педагогом-исследователем существования той или иной проблемы, обусловленной состоянием его психологически-эмоциональной напряженности и творческой активности, и проблематика – сплетение, множество проблем, которые связаны с общей проблемой и обнаруживаются (в результате поиска) педагогом-исследователем в научно-педагогической теории или практике. Результат теоретического поиска предполагает лишь отсроченную, опосредованную вертификацию замысла исследования. Особая роль принадлежит умениям всестороннего, глубокого осмысления, анализа, методологической рефлексии исследователем полученных результатов и методов их получения. Результаты педагогического эксперимента могут вносить в этот замысел коррекцию, инициируя поправочные процедуры и повторное осмысление результатов реализации замысла. Применение инверсии к полученным результатам обеспечивало бы им достоверность, значимость, а возможно, и тиражируемость.

В состав нового знания входят: *фактуальное знание* (понятия, факты, гипотезы и др.), *концептуальное* (законы, закономерности, принципы, теории, концепции) и *прикладное знание*. В рамках концептуальных границ данного знания определяется его нормативная функция. Таким образом, в основу педагогического исследования может быть положена тринитарная методология, которая в большей степени носит вероятностный характер. *Смысловой контекст* заключается в том, как исследователь умеет анализировать ту или иную педагогическую идею, концепцию, методику и технологию и выявлять ее основы. *Педагогический контекст исследования* заключается в том, как использовать полученные результаты для объяснения полученных ранее фактов, для предсказания, прогнозирования новых явлений и событий, для проектирования нового содержания образования. Отправной точкой для этого («образование через научные исследования») является то, что необходимо научиться самому, научить другого использовать результаты научных исследований в качестве методик обучения.

Операционализация научных исследований становится важным аспектом формирования готовности у педагога-исследователя осуществлять самостоятельный педагогический поиск. Требуется вывести на первый план субъективные компоненты культуры профессионального труда специалиста – чувственные, образные знания, индивидуальные способности, мировоззрение. Полученные исследовательские факты, объясняемые теорией, образуют область ее применения. Факты, расходящиеся с выводами теории, являются основой для выдвижения новых гипотез, которые образуют более общую теорию. При этом педагогическим теориям присуща нормативная, конструктивно-техническая функция как регулятивное знание (В.В. Краевский). Из всего сказанного выше следует, что наполнение педагогического знания данными контекстами есть довольно длительная познавательная деятельность, что позволяет сделать **первый вывод** – опровержение научного знания (предположения, гипотезы), отказ от него может быть сделан на любом этапе его развития.

Представим авторское понимание феномена «педагогический поиск». С нашей точки зрения, как процесс он представляет научный и практический интерес. В первом приближении он может быть определен как целенаправленная деятельность ученого-педагога (практика, педагога-исследователя, исследователя-педагога), результатом которой является приращение (Дельта-приращение) в педагогическом знании, а также в формах его описания и представления, структурирования и перспективах его развития. Переход от незнания к знанию, от знания простого к знанию сложному, от знания предметного к знанию межпредметному, от знания неполного, незавершенного, не до конца осознанного и недостаточно четко оформленного к знанию более высокой полноты, целостному, логически и структурно содержательно завершенному (от бессознательной некомпетентности, сознательной некомпетентности к сознательной компетентности) – *когнитивный контекст педагогического поиска*. При этом проявляется нелинейный характер зависимости между приращением полученного в процессе поиска научного знания и затраченными на это материальными и другими затратами, в том числе и временными. Данная зависимость обусловлена еще и тем, что педагогический поиск есть процесс со сложным комплексом не связанных между собой внешних и внутренних структур, движущих идей и противоречий, системой обратных связей и другим. *Логический контекст педагогического поиска* может быть представлен следующими этапами деятельности исследователя: мотивационного, целеполагания, целевыполнения, рефлексии полученных результатов. Мотивационный этап позволяет исследователю осознать выявленные им противоречия (теоретического и практического характера) из педагогической действительности, оценить значимость проблемы исследования и осуществить их корректировку. Множественность педагогического знания, т.е. реально имеющая место ситуация, когда одни и те же «по названию» суждения и подходы имеют различную смысловую и содержательную интерпретацию и наполне-

ние, может стать исследовательским стимулом для приведения описанного многообразия к общему знаменателю. Этапы целеполагания, целевыполнения и методологическая рефлексия позволяют выстроить последовательность поисковой деятельности исследователя от целей и задач до апробации полученных результатов, их осмысления и коррекции исходных посылок (такая цепочка не единственная и может носить нелинейный характер).

К разделу «логика в педагогических исследованиях» следует отнести доказательства и обоснование педагогических утверждений, возможности применения методов анализа и синтеза, индукции и дедукции, обобщения и сравнения, аналогии, объяснения, мысленного моделирования и мысленного эксперимента, прогнозирования и предсказания. Состояние исследователя, которое обозначается как «когнитивный диссонанс», «психологический тупик» при педагогическом поиске особо актуально с точки зрения безболезненного для психики и здоровья исследовательского выхода.

*Психологический контекст* педагогического поиска проявляется через «творческую неуспокоенность исследователя», «эмоциональную заряженность исследователя», «стратегию саморазвития исследователя» [Адольф, Степанова, 2013]. При этом психологическая поддержка исследователя может выступать как способ предотвращения профессионального выгорания, как обращение к диалогу с коллегами, с педагогическим сообществом, как механизм (инструмент) поиска новых идей и подходов для решения выявленных противоречий. Приобщение исследователя к опыту предшественников, творческому его осмыслению, проектированию результатов, полученных ранее, на современность, определяет *праксеологический контекст* педагогического поиска. **Второй вывод** – педагогический поиск позволяет формировать у исследователя те или иные знания, умения, стратегии деятельности, качества личности, и в процессе данного поиска автор конструирует технологию, методику, систему педагогической поддержки или сопровождения деятельности обучающегося инди-

вида. Исследователь должен быть готов, отвечать за полученные результаты. Понимание педагогической действительности позволяет педагогу-исследователю сформировать у себя знание о незнании. Все это более корректно можно обозначить как определенный уровень методологической компетентности педагога-исследователя.

Обозначим это в виде нижеследующих тезисов:

- умение педагогом-исследователем апеллировать к различным контекстам наблюдений образовательной действительности, уметь понимать и осознавать различия в двух областях педагогического знания – феноменологического и сущностного;

- аргументированное обоснование тезиса «педагогический поиск – искусство возможного», что определяет стремление педагога-исследователя как можно более полно, вдумчиво и конкретно выявлять обозначать и обосновывать совокупность условий приращения знания;

- умение в различных педагогических подходах, применяемых к описанию некоторого условия, явления, находить содержательное и смысловое общее начало;

- умение находить сущностное различие в том, что традиционно кажется тождественным, что выражается в аргументированной реализации принципа единства симметрии и асимметрии;

- умение оценить степень достоверности, обоснованности собственного педагогического замысла, авторской методики;

- соблюдение критериев логической строгости и последовательности, предполагающих недопущение неаргументированных выводов и обобщений, необоснованных доказательств и утверждений, а также поспешного перехода от утверждения к результатам исследования;

- умение отложить в сторону результат, а затем вновь вернуться к нему, вторично пройдя ту логическую «цепочку», которая к этому результату привела первоначально;

- умение выявить «ложные корреляции» – такие ситуации, когда обоснованная теоретически и подтвержденная практически та или иная связь между педагогическими явлениями или

объектами не обладает должной степенью достоверности, значимости, полноты и общности.

Методологическую компетентность можно представить в виде следующего высказывания: я делаю это, и именно так, поскольку знаю – это наиболее правильно, рационально и результативно в данном случае и приведет к обозначенным результатам в заданных условиях.

Приведенные рассуждения позволяют утверждать, что для осуществления педагогического поиска у педагога-исследователя должен быть сформирован целый комплекс сложно структурированных, междисциплинарных знаний, умений, компетенций высокого уровня, таких как умения многокурсового, многоаспектного, разнопланового рассмотрения и анализа педагогического исследования, анализа различных точек зрения на его структуры, функции отдельных элементов, связи между ними; поисковые умения (анализ, эвристический синтез, обобщение, ассоциация, симметрия, абстрагирование и пр.). Необходимо рассматривать педагогическое познание как «игру» (желательно, чтобы она была не только воображаемой) исследователя с окружающим миром, с педагогической действительностью. Погруженность в поиск связывает исследователя с системой жизненных ценностей, тем самым обеспечивая ему личностную и профессиональную самореализацию, что позволяет ему позиционировать свой исследовательский замысел и результат в научное сообщество.

**Третий вывод** – возрастание роли коллективного педагогического поиска, поскольку масштаб проблем таков, что осилить их решение в одиночку вряд ли возможно. Обучение в магистратуре, особенно в аспирантуре, призвано носить в меньшей степени предметный характер. На аспирантском этапе подготовки обязательно системное представление методологического знания. Науковедческий контекст коллективного поиска связан с кумулятивным эффектом с использованием коллективных стратегий поиска и коллективного прогнозирования и проектирования его этапов. Необходимо организовывать переговорные площадки, на которых с разных позиций на основе тринитарной методоло-

гии будут обсуждаться выдвигаемые идеи, проблемы, гипотезы и результаты исследования. Неформальное общение по различным вопросам значительно повысит методологическую компетентность аспиранта, что обеспечит качество его подготовки. Конечно, идея коллективного поиска создает и много проблем, например, как соизмерить затраты при продуктивной кооперации исследовательских усилий. Часто возникает и проблема приоритета, выявления и обозначения степени участия и значимости вклада в общий результат отдельных участников и малых групп большого коллектива исследователей. Системное обращение таких коллективов, групп к философским основаниям педагогики, дидактике, к социальной детерминации научного познания, к современным когнитивным концепциям знания и процесса его добывания позволяет связать в единое целое психологию, философию, теорию информации, теорию систем и ряд других отраслей знания. Структурирование и перевод в дидактический формат знания о процессе восприятия информации, ее переработки и встраивания в имеющуюся совокупность знаний (профессиональные, учебно-профессиональные задачи), представлений позволяет педагогу-исследователю найти нестандартный, неоднозначный ответ на вопрос, возникающий в процессе поиска и решения научно-профессиональной задачи, тем самым обеспечивая качество педагогических исследований [Адольф, Яковлева, 2016]. Общий вывод: описывая управление исследованием, мы ясно осознаем, что современная педагогическая наука (особенно дидактика) пока еще не имеет достаточной, полной теоретической базы для обеспечения продуктивной научно-исследовательской деятельности. Необходимы междисциплинарные знания, основанные на знаниях физиологических, психологических механизмов мыслительной деятельности, т.е. знания, которые оказываются востребованными в процессе принятия решения, разрешения противоречия, вычленения из проблемной ситуации полноценной научной идеи и проблемы. Проявляя методологическую компетентность через публикацию

статей в журналах, выступления на конференциях и семинарах, профессиональную деятельность, педагог-исследователь формирует доверие к себе и к результатам своего исследования, тем самым обеспечивая им востребованность и обоснованность [Адольф, 2016].

## Библиографический список

1. Адольф В.А. Вызовы времени – становление профессионально-образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 9–13.
2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образование. 2013. № 5(244). С. 27–30.
3. Адольф В.А., Степанова И.Ю. «Об информационной культуре замолвим слово...» (К проблеме определения целей и содержания «информатического» образования в условиях становления информационного общества) // Информатика и образование. 2009. № 2. С. 2–8.
4. Адольф В.А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 156–160.
5. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Педагогическое сообщество: отвечая на вызовы времени // Мир образования – образование в мире. 2011. № 2. С. 3–12.
6. 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.
7. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 43–47.
8. Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности. Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. 268 с.



# ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

## HIGH SCHOOL INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' SELF-EDUCATION CULTURE

Е.В. Бабич

E.V. Babich

*Информационная образовательная среда, электронный образовательный ресурс, BlackBoard, компетентностный подход, компетентность, компетенция, геометро-графические дисциплины, техническое образование.*

В статье рассматриваются возможности информационной образовательной среды вуза как средства воспитания культуры самообразования студентов при изучении дисциплин геометро-графического цикла. Изучена структура информационной образовательной среды, и описан способ использования электронных образовательных ресурсов в организации самостоятельной работы студентов на примере BlackBoard.

*Information educational environment, electronic educational resource, BlackBoard, competency-based approach, competency, competence, geometric-graphic disciplines, technical education.*

The article discusses the possibility of using the information educational environment of high school as a means of developing students' self-education culture in the process of their studying the subjects of a geometric-graphic course. The article presents the structure of the information educational environment and describes a method for the use of one of the components of this structure that is electronic educational resources in the organization of independent work of students based on the example of BlackBoard.

**В** современном обществе востребованы грамотные и компетентные специалисты, способные к дальнейшему профессиональному и личностному развитию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни. В связи с этим становится насущной задача воспитания самостоятельности личности в образовательной деятельности – формирование культуры самообразования.

Информационное общество требует от выпускников вузов глубоких общенаучных и профессиональных знаний, устойчивых навыков и умений, готовности к творческому, самостоятельному пополнению своих знаний. Таким образом, проблема формирования культуры самообразования становится особенно актуальной в связи с необходимостью овладения будущими специалистами навыками самостоятельного получения соответствующих знаний и поисковыми навыками для постоянного повышения уровня своей профессио-

нальной компетентности. Профессиональные требования к уровню образования выпускника вуза достаточно высоки: будущий специалист должен не только иметь определенную сумму знаний, умений, владеть синтезом общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, но и осуществлять профессиональное самообразование и личностный рост, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру.

**Самообразование** – это целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью для приобретения системных знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п.

По словам С.И. Ожегова, «самообразование – это приобретение знаний путем самостоятельных занятий без помощи преподавателя» [Ожегов, Шведова, 1999]. Студенту работа по самообразо-

ванию позволяет пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в процессе изучения заданного материала вопросов и ситуаций.

Формирование самообразовательной компетентности будущих специалистов во многом зависит от качественного применения современных образовательных технологий в организации самостоятельной работы студентов, обеспечивающих их готовность к непрерывному самообразованию, продуктивной, творческой деятельности.

Состояние современного российского общества, процессы, протекающие в политической, экономической и духовной жизни государства, побуждают по-новому взглянуть на проблемы развития интеллектуального и творческого потенциала личности студентов в вузах. Сейчас все более акцентируется внимание на потребности в профессионалах нового типа, способных к функционированию и самореализации в новых социально-экономических условиях, в специалистах, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности, профессиональной компетентности. Представляемые обществом требования определяют перспективу развития личности в вузе, требуют реорганизации образования, ставят задачу формирования личности специалиста с высоким уровнем профессиональной культуры.

Сущность изменений, происходящих в педагогической науке, может быть определена как переход от традиционных форм образования к инновационным, которые направлены на обучение будущего специалиста технологиям самообразования, позволяющим ему осуществлять непрерывное профессиональное и личностное развитие.

Педагогическая организация деятельности студентов с целью формирования культуры самообразования предполагает взаимодействие двух сторон образовательного процесса: студента и преподавателя, основная задача которого должна сводиться не к изложению готовых знаний, а к организации активной учебно-познавательной деятельности студентов, к широкому использованию резервов самостоятельной работы, на которую в учебных планах отводится не менее 50 % всего учебного времени.

В качестве дидактической основы организации самообразовательной деятельности студентов возможно рассматривать информационную образовательную среду вуза, включающую в себя образовательные ресурсы, в том числе и электронные, а также ресурсы сети Интернет.

Студенты активно пользуются новейшими информационно-коммуникационными и образовательными технологиями, при этом приобретают навыки активизации познавательной активности, развивая способность осмысливать и трансформировать учебную ситуацию в целях самообразования.

Применение информационных технологий во всех сферах жизни и деятельности человека требует от системы высшего образования идти сонправленно по пути создания информационных образовательных сред вузов.

Образовательный процесс современного вуза сложно представить без применения широкого спектра информационных ресурсов, без развития умений обработки и представления информации, без знания средств и методов быстрого и качественного поиска полезной информации при подготовке к семинарским и практическим занятиям, а также при написании различного рода контрольных и реферативных работ.

Семантический разбор понятия «информационная образовательная среда» позволяет выделить из его состава две составляющие среды: информационную и образовательную. При этом на стыке данных сред образуется новая интегративная среда, в которой потребность образования и самообразования в информации удовлетворяется за счет ресурсов информационной среды.

Теория средового подхода в образовании разработана в 90-е годы прошлого века доктором педагогических наук Ю.С. Мануйловым. Средовой подход представляет собой организацию осуществляемого через специально формируемую среду управления процессом формирования и развития обучающегося [Мануйлов, 2002]. В теории средового подхода под средой понимается не просто абсолютно все, что окружает человека. Сформированная образовательная среда предоставляет обучающимся возможности что-либо иметь или уметь: например, иметь знания в области инже-

нерной графики и уметь выполнять чертежи с использованием графических редакторов и, как результат, быть человеком, адаптированным к требованиям общества в современном мире цифровых технологий и вычислительной техники.

Как отмечает Д.В. Качалов: «Средовой подход обеспечивает возможности генерировать творческо-поисковые идеи, выстраивание образа системы и процесса формирования профессиональной культуры у студентов вуза, что оказывает существенное влияние на профессиональное развитие будущего специалиста в целом» [Качалов, 2011, с. 78]. Информационная образовательная среда является неотъемлемой частью общей образовательной среды.

По мнению С.А. Назарова, информационная образовательная среда вуза – это «педагогическая система, объединяющая в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально развитой социально значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний и компетенций» [Назаров, 2006, с. 6].

Вузы, использующие информационную образовательную среду, соответствующую новейшим образовательным и информационно-коммуникационным технологиям, наиболее успешно реализуют весь комплекс образовательного и воспитательного процесса, включая:

- планирование учебного процесса;
- информационное и методическое обеспечение участников образовательного процесса;
- педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов, предусмотренной учебными программами;
- эффективное и оперативное консультирование и методическую помощь со стороны преподавателя;
- контроль выполнения студентами учебных заданий, предусмотренных программами курсов;
- эффективность проверки выполненных студентом заданий, включая компьютеризованные формы контроля;

– обеспечение студентов учебными материалами;

– доступ студентов и преподавателей к актуальной информации об учебных пособиях и научной литературе, имеющейся в библиотеке университета или в какой-либо базе данных;

– доступ к библиотечному каталогу и базам данных, на которые университет имеет подписки;

– возможность использования учебно-методических комплексов, обязательных согласно учебным программам курсов и имеющих как текстовую составляющую, так и электронную составляющую и т.д.

Все эти возможности доступны как непосредственно в аудиториях вуза, так и удаленно посредством глобальной сети Интернет.

Структура информационной образовательной среды не имеет жестких форм и ограничений, каждый вуз формирует ее самостоятельно, в зависимости от своих образовательных и воспитательных целей и задач. В целом можно выделить следующие компоненты информационной образовательной среды вуза.

1. Информационно-образовательные ресурсы:

- библиотечные фонды вуза;
- компьютерные классы с доступом к Интернету;
- кафедральные фонды (учебно-методические разработки, учебные пособия и др.);
- электронные образовательные ресурсы (Blackboard, Moodle и др.).

2. Компьютерные средства обучения:

- компьютерная техника и ее программное обеспечение (КОМПАС 3D, AutoCAD);
- автоматизированная система контроля знаний (АСТ, i-exam).

1. Система управления образовательным процессом:

- учебно-методические комплексы дисциплин;
- разработка и внедрение инновационных технологий обучения;
- организация научно-исследовательской работы студентов, участия их в научно-практических конференциях.

Представленный список может быть расширен или изменен. Каждый компонент информационной образовательной среды вуза представляет собой микросреду, внутри которой студенты могут осуществлять учебно-познавательную деятельность, направленную на профессионально-личностное саморазвитие [Остроумова, 2011]. Компоненты информационной образовательной среды расширяют возможности преподавателей в части управления процессом обучения и самообучения с использованием, в том числе и дистанционно, учебно-методических ресурсов вуза, обеспечивают успешное продвижение в обучении студентов, в их профессионально-личностном саморазвитии.

Рассмотрим пример использования информационной образовательной среды (в части информационно-образовательных ресурсов) вуза в организации самостоятельной работы студентов на примере цикла «Графика» кафедры «проектирования и эксплуатация автомобилей Уральского государственного университета путей сообщения.

На кафедре созданы все необходимые для успешного изучения дисциплин геометрического цикла методические и дидактические материалы. Наглядные пособия, модели и плакаты позволяют визуализировать теоретические положения начертательной геометрии и инженерной графики. С этой же целью используется мультимедийное оборудование в специально оснащенных аудиториях. В компьютерном классе есть выход в глобальную и внутривузовскую сеть и установленное программное обеспечение для работы в графическом редакторе «КОМПАС 3D». Регулярно обновляющиеся методические рекомендации и указания к выполнению лабораторных, практических, контрольных и расчетно-графических работ используются для организации как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов.

В организации самостоятельной работы студентов по изучению дисциплин геометрического цикла все большую роль играют ресурсы электронного образовательного ресурса Blackboard. По сути, Blackboard объединяет функции учебно-методического комплекса дисциплины, автоматизированной системы контроля зна-

ний (наряду с внутривузовской системой тестирования АСТ и порталом интернет-тестирования i-exam), электронной библиотеки, журнала успеваемости и посещаемости, средства общения преподавателей и студентов. Преимущество Blackboard в организации самостоятельной работы студентов состоит в том, что все материалы, размещенные в контенте, доступны студентам в любом месте и в любое удобное для работы время. Интерфейс программы прост и интуитивно понятен. На стартовой странице перечислены все области содержимого: от рабочей программы дисциплины до списка источников (литературы). Содержимое может быть представлено как текстом, так и прикрепленными файлами, таким образом, студенты получают доступ к электронным версиям учебных и методических пособий.

В программе предусмотрена возможность двухсторонней связи: от преподавателя студентам – задания, от студентов преподавателю – выполненные работы на проверку и рецензирование. Общение происходит на форуме группы. Оценки проставляются во вкладке «Центр оценок», где каждый студент видит не только свои баллы за каждую работу, но и сумму баллов на текущий день, что значительно упрощает процедуру подсчета промежуточных и итоговых рейтингов при балльно-рейтинговой системе оценок.

Эффективность использования электронного образовательного ресурса как средства организации самостоятельной работы студентов рассматривается в работе Ж.А. Пьянковой и В.Б. Полуянова. Для оценки эффективности самостоятельного использования электронного образовательного ресурса Blackboard в изучении дисциплины были определены следующие показатели [Пьянкова, Полуянов. 2014]:

- регулярность посещения электронного курса – «да»;
- результативность – «изучает некоторые из представленных материалов в хаотичном порядке» или «изучает полный объем представленных материалов синхронно с изучаемыми темами курса»;
- эффективность – «системная оценка по упражнениям (по отдельности или средняя) не ниже 60 % успеваемости».

В 2013/14 учебном году был проведен эксперимент по применению электронных образовательных ресурсов как инструмента управления самостоятельной работой студентов при изучении начертательной геометрии.

По итогам семестра у экспериментальной группы распределение результатов более равномерное, есть максимальные результаты, у контрольной же основная часть студентов получили результаты ниже среднего и нет максимальных результатов. Кроме того, у экспериментальной группы наблюдается значительная динамика в течение всего периода изучения дисциплины. На основании представленных результатов можно сделать вывод, что применение электронных образовательных ресурсов в организации самостоятельной работы студентов способствует не только повышению успеваемости студентов, но и сохранению положительной динамики в течение всего периода изучения курса, что, в свою очередь, приводит к более системному и осознанному характеру изучения предмета. Можно также утверждать, что применение электронных образовательных ресурсов обеспечивает переход образования в новое качество: в состояние, соответствующее развитию информационного общества и потребностям информационного общества в специалистах соответствующего уровня квалификации, способных к самообучению и саморазвитию.

Формирование у студентов культуры самообразования обусловлено ее целями и задачами и может быть рассмотрено по компонентам, каждый из которых обеспечивает выполнение одной задачи и способствует более эффективному решению других. Основные функции культуры самообразования могут быть поняты исходя из специфики познавательной деятельности. В качестве функциональных компонентов культуры самообразования могут быть выделены: **обучающий, воспитывающий, исследовательский, информационный, самореализационный**. Использование электронных образовательных ресурсов направлено в основном на развитие обучающего компонента, но в той или иной мере позволяет реализовать все пе-

речисленные компоненты культуры самообразования. Самообразование является аналогом образования. Самообразование – это процесс непосредственного получения студентом знаний путем собственных устремлений и самим выбранных средств [Матюшкин, 1981]. Одним из таких средств являются электронные образовательные ресурсы как часть информационной образовательной среды вуза.

## Библиографический список

1. Качалов Д.В. Педагогический потенциал инновационной образовательной среды в формировании педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей // Наука и школа. 2011. № 2. С. 77–86.
2. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Нижний Новгород, 2002. С. 126.
3. Матюшкин А.М. Психологические основы готовности личности к самообразованию // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР: материалы I Всесоюз. конф. М., 1981. С. 39.
4. Назаров С.А. Педагогические условия проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д, 2006. 17 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с. URL: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=27746>
6. Остроумова Е.Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста // Фундаментальные исследования. 2011. № 4. С. 37–40.
7. Пьянкова Ж.А., Полуянов В.Б. Применение квалиметрического подхода в оценке самостоятельной работы студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 84–88.

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

## IMPROVING THE TEACHING PRACTICE OF UNDERGRADUATE STUDENTS USING A COMPETENCY-BASED APPROACH

З.К. Бакшеева, Н.Е. Строгова, М.С. Зайцева

Z.K. Baksheeva, N.E. Strogova, M.S. Zaitseva

*Педагогическая практика, новые подходы, моделирование, компетентностный подход, внешние и внутренние механизмы, противоречия, условия организации.*

В статье рассматриваются необходимость совершенствования процесса подготовки студентов-бакалавров к прохождению педагогической практики и ее организация в современном образовательном пространстве. Обращается внимание на противоречия, основные механизмы и условия совершенствования педагогической практики студентов-бакалавров.

Предлагаются механизмы организации педагогической практики в условиях компетентностного подхода.

*Teaching practice, new approaches, modeling, competency-based approach, internal and external mechanisms, contradictions, conditions of the organization.*

The article discusses the need to improve the process of the training of undergraduate students for teaching practice and its organization in the modern educational environment. The authors pay attention to contradictions, basic mechanisms and conditions for improving the teaching practice of undergraduate students.

The article is the first to give the reasoning of the mechanisms of teaching practice's organization using a competency-based approach.

**П**одготовка студентов-бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование к будущей профессионально-педагогической деятельности в современных условиях имеет свои специфические особенности. Первой особенностью является переход отечественной системы образования на многоуровневую подготовку педагогических кадров в формате «бакалавриат – магистратура – аспирантура»; вторая особенность связана с ориентацией самих выпускников на дальнейшую профессиональную деятельность не по профильной подготовке в вузе; третья особенность заключается в сочетании теоретической и практической сторон подготовки, где педагогическая практика выступает одним из главных критериев подготовки выпускников [Адольф, 2015, с. 6].

Все виды педагогической практики проводятся с отрывом от аудиторных занятий и являются необходимыми для подготовки к государст-

венной аттестации, написания курсовой и выпускной квалификационной работы.

Целью педагогической практики студентов-бакалавров являются реализация своих профессиональных знаний в практической деятельности, развитие навыков разработки учебного курса, самостоятельного проведения учебных занятий и воспитательных мероприятий, приобретение опыта организационной, культурно-просветительской, воспитательной и исследовательской работы, а также развитие творческого типа мышления и получение новых объективных научных знаний через призму педагогической деятельности на практике [ФГОС ВО..., 2015].

Организация педагогической практики студентов-бакалавров понимается нами как упорядоченная и направленная система данного процесса. Упорядоченность педагогической практики выражается количественной информацией о ней, а направленность характеризует соответствие пе-

дагогической практики условиям образовательного пространства, куда входят, прежде всего, образовательные организации разных уровней.

Так как упорядоченность системы педагогической практики выше, чем упорядоченность образовательного пространства для прохождения педагогической практики студентами-бакалаврами в образовательной организации, то для поддержания оптимального функционирования педагогической практики как системы необходимы специальные механизмы педагогической практики, позволяющие сохранять и совершенствовать заданную организацию педагогической практики в данных реальных, воздействующих на нее условиях образовательного пространства (иногда не совсем упорядоченных).

Организация придает педагогической практике вид внутренней стройной упорядоченности и согласованности действий всех участников данного процесса. Это обусловлено строением (системой) самой педагогической практики. Организация педагогической практики – явление динамичное, данный процесс относится к функционированию, поведению и взаимодействию всех участников педагогической практики, совокупность действий которых ведет к образованию и совершенствованию взаимосвязей между участниками данной системы. В ходе педагогической практики все действия ее субъектов, с одной стороны, дифференцированы, а с другой – взаимосвязаны в единое целое.

Педагогическая практика в педагогическом образовании бакалавров играет роль главного механизма модернизации всех сторон их профессиональной подготовки, тем самым требует обновления практически всего арсенала самой педагогической практики. Прежде всего следует сказать о ее механизмах. Процесс педагогической практики пронизан механизмами, которые понимаются нами как целостный набор состояний и процессов, реализующий движение к определенному результату в соответствии со стандартными требованиями. Выделяют внешние и внутренние механизмы.

Педагогическая практика во внешних механизмах обеспечивает практическую готовность

будущих педагогов-бакалавров к восприятию, осознанию требований вузовского образовательного процесса.

В качестве внешнего механизма рассматривается принудительная система мер, которая предполагает, что студенты-практиканты осознают педагогическую практику как часть образовательного процесса вуза, как необходимость аттестации, невозможность уклониться от требований и заданий методиста, организатора, необходимость быть успешным наряду с другими студентами-практикантами. Внешние связи характеризуют установки на высокоэффективную деятельность будущих бакалавров, поэтому равнодушных, нерадивых, неорганизованных не должно быть; неформальный подход исключает пассивность, иждивенческое отношение студентов к педагогической практике.

Приведем конкретные примеры внешних механизмов педагогической практики:

1) формирование нормативно-правового обеспечения педагогической практики студентов-бакалавров (на основе гармонизации Уставов вуза и образовательных организаций, образовательных процессов и т.п.);

2) установление перечня (цикла) заданий и требований к выполнению условий педагогической практики для студентов-бакалавров;

3) включение традиций в содержание педагогической практики студентов-бакалавров.

В качестве внутренних механизмов выступают: разрешение противоречивости в становлении готовности студента-практиканта к педагогической деятельности на базе имеющихся знаний, умений, опыта и личностных качеств; осознание общности цели деятельности методиста и студента-практиканта; мотивация деятельности последнего.

Мотивация деятельности студентов-практикантов – один из главных внутренних механизмов, т.к. позволяет личности соотносить внешние и внутренние факторы поведения, определить способы контролирующих форм и видов деятельности.

Движущими силами возникающих внутренних механизмов являются противоречия, напри-

мер, такие как привычные нормы поведения и новые требования к проявлениям в период педагогической практики (вне стен вуза). Весь процесс педагогической практики решает задачи формирования нового отношения у студентов-практикантов к образовательному процессу в вузе в целом, помогает им осознать и создать представление о требованиях к прохождению педагогической практики в образовательной организации, осознанно подойти к изучению содержания учебно-воспитательного процесса в школе, структуры системы школьного образования, требований к учителю и ученику, новым отношениям в педагогическом, ученическом коллективе и др.

Механизмы педагогической практики позволяют студентам-практикантам преодолевать противоречия в ходе ее организации, в процессе которой образуются и постепенно осознаются ими действенные мотивы и стимулы педагогической деятельности. Благодаря реализации механизмов студенты-практиканты проходят путь преодоления противоречий к личностно значимым мотивам, их глубокому осознанию от социально-ценностной (педагогически целесообразной) деятельности к разрешению новых противоречий.

Противоречия педагогической практики подразделяются на внешние и внутренние. Внешние – пронизывают практически всю картину образовательного процесса вуза, образовательной организации, образовательного пространства и отношений в них. Внутренние – являются источником образования внутренних стимулов личности, направленных на формирование педагогического мышления, воображения, отношений, т.е. самой формирующейся личности будущего педагога-бакалавра. Борьба этих противоречий ведет к становлению гражданских, деловых, профессиональных качеств, долга и ответственности, общественной активности, целенаправленности личности в условиях субъективной трудности, сложности (в силу отсутствия жизненного и педагогического опыта) и больших волевых усилий такого становления. Преодолению противоречий и стимулированию функционирования механизмов способствует целая система средств организации педагогической практики.

Эффективности реализации механизмов педагогической практики способствуют следующие средства: внедрение новых подходов к управлению педагогической практикой студентов-бакалавров; моделирование процессов педагогической практики в образовательном процессе вуза; внедрение компетентностного подхода в педагогическую практику; «мягкое внедрение» студентов-бакалавров в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций; модернизация подготовки руководителей и методистов педагогической практики студентов-бакалавров; более целенаправленная подготовка будущих бакалавров к педагогической практике в новых условиях образования школьников; акцентирование внимания на формировании компетенций будущих педагогов-бакалавров в условиях педагогической практики [Педагогическая практика..., 2012, с. 9].

Студент-практикант вступает в условия необходимости преодоления не только внешних противоречий педагогической практики, но и собственных, внутренних индивидуальных проблем профессионального самоопределения в новых для него обстоятельствах. Эта цепь преодолений дает возможность будущему бакалавру уже в период педагогической практики познать и частично преодолеть все сложности и радости побед, одним словом, присвоить элементы и характеристики профессионально-педагогической деятельности.

Создание условий педагогической практики позволит студентам-практикантам проявить самостоятельность и инициативу. Задания на педагогическую практику будут способствовать этому, если в них заложен творческий и критериально-стимулирующий подходы. Возникновению интереса или мотива творческой профессионально-педагогической деятельности способствуют новизна, желание достичь определенного результата, соревновательность, стремление улучшить полученный результат.

Будущий бакалавр в период педагогической практики выполняет определенный объем требований и заданий, направленных на приобретение им умений и навыков педагогической деятельности, профессионально-педагогического опыта, поведения, стиля педагогической деятельности,



личной позиции, «видения» результатов своей деятельности.

Осознание требований педагогической практики вырабатывает у студентов-бакалавров собственные требования к ней и к самому себе, последствием чего являются стимулы развития личного опыта студента-практиканта, определяющие его отношение к педагогической практике, своему поведению.

Потребность в достижении нового результата стимулирует поиск новых ситуаций, в которых будущий бакалавр мог испытывать или удовлетворение от достигнутого успеха, или неудовлетворенность от неудачи. Эффект педагогической практики – это познание и ощущение в собственном опыте сущности педагогической деятельности, формирование (становление) личности бакалавра в целом, его компетенций в профессионально-педагогической деятельности.

Вопрос, связанный с формированием компетенций бакалавров, в том числе в ходе педагогической практики, в настоящее время разрабатывается многими исследователями. Нам бы хотелось обратить внимание на то, что профессиональная компетентность студента-бакалавра, характеризующаяся палитрой личных знаний и личного практического опыта, обеспечивается присвоением сознанием и осознанием необходимой информации, овладением многообразными видами профессионально-педагогической деятельности. Выполнение практических заданий, мини-исследований, проектов, рекомендованных методистами, преподавателями, учителями в ходе решения задач педагогической практики в учебно-воспитательном процессе образовательной организации, позволяет развивать необходимые компетенции на основе реализации внутренних механизмов педагогической практики у будущих педагогов и влиять на их поведение, стиль и отношение к педагогической деятельности.

В соответствии с новым ФГОС ВО и с целью совершенствования педагогической практики студентов-бакалавров было сделано следующее: обновлены цели и задачи педагогической практики, в которых были учтены современные требования к подготовке конкурентоспособного пе-

дагога; проанализированы и переработаны на основе компетентного подхода структура педагогической практики и ее содержание; определены компетенции студента-бакалавра, формируемые в процессе и результате прохождения им педагогической практики; рекомендован примерный список заданий и мероприятий, которые позволяют эффективно сочетать репродуктивные, активные и творческие методы обучения и воспитания и обеспечат интенсивное протекание процессов профессиональной подготовки студентов-бакалавров в практической педагогической деятельности; разработана система контроля и оценки педагогической деятельности студента-бакалавра, стимулирующая его развитие в профессиональной направленности.

Продолжая исследование в данном направлении, мы обращаем внимание на то, что субъектам педагогической практики необходимо углубиться в анализ влияния всех механизмов не только на организацию педагогической практики (влияние главным образом внешних механизмов), но и на деятельность каждого субъекта педагогической практики с учетом его личностной позиции (влияние главным образом внутренних механизмов).

## 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. С. 5–11.
2. Педагогическая практика по направлению Педагогическое образование с квалификацией «бакалавр» (по педагогике) / сост. З.К. Бакшеева, Л.П. Михалева, Г.И. Румынина, Н.Е. Строгова, В.Г. Фадеев; под общ. ред. В.А. Адольфа. Красноярск, 2012. 104 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО). Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/01/18/23db532bcfef8aff2702d0a8cf679ca/440301-pedagogicheskoe-obrazovanie-4-goda.pdf>

# ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЛАБОРАТОРИИ

## THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS IN A VIRTUAL INTERNATIONAL LABORATORY

Д.А. Бархатова

D.A. Barkhatova

*Научно-исследовательская деятельность, виртуальная лаборатория, международное сотрудничество, интеграция «Школа-вуз-бизнес», подготовка будущего учителя информатики.*

В статье рассматриваются средства и методы организации научно-исследовательской деятельности будущих учителей информатики в условиях виртуальной лаборатории проблем информатизации образования и образовательных технологий. Отмечается важность интеграции педагогических, технических учебных заведений, школ и представителей ИТ-бизнеса с целью получения общезначимых результатов. Описываются структура и содержание виртуальной лаборатории, позволяющие обеспечить синхронное, слаженное и продуктивное взаимодействие участников, ориентированное на проведение совместных исследований и обмен опытом.

*Research activity, virtual laboratory, international cooperation, School-University-Business integration, training of a future teacher of Informatics.*

The article deals with means and methods of the organization of research activity of future teachers of informatics in a virtual laboratory of problems of education and educational technology informatization. The article notes the importance of integration of pedagogical and technical institutions and schools, and representatives of the IT business in order to obtain generally valid results. It also describes the structure and contents of the virtual laboratory, which allow providing synchronized, coherent and efficient interaction of participants, focused on joint research and exchange of experience.

Сегодня невозможно говорить о качественном развитии научной сферы университета, изолированной от мирового сообщества. Необходимость интеграции сил ученых, оптимизации затрат и ресурсов, устранения дублирования работ и систематизации накопленных знаний актуализирует потребность в поиске новых форм сотрудничества в сфере научно-учебной межвузовской кооперации и корпорации.

Особенно важным фактором развития глобального научного сообщества является научно-технический прогресс. Современные информационные технологии открывают новые перспективы для развития научно-исследовательской деятельности вузов, а возможности облачных технологий позволяют сделать научно-исследовательскую базу открытой и коллективной, применять новые

формы системно-распределенных интеграций сил ученых для проведения совместных исследований. В этой связи Л.Н. Щур отмечает, что важным становится решение проблемы синхронизации деятельности отдельных работников, объединения сотрудников в эффективно действующие группы, проблемы координации деятельности таких групп и управления этими группами. Иными словами, все более актуально применение новых информационных технологий для организации совместной работы распределенных и виртуальных коллективов [Щур, 2012, с. 16].

Целью работы является описание средств и методов массовой и доступной организации научно-исследовательской деятельности в системе подготовки будущих учителей информатики в условиях виртуальной лаборатории.

Виртуальная исследовательская лаборатория – это виртуальное сообщество исследователей, занимающихся отдельной научной проблемой, функционирующее в рамках информационно-исследовательского пространства; одна из телекоммуникационных форм исследовательской деятельности. Такие лаборатории создаются, как правило, с целью поддержки, в том числе информационной, исследований по конкретным научным направлениям. Виртуальная лаборатория может быть создана в рамках сетевого взаимодействия различных учреждений образования и науки и являться конкретной моделью реализации этого сетевого взаимодействия [Писарева, 2013].

Структура и содержание такой лаборатории определяется научным направлением, в рамках которого она создается. Так, для организации виртуальной лаборатории в области информатизации образования и образовательных технологий важным видится привлечение не только педагогических университетов, но и технических учебных заведений, школ, а также представителей ИТ-бизнеса.

Важность интеграции вузов в области педагогики и образования сегодня отмечают многие ученые. Так, например, подчеркивая высокий потенциал коллективной формы работы, Г.М. Гринберг, М.В. Лукьяненко и Н.И. Пак указывают на эффективность и результативность такой формы взаимодействия в условиях организации непрерывной учебно-исследовательской деятельности [Гринберг и др., 2008, с. 27]. С.А. Писарева также отмечает, что развитие педагогического образования не может происходить автономно в отдельных вузах. По ее мнению, только интеграция усилий может дать значимый эффект, продемонстрировать обществу уникальность отечественной системы подготовки педагогов, показать значимость поддержки ее дальнейшего развития. В этой связи межвузовское взаимодействие является мощным ресурсом повышения конкурентоспособности педагогического образования, увеличения привлекательности педагогических вузов для молодежи [Писарева, 2011, с. 3].

Преимущества сотрудничества университетов и школ описаны в исследованиях Р.Х. Кларкена (2001), Т. Крюгер и др. (2009), К.О. Уосонга

и др. (2011), Н.И. Пака (2009), где они подчеркивают, что и университеты, и школы получают выгоду от взаимодействий. Партнерство школы и университета служит нескольким целям, таким как открытие каналов обмена новыми идеями и информацией, повышение инициативности учащихся и студентов, поддержание открытой двухсторонней системы связи между партнерами [Opolot-Okurut et al., 2014, с. 844]. Н.И. Пак и др. отмечают, что интеграция «Школа – вуз» позволит повысить качество обучения не только учащихся по естественнонаучным и информационно-технологическим дисциплинам, но и сформирует готовность будущих учителей информатики к профессиональной деятельности [Пак и др., 2009, с. 29].

Таким образом, деятельность лаборатории не может проходить без участия школ, т.к. именно большая часть исследований в системе подготовки будущего учителя информатики направлена на решение проблем школьного образования, поэтому формирование проектов должно проходить совместно с учителями и школьниками. Школа также является базой апробации результатов исследования. А вовлечение будущих учителей информатики в профессиональную среду позволяет развить профессиональные качества будущего специалиста. При этом необязательно очное участие в педагогическом процессе школы, современные информационно-коммуникационные технологии дают возможность проводить уроки, опросы, диагностики, совещания с учителями и т.п. в дистанционном режиме.

Следующим важным компонентом лаборатории является сотрудничество университетов с бизнес-сектором. Привлечение ИТ-фирм к деятельности лаборатории расширит площадку для практического применения и разработки информационных и компьютерных продуктов, позволит решить ряд проблем с информационным обеспечением и сопровождением деятельности лаборатории, а также познакомить студентов с реалиями рынка ИТ-индустрии.

Создание международной открытой среды для интеграции и коллективной научно-исследовательской деятельности представителей лаборатории в области информатизации образо-

вания и образовательных технологий позволит создать доступные и оптимальные условия для организации научно-исследовательской работы (НИР) не только будущих учителей информатики, но и всех привлеченных участников лаборатории (студентов технических вузов, школьников и др.). К формированию, развитию и программно-аппаратной и методической поддержке лаборатории привлекаются педагогические и технических вузы, ИТ-бизнес, академическая наука, что даст возможность:

- педагогическим вузам: усилить практическую часть исследования за счет взаимодействия со школами; глобализировать и интегрировать тематику НИР студентов за счет сотрудничества с техническими вузами и специалистами ИТ-бизнеса;

- техническим вузам: популяризировать инженерное образование начиная со школьной скамьи; расширять технические проекты в сторону гуманитаризации производства и исследуемых областей знаний;

- школам: решать проблемы кадрового дефицита, углублять знания; совершенствовать методы и средства обучения; привлекать школьников к научно-исследовательской деятельности;

- ИТ-бизнесу: разрабатывать продукты, реально необходимые образованию, целевую подготовку кадров для своей отрасли;

- науке: усиливать фундаментальность и эффективность исследований, быстрее внедрять их в практику.

Для обеспечения синхронного, слаженного и продуктивного взаимодействия участников лаборатории виртуальная среда должна включать:

- творческие виртуальные лаборатории, посвященные «умным» образовательным ресурсам (на базе ментальной дидактики, облачных технологий и методов визуализации), когнитивной информатике и экспертным системам;

- сетевые дидактические игры, позволяющие раскрыть творческий потенциал молодежи, а также поддержать интерес в научно-технической сфере;

- диагностические средства определения уровня развития научно-технических способностей человека, интересов и склонностей, а также уровня владения знаниями в той или иной сфере исследования;

- онлайн-обучение, методическая копилка игр, заданий, видео- и других материалов;

- личный кабинет участника, позволяющий организовать безопасную лично ориентированную среду, обеспечивающую сохранность информации в едином информационном пространстве;

- средства дистанционного взаимодействия участников и проведения совместных работ.

Взаимодействие участников происходит не только в рамках виртуального пространства с целью проведения исследований, также студенты проводят еженедельные дистанционные занятия для школьников, подготовленные студентами под руководством преподавателей вузов и учителей школ. Преподаватели из разных университетов мира читают лекции для студентов и школьников. Проводятся еженедельные совместные семинары / вебинары, посвященные результатам исследований, проводимые студентами и школьниками.

Таким образом, виртуальная лаборатория позволит решить ряд задач:

- а) проектирование и создание информационной среды международной лаборатории для сетевого проведения прикладных и фундаментальных научных исследований, экспертиз, консультаций в области информатизации образования, теории и практики современных образовательных технологий, способствующих укреплению и расширению позиций вузов-партнеров лаборатории на международном и национальных рынках образовательных, научных и консультационных услуг;

- б) использование научно-исследовательской работы и ее результатов в образовательном процессе: создание новых и модернизация существующих учебных курсов по дисциплинам, связанным с информатизацией образования, теорией и практикой современных образовательных технологий; привлечение школьников, учителей, студентов бакалавриата, магистрантов, аспирантов и докторантов вузов-партнеров лаборатории к научной и практической деятельности лаборатории, осуществляемое в форме участия в работе научных семинаров и конференций, работы над инициативными и договорными научно-исследовательскими проектами, прохождения преддипломной практики, выполне-

ния курсовых работ, подготовки выпускных квалификационных и диссертационных работ;

в) участие в подготовке и реализации международных научных и образовательных программ по тематике лаборатории.

Результаты проекта имеют теоретическую и практическую значимость для развития системы повышения научно-творческого потенциала молодежи с применением дистанционных средств и достижений электронного образования.

Создание единой информационной среды позволит сделать науку открытой и доступной каждому, при этом интерес вызывает интеграция сил школьников, студентов, ученых и специалистов ИТ-сферы для достижения более значимых и качественных результатов. Участники лаборатории взаимодействуют в единой среде с целью получения общего результата, значимого для каждого, вне зависимости от территории проживания.

## Список сокращений

1. ИТ – информационные технологии.
2. НИР – научно-исследовательская работа.

## Библиографический список

1. Гринберг Г.М., Лукьяненко М.В., Пак Н.И. Организация непрерывной учебно-исследовательской деятельности студентов при выполнении дипломного проекта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 26–32.
2. Пак Н.И. и др. Вертикальная модель подготовки учителя информатики в педагогическом вузе / Н.И. Пак, Т.А. Степанова, Л.Б. Хегай, Т.А. Яковлева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 1. С. 29–37.
3. Пак Н.И. Стратегии информационного подхода в проектировании кластерной системы образования школа – педвуз // Фундаментальные науки и образование: материалы II Международной научно-практической конференции / отв. ред. И.В. Старовикова. 2014. С. 66–76.
4. Писарева С.А., Сеницына А.И. Виртуальная научная лаборатория как организационный механизм взаимодействия молодых исследователей в области образования // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2013. Сентябрь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2048.htm> (дата обращения: 02.05.2016).
5. Писарева С.А. Герценовский университет в системе межвузовской интеграции в области педагогического образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 10. С. 3–8.
6. Щур Л.Н. Роль инфокоммуникационных технологий в развитии процесса глобализации научных исследований // Информационное общество. 2012. № 5. С. 16–24.
7. Cervantes M., Meissner D. Commercialising public research under the open innovation model: new trends // Foresight. 2014. 3(8). P. 70–81.
8. Clarken R.H. Toward more effective education through university and school collaboration. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA, 2001. URL: <https://rodclarken.files.wordpress.com/2011/09/toward-more-effective-education.pdf> (29.04.2016).
9. Kruger T., Davies A., Eckersley B., Newell F., Cherednichenko, B. Effective and sustainable university-school partnerships: Beyond determined efforts by inspired individuals / Victoria University. Canberra, 2009. URL: [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/effective\\_and\\_sustainable\\_university-school\\_partnerships](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/effective_and_sustainable_university-school_partnerships) (18.04.2016).
10. Opolot-Okurut Ch., Bbuye J. School-University Collaboration Initiative: Benefits and Challenges in Uganda // American Journal of Educational Research. 2014. 2.10. P. 843–849.
11. Wasonga C.O., Rari B.O., Wanzare Z.O. Re-thinking school-university collaboration: Agenda for the 21st century. Educational Research and Reviews. 2011. 6 (22). P. 1036–1045.
12. Wilson T. A Review of Business – University Collaboration. 2012. URL: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/32383/12-610-wilson-review-business-university-collaboration.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/32383/12-610-wilson-review-business-university-collaboration.pdf) (21.04.2016).

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ENGINEERING MAJORS

В.В. Воног, Т.В. Жавнер,  
Е.А. Пономарева, Н.В. Батурина

V.V. Vonog, T.V. Zhavner,  
E.A. Ponomareva, N.V. Baturina

*Проектная технология, технология обучения, технология активного обучения, информационно-коммуникационные технологии, языковой портфель, инновационные технологии.*

В статье рассматриваются технологии, которые могут быть успешно применены на занятиях в качестве метода репрезентации компетентного подхода при изучении иностранного языка. Это обусловлено тем, что одной из задач обучения является развитие у студентов коммуникативных компетенций. В связи с этим применение инновационных технологий позволяет правильно организовать самостоятельную работу по достижению запланированных результатов обучения и при этом способствует формированию профессиональных иноязычных компетенции студентов в иноязычной среде общения, а также обеспечивает высокую эффективность развития определенных языковых навыков.

*Project technology, training technology, active learning technology, information and communication technologies, Language Portfolio, innovative technologies.*

The article deals with the technology that can be applied successfully in the classroom as a method of representation of the competency-based approach in the study of a foreign language. This is due to the fact that one of the objectives of training is to develop students' communicative competencies. In this regard, the use of innovative technologies allows organizing independent work to achieve the planned learning outcomes and thus contributes to the formation of students' professional foreign-language competencies in a foreign-language communication environment, and also provides a high efficiency of development of specific language skills.

**И**нновационная деятельность в образовании характеризуется как минимум разработкой и внедрением принципиально новых образов содержания и технологий обучения, а также наличием носителей, которые данную деятельность обеспечивают и осуществляют. Таким образом, инновационная деятельность – это целенаправленное введение новшеств (нововведений) в образовательные системы разного уровня с целью повышения качества образования [Адольф, Ильина, 2010, с. 81].

В настоящее время большое внимание уделяется преподаванию иностранного языка в высшей школе. Условия современного мира (такие как, например, явление под названием «global

village», академическая мобильность и пр.) таковы, что современные специалисты из разных стран вынуждены общаться между собой для обучения, обмена опытом, совместной работы и, как следствие, совершенствования продуктов своей деятельности. В связи с этим знание иностранного языка является одним из основных требований к профессионалу.

По этой причине возникла необходимость актуализации и модернизации методик и принципов преподавания иностранного языка в вузах в пользу инновационных технологий, удовлетворяющих мировым требованиям, повышающих мотивацию студентов и демонстрируемые ими результаты обучения. Большинство из

них пришло к нам из западной практики. В отечественной педагогике инновационные технологии в преподавании иностранных языков рассматривались такими учеными, как Е.И. Пассов, И.И. Халеева, Н.Д. Гальскова и др.

В данной статье мы рассмотрим лишь некоторые инновационные технологии, которые успешно могут быть применены на занятиях по иностранному языку у студентов инженерных направлений на примере студентов бакалавриата Сибирского федерального университета.

**1. Проектная технология и технология обучения в сотрудничестве.** Использование проектной технологии позволяет более эффективно организовать процесс обучения, а также повысить мотивацию и интерес к изучению иностранного языка у студентов инженерных направлений.

Сама проектная технология является неким развитием концепции обучения в сотрудничестве. Суть обучения в сотрудничестве заключается в том, что студенты взаимодействуют между собой в группах для достижения конкретной учебной задачи, выполнения какого-либо общего дела. Соответственно, принимают на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за результат деятельности. В рамках проектной технологии учащиеся групповыми усилиями реализуют проект, который оценивается преподавателем и другими учащимися.

Особенностью реализации проектной технологии в процессе изучения иностранного языка студентами инженерных направлений является то, что процесс овладения иностранным языком напрямую связан с профессиональными знаниями, умениями и навыками, а также возможностью применить их на практике [Адольф, Яковлева, 2016, с. 45].

Таким образом, создание проекта становится лично значимым и мотивирующим для студентов.

Приведем пример задания в рамках проектной технологии для студентов транспортных специальностей: на карточках или на доске представлен список из нескольких функций безопасности автотранспортных средств, таких как система распознавания пешеходов, голосовое

приложение «виртуальный пассажир» и пр. Студенты, организуя работу в группе, должны рассмотреть плюсы и минусы каждой из функций и решить, какую из них они считают разумным добавить при перевыпуске модели. После чего готовят и представляют презентацию данного нововведения на иностранном языке, обосновывая свой выбор.

Пример использования технологии проекта в виде промежуточного контроля со студентами I курса бакалавриата направления 08.03.01 Строительство. Языковой уровень студентов, определенный согласно CEFR (Common European Framework of Reference for Language, Общеввропейская шкала уровней владения иностранным языком [CEFR]) – A2/B1. Студенты выполняют практико-ориентированный проект «My Dream House» в конце первого учебного семестра в командах по 3 человека. Проект представляется в виде мультимедийной презентации (6–8 слайдов) и отражает как изученные за учебный семестр темы («Building Structure», «Location», «Building Materials») и языковой материал (основные термины в рамках тем, грамматические конструкции – страдательный залог, времена группы Simple, конструкция «be going to»), так и собственное мнение студентов. Студенты используют в подготовке своего проекта план, предоставленный преподавателем, и распределяют роли среди участников команды по реализации проекта. Примерный план состоит из следующих вопросов: 1) What is the form of your building? 2) What are the materials you use for it? What are the advantages and disadvantages of them? 3) What structural components do you use and why? 4) What is the location of your building? 5) What is the plan of your building? 6) What are the measurements of your building?

**2. Case-study.** Одной из эффективнейших технологий преподавания профессионально ориентированного иностранного языка является case-study. Сущность данной технологии заключается в том, что студентам предлагаются некоторые проблемные ситуации (кейсы), с большой вероятностью возникающие в реальной жизни, для решения которых требуются специфические

знания, умения и навыки [Петрищев, Терещенко, 2015, с. 92–97]. Эти проблемные ситуации учащиеся разбирают в группах, учитывая все возможные условия и факторы, после чего приходят к какому-либо результату. Таким образом, при решении кейсов студенты не только находятся в ситуации иноязычной коммуникации, но и актуализируют имеющиеся у них профессиональные знания. К тому же у каждой из ситуаций нет единственно верного решения, поэтому учащиеся не овладевают готовым знанием, а сами его «вырабатывают», что способствует лучшему его усвоению и увеличивает мотивацию.

Приведем пример возможного кейса для студентов автотранспортной специальности. Группе студентов предоставляется следующая ситуация: в компанию, занимающуюся изготовлением деталей для автомобиля, приходит письмо от потребителя следующего содержания.

«Добрый день!

Пишем вам из-за проблем с последней поставкой деталей. Наша организация заказала у вас 1000 приборных панелей. К сожалению, 50 из всех доставленных коробок оказались пусты. Не могли бы вы выслать нам недостающие детали как можно скорее? Мы были бы вам благодарны, если бы подобная ситуация не повторилась впредь. Высылаем вам скан-копию квитанции.

С уважением».

Вначале детали ситуации обсуждаются с преподавателем. После этого ситуация обсуждается студентами в группе. В задачу учащихся входят всестороннее рассмотрение ситуации, принятие мер по последующим действиям, например проверка правдивости информации, обсуждение пересылки деталей с руководством и мастерами, урегулирование документальных вопросов, написание ответного письма и поддержание дальнейшего сотрудничества с компанией-заказчиком и пр. После этого студенты представляют свое решение.

Пример заданий, использующих кейс-технологию для студентов бакалавриата I курса направления 08.03.01.01 Промышленное и гражданское строительство: 1. Инженером-проектировщиком представлен план одноэтаж-

ного здания, в котором кухня и столовая располагаются далеко друг от друга в силу различных конструктивных особенностей. Клиент не согласен с представленным планом. Задача проектировщика и клиента – найти приемлемое решение. 2. Подрядная организация собирается строить здание. Задача студентов – определить, из какого материала следует строить и как располагать здание при определенных климатических условиях, например, если здание располагается а) в Сибири; б) в Египте; в) в Шотландии. 3. Студентам предлагаются фотографии и рисунки строительных площадок, на которых не соблюдаются / нарушаются правила техники безопасности. Задача студентов – выявить все нарушения, предугадать возможные последствия.

Обязательным для студентов при решении данных кейс-задач является использование языковых средств, выполняющих функции предложения (How about ...? Why don't we ...?), понимания собеседника (I can see your point of view), поиска решения и аргументирование (Another possibility is ... . Let's look at the pros and cons.), согласия и несогласия (I quite agree with ... . I don't think it's a good idea).

**3. Технологии активного обучения.** Эти технологии подразумевают непосредственную активность студентов в познавательном процессе: у каждого из учащихся есть своя роль, либо же каждый несет ответственность за одно коллективное дело. Данная технология направлена на включение каждого из учащихся в учебную деятельность и непосредственно в познавательный процесс, стимулирующих его, что увеличивает мотивацию и интерес к изучаемому предмету, а также дает практические знания и навыки [Щукин, 2010, с. 186].

К технологиям активного обучения, которые могут быть применены на занятиях по иностранному языку в вузе, относятся дебаты, дискуссии, ролевые и деловые игры, мозговой штурм и др. Приведем пример небольшой ролевой игры для студентов автотранспортной специальности. Перед данной игрой студенты предварительно изучили лексику на иностранном языке, называющую различные типы и модели автомобилей.



Учащиеся разделяются на пары. Каждой паре даны карточки с заданием. Один из учащихся – покупатель, в карточке у которого указана значимая информация о нем (например: девушка, 23 года, бизнесмен, одинока, независима и амбициозна, любит водить машину и много путешествует по делам бизнеса и для удовольствия). В карточке другого учащегося указано то, что он является продавцом-консультантом автомобильного центра и должен, исходя из особенностей личности покупателя, подобрать ему автомобиль, задавая вопросы и аргументируя свои советы. Также в карточках каждого из студентов даны фразы и лексика, помогающая им осуществить коммуникацию, например: «I recommend...», «You should / shouldn't buy...», «You need a car which...» и т.п. Впоследствии студенты могут разыграть ситуацию перед всеми остальными учащимися, после чего проводится рефлексия.

**4. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).** Использование ИКТ при обучении иностранному языку – это требование современного мира, базирующегося на компьютерных технологиях. Кроме того, привлечение данных ресурсов к обучению студентов не только упрощает многие учебные процессы, но и открывает доступ к огромному количеству полезной и доступной информации, важной для эффективного усвоения знаний. К тому же использование современных компьютерных технологий увеличивает мотивацию студента, так как преподавание предмета с использованием ИКТ становится более творческим, необычным и интересным, особенно для современного поколения учащихся.

При обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей можно использовать множество ресурсов. Приведем несколько примеров:

1) интернет-ресурсы, не предназначенные для обучения напрямую, например *социальные сети* (создание специализированных групп и сообществ, в которых может осуществляться коммуникация на иностранном языке, в которые можно добавлять различные материалы, задания, обсуждения и пр.), *программа Skype*

(проведение видеоконференций, видеочатов и пр.), *электронная почта* (информирование студентов, а также получение от них выполненных заданий) и пр.;

2) различные *профессионально ориентированные сайты*. Говоря о студентах инженерных направлений, можно перечислить некоторые сайты с текстами различной направленности: сайт *HowStuffWorks* [www.howstuffworks.com](http://www.howstuffworks.com) (информация на английском языке (тексты и видео) о принципах работы некоторых механизмов и устройств); сайт *WiseGeek* [www.wisegeek.com](http://www.wisegeek.com) (общая информация о некоторых явлениях в различных научных областях); сайт *TED* [www.ted.com](http://www.ted.com) (видеолекции и статьи различных тематик и научных направлений) и пр.;

3) *электронные обучающие курсы (ЭОК)*. ЭОК – это ресурс, содержащий комплекс учебно-методических материалов, реализованных в информационной обучающей системе. Это означает, что у преподавателя имеется возможность создать для студентов собственный полноценный обучающий курс в виде интернет-ресурса. Использование ЭОК обладает рядом несомненных преимуществ: во-первых, дает возможность осуществления эффективного дистанционного и заочного обучения, а также повышения мотивации у студентов очного обучения за счет необычной и творческой работы; во-вторых, работу с ЭОК можно осуществлять в любое удобное для преподавателя и студента время; в-третьих, с помощью различных инструментов ЭОК можно развивать практически любые умения и навыки иноязычного общения (знание грамматики и лексики, навыки чтения, письма, аудирования и пр.), за исключением навыка говорения, который не может быть развит в полной мере.

Приведем в пример систему LMS Moodle, на базе которой создаются электронные курсы в Сибирском федеральном университете. К основным инструментам в рамках курса по иностранному языку для студентов инженерных направлений можно отнести *лекцию, задание, тест, чат, форум* [Воног и др., 2015, с. 19].

*Лекция* используется для того, чтобы разместить в электронном курсе большой объем тео-

ретической информации. В рамках ЭОК по предмету «Иностранный язык» используется не часто, так как не всегда лекции предусмотрены учебным планом.

*Задание* – наиболее часто используемый инструмент. С помощью него можно добавлять различные аудио- и видеоматериалы для развития навыков аудирования, тексты для развития навыков чтения и понимания, тексты на перевод, задание на составление текстов студентами и пр.

*Тест* – основной инструмент для проверки знания лексического и грамматического материала. Можно создавать вопросы различных типов: множественный выбор, верно / неверно, сопоставление и пр. Удобство заключается в том, что задача преподавателя лишь внести вопросы и верные ответы в систему, а система автоматически проверяет правильность решений студентов и выдает результат, что экономит значительное количество времени. Также система может выдавать тестовые вопросы каждому студенту в произвольном порядке, что снижает вероятность списывания.

*Чат и форум* помогают организовать и контролировать процесс письменного общения студентов на иностранном языке на заданную проблемную тематику [Жавнер, Тахавеева, 2015, с. 46].

Существует еще множество ресурсов, которые можно успешно применять в изучении иностранного языка, однако рассматривать их все не представляется возможным, поэтому в данной статье мы остановимся лишь на этих трех примерах.

**5. Языковой портфель.** Языковой портфель является эффективной технологией обучения иностранному языку студентов, обеспечивающей постепенное и последовательное усвоение материала. Также при помощи языкового портфеля может быть осуществлен эффективный контроль процесса обучения студентов инженерных направлений.

По определению Н.Ф. Коряковцевой, языковым портфелем является «...пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной ре-

зультат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком, дающий учащемуся и преподавателю возможность самостоятельно или совместно проанализировать и оценить объем работы и спектр достижений учащегося в области изучения языка и культуры, динамику овладения изучаемым языком в различных аспектах» [Коряковцева, 2002, с. 106]. Таким образом, данная технология обучения дает большие возможности для осуществления контроля знаний, умений и навыков каждого конкретного студента, а также систематизации достижений учащегося и изученного им материала.

Языковой портфель студента инженерных направлений состоит из двух подразделов:

1. Language biography (Языковая биография).
2. Dossier (Языковое досье).

Первый подраздел языкового портфеля направлен на реализацию педагогической функции данной технологии обучения. Он способствует развитию мотивации учащихся к изучению иностранного языка, а также дает возможность проследить процесс усвоения материала. Этот раздел наполняется во время всего обучения с каждой новой изученной темой, представленной в учебнике. В нем фиксируются цели и задачи каждого учебного раздела, а также выполненные задания и упражнения для их достижения. Если говорить о студентах инженерных направлений, то задания могут иметь вид: переведенных / составленных текстов по специальности, выполненных тестов / упражнений по грамматике, списка выученной специализированной лексики и пр. Студенты могут включать сюда и подобранные ими лично материалы, которые они использовали в процессе обучения. По окончании раздела учащиеся выполняют рефлексию через фразы типа «I can...», «I know...» либо через ответы на вопросы «What can I say about...?», «How can I translate ...?», «What do I know about...?» и т.д.

Пример наполнения первого раздела языкового портфеля у студентов I курса бакалавриата направления 08.03.01 Строительство после первого года обучения в вузе: 1) тест на определение языкового уровня («placement test»),

позволяющий определить студента в группу изучения ИЯ согласно его языковому уровню; 2) итоговый лексико-грамматический тест за первый семестр (по разделам 1–4 учебного пособия); 3) итоговый лексико-грамматический тест за второй семестр (по разделам 5–8 учебного пособия); 4) монологические высказывания в объеме 12–15 предложений по основным изученным разделам «The History of Building», «Building Materials», «Building Professions», «A Place To Live», «Structural Engineering», «Strength of Materials»; 4) диалоги, составленные по проблемным темам с использованием изученных грамматических конструкций, в объеме 8–10 высказываний от каждого участника: «What Building Material Is the Best?», «The Client and the Project Manager», «Safety Rules», «Structure Location»; 5) список терминов строительной тематики, составленный по изученным разделам учебного пособия [Жавнер и др., 2016, с. 48]. Второй подраздел языкового портфеля отображает самые значимые достижения студента в процессе изучения иностранного языка. Данный подраздел может содержать следующие материалы: 1) прочитанные и переведенные аутентичные статьи на иностранном языке, связанные со специальностью студента; 2) составленное на иностранном языке резюме студента в соответствии с международными стандартами; 3) написанные студентом на иностранном языке статьи и научные работы по специальности; 4) документальные подтверждения о сданных международных экзаменах по иностранному языку; 5) сертификаты об участии / победе в международных конференциях на иностранном языке и пр. Все это демонстрирует сформированные у учащегося языковые компетенции, которые он сможет применить в профессиональном иноязычном общении. Кроме того, материалы, содержащиеся в данном подразделе, могут составлять часть итогового контроля в конце курса изучения иностранного языка.

Следует отметить, что раздел языкового досье будет обновляться и в период обучения выпускника-бакалавра в магистратуре и аспирантуре. Пример наполнения второго раздела

языкового портфеля у студента-бакалавра направления 08.03.01 Строительство третьего года обучения: 1) «My Resume» или «CV»; 2) тезисы на ИЯ для выступления на международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука: проспект Свободный – 2015»; 3) тезисы на ИЯ для выступления на международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука: проспект Свободный – 2016»; 4) диплом участника 2-го тура языкового квеста «Английский марафон» для студентов неязыковых специальностей бакалавриата I–IV курсов; 5) диплом победителя в шоу театрализованных постановок «English Merry Winter Party» в 2015 г.

Таким образом, инновационные технологии обучения иностранному языку крайне важно применять на занятиях в высшей школе. Они не только повышают мотивацию студентов и улучшают их результаты, но также нацелены на имитацию ситуаций реальной профессиональной коммуникации и решение проблем, связанных с будущей работой, что, несомненно, способствует становлению учащихся как специалистов.

### Библиографический список

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 81–87.
2. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 43–47.
3. Воног В.В., Жавнер Т.В., Батурина Н.В. Развитие межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов инженерных специальностей в рамках смешанного образования // Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: теория и практика: сб. материалов Всероссийского научно-методологического семинара / Национальный исследовательский Томский политехнический университет. 2015. С. 18–22.

4. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков // ИЯШ. 2000. № 5. С. 6–11.
5. Жавнер Т.В., Воног В.В., Тахавеева Ю. В. Контроль знаний студентов в технических вузах (на примере инженерно-строительного института СФУ) // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. Новосибирск? 2016. № 23. С. 46–50.
6. Жавнер Т.В., Тахавеева Ю.В. Информатизация обучения иностранному языку с развитием межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата инженерных специальностей // Вестник КемГУ. 2015. № 2 (62). С. 46.
7. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы обучающихся иностранный язык: пособие для учителей. М., 2002.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
9. Петрищев В.И., Терещенко Н.Н. Использование кейс-стади в образовательном процессе // Социализация, адаптация и межкультурная коммуникация подрастающих поколений в России и за рубежом. Проблемы, поиски, решения: IV Международный форум «Человек, семья, общество: история и перспективы развития». Красноярск, 2015.
10. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2010. 186 с.
11. CEFR (Common European Framework of Reference for Language, Language Policy Unit, Strasbourg [Электронный ресурс]. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

# МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В LMS MOODLE<sup>1</sup>

## MATHEMATICAL TASKS FOR STUDENTS WITH ENGINEERING MAJORS IN THE LMS MOODLE

Т.В. Зыкова, А.С. Кацунова, Г.М. Цибульский,  
Т.В. Сидорова, В.А. Шершнева

T.V. Zykova, A.S. Katsunova, G.M. Tsybulsky,  
T.V. Sidorova, V.A. Shershneva

*Математическая компетентность, электронные обучающие курсы, LMS Moodle, обучение с веб-поддержкой, WIRIS.*

В статье приводится описание видов математических заданий для электронного обучающего курса по математическому анализу для студентов инженерных направлений, реализованного в рамках модели электронного обучения, называемого обучением с веб-поддержкой в среде Moodle. Представлен пример реализации математической задачи в LMS Moodle с применением редактора формул, также называемого редактором уравнений WIRIS, который поддерживается мобильными устройствами.

*Mathematical competence, e-learning courses, LMS Moodle, learning with web-based support, WIRIS.*

The article describes the types of mathematical tasks for the e-learning course on mathematical analysis for students of engineering majors, implemented in the framework of the model of e-learning, called learning with web-based support in the Moodle environment. Besides, it provides an example of implementation of a mathematical task in the LMS Moodle with the use of an equation editor that is also called WIRIS equation editor, supported by mobile devices.

Современный уровень развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) предоставляет широкие возможности для применения веб-технологий в качестве эффективного средства обучения студентов. Автоматизация процесса обучения может включать, например, создание специализированной информационно-образовательной среды обучения, содержащей различные электронные обучающие курсы, интегрированные между собой [Зыкова и др., 2014а].

Одним из результатов обучения студентов инженерных направлений подготовки в области информационных технологий является формирование у них профессиональных компетенций. В настоящее время для этого в помощь традиционным средствам обучения приходят электронные образовательные ресурсы (ЭОР) [Зыкова

и др., 2014б]. В современном понимании ЭОР представляет собой комплексное средство обучения, разработанное на основе ФГОС, позволяющее осуществить личностно ориентированный подход к процессу целенаправленного формирования профессиональных компетенций в соответствующей предметной области. Данное понимание позволяет рассматривать ЭОР как системный объект комплексного назначения, включающий предметно-ориентированную интерактивную среду [Макаров, Севастьянова, 2008].

Понимая современные тенденции, в Сибирском федеральном университете (СФУ) была принята Программа развития СФУ на 2011–2021 годы. В качестве приоритетного направления определены построение новой парадигмы образования, преодоление системных противоречий рынка труда и рынка научно-образовательных

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 16-18-10304.

услуг. Развитие электронного обучения и дистанционных образовательных технологий является одним из стратегических проектов СФУ и носит системный характер, при этом электронное обучение рассматривается, с одной стороны, как потребность современного общества, в котором преобладают процессы производства знаний, а с другой – как инструмент актуализации содержания и повышения эффективности реализации образовательных программ [Программа..., 2011].

В 2010 г. в институте космических и информационных технологий СФУ стартовал проект по созданию образовательной среды обучения на базе LMS Moodle. Это европейская система дистанционного обучения (Learning Management System – LMS). Ее особенностью является совместимость со всеми распространенными на сегодняшний день операционными системами, такими как UNIX, Linux, Windows, Mac OS. На платформе данной системы были созданы электронные обучающие курсы (ЭОК) для студентов. Рассмотрим подробнее ЭОК по математическому анализу.

ЭОК «Математический анализ. Часть 1» изучается в первом семестре и имеет трудоемкость 5 зачетных единиц, что соответствует 180 академическим часам. Дисциплина разбита на три модуля: Введение в анализ (теория пределов, непрерывность функции), Дифференциальное исчисление функций одной переменной, Интеграль-

ное исчисление функций одной переменной; включает 18 лекций, что соответствует количеству учебных недель в семестре и составляет 36 часов, 27 практических занятий (54 часа), а также самостоятельную работу студента в объеме 54 часов. Изучение дисциплины завершается экзаменом, на подготовку и сдачу которого отводится 36 часов. Каждый модуль включает в себя лекционный материал, задачи для самостоятельной работы, тест-тренажер, итоговый тест, а также типовой расчет, который реализован в рамках задания «Электронный семинар» LMS Moodle. Все задания в модуле структурированы по отдельным темам. Рассмотрим подробнее виды реализуемых математических заданий в LMS Moodle.

На рис. 1 представлены примеры заданий, которые студенты выполняют, решая задачи самостоятельной работы, а также выполняя различные тестирования. Такие задания могут быть составлены из вопросов разных типов: множественный выбор, верно / неверно, на соответствие, краткий ответ, числовой, эссе, вычисляемый и т.д. Проверка проходит в онлайн-режиме. После выполнения проверки система Moodle вносит оценки студентов в электронный журнал преподавателя. Здесь следует отметить, что преподаватель заранее определяет баллы, которые можно получить как за задание в целом, так и за отдельные задачи, примеры.

**Вопрос 1**  
Пока нет ответа  
Балл: 1,00  
Отметить вопрос  
Редактировать вопрос

Областью определения функции  $y = \lg \frac{x(x-3)}{2x-1}$  является множество

Выберите один ответ:

- a.  $(-\infty; 0) \cup (3; +\infty)$
- b.  $(-\infty; 0) \cup (\frac{1}{2}; 3)$
- c.  $(0; \frac{1}{2}) \cup (3; +\infty)$
- d.  $(\frac{1}{2}; 3)$

**Вопрос 2**  
Пока нет ответа  
Балл: 1,00  
Отметить вопрос  
Редактировать вопрос

Показать, что функция  $y = \sin 2x + \operatorname{tg} \frac{x}{2}$  является периодической и найти ее период

Эталон ответа: 4π, 3/4π

Ответ:

Рис. 1. Примеры заданий для самостоятельной работы

Большим недостатком представленных примеров является отсутствие вариативности заданий, т.е. преподавателю постоянно приходится их обновлять. Подобных проблем можно избежать, используя редактор WIRIS, который может быть интегрирован с LMS Moodle. WIRIS editor – это редактор формул (также называемый редактором уравнений), который полностью написан на языках HTML4 и JavaScript и благодаря этому поддерживается мобильными устройствами. Он совместим с веб-страницами на основе HTML5 и

позволяет программировать задания, получить их вариативность, а также полноценную графическую визуализацию [Глобальное решение...].

Рассмотрим пример реализации математической задачи в LMS Moodle с применением редактора WIRIS. На рис. 2 сформулированы условия задачи, которую нужно выполнить студентам. Чтобы получить максимальный балл при решении задачи, необходимо найти ускорение, а также путь тела от начала движения до остановки.

**Задача**

Дано: Тело движется по закону  $S(t)$ .

**Найти:**

1) ускорение  $a$ ;  
2) путь тела  $S$  от начала движения до остановки.  
Тело движется по закону  $S(t) = -t^2 - 52t - 29$  (м).

Внимание! Дождитесь загрузки панели инструментов (рядом с ячейками для ввода ответа должна появиться кнопка и текст)

Ответ можно вводить и с клавиатуры и с помощью панели инструментов  $\sqrt{x}$

Ответ:

1) ускорение =  ✓

2) путь тела  $S$  от начала тела до остановки =  ✓

**Проверить**

Рис. 2. Пример задачи в LMS Moodle

Если правильный ответ будет дан только на один вопрос из двух, то система засчитает половину баллов, а студент получит сообщение: «Вы верно нашли ускорение, но путь тела  $S$  от начала движения до остановки найден неправильно» или «Ускорение найдено правильно, переходите ко второму пункту решения задачи» и т.д. На самом деле, здесь преподаватель может внести массу настроек, выставить баллы за частично правильное решение задачи и даже настроить несколько попыток решения для студента, что позволит реализовать поэтапное решение задачи или даже некую систему подсказок при решении.

Сама система редактора WIRIS предполагает, что для программирования каждой задачи всегда вносится масса настроек: вид ответа (тест,

формула, число), вид сравнения эталонного ответа с введенным ответом (равенство, эквивалентность, литературное равенство) и т.д.

Возможны дополнительные настройки, например, упрощение или разложение на множители введенного ответа для сравнения с эталонным.

На рис. 3 представлен пример программирования задачи, условия которой, заданы на рис. 2. С помощью такой программной реализации каждый раз случайным образом задаются коэффициенты начальной функции, которая дана в условиях задачи, параллельно с этим система высчитывает правильные эталонные ответы и хранит их для сравнения с теми, которые будут даны студентом. Таким образом, достигается вариативность задачи.

Рис. 3. Пример программирования задачи в WIRIS

Представленные примеры математических заданий показывают широкие возможности, которые предоставляет LMS Moodle. Интеграция среды с редактором WIRIS вообще открывает ряд дополнительных возможностей, которые могут сделать электронный обучающий курс наиболее содержательным, включающим задания не только тестового типа. Поэтому в ближайшей перспективе становится актуальной задача создания банка математических заданий, запрограммированных в редакторе WIRIS.

### Библиографический список

1. Глобальное решение для обучения математике. WIRIS Editor. URL: <http://www.wiris.com/editor/demo/ru/>
2. Зыкова Т.В., Сидорова Т.В., Кытманов А.А., Шершнева В.А., Цибульский Г.М. О возможностях веб-ориентированной среды Moodle при создании курса математического анализа // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014а. № 2 (28). С. 67–70.
3. Зыкова Т.В., Карнаухова О.А., Сидорова Т.В., Шершнева В.А. Особенности электронного обучения математике студентов инженерного вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014б. № 3 (29). С. 55–61.
4. Макаров С.И., Севастьянова С.А. Формирование профессиональной математической компетенции экономистов с использованием электронных образовательных ресурсов // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2008. № 12 (50). С. 70–78.
5. Программа развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет» на 2011–2021 годы [Электронный ресурс] / Одобрена распоряжением Правительства РФ от 10.06.2011 г. // Официальный сайт СФУ. URL: <http://www.sfu-kras.ru/node/8232>



# МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЧАСТНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

## MASTER CLASS AS A FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF PRIVATE PRESCHOOL INSTITUTIONS' HEADS IN THE PROFESSIONAL COMMUNITY

И.Г. Каблукова, Е.А. Коротаева

I.G. Kablukova, E.A. Korotaeva

*Частные дошкольные организации, лицензия на образовательную деятельность, профессиональная компетентность руководителя, профессиональное сообщество, мастер-класс.*

В статье раскрываются характерные особенности частных дошкольных организаций, не имеющих лицензии на образовательную деятельность. Выявлены содержание и пути развития профессиональной компетентности руководителей данных учреждений. Обосновывается эффективность использования мастер-класса в профессиональном сообществе, раскрываются основные этапы реализации технологии развития профессиональной компетентности руководителей на основе мастер-классов.

*Private preschool organizations, license for educational activity, professional competence of the head, professional community, master class.*

The article brings to light the characteristics of private preschool institutions which do not have a license for educational activity. It also reveals the content and the ways to develop professional competence of those institutions' heads. The article justifies the efficiency of the use of master class in the professional community, identifies the main stages of implementation of the technology for the development of the heads' professional competence based on master classes.

**Н**ехватка мест в государственных и муниципальных детских садах привела к активному становлению и развитию частных дошкольных организаций на рынке образовательных услуг для детей дошкольного возраста. Частные дошкольные организации создаются отдельным юридическим или физическим лицом и имеют право выполнять функции всех типов образовательных организаций, перечисленных в ФЗ «Об образовании», при условии наличия документа, подтверждающего это право: лицензии на право ведения образовательной деятельности [Закон РФ «Об образовании», 2012].

Частные дошкольные организации могут быть созданы в виде: досуговых центров, центров доверительного воспитания, развивающих центров, а также семейных воспитательных

групп, не являющихся структурным подразделением государственных дошкольных образовательных организаций. Особенностью таких организаций является отсутствие лицензии на образовательную деятельность, основная их функция заключается в обеспечении надлежащего присмотра и ухода за детьми дошкольного возраста. По данным Министерства образования и науки Красноярского края, частных дошкольных образовательных организаций на его территории лишь 14, а дошкольных организаций без лицензии на образовательную деятельность, осуществляющих присмотр и уход, только в городе Красноярске более 300 [Развитие альтернативных форм..., 2014]. Таким образом, дошкольных организаций без образовательной лицензии в десятки раз больше, они находятся вне образова-

тельного правового поля и не подчиняются требованиям образовательного стандарта. Несмотря на это, подобные организации позиционируют себя на рынке услуг как образовательные. Это делается с целью привлечения большего числа потребителей-родителей, которые покупают образовательные услуги для своих детей. Подобные организации не скрывают от родителей отсутствие лицензии, но при этом оказывают услуги образовательного характера в соответствии с родительскими ожиданиями и требованиями. Родители, оплачивая услуги присмотра и ухода, хотят получить образовательный результат, выдвигая на первое место требование развития ребенка с учетом индивидуальных особенностей и возможностей.

Частные дошкольные организации относятся к сфере малого бизнеса, поэтому их создателем может стать любой человек, у которого есть желание и возможность заниматься подобной деятельностью. Обычно такие организации построены на увлеченности и заинтересованности основателей. Частные дошкольные организации создаются людьми, которые сами столкнулись с проблемой нехватки мест в детских садах, а также людьми, которые желают выйти за пределы традиционных образовательных программ, технологий и предоставить родителям выбор: где и как будет развиваться их ребенок. Как правило, создатель частной дошкольной организации является его руководителем, и для успешного бизнеса в сфере дошкольных образовательных услуг он должен обладать профессиональной компетентностью по организации деятельности созданной им организации.

Прежде чем перейти к рассмотрению проблемы развития профессиональной компетентности руководителей частных дошкольных организаций, хотелось бы уточнить понятие «развитие». Этот термин употребляется, если речь идет об изменении динамической структуры личности: имеется в виду изменение главным образом ее содержания под влиянием различных факторов. Термин употребляется в двух значениях: как некая законченность, завершенность, предел. «Направленное, закономерное измене-

ние; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры» [Ожегов, 1985], и как процесс их достижения – становление, создание, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. «Процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное, от старого качественного состояния к новому, более высокому, от простого к сложному, от низшего к высшему...» [Современный словарь иностранных слов, 2005].

Анализ литературы по проблеме развития профессиональных компетентностей позволил нам выделить два основных направления. Странники первого связывают развитие компетентностей с обучением в высших учебных заведениях, в частности с дополнительным образованием в рамках курсов повышения квалификации [Болотов, 2003; Зимняя, 2004]. Авторы второго направления склонны к тому, что основными путями развития профессиональной компетентности руководителей дошкольных организаций выступают методические объединения, которые способствуют самообразованию личности [Дуброва, 1995; Волобуева, 2008; Васенина, 2008]. Мнения ученых обоих направлений сходятся в идее непрерывного образования «через всю жизнь».

Применительно к развитию профессиональной компетентности руководителей частных дошкольных организаций, не имеющих лицензии на образовательную деятельность, существует проблема отсутствия специальных курсов повышения квалификации для данной группы. Это связано с традиционной подготовкой педагогическими колледжами и вузами специалистов для дошкольных образовательных организаций. К ним предъявляется требование повышения уровня квалификации не реже чем раз в три года, и на это государством выделяются специальные средства. Частные дошкольные организации самостоятельно принимают решение о необходимости и путях профессионального совершенствования. Таким образом, проблема отсутствия курсов повышения квалификации для руководителей дошкольных организаций частного сектора присутствует в современной прак-

тике. Исходя из вышесказанного, целесообразно придерживаться второго направления, сторонники которого считают, что основными путями развития профессиональной компетентности выступают методические объединения.

Т.И. Васенина полагает, что деятельность методических объединений способствует развитию профессиональных компетентностей и ориентирует работников на самообразование [Васенина, 2008]. Под самообразованием понимаются целенаправленная и осознанная работа личности над собой, совершенствование своих компетентностей [Чижакова, Злотникова, 2014]. Главной целью методических объединений является не только обмен опытом, но и непрерывное содействие и своевременная помощь в развитии профессиональной компетентности специалистов.

В ходе осуществления деятельности с руководителями частных дошкольных организаций перед нами встала задача изучения опыта функционирования методических объединений с их участием. Для решения поставленной задачи нами использовался метод анкетирования. Опрос проводился на территории города Красноярска. В нем приняли участие 25 руководителей частных дошкольных организаций, не имеющих лицензии на образовательную деятельность.

Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что среди частных дошкольных организаций методических объединений не существует. Однако создано профессиональное сообщество частных дошкольных организаций, целью которого являются социальная защита сотрудников; совершенствование деятельности организаций частного сектора; обмен и тиражирование позитивного опыта развития частных организаций.

Также результаты анкетирования свидетельствуют, что 72 % руководителей ощущают дефициты в профессиональной компетентности и 92 % руководителей осознают необходимость в дополнительной подготовке; все руководители проявляют интерес к мероприятиям по развитию их профессиональной компетентности в профессиональном сообществе. Опрошенные руководители отметили интересую-

щее их содержание мероприятий. В результате ранжирования наиболее востребованными оказались блоки информации о современных подходах управления (68 %); о сопровождении воспитательно-образовательной деятельности организации (56 %); о разработке образовательной программы (52 %); о современных технологиях дошкольного образования (48 %); об организации здоровьесберегающей и развивающей предметно-пространственной среды и о технологиях раннего развития детей (36 %).

Таким образом, проведенный социологический опрос позволил выявить реальную потребность в развитии профессиональной компетентности руководителей частных дошкольных организаций в условиях профессионального сообщества. Перед нами встала необходимость изучить данное явление.

Идеи профессиональных сообществ берут начало из концепции сообщества обмена знаниями [Lave, Wenger, 1991]. Ученые рассматривали данное сообщество как группу людей из двух и более человек, вовлеченных в совместную деятельность и осваивающих знания в определенном контексте. Данный подход ориентирован на совместный и деятельностный аспект обучения, в котором принимают участие заинтересованные люди. Концепция сообществ обмена знаниями получила наибольшее развитие в системах переподготовки кадров и непрерывного обучения. В современной науке термин «сообщество обмена знаниями» трансформировался в термин «профессиональное сообщество», главной отличительной чертой которого является наличие группы людей, которые занимаются одинаковой профессиональной деятельностью [Поташник, 2010]. Цель деятельности сообщества состоит в профессиональном общении коллег и единомышленников, в ходе которого происходит личностное и профессиональное совершенствование.

Профессиональные сообщества создаются добровольно по инициативе участников, основываются на личной заинтересованности каждого и имеют неформальную структуру. Способы функционирования определяют его участники, это могут быть как многочисленные встречи,

предполагающие непосредственное общение, так и «встречи» через Интернет (социальные сети, скайп и т.д.). В ходе деятельности сообщества, участники не только овладевают профессиональными знаниями и практиками, но и усваивают системы ценностей, которые транслируются в сообществах.

Анализируя научную литературу по проблеме «профессиональных сообществ», под данным термином будем понимать «группу людей из двух и более человек, которые регулярно вступают между собой в коммуникацию (лично или виртуально) с целью обмена опытом и практиками, выработки знаний и поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных перед ними профессиональных задач». Особенностью профессионального сообщества является наличие общей практики, используемой в повседневной профессиональной деятельности. Члены сообщества объединены совместной активностью и компетентностями, приобретенными в результате этой активности.

Следующей задачей, стоящей перед нами, стал выбор наиболее оптимальной формы устранения дефицитов и развития профессиональной компетентности руководителей. Проведенный опрос руководителей показал следующие предпочитаемые формы: круглые столы, тренинги и мастер-классы.

В ходе работы профессионального сообщества наибольший эмоциональный отклик и эффективность показал мастер-класс. Анализ научной литературы позволил выявить существование несколько его определений. Так, А.В. Заруба определяет мастер-класс как интерактивную форму обучения и обмена опытом, объединяющую формат тренинга и конференции [Заруба, 2009]. А.В. Машуков приводит определение мастер-класса в качестве особого жанра обобщения и распространения опыта деятельности с последующим коллективным поиском решений возникающих проблем [Машуков, 2007].

Таким образом, под мастер-классом понимается открытая для внешнего мира практико-ориентированная система, позволяющая продемонстрировать накопленный оригинальный

опыт, способствующий взаимообучению и взаимосовершенствованию профессиональной деятельности.

М.М. Поташник, исследуя феномен «мастер-класса», рассматривает его с позиции рефлексии опыта участников [Поташник, 2000]. Участник, проводящий мастер-класс, является «Мастером» своей деятельности, он является активным субъектом, готовым поделиться наработками с другими, а также обладающий способностью увидеть и осмыслить как достоинства, так и недостатки в своей работе, чтобы впоследствии найти способы ее совершенствования. Рефлексия «Мастера» рассматривается как развитая способность поиска смыслов, имеющая аналитико-оценочную направленность. В основе рефлексии лежит включение личности в конкретную предметно-знаниевую и профессиональную область и овладение заранее заданным опытом.

Таким образом, мастер-класс обеспечивает диалог между всеми субъектами профессионального сообщества и позволяет руководителю осуществлять рефлексия как чужого, так и собственного опыта деятельности. Погружаясь в реальность профессиональной деятельности другой частной дошкольной организации, он получает практический опыт ее организации, который несет в себе понимание специфики, обогащение субъективного социального и профессионального опыта, удовлетворение от работы и достигнутых результатов. Полученный опыт дает возможность, с одной стороны, лучше познать свои возможности и приоритеты, а с другой – является побудительным мотивом саморазвития руководителей в профессиональном контексте.

Следуя дальнейшей логике нашей работы, мы организовали серию мастер-классов с целью развития профессиональной компетентности руководителей частных дошкольных организаций в условиях профессионального сообщества. Организация мастер-классов осуществлялась поэтапно.

На первом (подготовительном) этапе происходило информирование руководителей о сущности мастер-классов, был предложен алго-

ритм их подготовки и проведения. Затем изучались «сильные стороны» каждого из руководителей, а также желания руководителей провести мастер-класс по определенному виду деятельности: психолого-педагогической, нормативно-правовой или управленческой. Третий этап представлял собой подготовку к проведению мастер-класса, нашей функцией являлось сопровождение данной деятельности. Четвертый этап – непосредственное проведение мастер-классов, и на заключительном этапе происходило обсуждение руководителями всех проведенных мастер-классов.

На основе осмысления внутреннего содержания и значения мастер-классов нами был определен основной принцип рассматриваемой формы: «Я знаю, как это делать, и научу вас» (передача собственного опыта, совместная отработка методических приемов, оказание реальной помощи участникам).

Опытно-экспериментальная работа по вовлечению руководителей в проведение мастер-классов была начата с информирования о сути данной технологии. Руководителям были представлены структура мастер-класса, авторской технологии пошаговой организации [Машуков, 2007], также были предложены различные формы проведения (мероприятие с детьми, занятия с руководителями и демонстрация видеофрагментов занятий и мероприятий).

На следующем этапе работы нами были выявлены «сильные стороны» каждого из руководителей. Особое внимание обращали на профиль образования руководителей, также были учтены желания руководителей провести мастер-класс по определенному виду деятельности. Таким образом, руководителями было заявлено проведение двенадцати мастер-классов, направленных на развитие психолого-педагогической деятельности, четырех мастер-классов на развитие нормативно-правовой деятельности и девяти мастер-классов на развитие управленческой деятельности.

Третий этап представлял собой подготовку к проведению мастер-классов. Каждый из руководителей имел возможность связаться с нами

для прояснения организационных вопросов. Такими вопросами оказались: форма проведения мастер-класса, отбор его содержания, планирование времени на каждую часть мастер-класса. Все вопросы обсуждались, анализировались варианты решения, и определялись наиболее приемлемые способы и пути реализации мастер-классов.

Для проведения мастер-классов, предполагающих демонстрацию практик по различным педагогическим технологиям, были выбраны формы занятий с аудиторией и просмотр видеофрагментов мероприятий с детьми. Предполагалось включение участников в демонстрируемую педагогическую технологию, приобретение ими опыта ее проживания, что способствует лучшему осознанию и пониманию педагогических эффектов. Для мастер-классов, направленных на развитие нормативно-правовой и управленческой деятельности, также была определена форма занятий с аудиторией руководителей. Таким образом, на данном этапе работы нашей функцией являлось сопровождение данной деятельности, которое предполагало консультативную помощь ведущим.

Следующим шагом, было проведение мастер-классов. Все заявленные мастер-классы имели свои особенности. Остановимся на каждом более подробно.

Мастер-классы, направленные на развитие психолого-педагогической деятельности, проводились как на базе педагогического университета, так и непосредственно в частных дошкольных организациях, выбор места проведения зависел от формы работы – занятие с аудиторией или просмотр видеофрагментов мероприятий. На мастер-класс были приглашены не только руководители, но и другие сотрудники частных организаций.

Все мастер-классы проводились по определенному алгоритму. На первом этапе ведущий мастер-класса руководитель информировал всех участников о технологии, которую он представлял, о ее особенностях и эффектах в работе с детьми и родителями. На втором этапе работы участники мастер-класса выступали

в роли детей, с которыми проводилась работа с использованием технологии. Третий этап работы был направлен на ознакомление участников с технологией непосредственно в работе с детьми. Так, участникам мастер-класса было предложено посетить мероприятие с детьми в реальном времени или посмотреть его фрагмент на видео. Четвертым этапом являлось моделирование. Участники разрабатывали собственную модель мероприятия с детьми в представленной технологии. Заключительным этапом являлась рефлексия, участники делились впечатлениями о рассмотренных технологиях, анализировали свою деятельность и деятельность своего учреждения.

Мастер-классы, направленные на развитие нормативно-правовой деятельности, проходили на базе педагогического университета, присутствовали только руководители частных дошкольных организаций. Руководители, проводящие мастер-классы, заранее подготовили необходимый для работы раздаточный материал. Первым шагом проведения мастер-классов было информирование участников о правильном заполнении отчетных документов и о последствиях ошибок (штрафах и санкциях). Далее участникам мастер-класса было предложено воплотить полученные знания в практике и заполнить документы. Деятельность участников сопровождалась руководителями, проводящими мастер-классы. На заключительном этапе работы всех мастер-классов была проведена рефлексия. Участниками была отмечена значимость подобных мероприятий для индивидуальных предпринимателей.

Заключительными стали мастер-классы, направленные на развитие управленческой деятельности, которые проводились в помещении педагогического университета. На данные мастер-классы были приглашены все желающие руководители подобных организаций. Для этого было составлено информационное письмо, которое отражало сроки, место проведения, основные вопросы, которые планируется осветить, а также название авторских методик по управлению персоналом и учреждением.

Сроки проведения мастер-классов были определены руководителями, которые сошлись во мнении, что будет эффективно их провести в режиме погружения, таким образом, мастер-классы были реализованы за три дня, каждый день по три мероприятия. Как и на предыдущих мастер-классах, на первом этапе работы происходило информирование участников. Были раскрыты особенности технологий управления учреждением, показана эффективность их применения. Когда участники мастер-класса были ознакомлены с технологиями, им было предложено разработать собственный вариант стратегии управления для своего учреждения. На завершающем этапе была проведена рефлексия, в ходе которой участники обменивались управленческим опытом, анализировали полученные знания и опыт.

После проведения всех мастер-классов было организована итоговая встреча, на которой происходило коллективное обсуждение использованной формы работы. Все руководители отметили ее практико-ориентированный характер, рефлексию «чужого» и собственного опыта, возможность увидеть и осмыслить как достоинства, так и недостатки своей работы и наметить способы их преодоления.

Таким образом, проведение всех мастер-классов позволило участникам на практике освоить востребованные технологии образования и развития детей дошкольного возраста, получить опыт использования новых управленческих техник и технологий, применить знания нормативно-правового характера о ведении предпринимательской деятельности по оказанию образовательных услуг населению. Поэтому, можно утверждать, что мастер-класс является одной из эффективных форм развития профессиональной компетентности руководителей частных дошкольных организаций в условиях профессионального сообщества.

## Библиографический список

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 34–42.

2. Васенина Т.И. Методическое объединение как условие развития профессиональной компетентности педагогов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Челябинск, 2008. 178 с.
3. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДООУ с педагогами. М.:ТЦ Сфера, 2008. 96 с.
4. Дуброва В.Н. Организация методической работы в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 1995. 128 с.
5. Закон РФ «Об образовании». Кодексы и Законы РФ, правовая навигационная система. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/33.1/> (дата обращения: 13.01.2016).
6. Заруба А.В. Что такое мастер-класс? // Учитель года России. Всероссийский конкурс. URL: [http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar\\_lectures\\_zaruba\\_av](http://www.teacher-of-russia.ru/?page=2009-seminar_lectures_zaruba_av) (дата обращения: 13.01.2016).
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
8. Машуков А.В. Организация и проведение мастер-классов: метод. рекомендации. Челябинск, 2007. 13 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. 17-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1985. 797 с.
10. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2010. 448 с.
11. Развитие альтернативных форм дошкольного образования в Красноярском крае / Ресурсы образования: портал информационной поддержки специалистов дошкольных учреждений // URL: <http://www.resobr.ru/products/162/121/?redct=Y> (дата обращения: 13.01.2016).
12. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.М. Баш. М., 2005. 374 с.
13. Чижаква Г.И., Злотникова Е.А. Становление самообразовательной компетентности бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности // Вестник КГПУ. 2014. № 3 (29). С. 48–53.
14. Lave J., Wenger E. Situated learning: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

# ОСОБЕННОСТИ ЦИКЛА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА РАКЕТНО-КОСМИЧЕСКОГО ПРЕДПРИЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

## THE FEATURES OF FORMATION OF CONTINUING PROFESSIONAL TRAINING CYCLE AT AEROSPACE ENTERPRISES IN CONDITIONS OF GLOBAL TECHNOLOGICAL INNOVATIONS

С.Г. Кукушкин

S.G. Kukushkin

*Наукоемкое высокотехнологичное предприятие, технологические инновации, цикл непрерывного профессионального образования, проектно-исследовательская образовательная среда, компетенции, инженерные кадры.* В статье рассматриваются факторы формирования цикла непрерывного профессионального образования: последовательная тенденция смены глобальных технологических укладов, необходимость устойчивого инновационного роста ракетно-космических предприятий, проблема количественного и качественного отставания российского инженерного образования, наличие корпоративного образовательного потенциала на предприятиях РКО. Корпоративный контекст диффузии технологических инноваций представлен как последовательное освоение в педагогической практике отдельных уровней цикла непрерывного профессионального образования посредством непрерывного наращивания компетенций инженерных кадров. Обосновывается принцип непрерывности образовательного цикла как трансформации цикла CDIO в корпоративной проектно-исследовательской образовательной среде.

*High-tech scientific enterprise, technological innovations, continuing professional training cycle, project and research educational environment, competences, engineering staff.*

The article deals with the factors of formation of a continuous professional training cycle. They are a consistent trend of changes in global technological structures, the need for a sustainable innovative growth of rocket and space enterprises, the problem of quantitative and qualitative gaps in Russian engineering education, the availability of corporate educational capacity at RF orbit monitoring link facilities. The corporate context of the diffusion of technological innovation is presented as a consistent development of individual levels of a continuous professional training cycle by a continuous increase in competences of engineering staff in teaching practice. It substantiates the principle of continuity of a training cycle as the transformation of CDIO cycle in corporate project and research educational environment.

**В**ажнейшим вопросом промышленного развития в настоящее время является требование соответствия кадрового потенциала предприятий мировому уровню развития технологий. В этой связи возникает вопрос выбора инструментов формирования и актуализации компетенций персонала как готовности к выполнению новых наукоемких высокотехнологичных проектов в условиях постоянных

изменений организационно-технологического и социально-личностного характера.

Совокупность указанных трансформаций создает новую проблемную парадигму, оказывающую существенное влияние на организационно-педагогический ландшафт корпоративной системы непрерывного профессионального образования персонала. Рассмотрение генезиса нового проблемного поля следу-



ет начать с анализа технологических инноваций, связанных с глобальной тенденцией перехода развитых экономик мира к шестому технологическому укладу при условии тотального распространения технологий пятого уклада.

Технологический уклад общества можно трактовать как способ производства, характеризующийся использованием новых эпохальных инноваций [Назарбаев, 2009, с. 42]. Контуры шестого уклада только начинают складываться в развитых странах мира, в первую очередь в США, Японии и КНР, и характеризуются нацеленностью на развитие и применение наукоемких аддитивных, мембранных и квантовых технологий, микроэлектроники. Пятый уклад сформировался на основе микроэлектроники, информатики, освоения космического пространства, спутниковой связи.

В США доля производительных сил пятого технологического уклада составляет 60 %, четвертого – 20 %. И около 5 % уже приходится на шестой технологический уклад. В России доля технологий пятого уклада пока составляет примерно 10 %, да и то только в наиболее развитых отраслях: в военно-промышленном комплексе и в космической промышленности. Более 50 % технологий относится к четвертому уровню, а почти треть – к третьему [Коблов, 2010, с. 40].

Для обоснования внедрения в производство инноваций во многих странах мира принята идея непрерывного образования [Мугуев, 2008, с. 319]. В то же время отечественная организационно-педагогическая деятельность при рассмотрении инновационных процессов руководствуется не столько производственной необходимостью, сколько академическими построениями. Инновации рассматриваются при этом в основном как образовательно-педагогические явления либо культурно-образовательные феномены общества, влияющие, например, на формирование «образа жизни» обучающего и обучаемого и т.п. Тем самым проблема часто зауживается «до уровня» методик и содержания преподавания.

Большинство рассматриваемых инноваций связывается педагогами с локальными изменениями в содержании и управлении учебно-

воспитательным процессом, технологиях обучения и т.д. Инновационный подход рассматривается чаще всего применительно к сфере деятельности образовательных учреждений, к развитию технологической составляющей учебного процесса. В результате теоретических разработок проблем, связанных с инновациями, педагогами были выдвинуты идеи личностно-деятельностного подхода, развивающего обучения, опережающего образования и другие, которые в настоящее время оказывают влияние на деятельность образовательных организаций, но практически не задействованы в корпоративной образовательной среде.

Интенсивная динамика развития мирового рынка космической техники, значимость сохранения лидерских позиций России в сфере глобальной связи и телекоммуникаций задают высокую планку требований к аэрокосмическим предприятиям. В настоящее время АО «Информационные спутниковые системы» имени академика М.Ф. Решетнева» успешно занимается разработкой и производством космической техники и динамично развивается. Для реализации новых проектов у предприятия, казалось бы, имеются все необходимые условия: отлаженная высокоорганизованная структура; хорошо оснащенная комплексная экспериментальная и производственная базы; устойчивая общегородская инфраструктура; надежные партнерские связи с ведущими отечественными и зарубежными организациями.

В то же время важная проблема развития предприятия заключается в том, что отлаженная в советский период система инженерной подготовки, встроенная в ее матрицу и приспособленная для обслуживания ее специфических потребностей, существенно деградировала. Речь идет о количественной и качественной деградации. Количественная деградация привела к уменьшению выпуска инженеров. Доля выпускников по инженерно-техническим специальностям со средним специальным образованием снизилась за период 1990–2011 гг. на 22 %. Доля выпуска по инженерно-техническим специальностям высшего образования уменьшилась на 23 % в общей численности выпускников. Анализ дина-

мики выпуска из аспирантуры показал, что за период 2000–2011 гг. доля выпуска аспирантов по инженерно-техническим специальностям снизилась в общем выпуске из аспирантуры на 5,7 %, что также подтверждает общую тенденцию снижения спроса на инженерно-технические специальности среди молодежи [Комкина, 2015, с. 2].

О качественной деградации инженерной подготовки свидетельствуют и мнения работодателей. Так, в 2013 г. в ходе опроса работодателей они оценивали подготовку выпускников вузов по инженерно-техническим профессиям на 3,7 балла по пятибалльной системе; по мнению работодателей, примерно 40 % поступающих на работу нуждаются в дополнительной подготовке [Качество..., 2014, с. 1]. В итоге в сравнении с ситуацией второй половины XX в., когда президент США ответил на информацию о космическом полете Ю. Гагарина фразой «Победило советское образование» [Галушкина, 2003, с. 32], в настоящее время высшее образование России ежегодно ухудшает свои результаты (в 2012 – 32-я позиция, в 2013 – 33-я, в 2014 – 34-я). Отметим, что рейтинг Universitas 21, или U21, составляется в Университете Мельбурна (Австралия) и включает в себя 22 показателя, которые сгруппированы по четырем категориям (группам): ресурсы (инвестиции со стороны частного и государственного секторов) – 25 %, конъюнктура (уровень международного сотрудничества, который демонстрирует степень открытости или замкнутости систем высшего образования) – 20 %, сетевое взаимодействие (государственная политика и регулирование, возможности получения образования) – 15 %, средневзвешенные результаты достижений выпускников (научные исследования, научные публикации, соответствие образования потребностям национального рынка труда, включая последующее трудоустройство выпускников учебных заведений) – 40 %.

При этом в странах ОЭСР больше 12 % государственных расходов идут на образование [Доклад ОЭСР..., 2015, с. 13]. В Российской Федерации расходы на образование в структуре государственных расходов в 2015 г. (по сравнению с 2014) уменьшились с 11,2 до 8,5 % (2013 – 11,6 %) [Бюллетень о сфере образования, 2015, с. 5].

В то же время очевидно, что катализатором распространения технологий шестого уклада становятся высокотехнологичные наукоемкие предприятия, в первую очередь ракетно-космической отрасли. Аэрокосмическое производство АО «ИСС», по сути, всегда было инновационным, а деятельность предприятия характеризовалась тесной интеграцией науки, образования и производства.

Высокотехнологичное наукоемкое предприятие способно устойчиво воспроизводить инновации только при наличии в нем проектно-исследовательской среды, где практикующие исследователи формируют так называемые широкие компетенции. В этом случае решается значимая для современных университетов проблема обеспечения преподавания дисциплин цикла высшего образования практикующими исследователями. Кроме того, руководители научных направлений, ведущие специалисты высокотехнологичных предприятий, занятые в НИОКР, способны передать обучающимся исследовательское отношение к знаниям, минимизируя риски догматической (некритической) манеры обучения [Адольф, Яковлева, 2016, с. 44]. Появляется возможность обучения студентов в режиме реального научно-производственного поиска, полноценного усвоения норм и освоения инструментов разработки, производства и эксплуатации высокотехнологичной наукоемкой продукции.

На рис. 1 представлена модель цикла развития системы непрерывного профессионального образования персонала космического предприятия, основанного на диффузии технологических инноваций. В основе структурирования этапов и элементов данного цикла находится концепция CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate – «Задумать, спроектировать, внедрить, работать»), разработанная в Массачусетском технологическом институте (Massachusetts Institute of Technology) в США с участием ведущих технических вузов Швеции – Королевского технологического института (Kungliga Tekniska högskolan, KTH), Технологического университета Chalmers [Чубик и др., 2013, с. 190].

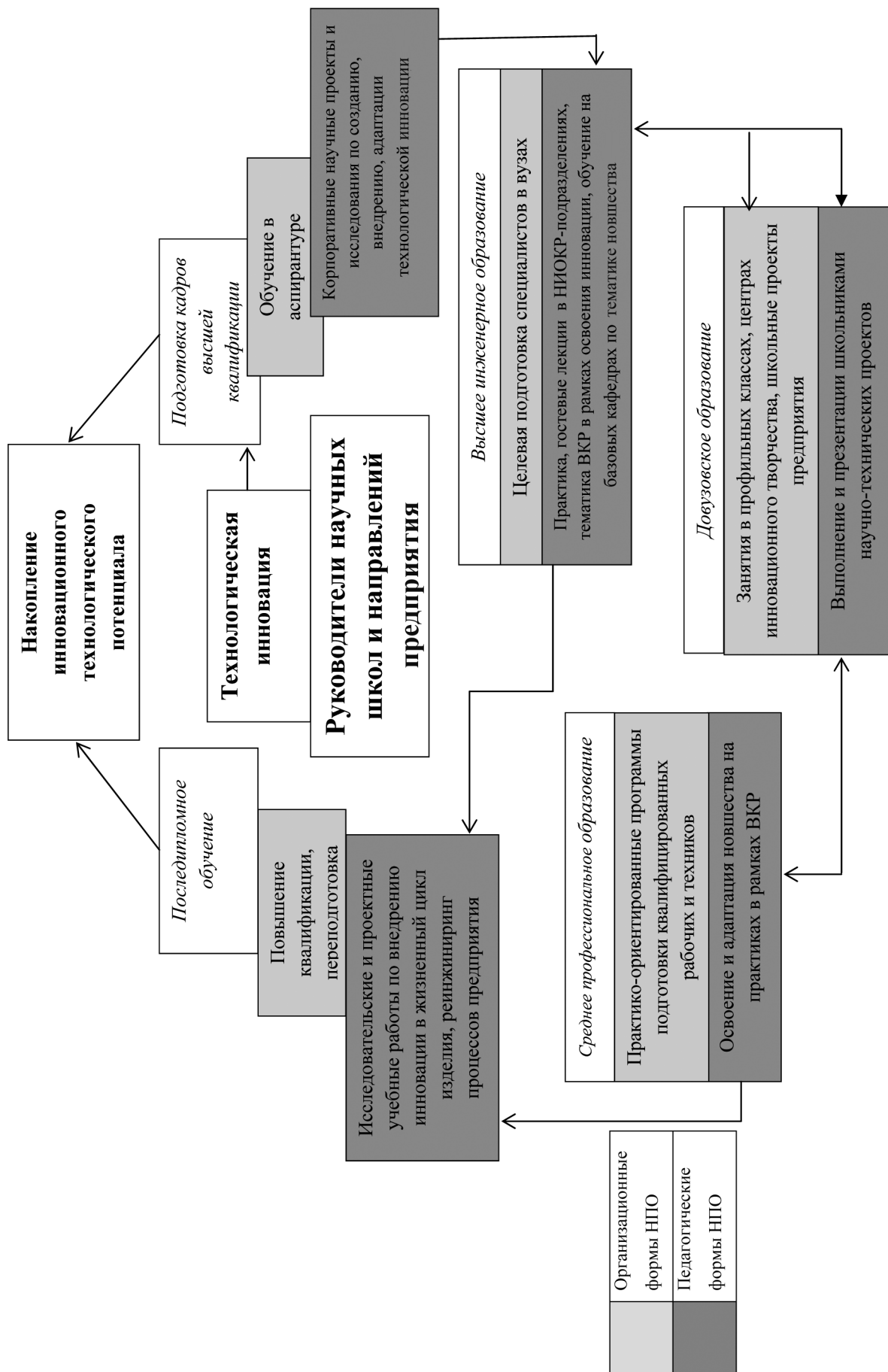


Рис. Цикл развития системы непрерывного профессионального образования персонала ракетно-космического предприятия, основанный на диффузии технологических инноваций

Инфраструктурные образовательные возможности в данном случае исходят от базовых кафедр, отраслевых центров компетенций, открываемых на базе предприятия. Параллельно ведется работа по созданию и реализации программ повышения квалификации и переподготовки специалистов и рабочих в новой или модернизированной технологической среде.

Далее диффузия технологического новшества должна распространиться на предвузовский этап, найдя выражение в выполнении старшими школьниками научных исследований и проектов и их представлении на различного рода конкурсах и конференциях. Пройдя вышеописанную научно-образовательную траекторию, технологическое новшество способствует улучшению многих производственных и управленческих процессов на предприятии. Наиболее важным аспектом корреляции прорывных технологических новшеств и образовательного процесса становятся сохранение и развитие инновационного мышления молодых рабочих и специалистов, устранение диссонанса между отдельными этапами инновационного цикла.

При этом, как видно из схемы на рис., в основе системы непрерывного профессионального образования находятся руководители научно-исследовательских школ предприятия. А формы организационно-педагогического взаимодействия на различных этапах цикла непрерывного профессионального образования задаются научно-исследовательским потенциалом команды технического проекта.

Школьник, а далее студент и инженер на предприятии, таким образом, оказывается вовлечен в разработку и проектирование новой техники и технологий с самых ранних этапов становления исследовательско-технической профессионализации. Выполнение старшеклассниками под руководством аспирантов и ведущих специалистов предприятия реальных научных проектов в области космической техники, их презентация на научно-практических конференциях корпоративного и университетского уровня являются мощным стимулом успешного карьерного стартапа. С целью попу-

ляризации и вовлечения талантливых школьников в рабочие специальности выполнение исследовательских разработок предполагает освоение реального и самого современного производственного оборудования. Подобные организационно-педагогические формы профессиональной ориентации не просто способствуют стабильному обеспечению потребности предприятия в высококвалифицированных рабочих кадрах, они мотивируют новое поколение сотрудников отрасли на инновационную деятельность в контексте социальной и профессиональной значимости не только специалистов, но также и рабочих.

Важнейшим принципом поддержания непрерывности образовательного цикла является проведение мониторинга прогресса формирования компетенций обучающихся, осуществляемого в форме самооценки, оценки успеваемости, экспертной оценки реализуемости проектов учащихся с точки зрения технических и технологических возможностей, организационно-экономических аспектов. На каждом из этапов цикла поддерживается принцип командной работы, когда образовательный проект выполняется командой учащихся, например в течение семестра, или имеет сквозной характер. В данном случае обязательно условие диагностики и перемещения командных ролей участников проекта.

Таким образом, цикл непрерывного профессионального образования, иницируемый, реализуемый и развиваемый в корпоративном формате, способен успешно формировать все необходимые профессиональные, личностные и корпоративные компетенции обучающихся, наполняя их фундаментальностью, творчеством, инновационностью, лидерским потенциалом и социальной толерантностью. Совместная научно-образовательно-производственная деятельность действующих профессионалов, ученых, преподавателей и различных поколений учащихся задает необходимый вектор разработки и технологической диффузии инноваций в стратегической для нашей страны ракетно-космической отрасли.

## Список сокращений

1. РКО – ракетно-космическая отрасль.
2. НПО – непрерывное профессиональное образование.
3. НИОКР – научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы.
4. ОЭСР – организация экономического сотрудничества и развития.
5. ВКР – выпускная квалификационная работа.
6. CDIO – conceive, design, implement, operate – задумать, спроектировать, внедрить, работать.

## Библиографический список

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 43–47.
2. Бюллетень о сфере образования. 2015. № 4. 18 с.
3. Галушкина М. Хорошо обучающиеся нации // Эксперт. 2003. № 38 (484). URL: [http://expert.ru/expert/2003/46/46ex-olimp1\\_20465/](http://expert.ru/expert/2003/46/46ex-olimp1_20465/)
4. Доклад ОЭСР «Перспективы образовательной политики 2015. Претворение реформ в жизнь» // Аналитический вестник Совета Федерации. 2015. № 21 (574). 103 с.
5. Качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства // Материалы Совета при Президенте РФ по науке и образованию. 23.06.2014. URL: [http://ruskline.ru/news\\_rl/2014/06/23/kachestvo\\_inzhenernyh\\_kadrov\\_stanovitsya\\_odnim\\_iz\\_klyuchevyh\\_faktorov\\_konkurentosposobnosti\\_gosudarstva/](http://ruskline.ru/news_rl/2014/06/23/kachestvo_inzhenernyh_kadrov_stanovitsya_odnim_iz_klyuchevyh_faktorov_konkurentosposobnosti_gosudarstva/)
6. Коблов Е. Шестой технологический уклад // Наука и жизнь. 2010. № 4. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/17800/>
7. Комкина Т.А. Анализ динамики показателей подготовки научных и инженерно-технических кадров // Сборник материалов XXII Международной конференции «Математика. Компьютер. Образование». Дубна, 2015. 176 с.
8. Мугуев Г.И. Реализация модели целостного образовательного пространства в инновационном профессиональном учебном заведении // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 318–326.
9. Назарбаев Н.А. Стратегия радикального обновления глобального сообщества и партнерство цивилизаций. Астана: ТОО АРКО, 2009. 264 с.
10. Чубик П.С., Чучалин А.И., Соловьев М.А., Замятина О.М. Подготовка элитных специалистов в области техники и технологий // Вопросы образования. 2013. № 2. URL: <http://vo.hse.ru>

# РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

## THE RESULTS OF THE INTERACTIVE METHOD APPLIED FOR THE TEST OF KNOWLEDGE WITHIN E-LEARNING

Л.В. Макуха, А.А. Селезова, А.Ю. Сидоров

L.V. Makukha, A.A. Selezova, A.Yu. Sidorov

*Проверка знаний, интерактивный метод, тестирование, электронное обучение, визуализация учебного материала, LMS Moodle.*

Классический метод тестирования ненагляден, он позволяет увидеть и оценить только результат работы. В статье актуализируется наглядный метод проверки знаний, предлагаются идея изменения формы вопросов в тестах, способ конструирования интерактивных тестовых заданий, при выполнении которых требуется создать общую картинку из частей или расставить предложенные элементы по своим местам, манипулируя ими при помощи мышки. Этот метод позволяет визуализировать сложный и объемный теоретический материал: проверить усвоение различных таблиц, внутренних строений и схем устройств как самому обучаемому, так и преподавателю. Приводится пример создания интерактивного тестового задания как средства наглядного метода проверки знаний.

*Test of knowledge, interactive method, testing, e-learning, visualization of learning material, LMS Moodle.*

A classic testing method is not visual, it allows you to see and evaluate only the result of the work. This article updates a visual method of testing knowledge and proposes the idea of changing the form of questions in tests. Besides, it proposes a method of designing interactive tests, under which you are supposed to compose a general picture of pieces, or to sort out the proposed elements, manipulating them with a mouse. This method allows visualizing complex and extensive theoretical material, namely, it allows you to check the acquisition of different tables, internal structures and systems of devices by students and teachers. The article gives an example of creating an interactive test task as a means of a visual method of testing knowledge.

Существуют различные типы тестирования классического вида, но большинство из них сводится к выбору одного или нескольких ответов из предложенных вариантов. На сегодняшний день в образовательной деятельности активно применяются электронные обучающие курсы, в которые можно интегрировать различные механизмы проверки знаний [Ромадина, Соловьева, 2015, с. 70]. Но, как правило, предлагаемые в них способы тестирования ограничены по функционалу. В основном же в электронном обучении применяется классический метод проверки знаний.

В ходе обучающего процесса студенту приходится изучать теоретический материал, содержащий достаточно большие, сложные для понимания схемы и алгоритмы последовательно-

стей, где приходится разбираться во множестве связей между элементами, кроме того, зачастую в изучаемых материалах попадает и внутреннее строение какого-либо устройства, которое также содержит множество элементов. Для того чтобы проверить, насколько хорошо студент разобрался в связях схемы и назначении каждого элемента, использование классического тестирования затруднительно, т.к. оно в основном предполагает выбор одного или нескольких ответов из предложенных вариантов, что очень сложно применить к внутреннему строению какого-либо устройства [Крокер, Алгина, 2010].

Классический метод тестирования ненагляден, он в основном состоит из текста либо из картинки с пояснением. В связи с этим появилась идея изменить форму вопросов в тести-

ровании, сделать задания интерактивными, что позволит сделать тесты наглядными, удобными и приятными для восприятия [Макуха и др., 2015, с. 57]. Идея заключается в том, что тестируемый видит перед собой картинку, где требуется что-то расставить по своим местам, либо создать общую картинку из частей, манипулируя элементами при помощи мышки.

Для подтверждения того, что интерактивный метод проверки знаний эффективен и востребован, было разработано приложение для созда-

ния интерактивных заданий, которые позволяют проверить, насколько хорошо студент понял ту или иную схему или разобрался в сложном строении устройства [Свидетельство..., 2015]. Чтобы создать интерактивное задание, пользователю не требуются навыки программирования, достаточно только обладать основами работы в графическом редакторе.

Готовое задание визуально можно разделить на три части: верхняя, средняя и нижняя (рис. 1).

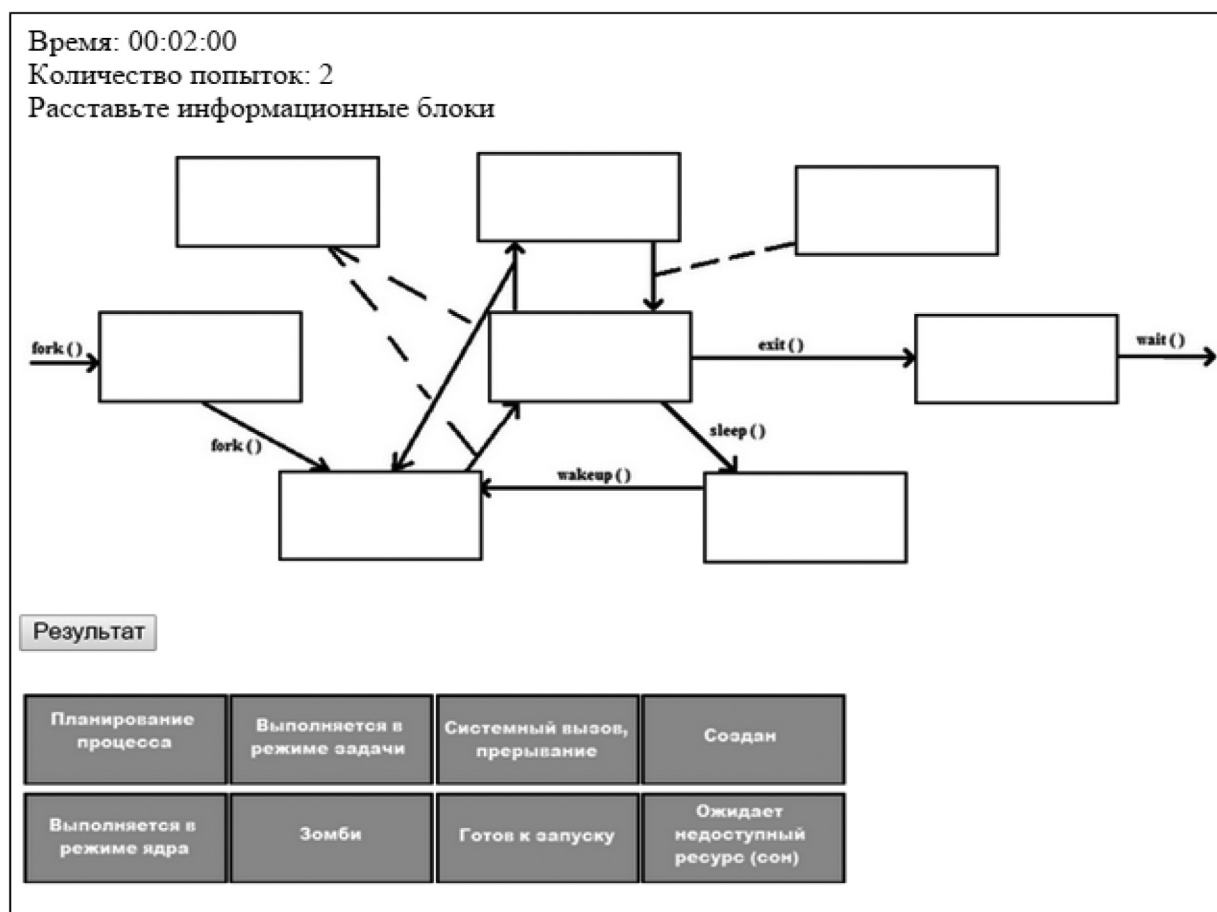


Рис. 1. Вариант готового задания

Сверху располагаются рекомендации к выполнению задания, происходит отсчет времени текущей попытки, и указано число оставшихся попыток. Средняя часть состоит из фонового рисунка и расположенных на нем пустых ячеек. В нижней части располагаются кнопка «Результат» и вынесенные в виде таблицы интерактивные информационные блоки, которые студенту нужно правильно расположить путем ин-

терактивного переноса мышкой графических элементов. По завершении теста либо по истечении отведенного на попытку времени студент получит оценку в процентном соотношении [Дьячук, 2015, с. 163]. Если же студент расставил некоторое количество блоков, но не уложился по времени, то по истечении отведенного на попытку времени будет подведен результат всех заполненных блоков.

Также в программе предусмотрен ряд ограничений:

- размер каждого информационного блока зафиксирован и равен 116x54 пикселей;
- автор задания может использовать не более 20 блоков;
- на задание отводится не более 10 попыток;
- время, отведенное на попытку, не должно превышать 10 минут.

Автор задания может предусмотреть следующие варианты сложности.

*Вариант с подсказками.* Такой вариант проверки знаний подходит для промежуточного тестирования. При завершении задания обучаемый увидит, какие блоки были расставлены правильно (отметка «галочка»), а какие неверно (отметка «крестик») (рис. 2). Для студента это самый простой способ тестирования, т.к. он будет точно знать, какие блоки были расставлены правильно, а над расставлением каких следует подумать в следующей попытке, если таковая предусмотрена.

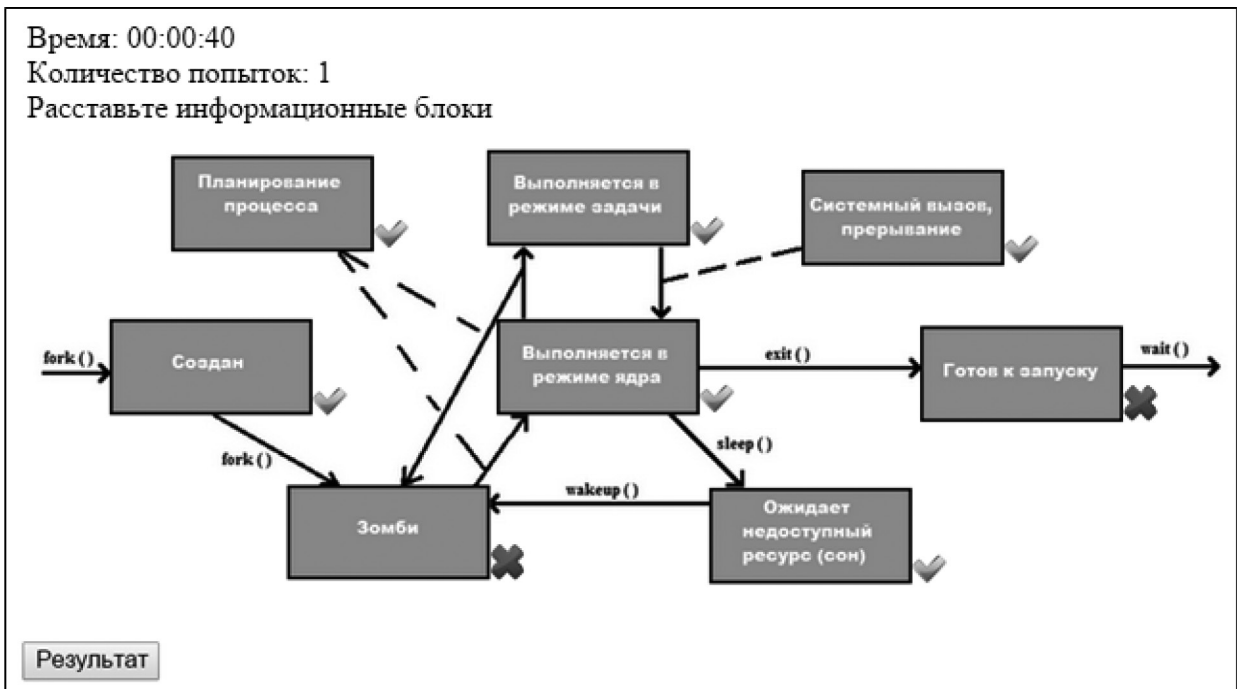


Рис. 2. Вариант выполнения задания с подсказками

*Вариант без подсказок.* Этот вариант проверки знаний подходит для итогового тестирования. При завершении задания обучаемый не будет знать, какие блоки были расставлены верно, а какие нет.

Перед ним будет только результат в процентном соотношении (рис. 3). Также автор теста может изменять количество попыток и создавать ограничения по времени, что тоже влияет на сложность.

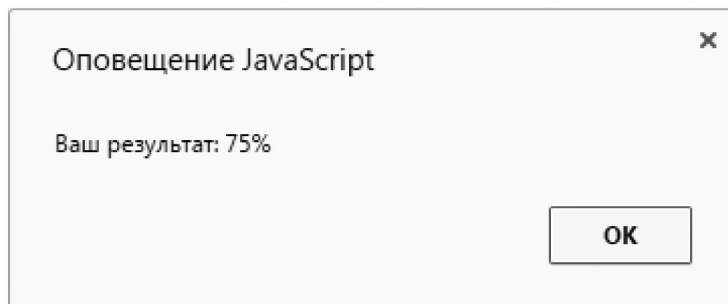


Рис. 3. Сообщение с результатом выполненного задания



Такой способ представления может применяться достаточно широко: как в технических дисциплинах, так и в гуманитарных, и в естественных областях знаний. Рассмотрим примеры для каждой из них.

При изучении технических наук студенту приходится разбираться в сложном коде программ, изучать трудно запоминаемые формулы,

разбираться в строении различных элементов данной предметной области и запоминать различные таблицы. Интерактивный подход легко поможет проверить усвоение такого материала.

На рис. 4 представлена схема строения жесткого диска. Предполагается, что студент должен изучить структурную схему и запомнить назначение и расположение каждого элемента на схеме.

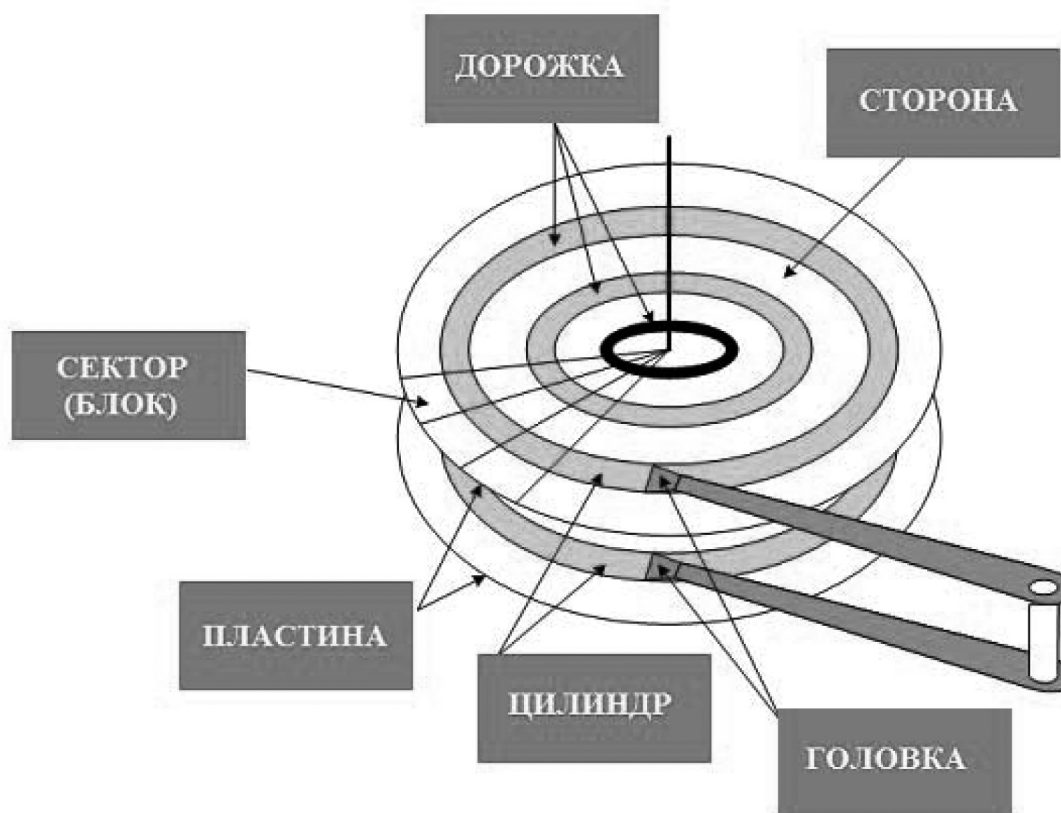


Рис. 4. Схема строения жесткого диска

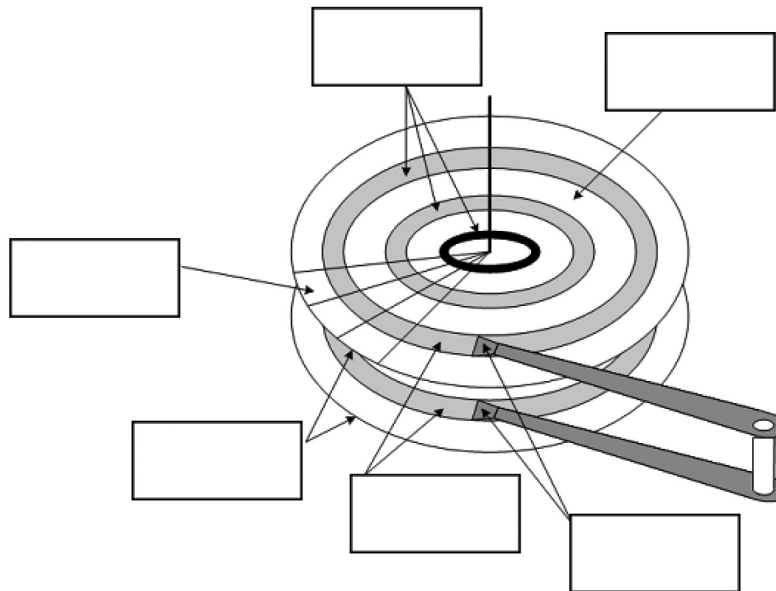
Для проверки усвоения схемы используется интерактивный подход. На рис. 5 представлено окно готовой тестирующей программы, в которой студенту предлагается разместить информационные блоки на соответствующие места.

Данное задание внедрено в систему электронного обучения Сибирского федерального университета (институт космических и информационных технологий) и активно применяется при изучении дисциплины «Операционные системы».

Гуманитарные науки содержат большой объем учебного материала. Происходящие в последние годы в мире масштабные политиче-

ские и социально-экономические преобразования привели к необходимости переосмысления многих исторических событий. Их углубленное изучение необходимо в связи с живучестью тех идей, для их предотвращения или возрождения. При изучении гуманитарных наук приходится разбираться в древах династий правителей, в хронологии войн, сложных экономических таблицах, формулах и других наглядных рисунках. Поэтому интерактивный подход к проверке знаний в области гуманитарных дисциплин также может быть результативным. На рис. 6 приведен пример готового задания интерактивной проверки знаний по экономике.

Время: 00:01:23  
 Количество попыток: 2  
 Расставьте информационные блоки

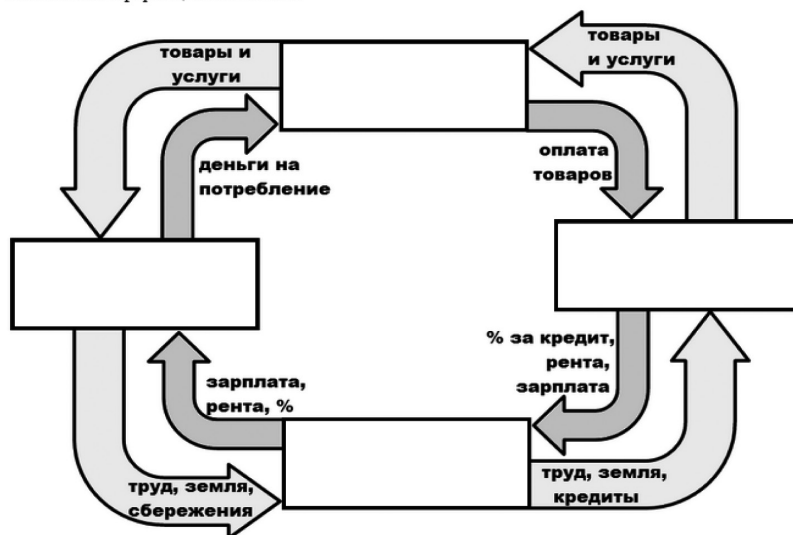


Результат

СЕКТОР (БЛОК)	ДОРОЖКА	СТОРОНА	ПЛАСТИНА	ЦИЛИНДР	ГОЛОВКА
---------------	---------	---------	----------	---------	---------

Рис. 5. Интерактивный вопрос по строению жесткого диска

Время: 00:01:50  
 Количество попыток: 2  
 Расставьте информационные блоки



Результат

Домохозяйство	Производственно-предпринимательская сфера	Рынок ресурсов	Рынок потребительских благ
---------------	---	----------------	----------------------------

Рис. 6. Проверка знаний схемы экономического кругооборота

В естественных науках, таких как физика, химия, биология, география, астрономия, медицина и других, информация часто предлагается в виде таблиц, схем, рисунков, карт. Например, в биологии при изучении строения организмов различных растений, животных, насекомых широко используются различные схемы по строению, систематике и классифицированию элементов предметной области.

При изучении химии студенту приходится запоминать множество таблиц, например таблица Менделеева, гомологический ряд, степе-

ни окисления химических элементов, таблица растворимости и многие другие. Без запоминания базовых, основных понятий и знаний дальнейшее продвижение по дисциплине практически невозможно. Поэтому интерактивный подход проверки знаний в области естественных наук также является результативным.

На рис. 7 представлен возможный вариант реализации интерактивного подхода к проверке знаний по химии. Тестируемому предлагается расположить вторые слагаемые результата химических реакций в зависимости от исходных данных.

Время: 00:01:53  
Количество попыток: 2  
Расставьте информационные блоки

<b>Кислота</b>	+	<b>Основание</b>	=>	<b>Соль</b>	+	
<b>Кислота</b>	+	<b>Металл</b>	=>	<b>Соль</b>	+	
<b>Соль</b>	+	<b>Металл</b>	=>	<b>Соль</b>	+	
<b>Соль</b>	+	<b>Соль</b>	=>	<b>Соль</b>	+	
<b>Соль</b>	+	<b>Основание</b>	=>	<b>Соль</b>	+	

Результат

<b>Вода</b>	<b>Соль</b>	<b>Основание</b>	<b>Водород</b>	<b>Металл</b>
-------------	-------------	------------------	----------------	---------------

Рис. 7. Тестирующая программа по правилам определения химической реакции

Описанные выше примеры подтверждают идею востребованности наглядного метода проверки знаний. Они также показали, что интерактивный способ проверки знаний подходит для всех сфер обучения. Данный метод можно использовать во всех образовательных заведениях: в школах, среднем профессиональном звене (колледжи, техникумы), вузах. Продемонстрированы работоспособность предложенного метода проверки знаний, а также его востребованность и эффективность. Интерактивные задания очень наглядны, показательны и способствуют

лучшему усвоению предмета. Они визуализируют сложный и объемный теоретический материал и позволяют проверить усвоение различных таблиц, внутренних строений и схем устройств как самому обучаемому, так и преподавателю. Автору задания не требуется знание навыков программирования, и он может изменять сложность тестирования в зависимости от цели, которую ставит для обучения. В заключение стоит отметить, что интерактивный подход проверки знаний может быть внедрен в различные электронные обучающие системы.

## Библиографический список

1. Дьячук А.А. Личностные особенности организации деятельности студентов и возможности их оценки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 160–165.
2. Крокер Л., Алгина Дж. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник. М.: Логос, 2010. 663 с.
3. Макуха Л.В. и др. Визуализация учебного материала в электронной обучающей системе посредством симулятора переходов состояний процессов в операционных системах / Л.В. Макуха, А.И. Савченко, А.Ю. Сидоров, Д.В. Радчук // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4. С. 55–61.
4. Ромадина О.Г., Соловьева М.С. Интерактивные ресурсы как средство формирования универсальных учебных действий учащихся // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 69–73.
5. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015612552. Российская Федерация, Программа проверки знаний с использованием функции переноса графических объектов / А.А. Селезова, Л.В. Макуха, А.Ю. Сидоров; заявл. 22.12.2014; опубл. 19.02.2015.
6. Система электронного обучения СФУ [Электронный ресурс]: курс «Операционные системы» / А.Ю. Сидоров, Л.В. Макуха. URL: <https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=1540>

# ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ

## THE FORMATION OF A RESEARCH COMPETENCE OF A BACHELOR LEARNING MATHEMATICS IN A TWO-LEVEL SYSTEM OF EDUCATION

О.А. Остыловская, В.А. Шершнева

O.A. Ostylovskaya, V.A. Shershneva

*Двухуровневая система подготовки, обучение математике будущих бакалавров, научно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская компетентность, междисциплинарный модуль.*

В статье рассматривается формирование научно-исследовательской компетентности при обучении математике будущих бакалавров направления Прикладная информатика с точки зрения преемственности научно-исследовательской деятельности в двухуровневой системе подготовки «бакалавр – магистр». Предлагаются и раскрываются принципы формирования научно-исследовательской компетентности в обучении математике. В качестве средства обучения предложен авторский междисциплинарный модуль «Математические методы моделирования социально-психологических процессов».

*A two-level system of education, teaching Mathematics to future bachelors, research activities, research competence, interdisciplinary module.*

The article deals with the formation of a research competence of future Bachelors of Applied Informatics learning Mathematics in terms of the continuity of research activities in Bachelor-Master two-level system of training. The article presents and reveals the principles of the formation of a research competence in learning mathematics. The article offers the author's interdisciplinary module «Mathematical methods for modeling social and psychological processes» as a learning tool.

**Н**еобходимым условием успешности выпускника вуза на современном рынке труда является его профессиональная мобильность, т.е. способность адаптироваться к изменяющимся профессиональным условиям, готовность развиваться в своей профессиональной области. Двухступенчатая модель обучения в вузе «бакалавр – магистр» призвана обеспечить, в том числе и это требование рынка. Выпускник бакалавриата имеет возможность как сразу продолжить профессиональное образование в магистратуре, так и вернуться к нему, уже получив опыт профессиональной деятельности. В результате полного цикла двухуровневой системы выпускник получает фундаментальную и профессиональную подготовку, включающую опыт исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность в широком понимании – это деятельность, которая реализует познавательные и интеллектуальные потребности личности, продуцирует новое знание. Если рассматривать специфику исследовательской деятельности в рамках научных дисциплин, то она предполагает определенные процедуры, такие как постановка проблемы, выделение объекта исследования, проведение эксперимента, создание и исследование модели, интерпретация результатов и др. В этом контексте в исследовательской деятельности нужно различать профессиональный и учебный уровни, поскольку эта деятельность у научного работника и студента имеет не только разные цели, но результаты. Профессиональная исследовательская деятельность направлена на получение новых научных знаний, поэто-

му является *научно-исследовательской деятельностью*. В процессе обучения исследовательская деятельность имеет главной целью образовательный результат, она направлена на развитие у студентов исследовательского типа мышления, а значит, является *учебно-исследовательской*. Главная цель такой деятельности – формирование готовности выпускника к научно-исследовательской деятельности. Так, существуют приемы и навыки, которые помогают в проведении исследований, без них исследовательская работа замедляется, а сам исследователь будет перегружен черновой, технической работой.

Согласно ФГОС ВО выпускники каждого уровня образования в системе «бакалавр – магистр» должны быть готовы к осуществлению научно-исследовательской деятельности, а значит, обладать исследовательской компетентностью. Уровень подготовки определяет задачи научно-исследовательской деятельности.

Проанализируем ФГОС ВО+ для направления Прикладная информатика подготовки бакалавров (09.03.03) и магистров (09.04.03) с точки зрения особенностей профессиональной деятельности, закрепленных этими стандартами.

Отметим, что общими для обоих уровней подготовки являются объекты и виды профессиональной деятельности, к которым готовят будущих бакалавров и магистров. Отличаются в стандартах области и задачи профессиональной деятельности бакалавров и магистров. Так, область профессиональной деятельности бакалавра имеет практико-ориентированный, технологический уклон, а магистра – научно-исследовательский и управленческий, что соответствует целям каждого из уровней высшего образования. Как следствие, задачи профессиональной деятельности бакалавра носят скорее локальный характер, более ориентированы на исполнение уже заданных параметров. Наиболее четко эту разницу можно увидеть в задачах профессиональной научно-исследовательской деятельности. У бакалавра их две:

– применение системного подхода к информатизации и автоматизации решения прикладных задач;

– подготовка обзоров, аннотаций, составление рефератов, научных докладов, публикаций по научно-исследовательской работе в области прикладной информатики.

У магистра в профессиональной научно-исследовательской деятельности выделено 10 задач:

– исследование прикладных и информационных процессов;

– использование и разработка методов формализации и алгоритмизации информационных процессов;

– анализ и обобщение результатов научно-исследовательских работ с использованием современных достижений науки и техники;

– исследование перспективных направлений прикладной информатики;

– анализ и развитие методов управления информационными ресурсами; оценка экономической эффективности информационных процессов, ИС, а также проектных рисков;

– исследование и применение перспективных методик информационного консалтинга, информационного маркетинга;

– анализ и разработка методик управления информационными сервисами;

– анализ и разработка методик управления проектами автоматизации и информатизации;

– исследование сферы применения функциональных и технологических стандартов в области создания ИС предприятий и организаций;

– подготовка публикаций по тематике научно-исследовательских работ.

Таким образом, выпускник бакалавриата может осуществлять научно-исследовательскую деятельность в рамках задач, предусмотренных ФГОС ВО, либо продолжить обучение в магистратуре для продолжения научной карьеры. Качество дальнейшей подготовки в этом случае будет зависеть в том числе от наличия преемственности в образовательном процессе. Идея преемственности в двухуровневой системе образования означает, что выпускник на «выходе» из одной образовательной программы обладает необходимыми компетенциями для освоения последующей [Новиков, 1997]. Взаи-

модополняемость и взаимозависимость уровней профессиональной подготовки обеспечивают целостность образовательного процесса. Одним из основных факторов преемственности, на наш взгляд, является формирование готовности бакалавра направления Прикладная информатика к научно-исследовательской деятельности, соответствующей области подготовки (экономика, психология, педагогика, юриспруденция и др.). Для этого на выходе он должен обладать следующими исследовательскими способностями:

- анализировать задачи и процессы в своей предметной области с применением методов системного анализа и математического моделирования;

- использовать основные естественнонаучные законы в профессиональной деятельности;

- применять современные технологии сбора, статистической обработки и интерпретации полученных экспериментальных данных.

Перечисленные качества бакалавра возможно развить в рамках компетентного подхода, направленного, в частности, на формирование научно-исследовательской компетенции. Важность этих качеств подтверждает анализ профессиограмм ИТ-менеджеров различных направлений – в них включены умения формулирования и решения проблем системного анализа, абстрагирования, формализации и др. [Остыловская, 2011; 2014]. В этих условиях особое значение приобретает формирование научно-исследовательской компетентности на всем протяжении периода обучения.

*Научно-исследовательская компетентность бакалавра прикладной информатики* – это интегративное качество личности, которое сочетает знания, умения, навыки исследования в соответствующей области приложения ИТ-технологий, готовность применять методы научного исследования в решении задач своей профессиональной области.

В статье рассматривается формирование навыков научно-исследовательской деятельности студентов при обучении дисциплинам математического цикла, включающих статистиче-

ские методы обработки данных, основные методы дискретной математики, системного анализа, математического моделирования и др.

В рамках компетентного подхода мы исходим из положения, что целью обучения математике является формирование математической компетентности. Под *математической компетентностью* мы понимаем интегративное свойство личности студента, проявляющееся в его общей математической культуре, готовности и способности использовать методы математического моделирования в будущей профессиональной деятельности, в том числе и в *научно-исследовательской* [Носков, Шершнева 2010; Шершнева, 2014].

Общепризнано, что активные методы обучения обеспечивают более глубокое понимание сущности изучаемой проблемы, повышают личное участие студента и его интерес к изучаемой дисциплине. В связи с этим предметная учебная деятельность, в том числе и математическая, могут носить исследовательский характер. *Учебно-исследовательская математическая деятельность* – это предметная учебная деятельность студента, направленная на овладение математическими методами научного исследования, эксперимента.

Учитывая профессиональную специфику направления «Прикладная информатика», сформулируем основные *принципы* формирования научно-исследовательской компетентности бакалавра в обучении математическим дисциплинам.

1. *Принцип фундаментальности* – направленность обучения на формирование фундаментальных математических знаний, которые будут необходимы и достаточны для формирования профессиональных компетенций.

2. *Принцип преемственности* – направленность обучения математике на формирование математических знаний, умений и навыков, необходимых не только в будущей профессиональной деятельности, но и в обучении в магистратуре, в том числе в процессе научно-исследовательской деятельности студента – будущего магистра.

3. *Принцип адаптивности* – направленность на формирование индивидуальной научно-исследовательской компетентности бакалавра. Этот принцип дает возможность студенту самостоятельно определять образовательную траекторию в освоении математического аппарата научно-исследовательской деятельности, исходя из его индивидуальной способности самостоятельно ставить и реализовывать цели обучения; в основе принципа лежит идея об адаптивной системе обучения [Границкая, 1991].

4. *Принцип междисциплинарной интеграции* состоит в обеспечении целостных знаний, полученных при изучении различных дисциплин математического, информационного циклов и дисциплин прикладной области (экономика, психология, социология и др.).

5. *Принцип профессиональной значимости* – направленность на обеспечение мотивационной составляющей математической компетентности, предполагает включение в учебный процесс системы задач, связанных с построением и исследованием математических моделей из прикладной области.

6. *Принцип творческого поиска и самореализации* предполагает участие студентов в разработке математических проблемно-поисковых задач и исследовательских проектов в контексте содержания профиля подготовки. Этот процесс призван стимулировать творческий потенциал студента.

Наиболее полно реализовать вышеизложенные принципы можно в междисциплинарных модулях. Такие модули могут стать эффективным средством формирования исследовательской компетентности в процессе обучения математике [Шкерина и др., 2013]. Для студентов бакалавриата направления Прикладная информатика нами разработан междисциплинарный модуль «Математические методы моделирования социально-психологических процессов».

Содержание модуля охватывает методы и задачи построения моделей управленческих, эволюционных, кризисных и др. процессов. Используя базовые математические знания, полученные на младших курсах, студент освоит но-

вые математические инструменты. Это позволит ему по-новому анализировать социально-психологические процессы, изученные ранее в дисциплинах гуманитарного блока.

Для построения математических моделей социально-психологических процессов используются знания из ранее освоенных разделов математики: линейная алгебра, математическая статистика, теория графов, теория разностных схем и др.

В рамках этого модуля студент приобретает опыт решения учебных профессионально направленных исследовательских задач разного уровня сложности, предполагающих использование ИКТ в процессе их решения, а следовательно, и опыт исследовательской деятельности.

В качестве примера приведем следующую задачу для самостоятельного решения из данного модуля, направленную на построение математической модели влияния в социальных группах.

*Рассмотрим высший уровень управления некоторой компанией. Известно, что на мнение ее президента в равной степени влияют мнения двух его первых вице-президентов и его собственное. Один из первых вице-президентов (вице-президент-1) формирует свое мнение лишь на основе мнения руководителя. Другой первый вице-президентов (вице-президент-2) придает одинаковый вес своему собственному мнению и мнению двух вторых вице-президентов. Наконец, оба вторых вице-президента находятся под влиянием лишь своих собственных мнений. Кто пользуется реальной властью в этой группе, т.е. кто в действительности влияет на групповое финальное мнение? Придет ли группа к финальному общему мнению при следующих начальных мнениях (если придет, то каково оно?):*

*Президент = 10, первый вице-президент-1 = 20, первый вице-президент-2 = 20, второй вице-президент-1 = 100, второй вице-президент-2 = 100.*

*Что произойдет, если второй вице-президент изменит свое мнение на 200?* [Робертс, 1986].



Для решения задачи сначала изобразим ее условие в виде орграфа влияний (рис.). Решение задачи предполагает на первом этапе составление матрицы орграфа влияний, нахождение вероятностного собственного вектора, нахождение взвешенной суммы начальных мнений. На втором этапе решения проводится компьютерный эксперимент, т.е. вектор начальных мнений умножается на матрицу влияний столько раз, пока не произойдет стабилизация вектора мнений. Изменив начальные мнения одного из участников, уже по специальной формуле из приложения теории графов находим финальное мнение группы. Компьютерное моделирование поставленной задачи студенты осуществляют, работая в пакете MathCAD.

Задачи подобного типа полезны еще и тем, что их можно усложнять и модифицировать, тем самым стимулируя исследовательский интерес студентов. Например, для приведенной выше задачи возможны следующие модификации.

1. *Задача внешнего управления: возможно ли и как изменить коэффициенты влияния для достижения желаемого финального мнения группы?*

2. *Задача устойчивости: насколько устойчиво финальное мнение группы к небольшим изменениям коэффициентов влияния?*

3. *Задача рассогласования системы извне: как изменить коэффициенты влияния, чтобы финальное мнение было недостижимым?*

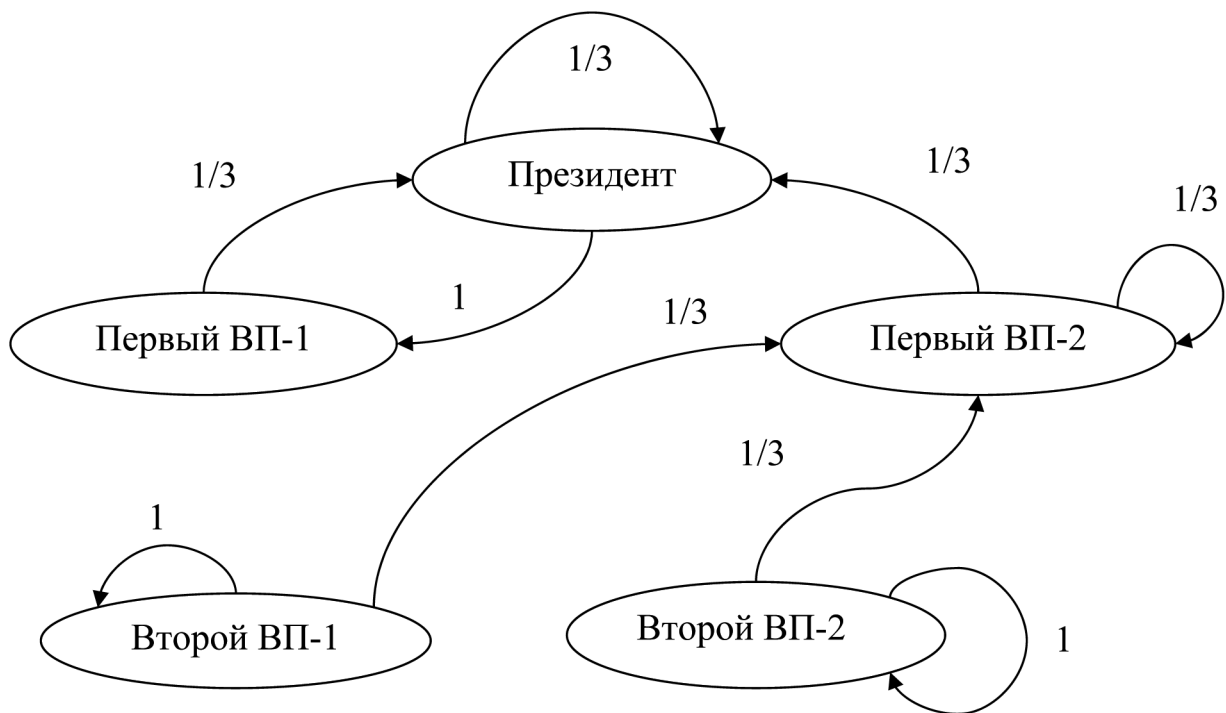


Рис. Орграф влияний

Включение исследовательских профессионально направленных задач в междисциплинарный модуль «Математические методы моделирования социально-психологических процессов» дает студенту богатый опыт творческого применения математического аппарата в своей прикладной области, а значит, способствует формированию научно-исследовательской компетентности деятельности. Кроме того, способствует:

– обогащению системы знаний прикладной области;

- усилению активности процесса познания;
- повышению мотивации студента к изучению математики;
- формированию творческих возможностей студента.

Разработанный модуль применяется в обучении студентов – будущих бакалавров Сибирского федерального университета по направлению подготовки Прикладная информатика. При использовании модуля реализуются представленные принципы формирования научно-

исследовательской компетентности, организуется научно-исследовательская деятельность студентов. Опыт использования модуля подтверждает, что он действительно способствует формированию научно-исследовательской компетентности, необходимой бакалавру не только для успешного осуществления профессиональной деятельности, но и для дальнейшего обучения в магистратуре.

### Библиографический список

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 175 с.
2. Новиков А.М. Профессиональное образование в России: Перспективы развития. М.: Исслед. центр проблем непрерыв. проф. образования, 1997. 253 с.
3. Носков М.В., Шершнева В.А. О дидактическом базисе высшей школы и математической подготовке компетентного инженера // Педагогика. 2010. № 10. С. 38–44.
4. Остыловская О.А. О проблеме обучения математике студентов новых ИТ-направлений // Информатика и образование. 2011. № 6. С. 125–126.
5. Остыловская О.А., Сафонов К.В., Шершнева В.А. Прикладные ИТ-направления подготовки в системе высшего образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева 2014. № 3 (29). С. 92–95.
6. Робертс Ф.С. Дискретные математические модели с приложениями к социальным, биологическим и экологическим задачам / пер. с англ. А.М. Раппопорта, С.И. Травкина; под ред. А.И. Теймана. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. 496 с.
7. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза // Педагогика. 2014. № 5. С. 62–72.
8. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26) С. 76–80.

# РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕУЧЕБНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## THE DEVELOPMENT OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES OF STUDENTS IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

А.А. Пикалова

A.A. Pikalova

*Внеучебная деятельность, компетентностный подход, общекультурные компетенции, федеральные стандарты, проектная деятельность.*

В статье рассматривается потенциал проектной деятельности как современной образовательной технологии, способствующей развитию компетенций студентов вуза, в рамках внеучебной деятельности. Рассмотрен комплекс общекультурных компетенций, описан декомпозиционный анализ компетенций комплекса.

*Extra-curricular activities, competency-based approach, general cultural competences, federal standards, project activity.*

The article discusses the potential of project activity as a modern educational technology, contributing to the development of high school students' competences as part of extra-curricular activities. It also considers a complex of general cultural competences and describes a decomposition analysis of the competences of the complex.

**В** настоящее время в России изменяется характер требований к подготовке выпускников инженерного вуза. На первый план выдвигается развитие творчески активной личности. Актуализируется задача воспитания инициативного, конкурентоспособного и креативного профессионала, способного принимать решения, нести ответственность и работать в быстро изменяющихся условиях. Если еще тридцать лет назад необходим был инженер, способный работать в основном с чертежами, то сегодня выпускник должен уметь создать чертеж в различных электронных программах, представить его коллегам, установить с ними взаимодействие с позиции будущих технологических эффектов.

Подобная тенденция выдвижения требований к современному инженеру прослеживается и в других странах. Так, Национальная Академия Инженерии (США) в докладе «The Engineer of 2020: Visions of Engineering in the New Century» [National Academies Press, 2004] сообщает о том, что сегодня необходимо не только менять обучение будущего инженера, но и создавать условия для изменения его поведения, поскольку

новые вызовы времени выходят за рамки определенных дисциплин и государственных границ. Именно поэтому ведущие инженерные университеты ориентированы не только на включение так называемых STEM предметов (наука, технология, инженерия, математика), но и на введение в учебный процесс новых гуманитарных и социальных наук. При этом молодому поколению импонирует данная тенденция. Так, по материалам статьи «Students may resist geek studies. But they'll flock in for the opportunity to change the world», The Grand Challenge for Science and Math, BusinessWeek [Vivek, 2009], современные студенты мотивированы на поиск решений глобальных проблем и, как следствие, не нацелены на детальное изучение предметов узкой области. В этой связи не только наблюдаются изменения в учебном процессе, но и появляются проекты, реализуемые во внеучебное время, примерами являются проекты в области робототехники [www.usfirst.org] или проекты, в процессе которых студенты разрабатывают собственный компьютерный код или приложение для смартфона [www.code.org].

Рассматривая реалии нашего государства, стоит отметить «Концепцию долгосрочно-социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», где при определении стратегии развития образования отмечается необходимость перехода от системы массового образования к индивидуализированному образованию, в котором значительная роль отводится личности. Важной целью образовательного процесса в вузах становится формирование таких личностных качеств студента, как готовность к самостоятельному решению проблем в нестандартных ситуациях, способность работать в различных коллективах и командах, выстраивать продуктивную коммуникацию, понимать, как и где искать необходимую информацию и быть готовым работать с ней, непрерывно заниматься самообразованием и осознавать социальную значимость своей деятельности.

Эти качества личности современного выпускника вуза обозначены в государственных образовательных стандартах как требования к результатам освоения образовательной программы, сформулированные в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Развитие компетенций, как правило, рассматривается в рамках учебной деятельности, позволяющей связать их с содержанием, формами, методами и средствами обучения вузовским дисциплинам. Однако общекультурные компетенции могут формироваться и за пределами учебной аудитории. При этом потенциал внеучебной деятельности для их формирования раскрыт недостаточно, несмотря на то, что внеучебной деятельности в российском высшем образовании в последние годы уделяется повышенное внимание.

В связи с этим представляется важным исследовать возможности развития общекультурных компетенций в процессе внеучебной деятельности. Особенно актуальным является вопрос об использовании во внеучебной деятельности современных образовательных технологий, которые успешно реализуются в учебном

процессе. Следует выделить те технологии, ведущая идея которых может быть перенесена во внеучебную деятельность и будет способствовать развитию компетенций, предусмотренных стандартами.

На наш взгляд, такой технологией является проектная деятельность, поскольку она адекватна как в учебной, так и внеучебной деятельности и имеет значительный потенциал в развитии общекультурных компетенций. Проектная деятельность в обучении представляет собой технологию, которая вовлекает студента в учебный процесс, мотивирует его к достижению целей проекта, активизирует учебно-познавательную деятельность студента, результативно формирует его личностный опыт [Шершнева и др., 2016, с. 300].

Важной особенностью проектной деятельности является возможность организовать ее во внеучебное время, в том числе для развития общекультурных компетенций, которые формируются в обучении. Во внеучебное время проектная деятельность позволяет осуществить эмоциональное и культурное развитие личности студента, закрепить нормы поведения, развить опыт коммуникации и взаимодействия с коллективом, творческой самостоятельности и инициативы, способности быстро ориентироваться в изменяющихся условиях окружающей действительности.

Опираясь на существующие исследования, уточним понятие «внеучебная проектная деятельность» обучающихся. Внеучебная проектная деятельность обучающихся – это ограниченная по времени целенаправленная деятельность обучающихся по выполнению определенного проекта, осуществляемая во внеучебное время и направленная на достижение практического результата.

В рамках нашего исследования сосредоточим внимание на четырех общекультурных компетенциях, сформулированных в федеральных государственных образовательных стандартах:

– способность использовать основы философских знаний, анализировать главные этапы

и закономерности исторического развития для осознания социальной значимости своей деятельности;

– способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

– способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

– способность к самоорганизации и самообразованию.

Для достижения синергетического эффекта, который позволит усилить полученные результаты, мы считаем целесообразным объединить выделенные компетенции в комплекс общекультурных компетенций. Под комплексом будем понимать совокупность относительно самостоятельных элементов, образующих определенную целостность и связанных общим основанием. Таким образом, комплекс общекультурных компетенций – это совокупность указанных общекультурных компетенций, которые могут развиваться в единстве, сохраняя автономность их оценивания.

Говоря о развитии общекультурных компетенций, стоит сказать о том, что данный процесс не ограничивается исключительно учебной аудиторией и целенаправленной внеучебной деятельностью. Процесс развития происходит непрерывно, однако для его усиления необходимы определенная среда и деятельность, которая в данном случае заключается в проектной внеучебной деятельности. В частности, в политехническом институте Сибирского федерального университета реализуется внеучебная деятельность, которая объединена общей структурой, едиными целями и носит название Студенческого комитета. В рамках Студенческого комитета реализуются проекты по следующим укрупненным направлениям (блокам):

– общественный блок, который включает в себе проекты социальной направленности (в качестве примера: Школа кураторов, проекты по профориентационной деятельности, проекты старостатов и так далее);

– творческий блок, где в рамках творческих коллективов (танцевальные коллективы, вокальная и театральная студии) реализуются проекты, совмещающие в себе инженерные находки и творчество в традиционном его проявлении (3D Mapping-шоу, лазерное, диодное шоу и т.д.);

– информационный блок, который включает в себя долгосрочные проекты: студенческое радио, пресс-центр, разработка приложений и т.д.;

– правовой блок, который базируется на деятельности профсоюзной организации и включает в себя проекты, связанные со студенческой жизнью, проживанием в общежитиях и обучением.

Таким образом, каждый студент может включиться в тот или иной проект. Так как данные проекты реализуются во внеучебное время и предполагают добровольное участие студентов, основанное прежде всего на личном интересе, то нам представляется возможным помогать обучающимся выбирать тот или иной проект. Для этого проводятся тестирование и организационно-деятельностная игра, которые предполагают обнаружение и акцентирование внимания обучающихся на необходимости развития у них определенных компетенций, после чего предлагается ряд проектов, которые в большей степени позволят развить компетенции комплекса. Поскольку имеется подобный положительный опыт, мы перевели тестирования в электронный формат, что оптимизирует процесс в целом.

Для того чтобы видеть результаты проводимой работы, необходимо проведение непрерывного мониторинга процесса развития компетенций. В связи с этим нами рассмотрен процесс оценивания уровня развития компетенций. Обращаясь к работам авторов, занимающихся вопросом оценивания общекультурных компетенций, мы остановились на подходе, который заключается в декомпозиции каждой компетенции. В частности, мы придерживаемся мнения И.А. Зимней, которая выделяет четырехкомпонентную структуру компетенции, включающую, как известно, следующие компоненты [Зимняя, 2006]:

– когнитивный – предопределен общим образовательным уровнем или образованностью человека, предполагает получение знаний, умений и навыков, наличие установки на непрерывную познавательную деятельность;

– мотивационно-ценностный – предполагает наличие собственной мировоззренческой позиции, нравственно-ориентированную иерархию личностных качеств, наличие мотивации, заинтересованности в собственном совершенствовании;

– деятельностный – подразумевает непосредственно проявление личностных качеств в процессе деятельности;

– рефлексивно-оценочный – предполагает непрерывную рефлексию, самосознание, самомониторинг и самооценку для дальнейшего развития.

Проведенный декомпозиционный анализ комплекса общекультурных компетенций, то есть анализ с учетом перечисленных четырех компонентов, определил действия, в ходе которых тот или иной компонент может быть диагностирован у студента, а также выявил диагностирующие средства оценивания уровня развития общекультурных компетенций комплекса [Валюх и др., 2015, с. 90].

В настоящее время идет разработка электронной программы оценивания комплекса общекультурных компетенций, что позволит оптимизировать данный процесс в целом.

## Библиографический список

1. Валюх Е.П., Кольга В.В., Меркулов А.Б. Выявление степени сформированности надпредметных компетенций студентов в ходе мониторинга внеучебной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015 № 1 (31). С. 90–94.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос: электронный журнал. 2006. 5 мая.
3. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/)
4. Шершнева В.А., Зильберман С.Н., Перфильев Ю.С. и др. Инновации в образовательной практике высшей школы: монография. Томск: ТПУ, 2016. 565 с.
5. National Academy of Engineering, The Engineer of 2020: Visions of Engineering in the New Century, 2004. National Academies Press, Washington, DC.
6. Vivek W. Students may resist geek studies. But they'll flock in for the opportunity to change the world // The Grand Challenge for Science and Math, BusinessWeek. March 9. 2009.
7. URL: [www.usfirst.org](http://www.usfirst.org)
8. URL: [www.code.org](http://www.code.org)

## ВОЗМОЖНОСТИ ГРАФИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА «КОМПАС 3D» ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

### THE POSSIBILITIES OF KOMPAS 3D GRAPHIC EDITOR FOR FORMING COMPETENCES OF STUDENTS LEARNING GEOMETRIC-GRAPHIC DISCIPLINES

Ж.А. Пьянкова

Zh.A. Piankova

*Компетентностный подход, компетентность, компетенция, геометро-графические дисциплины, графический редактор, техническое образование.*

В статье рассматриваются возможности применения графического редактора как средство реализации компетентностного подхода при изучении начертательной геометрии, инженерной графики и компьютерной графики в условиях компьютеризации производства и образования. Рассматриваются преимущества графического редактора «КОМПАС 3D» в рамках образовательного процесса.

*Competency-based approach, competency, competence, geometric-graphic disciplines, graphic editor, technical education.*

The article considers the possibilities of applying a graphic editor as a means of implementing a competency-based approach in studying descriptive geometry, engineering drawing and computer graphics in terms of computerization of production and education. Besides, the article describes the advantages of KOMPAS 3D graphic editor as part of the educational process.

**В** современном обществе востребованы специалисты, способные к самосовершенствованию на протяжении всей жизни. В этой связи становится актуальной проблема воспитания самостоятельности личности в образовательной деятельности – проблема формирования культуры самообразования. Информационное общество требует от выпускников вузов глубоких общенаучных и профессиональных знаний, устойчивых навыков и умений, готовности к творческому, самостоятельному пополнению знаний.

Современное образование ориентировано на развитие творческого потенциала человека, его самостоятельности и конкурентоспособности. Это обуславливает широкое внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования, согласно которому основным результатом является высокий уровень сформированности определенных образовательным стандартом компетенций.

В педагогической и психологической терминологии существуют различные толкования понятий «компетенция» и «компетентность». Г.К. Селевко рассматривает компетенцию как готовность субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Компетентность понимается как интегративное качество личности, проявляющееся в общей готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное успешное участие в деятельности [Селевко, 2004]. В свою очередь, А.В. Хуторской под компетенцией понимает «заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной среде» [Хуторской, 2003]. Компетентность – это наличие у человека сформированной соответствующей

компетенции. Понятие «компетентность» также подразумевает «совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [Зеер и др., 2006].

И.Ф. Горохова выделяет следующие составляющие понятия «компетенция»:

– знания (набор фактов, требуемых для выполнения работы);

– умения (владение средствами и методами выполнения определенной задачи);

– способности (предрасположенность к определенному виду деятельности);

– отношения (внутренняя позиция, определяющая формы действий, предпринимаемых для выполнения работы);

– усилия (сознательное приложение материальных и физических ресурсов к решению определенной задачи) [Горохова, 2009].

Рассмотрим реализацию данного алгоритма распознавания сформированности компетенции на конкретных учебных дисциплинах геометро-графического цикла.

Основной задачей технического образования в настоящее время является подготовка специалистов, способных применять информационные технологии для решения задач производства современной сложной техники. Инженерная графика и начертательная геометрия – это учебные дисциплины, которые играют существенную роль в становлении будущего инженера [Чопова, 2010]. Как правило, они изучаются на первых курсах и предоставляют студенту необходимый объем фундаментальных инженерно-геометрических знаний, на базе которых возможно успешное изучение других конструкторско-технологических и специальных предметов.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОСЗ+) для направления подготовки 23.03.02 Наземные транспортно-технологические комплексы предписывает формирование следующих профессиональных компетенций [Приказ..., 2015]:

– способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на осно-

ве информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-7);

– способность в составе коллектива исполнителей участвовать в разработке конструкторско-технической документации новых или модернизируемых образцов наземных транспортно-технологических машин и комплексов (ПК-4);

– способность в составе коллектива исполнителей участвовать в разработке технической документации для производства, модернизации, эксплуатации и технического обслуживания наземных транспортно-технологических машин и их технологического оборудования (ПК-8);

– способность в составе коллектива исполнителей участвовать в разработке документации для технического контроля при исследовании, проектировании, производстве и эксплуатации наземных транспортно-технологических машин и их технологического оборудования (ПК-11).

Можно отметить, что в настоящее время особую роль приобретает автоматизация чертежных работ при разработке конструкторско-технической документации, когда на определенной стадии учебного процесса требуется приобретение новых графических навыков, присущих компьютерной графике. В этот период компьютер используется как новый инструмент для решения учебных задач и служит целям повышения качества образования. Поэтому одной из важных задач, которые стоят перед вузом, является качественное информационно-технологическое обеспечение графической подготовки студентов технических специальностей [Бабич, Пьянкова, 2015а].

При внедрении технических средств в процесс обучения геометро-графическим дисциплинам прежде всего реализуется принцип наглядности обучения, обеспечивающий усвоение знаний обучающимися, разработанный в дидактике давно и отстаиваемый всеми прогрессивными педагогами от Яна Амоса Коменского до наших дней, где этот принцип приобрел



новое содержание. В преподавании геометро-графических дисциплин принцип наглядности приобретает первостепенное значение, так как и графика, и геометрия изучают форму, размеры и взаимное расположение различных предметов в пространстве.

Применение средств компьютерной графики позволяет убедительно доказать возросшую роль методов начертательной геометрии и инженерной графики в решении инженерных задач.

Достоинство этих методов состоит в том, что они наглядны, просты и дают точность результатов, на несколько порядков превышающую практическую необходимость.

Одно из предназначений начертательной геометрии как науки – давать точные количественные ответы на поставленные в геометрической форме вопросы.

Точность получения ответа в решении любой задачи путем графических построений напрямую зависит от числа выполняемых операций (в том числе подготовка и проведение линий), так как каждая из них вносит в конечный результат определенную погрешность.

Абсолютная погрешность, приходящаяся на одну элементарную операцию, по данным А.М. Иерусалимского, составляет 0,03 мм. Суммарная погрешность, по данным того же автора, равна их арифметической сумме [Иерусалимский, 1963].

Высокая точность построений с использованием «электронного карандаша» позволяет решать любые чертежно-графические задачи.

Ю.А. Савельев рассматривает пример определения размеров монумента оригинальной формы средствами графического редактора «КОМПАС 3D» (рис. 1). Размеры могут быть проставлены в полуавтоматическом режиме по условию задачи численно округленными до десятых долей миллиметра, но при необходимости точность измерений существенно увеличивается [Савельев, 2001].

Эту же задачу можно представить в виде трехмерной модели объекта с последующим экспортом в ассоциативный чертеж и применением всех необходимых операций сечений и разрезов для определения размеров объекта в любом необходимом месте поверхности [Бабич, Пьянкова, 2015б].

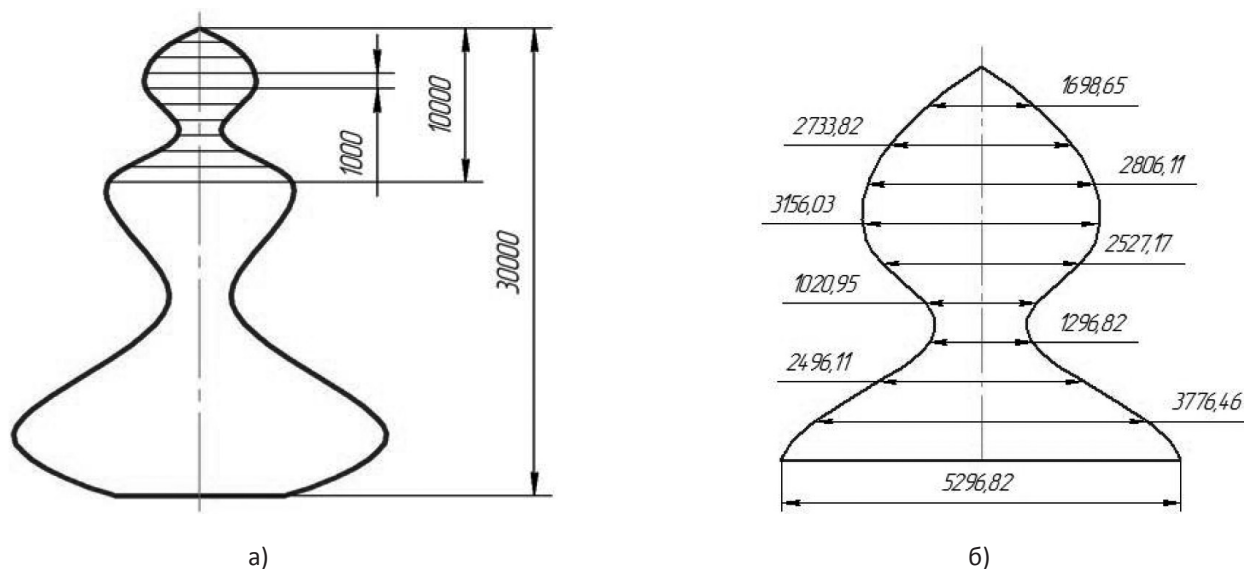


Рис. 1. Пример чертежа, выполненного в графическом редакторе «КОМПАС 3D»: а) простановка округленных размеров; б) простановка точных размеров

Использование графического редактора позволяет также с высокой точностью решать зада-

чи на нахождение линий пересечения поверхностей любого уровня сложности (рис. 2).

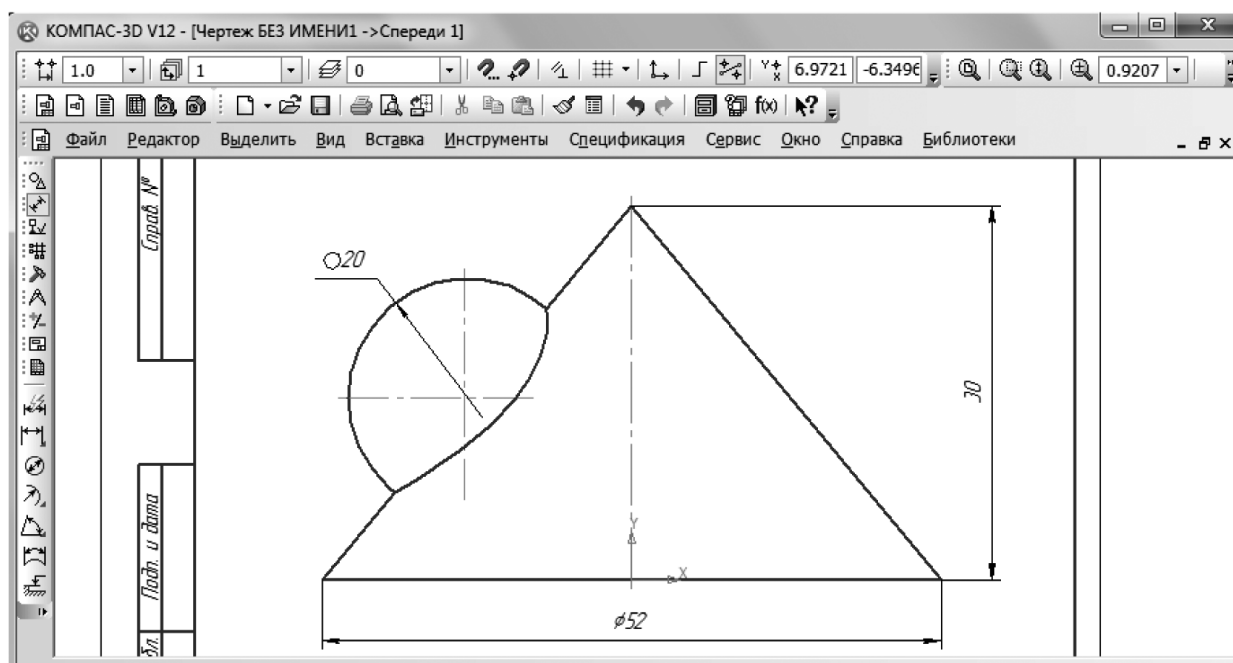


Рис. 2. Пример построения линии пересечения конуса и сферы с помощью графического редактора «КОМПАС 3D» (фронтальная проекция)

Работая в графическом редакторе «КОМПАС 3D», студент оперирует такими графическими понятиями, как «чертеж», «вид», «проекция», «основная надпись», «масштаб», «шероховатость», «размер», «допуск», «сопряжение» и т.д. Современные компьютерные технологии в процессе преподавания позволяют студенту решать творческие задачи с элементами конструирования.

Рассмотренные возможности графического редактора «КОМПАС 3D» и собственный педагогический опыт позволяет согласиться с утверждением В.А. Адольфа и Н.Ф. Яковлевой, что все вышеизложенное способствует формированию знаниевой составляющей компетентности будущих инженеров, влияющей на их конкурентоспособность [Адольф, Яковлева, 2016].

Создание чертежей с использованием графического редактора «КОМПАС 3D» может производиться как в пространстве создания двумерного изображения «Чертеж» или «Фрагмент», так и с помощью трехмерного моделирования «Деталь».

В первом случае чертеж строится с использованием панели инструментов «Геометрия» при помощи линий, отрезков, окружностей и

других геометрических фигур. Этот способ отличается от традиционного только тем, что вместо карандаша и других инструментов студент работает с компьютерной мышкой и клавиатурой. Но даже при этом качество чертежа значительно улучшается, повышается точность построения. Стандартизированные типы линий и шрифты внедрены в систему, что освобождает студента от ответственности графического оформления, основной его задачей остается правильность графического решения поставленной задачи. В результате студент сам выбирает сознательное приложение интеллектуальных, материальных и физических ресурсов к решению графических задач.

Во втором случае сначала создается трехмерная модель изображаемого предмета (рис. 3), а затем по этой модели в автоматическом режиме создается ассоциативный чертеж.

Такой метод способствует развитию пространственного мышления и аналитических способностей студента, так как в процессе работы над созданием модели необходимо проанализировать ее форму, выделить основные составляющие, спланировать порядок работы над эскизами и их содержание.

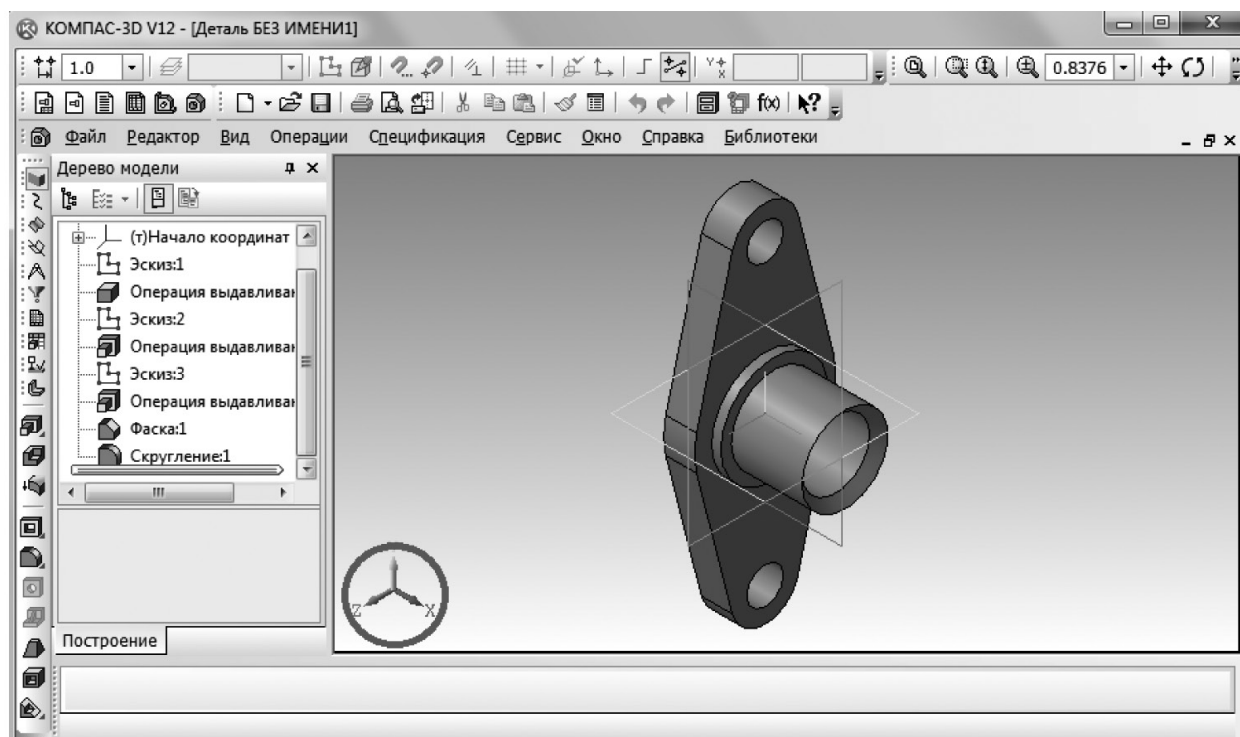


Рис. 3. Трехмерная модель детали, созданная в графическом редакторе «КОМПАС 3D»

Использование компьютерных технологий является обязательным условием современного процесса обучения. Наиболее удобным для использования в преподавании азов компьютерной графики является графический редактор «КОМПАС 3D» [Система...], предназначенный для прямого проектирования в машиностроении. Опыт преподавания основ работы в графическом редакторе «КОМПАС 3D» показал, что студенты осваивают его быстро и легко, значительно ускоряется процесс разработки чертежной документации и заметно повышается ее качество, что, в свою очередь, формирует позитивное отношение к изучаемым дисциплинам, повышает заинтересованность студентов в дальнейшем развитии своих профессиональных инженерно-конструкторских компетенций.

Таким образом, мы видим, что использование графического редактора «КОМПАС 3D» способствует формированию профессиональной компетентности на всех уровнях: знания, умения, способности, отношения, усилия.

Следует отметить, что применение компьютерных технологий в любом образовании стало социально-экономической потребно-

стью, а графическое образование, реализуемое без применения информационных технологий, не может считаться современным. Не стоит забывать, что традиционная методика построения чертежей (карандашом на бумаге) останется неизменной в обозримом будущем, а методика машинного построения чертежей будет постоянно меняться с развитием вычислительной техники.

### Библиографический список

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 43–47.
2. Бабич Е.В., Пьянкова Ж.А. Некоторые особенности использования графического редактора «КОМПАС 3D» в обучении инженерной графике // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: матер. XX Всерос. научн.-практ. конф. Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2015а. Т. I. С. 326–329.

3. Бабич Е.В., Пьянкова Ж.А. Некоторые особенности использования графического редактора «КОМПАС 3D» в обучении начертательной геометрии // Развитие науки в XXI веке: матер. междунар. научн.-практ. конф. Харьков, Украина, 11 апреля 2015 г. Харьков: научно-информационный центр «Знание», 2015б. Ч. 1. С. 140–144.
4. Горохова И.Ф. Формирование ключевых компетенций школьников на уроках технологии посредством взаимодействия основного и дополнительного оборудования. М.: ИД «Первое сентября», 2009. URL : <http://festival.1September.ru/frtikles/505471>
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: МПСИ, 2006. 216 с.
6. Иерусалимский А.М. Начертательная геометрия / под ред. Н.Н. Иванова. М.: Росвузиздат, 1963. 248 с.
7. Приказ от 6 марта 2015 г. № 162 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 23.03.02 Наземные транспортно-технологические комплексы (уровень бакалавриата).
8. Савельев Ю.А. Начертательная геометрия – базовая дисциплина в техническом вузе // Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика: сб. матер. Тюмень, 2001. С. 55–56.
9. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.
10. Система трехмерного моделирования «КОМПАС». URL: <http://kompas.ru/>
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
12. Чопова Н.В. Педагогические условия применения современных компьютерных технологий в процессе обучения студентов инженерной графике // Актуальные проблемы современной педагогики матер. Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Новосибирск, 15 февраля 2010 г. URL: <http://sibac.info/11789>

# ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ

## PREPAREDNESS OF FUTURE BACHELORS OF EDUCATION TO WORK WITH ORHANS

С.С. Ситничук

S.S. Sitnichuk

*Дети-сироты, бакалавр-педагог, готовность, компоненты, уровень, покомпонентный уровень, шкала.* В статье уточнено понятие «готовность к работе с детьми-сиротами», выделены структурные компоненты готовности, определены виды деятельности бакалавра-педагога в работе с детьми-сиротами и уровни сформированности компонентов готовности, впервые делается попытка охарактеризовать шкалу оценки уровня готовности будущего бакалавра-педагога к работе с детьми-сиротами.

*Orphans, Bachelor of Education, readiness, components, level, component-wise level, scale.*

The article clarifies the concept of readiness to work with orphans, describes the structural components of readiness, and defines the types of activity of Bachelor of Education in the work with orphans and the levels of the formedness of readiness' components. Besides, the article is the first to make an attempt to characterize the assessment scale of the level of readiness to work with orphans of the future Bachelor of Education.

**А**нализ современной теории и практики высшего педагогического образования и тот факт, что дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей (далее – дети-сироты), это та категория детей, которая на протяжении большого времени оказывалась под влиянием различных деприваций (психологических травм), что наложило отпечаток на дальнейший процесс социализации этих детей, указывают на необходимость в научно-теоретическом обосновании и разработке комплексного подхода к подготовке будущих бакалавров-педагогов разных профилей к работе с детьми-сиротами [Адольф, Филькина, 2015, с. 35]. Этот бакалавр-педагог должен быть способным создавать условия для проектирования и реализации детьми-сиротами собственных индивидуальных образовательных программ, готовым осуществлять их поддержку и сопровождение на любом возрастном этапе и в любой форме при составлении им собственного образовательного маршрута.

Под готовностью будущих бакалавров-педагогов к работе с детьми-сиротами мы по-

нимаем сложное личностное образование, состоящее из структурных компонентов, проявляющихся в совокупности организаторских и профессионально-прикладных способностей, направленных на социализацию и адаптацию детей-сирот с учетом их индивидуальных особенностей [Ситничук, Савчук, Адольф, 2015, с. 87].

Выделение структурных компонентов нужно для определения видов деятельности, в рамках которой формируется готовность к работе с детьми-сиротами и определяется покомпонентный уровень готовности к этой деятельности (рис.).

*Когнитивный компонент* готовности – это совокупность знаний и понятий, которые необходимы бакалавру-педагогу, чтобы ставить и решать педагогические задачи в профессиональной деятельности с детьми-сиротами. Показателями уровня сформированности когнитивного компонента готовности к педагогической деятельности с детьми-сиротами будут служить:

– понимание роли и значения решения педагогических задач в профессиональной деятельности;

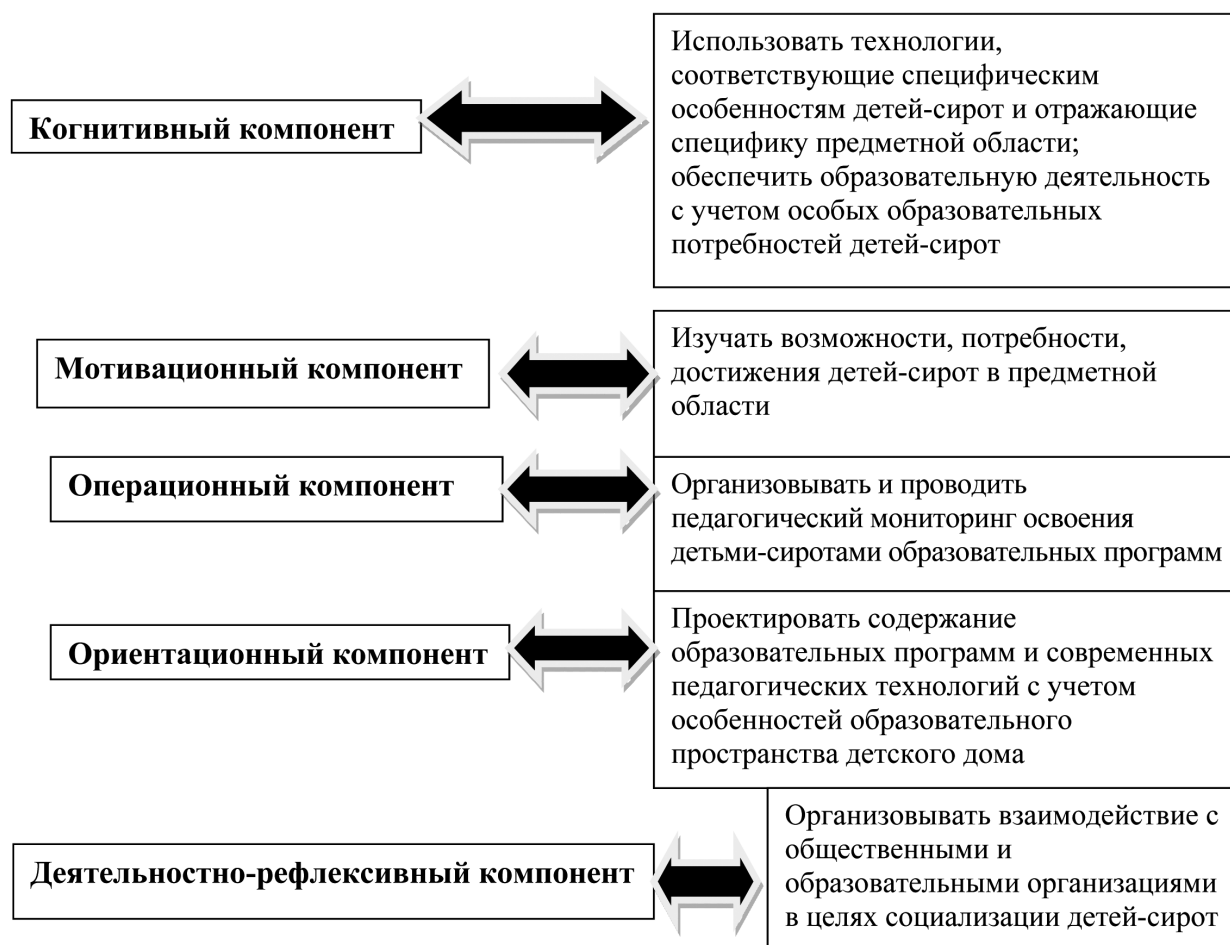


Рис. Компоненты и виды деятельности

– знание педагогических принципов и методов, наиболее подходящих к работе с детьми-сиротами, и требований к результатам их применения;

– знание требований, предъявляемых к педагогической деятельности с данным контингентом детей;

– знание педагогических технологий и условий их применения.

При высоком уровне сформированности когнитивного компонента будущий бакалавр-педагог готов к педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности с детьми-сиротами. При среднем уровне будущий бакалавр-педагог понимает роль и значение проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности с детьми-сиротами и компетенции у него достаточно для осуществления этих видов деятельности. При низком уровне будущий бакалавр-педагог

слабо понимает роль и значение проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности с детьми-сиротами, компетенции хватает для осуществления только некоторых видов деятельности. Если когнитивный компонент не сформирован, будущий бакалавр-педагог не понимает роли и значения проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности с детьми-сиротами, недостаточно компетентен для осуществления какой-либо деятельности с детьми-сиротами.

*Мотивационный компонент* готовности – это смысл, который проектная, исследовательская, культурно-просветительская деятельность с детьми-сиротами имеет для конкретного бакалавра-педагога. Если «деятельность не имеет смысла ценности, участие в ней не воспринимается человеком как значимое, привлекательное для себя, это означает его неготовность к этой деятельности с точки зрения ценностной

ориентации» [Кочетова, 2011]. Он может знать о том, зачем нужно работать с детьми-сиротами, уметь организовывать виды профессиональной деятельности с данным контингентом занимающихся, но не хочет этого делать. Без осознания участия в профессиональной деятельности с детьми-сиротами как ценности для себя лично не может быть и высокой готовности к этой деятельности [Лобачев, 2007, с.46].

Показателями уровня мотивационного компонента служат: интерес к освоению методов и технологий, подходящих для работы с детьми-сиротами; активное участие в волонтерской деятельности, патронаже детей-сирот во время обучения в вузе; стремление участвовать в конкурсах педагогического мастерства, выступать на научных конференциях, симпозиумах; активное, заинтересованное участие в обсуждении вопросов воспитания, обучения, проживания детей-сирот на уровне района, города; настойчивость в преодолении затруднений при работе с детьми-сиротами; активность в саморазвитии, стремление узнать, освоить больше.

При высоком уровне сформированности мотивационного компонента будущий бакалавр-педагог с интересом относится к профессиональной деятельности с детьми-сиротами, считая это важным для своего будущего. Самостоятельно ставит педагогические задачи, регулярно участвует в волонтерстве и помощи детским домам и интернатам, выступает с докладами, касающимися работы с детьми-сиротами, на научных конференциях. При среднем уровне сформированности мотивационного компонента бакалавр-педагог с интересом относится к профессиональной деятельности с детьми-сиротами, но не считает это важным для своего будущего, не регулярно, но участвует в волонтерстве и помощи детским домам и интернатам в составе группы или индивидуально, может самостоятельно ставить педагогические задачи, но не проявляет должной настойчивости при возникновении затруднений в работе с детьми-сиротами, демонстрирует заинтересованность в саморазвитии, но его активность в этом невысока. При низком уровне сформированности мотивационного компонента

студент ответственно относится к освоению методов этой деятельности, но не уверен, что это важно для его будущего; проявляет некоторый интерес и заинтересованность к работе с детьми-сиротами, но у него отсутствуют творческая активность и настойчивость, изредка может участвовать в волонтерстве и помощи детским домам и интернатам в составе группы, но самостоятельно практически никогда; не стремится выступать на научных конференциях; активности в саморазвитии не проявляет, или она невысока. При несформированном мотивационном компоненте готовности бакалавр-педагог не проявляет интереса к освоению педагогических методов для работы с детьми-сиротами, поскольку не считает это важным для своего будущего, не проявляет интерес к участию в волонтерстве, помощи детским домам и интернатам, не проявляет активности в профессиональном саморазвитии, у него доминирует привычка делать все ради отметки, что порождает пассивность по отношению к профессиональной подготовке.

*Операционный компонент* готовности бакалавров-педагогов к работе с детьми-сиротами – это способность применять общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции педагога, необходимые для осуществления педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности в работе с детьми-сиротами. Показателями сформированности операционного компонента готовности служат умения применять в совокупности сформированные компетенции педагога, такие как:

- способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;
- готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность;
- осознание социальной значимости своей будущей профессии, мотивация к осуществлению профессиональной деятельности;
- способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся;

– способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность, инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности.

При высоком уровне сформированности операционного компонента будущий бакалавр-педагог умеет применять в соответствии с имеющимися условиями все сформированные компетенции, которые требуются для организации профессиональной деятельности в работе с детьми-сиротами. При среднем уровне сформированности операционного компонента будущий бакалавр-педагог умеет применять в соответствии с имеющимися условиями часть сформированных компетенций, которые требуются в организации профессиональной деятельности с детьми-сиротами. При низком уровне сформированности операционного компонента будущий бакалавр-педагог умеет применять в соответствии с имеющимися условиями некоторые сформированные компетенции, требующиеся в организации профессиональной деятельности с детьми-сиротами. Если операционный компонент не сформирован, будущий бакалавр-педагог не умеет применять в совокупности сформированные компетенции, хотя может знать о них.

*Ориентационный компонент* готовности бакалавров-педагогов к работе с детьми-сиротами – это представления о специфических особенностях детей-сирот и условиях деятельности с ними и требованиях, предъявляемых к личности педагога, работающего с детьми-сиротами.

Показателями сформированности ориентационного компонента готовности служат высокие представления о всех депривациях, которые они пережили, и важно, опираясь, на эти знания и представления, уметь проектировать их индивидуальные образовательные маршруты. При высоком уровне сформированности ориентационного компонента будущий бакалавр-педагог умеет проектировать индивидуальные образовательные маршруты с учетом специфических особенностей детей-сирот. При среднем уровне сформированности ориентационного компонента будущий бакалавр-педагог умеет

проектировать индивидуальные образовательные маршруты, не всегда учитывая специфические особенности детей-сирот. При низком уровне сформированности ориентационного компонента частично можно спроектировать индивидуальные образовательные маршруты, не учитывая специфические особенности детей-сирот. Если ориентационный компонент не сформирован, будущий бакалавр-педагог не умеет проектировать индивидуальные образовательные маршруты и не учитывает специфические особенности детей-сирот.

*Деятельностно-рефлексивный компонент* готовности бакалавров-педагогов к работе с детьми-сиротами – это проявление компетенции в самостоятельном осуществлении педагогической деятельности с детьми-сиротами с возможностью самосовершенствоваться и целенаправленно саморегулировать творческую деятельность.

При высоком уровне сформированности деятельностно-рефлексивного компонента будущий бакалавр-педагог должен быть готов к проявлению сформированных компетенций в профессиональной деятельности с детьми-сиротами, видит пути самосовершенствования, увеличивает творческую активность в работе с детьми-сиротами. При среднем уровне будущий бакалавр-педагог должен быть готовым к проявлению сформированных компетенций в профессиональной деятельности с детьми-сиротами, не в каждой конкретной ситуации видит пути самосовершенствования и эпизодически проявляет творческую активность. При низком уровне будущий бакалавр-педагог слабо готов к проявлению сформированных компетенций в профессиональной деятельности с детьми-сиротами, не в каждой конкретной ситуации видит пути своего личностного самосовершенствования, не проявляет творческую активность. Если деятельностно-рефлексивный компонент не сформирован, будущий бакалавр-педагог не готов к проявлению сформированных компетенций в профессиональной деятельности с детьми-сиротами, не видит пути самосовершенствования, не проявляет творческую активность.



Оценка уровня готовности будущего бакалавра-педагога к работе с детьми-сиротами определяется как суммарное значение, зависящее от оценок ее компонентов. В таблице приведена девятиуровневая шкала интегральной оценки готовности будущего бакалавра-педагога к работе с детьми-сиротами.

При выделении представленных уровней шкалы мы предположили, что именно в таком

«чистом» виде они вряд ли могут быть выявлены, и ввели еще «смешанную» градацию, объединяющую два смежных уровня. В таком случае количество уровней приближено к характеристикам шкал, выделенным по каждому компоненту. В результате 8–9 уровни соотносятся с высоким уровнем; 6–7 – выше среднего; 4–5 – средним; 2–3 – ниже среднего; 0–1 – низким.

### Шкала оценки уровня готовности будущего бакалавра-педагога к работе с детьми-сиротами

Уровень готовности	Признаки уровня
9	Все компоненты готовности к работе с детьми-сиротами на высоком уровне
8	Четыре компонента готовности находятся на высоком уровне, а один на среднем
7	Два компонента на высоком, а три других на среднем
6	Один компонент готовности к работе с детьми-сиротами находится на высоком уровне, а четыре других на среднем
5	Все компоненты готовности к работе с детьми-сиротами находятся на среднем уровне
4	Один компонент готовности к работе с детьми-сиротами находится на низком уровне, а четыре других на более высоком
3	Три компонента готовности к работе с детьми-сиротами находятся на низком уровне, а два других на более высоком
2	Четыре компонента готовности к работе с детьми-сиротами находятся на низком уровне, а один на более высоком
1	Все компоненты готовности к работе с детьми-сиротами находятся на низком уровне

Таким образом, готовность будущего бакалавра – педагога к работе с детьми-сиротами социальна по происхождению, системна по строению и динамична по характеру развития компонентов и отношений между ними. Поэтому нужно констатировать тот факт, что формирование готовности бакалавров-педагогов к профессиональной деятельности с данным контингентом детей должно носить комплексный подход, обладающий качествами сложной и функционирующей системы. А одной из составляющих этой системы будет выделение покомпонентного уровня готовности.

### Библиографический список

1. Адольф В.А., Филькина С.В. Организационно-педагогическое сопровождение деятельности воспитателей в учреждениях для детей-сирот // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 33–39.

- Кочетова А.А. Исследование ценностных ориентаций педагогов в условиях инновационного развития общеобразовательного учреждения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. № 139. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-tsennostnyh-orientatsiy-pedagogov-v-usloviyah-innovatsionnogo-razvitiya-obsheobrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 31.01.2013).
- Лобачев В.В. Компетентностный подход в подготовке будущего педагога физической культуры // Культура физическая и здоровье. 2007. № 2. С. 44–48.
- Ситничук С.С., Савчук А.Н., Адольф В.А. Подготовка бакалавров-педагогов по физической культуре и спорту к работе с детьми-сиротами: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 220 с.

# УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ СТУДЕНТА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

## LEARNING AUTONOMY OF STUDENTS IN MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

В.А. Шершнева, А.С. Даниленко,  
И.Ф. Космидис

V.A. Shershneva, A.S. Danilenko,  
I.F. Kosmidis

*Академическая мобильность, обучение в течение всей жизни, автономное обучение, учебная автономия, самостоятельная работа, самообучение, стратегии обучения.*

В статье обосновывается актуальность понятия «учебная автономия» в современных образовательных условиях, рассматривается его сущность, приводятся толкования другими исследователями этой области. Выявлены отличия учебной автономии и самостоятельной работы студентов. Определена роль преподавателя в обучении, проходящем в условиях учебной автономии.

*Academic mobility, lifelong learning, independent learning, learning autonomy, independent work, self study, learning strategies.*

The article deals with the topicality of the notion of learning autonomy in modern educational conditions, considers its essence, and cites the interpretations of different scientists in this field. Besides, the article reveals differences between students' learning autonomy and independent work. It also defines the role of the teacher in the learning process that takes place in the conditions of learning autonomy.

**Б**олонский процесс, утвержденный Советом Европы в конце 90-х гг. XX в. и провозгласивший создание мирового образовательного пространства, инициировал смену образовательных парадигм, выдвинув на первый план такие понятия, как «академическая мобильность» и «обучение в течение жизни». Вовлечение индивида в обучение, которое проходит на территории стран, подчиненных единому образовательному пространству, делает мощный акцент на изучении иностранного языка в высшей школе. В контексте развития Болонского процесса иностранный язык – это не только инструмент расширения кругозора учащихся, но и средство, необходимое для успешного ведения профессиональной деятельности выпускников и повышения академической мобильности студентов. Иными словами, в сложившихся под влиянием Болонского процесса образовательных условиях важность изучения иностранного языка стала неоспоримой. В последнее время появились работы, которые рассматривают изучение иностранного языка в условиях так

называемой «учебной автономии» – еще одного понятия, являющегося неотъемлемой частью идеологии Болонского процесса (Little, 2015; Borg, 2012; Li Yahong, 2009 и др.).

Несмотря на тот факт, что понятие «учебная автономия» широко используется в лингводидактике в настоящее время, не существует его единой трактовки. Сам термин «учебная автономия» возник еще до начала Болонского процесса. В 1981 г. в работе «Автономия и изучение иностранного языка» А. Холек дал ему толкование как способности брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой деятельности: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата [Holec, 1981]. Кроме того, данный исследователь подчеркивает, что автономия не является врожденной способностью, добавляя, что ее становление происходит путем формального обучения, то есть добровольно и систематически. Холек также пола-

гает, что сформированная в учебном процессе автономия позволяет человеку действовать автономно (т.е. осознавая ответственность за свою деятельность) в социальном плане.

По мнению другого специалиста, также внесшего значительный вклад в изучение учебной автономии, Д. Дикинсона, очевидным является факт, что учащиеся, которые сами проявляют инициативу в обучении, преуспевают больше тех, кто, проявляя пассивность, ожидает, когда их научат чему-либо [Dickinson, 1995]. Определение данного понятия Дикинсоном схоже с определением Холека и заключается в рассмотрении учебной автономии как ответственности учащегося за изучение нового и распределение этой ответственности в учебном процессе [Dickinson, 1987].

В отличие от воззрений, представленных выше, определение, введенное ирландским ученым Д. Литтлом, рассматривает учебную автономию не только как ответственность за собственный процесс обучения, но и способность дистанцироваться, самостоятельно принимать решения и критически оценивать результаты проделанной работы [Little, 1991]. Литтл отмечает, что формирование учебной автономии при обучении иностранному языку основывается на трех педагогических принципах: 1) вовлечение в учебную деятельность (проявление ответственности за собственную учебную деятельность); 2) учебная рефлексия (критическое рассмотрение плана обучения, самой учебной деятельности и полученного результата); 3) использование целевого языка в качестве средства обучения [Little, 2004, с. 22].

Определяя понятие «учебная автономия», Д. Трим также делает акцент на самостоятельности в обучении, исходящей от учащегося: «Учебная автономия подразумевает желание и способность действовать самостоятельно как социально-ответственное лицо, а также руководить своими собственными действиями и своим собственным обучением во благо своих нужд» [Насонова, 2010, с.145]. Кроме того, Трим отмечает, что ни одно учебное заведение не способно снабдить учащегося полным набором зна-

ний, которые понадобятся ему в течение жизни, поэтому важно привить человеку понимание собственной сущности, осознание окружающей обстановки и научить человека думать и учиться [Trim, 1988].

Без сомнения, проявление учащимися самостоятельности на разных этапах процесса обучения иностранному языку является важной характеристикой учебной автономии. Однако возникает следующий вопрос: «Как иницируется самостоятельность учащихся?». А. Шарле и А. Сабо отмечают важность мотивационной компоненты в формировании условий для проведения автономного обучения: учитель способен создать необходимые условия для обучения, но процесс будет происходить успешно только в том случае, если учащиеся желают сотрудничать. Иначе говоря, чтобы вовлечь учащихся в процесс автономного обучения, важно дать им понять, что результаты зависят не только от учителя, но и от них самих [Scharle, Szabó, 2000, p. 4].

Поскольку учащиеся принимают ответственность за свое обучение на себя, они должны самостоятельно избирать определенные стратегии решения поставленных задач. Описывая стратегии обучения, применяемые учащимися в условиях учебной автономии, Шамо и О'Меллей выделяют следующие группы:

- 1) метакогнитивные стратегии – планирование процесса обучения, контроль восприятия информации и продуктивности, оценивание конечного результата;
- 2) когнитивные стратегии – освоение материала психологически (к примеру, создание ассоциаций) и физически (ведение записей);
- 3) социальные стратегии – взаимодействие с партнерами по обучению для более эффективного восприятия информации [Chamot, O'Malley, 1990].

Представленные выше определения показывают, что учебная автономия рассматривается как способность нести ответственность за свое обучение. Однако возможно ли установить точку, в которой такая способность будет сформирована сильнее всего? Указывая на относительную природу автономии, итальянский исследователь

Л. Мариани утверждает, что автономное обучение – это постепенный, никогда не заканчивающийся процесс познания самого себя, в ходе которого человеку и предстоит изведать тот максимум автономии, данный как индивидуальное качество [Magiani, 1991]. Другой исследователь, П. Кэнди, считает, что «Человек не становится автономным, а работает, следуя принципам автономии», из чего следует, что автор рассматривает учебную автономию не как продукт, а как процесс [Candy, 1991].

Рассмотрение понятия «учебная автономия» также нашло отражение в работах отечественных специалистов. К примеру, Н.Ф. Коряковцева определяет учебную автономию как «способность личности осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личностного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать данную деятельность, накапливая эффективный опыт, конструктивно и творчески взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности как результата самоопределения и саморазвития личности» [Коряковцева, 2001, с. 16–17].

Е.Н. Соловова также соединяет понятие «учебная автономия» с осознанием учащимся собственной ответственности за процесс и результат обучения. Кроме того, по мнению Солововой, учащиеся не являются пассивными исполнителями установок преподавателя, а обладают правом выбора личной и уникальной учебной траектории. Для Е.Н. Солововой преподаватель в условиях учебной автономии выступает не как «транслятор знаний», а как стратег, консультант, эксперт и партнер по иноязычному общению. Помимо этого, преподаватель обязан разделять ответственность за результаты учебного процесса с учащимися [Аникина, 2011, с.150].

К.В. Симонян использует схожий термин – «самостоятельная учебная деятельность», во многом синонимичный представленным воззрениям на понятие «учебная автономия». Таким образом, учащийся инициирует свою учеб-

ную деятельность, выбирая методы решения самостоятельно поставленных учебных задач, проводит рефлексию касательно проделанной работы и т.д. Однако самостоятельная учебная деятельность, по мнению данного исследователя, – это путь к относительной, а впоследствии и к полной учебной автономии. Кроме того, в условиях учебной автономии Симонян отмечает изменение роли, выполняемой преподавателем, – он становится инструктором и координатором [Симонян, 2008].

Наряду с понятием «учебная автономия» в педагогике существуют понятия «самостоятельная работа» и «самообучение», которые требуют разграничения с сущностью понятия «учебная автономия». Р.М. Микельсон понимает под самостоятельной работой «выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя» [Насонова, 2010, с. 146]. И.Э. Унт рассматривает самостоятельную работу как «вид учебной деятельности, при которой учащиеся с определенной долей самостоятельности, а при необходимости при частичном руководстве учителя выполняют различного рода задания, прилагая для этого необходимые усилия» [Унт, 1975, с. 112]. Таким образом, самостоятельная работа – дискретный процесс, направленный на выполнение конкретной задачи, поставленной преподавателем. Преподаватель сам выбирает, какие качества должны развиваться в учащихся посредством самостоятельной работы в той или иной ситуации. В то время как учебная автономия – это качество личности, в которое входят ответственность учащегося за постановку целей и задач, умение выбирать индивидуальную образовательную стратегию, способность проводить рефлексию. Необходимо добавить, что формирование учебной автономии наиболее эффективным образом происходит в условиях непрерывности, поскольку сложный компонентный состав учебной автономии требует глубокого погружения в среду. Несмотря на вышперечисленные отличия, самостоятельная работа как форма работы является неотъемлемой составляющей учебного процесса, проходящего с целью формирования у учащихся учебной автономии.

Многие исследователи находят сходство между понятиями «самообучение» и «учебная автономия». Е.А. Насонова, к примеру, определяет самообучение как самостоятельную деятельность студента, направленную на усвоение знаний, формирование умений и навыков, отмечая, что в процессе самообучения учащийся полностью перенимает на себя функцию преподавателя [Насонова, 2010, с. 146]. Несмотря на мнимую тождественность, на наш взгляд, отличие двух понятий друг от друга заключается в следующих аспектах:

1) преподаватель занимает четко обозначенную роль в условиях учебной автономии, в то время как при самообучении учащийся сам выполняет роль преподавателя;

2) формирование учебной автономии – процесс, происходящий исключительно в учебном заведении. Самообучение, называемое также автодидактикой, может происходить вне учебного заведения. Примеры автодидактов, овладевших своими знаниями самостоятельно, – Жан-Жак Руссо, Авраам Линкольн.

Понятие «учебная автономия» зачастую подвергается критике вследствие недостаточно четкого указания роли учителя при автономном обучении. Если в условиях традиционного обучения учитель является транслятором знаний, самостоятельно устанавливает цели и задачи обучения, проводит рефлексию касательно выполненной учащимися работы, а идеология учебной автономии подразумевает передачу данных полномочий непосредственно самим учащимся, то данная критика звучит вполне обоснованно. Однако учебная автономия не предполагает отказа от места преподавателя в учебном процессе, определяя для него роль, отчасти отличную от занимаемой в традиционном обучении. Более того, в процессе развития учебной автономии учащиеся нуждаются в поддержке учителя для достижения наивысших результатов. Китайский исследователь Ш. Ян сводит место учителя в условиях учебной автономии к выполнению следующих ролей:

1) организатор – преподаватель берет на себя ответственность за организацию учеб-

ной деятельности в классе, предлагая учащимся такие задания, которые будут достаточно эффективны и вызовут у них интерес. Преподаватель должен осознавать важность того, насколько четко им даются указания к работе. Учащиеся должны хорошо понимать, что от них требуется, – это является залогом успешного выполнения данного задания и достижения поставленной цели;

2) фасилитатор – преподаватель должен оказывать психосоциальную и техническую поддержку учащимся. Психосоциальная поддержка подразумевает способность мотивировать учащихся. Кроме того, психосоциальная поддержка со стороны преподавателя помогает учащимся избавиться от неуверенности и преодолеть встречающиеся трудности. Техническая поддержка включает в себя оказание помощи учащимся в планировании и осуществлении обучения, в оценивании собственной деятельности, а также в приобретении знаний и навыков. В условиях аудиторной работы преподаватель является моделью носителя языка – в этом качестве его роль состоит в том, чтобы мотивировать учащихся к использованию иностранного языка, разумно исправлять возникающие ошибки в речи, чтобы помочь учащимся развить собственные стратегии обучения. Преподаватель также может предлагать к ознакомлению аутентичные материалы на изучаемом языке (газеты, журналы, веб-сайты), которые будут отвечать интересам учащихся и смогут их заинтересовать;

3) консультант – преподаватель должен показывать пример эффективной коммуникации, стараясь сблизить намерение, с которым совершается высказывание, с одной стороны, и интерпретацию услышанного – с другой, для чего можно использовать парафразы, подтверждения и отклики [Yan, 2012, с. 558].

Итак, преподаватель не должен быть доминирующей фигурой, а должен играть роль организатора, консультанта и оказывать учащимся мотивирующую поддержку в процессе обучения. Только в том случае, если студентам будет оказана необходимая техническая и психологическая поддержка со стороны преподавате-

ля, они научатся ставить перед собой необходимые цели и задачи, самостоятельно управлять своим обучением, корректно воспринимать сделанную работу, то есть достигнут высокого уровня учебной автономии. Также важно отметить, несмотря на то, что учащиеся проводят оценку проделанной работы, преподаватель также оценивает деятельность учащихся.

Таким образом, проанализировав существующие воззрения на определение понятия «учебная автономия», можно утверждать, что учебная автономия – это приобретенная способность учащегося брать на себя ответственность за свой учебный процесс, выражаемая на нескольких уровнях: 1) постановка необходимых для решения целей и задач; 2) выбор индивидуальной образовательной стратегии; 3) промежуточная и контрольная рефлексия, кающаяся поставленных целей обучения. Важно подчеркнуть, что преподаватель занимает строго определенную роль в обучении иностранному языку в условиях учебной автономии, являясь консультантом, организатором, фасилитатором.

### Библиографический список

1. Аникина Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 344. С. 149–152.
2. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры // Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. МГЛУ. М., 2001. Вып. 461.
3. Насонова Е.А. Анализ интерпретаций понятия «учебная автономия» // Известия вузов. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. № 1(2). С. 145–149.
4. Симонян К.В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов (языковой вуз, начальный этап): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
5. Унт И.Э. Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность (на материале 5–8 классов): дис. ... д-ра пед. наук. М., 1975. 205 с.
6. Candy P.C. Self-direction for lifelong learning. California: Jossey-Bass, 1991.
7. Chamot A.V., O'Malley J.M. Learning strategies in Second Language Acquisition. London: Macmillan, 1990.
8. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
9. Dickinson L. Autonomy and motivation. A literature review // System. 1995. 23(2). P. 165–174.
10. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981. 87 p.
11. Little D. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. Centre for Language and Communication Studies Trinity College Dublin, 2004. 11 p.
12. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems. Dublin, 1991. 175 p.
13. Mariani L. Towards learner autonomy: From study skills to learning strategies. Perspectives // Journal of Tesol Italy. 1991. Vol. XVII. Number 1.
14. Scharle A., Szabó A. Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 14 p.
15. Trim J. Preface // In Holec, H. (Ed.). Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application. Strasbourg: Council of Europe. 1988. P. 3.
16. Yan S. Teachers' roles in autonomous learning. Journal of Sociological Research. 2012. Vol. 3, No. 2. P. 557–562.

## ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ К РАБОТЕ ПО СЛУХОРЕЧЕВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

### THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR WORKING ON ORAL-AURAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS IN KRASNOYARSK KRAI

О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских,  
М.С. Николина

O.L. Belyaeva, L.A. Bryuhovskih,  
M.S. Nikolina

*Дети с кохлеарными имплантами, профессиональные компетенции, слухоречевая реабилитация, подготовка специалистов.*

В статье представлены результаты опроса, выявляющего теоретическую и практическую готовность учителей-дефектологов (сурдопедагогов) и учителей-логопедов к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами. Описаны профессиональные компетенции, необходимые специалистам для проведения коррекционной работы по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у кохлеарно имплантированных детей. Предложены формы оказания помощи и подготовки сурдопедагогов и логопедов к данному виду профессиональной деятельности в Красноярском крае.

*Children with cochlear implants, professional competences, oral-aural rehabilitation, training of specialists.*

The article presents the results of a survey that reveals the theoretical and practical readiness of resource teachers (teachers of the deaf and hard of hearing) and speech-language therapists to work on oral-aural rehabilitation of children with cochlear implants. The article describes the professional competences, which are necessary for specialists to carry out remedial work on the development of oral-aural perception and speech of cochlear implanted children. It also proposes some forms of assistance and training of teachers of the deaf and hard of hearing and speech-language therapists for this type of professional activity in Krasnoyarsk Krai.

**В** Красноярском крае к концу 2015 года насчитывалось 140 детей, перенесших кохлеарную имплантацию. В среднем ежегодно на операцию направляется еще 20–25 глухих и тугоухих детей разного возраста, что указывает на неуклонный рост числа кохлеарно имплантированных детей в крае. Подавляющее большинство из них – ранооглохшие пациенты и пациенты с врожденным нарушением слуховой функции. Поэтому каждому ребенку – пользователю системой кохлеарной имплантации этой группы требуется длительная помощь специалистов, способных профессионально осуществлять коррекционную работу по развитию у них слухового, слухоречевого восприятия и устной речи [Беляева и др.,

2015, с. 17]. На начальном этапе развития слухового и слухоречевого восприятия при помощи кохлеарного импланта (КИ) и далее на протяжении 2–3 лет необходимы ежедневные индивидуальные занятия с сурдопедагогом. Через полгода после включения процессора КИ к работе по развитию устной речи может подключиться логопед, который впоследствии станет основным и, возможно, единственным специалистом, продолжающим работу по слухоречевой реабилитации ребенка [Королева, 2014, с. 44].

В связи с этим вопрос подготовки специалистов в Красноярском крае, так же как и в других субъектах РФ, является актуальным и требующим незамедлительных решений [Беляева,

Дядяева, 2013, с. 7]. В течение 2013–2015 годов нами был проведен опрос двух групп специалистов: первая группа – это учителя-дефектологи (сурдопедагоги) дошкольных организаций, школ, где получают образование дети с кохлеарными имплантами, а также центров психолого-педагогической и социальной помощи (20 человек). Вторую группу специалистов составили 120 учителей-логопедов с разным стажем работы в данной должности в различных организациях. При этом 18 из них стали кивались в своей профессиональной практике с кохлеарно имплантированными детьми. В ходе опроса респонденты давали оценку своей теоретической и практической готовности к работе по развитию у детей с КИ слухового, слухоречевого восприятия и устной речи.

Теоретическая готовность определялась нами как наличие у специалистов знаний и представлений о принципах, положениях слухового метода, его целях, задачах, этапах слухоречевой реабилитации и их содержании, методике оценки слухоречевого восприятия и устной речи у детей с КИ, особенностях коррекционной работы с пользователями КИ, имеющими другие ограничения возможностей развития и детьми-билингвистами [Королева, 2014, с. 15, 71].

Практическая готовность предполагает сформированность у специалистов следующих профессиональных компетенций в области диагностико-консультативной и коррекционно-педагогической деятельности (в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования нового поколения):

– готовность к мониторингу эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов с кохлеарно имплантированными детьми в образовательных организациях;

– готовность к мониторингу и прогнозированию достижений в образовательной реабилитации детей с КИ с использованием современных средств оценивания результатов обучения и развития;

– готовность к консультированию лиц родителей (законных представителей) детей с кохлеарными имплантами по вопросам организации и реализации индивидуальных образовательных и реабилитационных психолого-педагогических программ, оптимизации социально-средовых условий жизни, способствующих их общему и слухоречевому развитию;

– готовность и способность к психолого-педагогическому изучению лиц с ОВЗ с целью выявления особенностей их развития и осуществления комплексного сопровождения;

– способность к проектированию коррекционно-образовательного пространства и разработке методического обеспечения с использованием разных технологий (в том числе информационных);

– способность к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с КИ на основе комплексной диагностики и результатов психолого-педагогического изучения лиц с ограничениями слухоречевых возможностей.

Выяснилось, что в первой группе достаточное теоретическое представление и знание о методике работы с детьми с КИ имеют только 25 % сурдопедагогов, а остальные имеют лишь поверхностное представление об этом. Из них только трое (из пяти) сурдопедагогов (15 %) считают себя полностью готовыми к практической работе, т.е. они обладают вышеперечисленными профессиональными компетенциями.

Худшими оказались результаты во второй группе респондентов. Лишь 10 % опрошенных логопедов знают, что «есть такие дети», но точного представления не имеют ни о них, ни о методике коррекционной работы с ними. Два логопеда (3 %) имеют положительный практический опыт работы с данной группой детей, т.е. готовы и способны оказывать им профессиональную помощь. Данный опрос доказал необходимость целенаправленной подготовки специалистов к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами в Красноярском крае. Решением этой задачи стал комплекс мер по оказанию информационной и практико-



ориентированной помощи специалистам. На данный момент такую помощь в крае можно получить в следующих формах.

1. Информационная помощь, обеспечивающая теоретическую готовность к ведению коррекционной работы с кохлеарно имплантированными детьми, оказывается в форме семинаров, значительная часть которых проводится научными сотрудниками КГПУ им. В.П. Астафьева с выездом в организацию, где специалисты и педагоги столкнулись с детьми с нарушением слуха; выступлений на конференциях различного уровня. При проведении курсов повышения квалификации в Красноярском краевом институте повышения квалификации для учителей-логопедов 1–2 дня обязательно отводятся на рассмотрение теоретических вопросов образовательной реабилитации детей с КИ [Беляева, Сопинская, Узикова, 2014, с. 59].

2. Практико-ориентированная помощь с целью формирования у сурдопедагогов и логопедов профессиональных компетенций оказывается в Красноярском государственном педагогическом университете имени В.П. Астафьева (кафедра коррекционной педагогики) в следующих формах:

– курсы повышения квалификации по теме «Комплексный подход к слухоречевой реабилитации детей, пользующихся кохлеарными имплантами, в образовательных организациях» (72 часа);

– профессиональная переподготовка специалистов по направлениям Сурдопедагогика, Олигофренопедагогика, Логопедия. В рамках данных программ обучающиеся изучают теорию и практику оказания комплексной помощи детям после кохлеарной имплантации.

Кроме того, в КГПУ им. В.П. Астафьева дисциплина «Логопедическая работа с детьми после кохлеарной имплантации» включена в учебный план программы подготовки бакалавров по направлению Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия» по очной форме обучения; в учебный план подготовки магистров по тому же направлению подготовки в рамках реализации магистерских программ

«Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений» и «Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями». Базами практики при проведении практико-ориентированных мероприятий выступают:

1. Муниципальная дошкольная образовательная организация «Детский сад комбинированного вида № 194» г. Красноярска, инновационная площадка КГПУ им. В.П. Астафьева, где до настоящего времени реализуется проект образовательной реабилитации дошкольников с КИ в рамках федеральной целевой программы развития образования в 2012–2015 годах по направлению Распространение современных организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов [Беляева и др., 2015, с.15].

2. Муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 “Сознание”» г. Красноярска, имеющий статус региональной инновационной площадки Красноярского края с проектом «Академия хорошего слуха и речи».

Таким образом, в Красноярском крае ведется активная подготовка специалистов к работе по слухоречевому развитию кохлеарно имплантированных детей [Беляева, Ступакова, 2014, с.17]. Информационную и практико-ориентированную помощь могут получить как специалисты, уже работающие с детьми, имеющими нарушения слуха, так и будущие дефектологи и логопеды, которые на данный момент являются обучающимися педагогического университета.

## Библиографический список

1. Беляева О.Л, Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка: сб. ст. / отв. ред. О.В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.

2. Беляева О.Л. Правовое основание для реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2011–2015 годы в Красноярском крае // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 19–21.
3. Беляева О.Л., Дядяева Г.В. Обеспечение доступной среды в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха, пользующихся кохлеарными имплантами // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 2 (10). С. 7–14.
4. Беляева О.Л. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Лёвина, Е.Ю. Мозякова, Е.В. Реди, А.Ф. Гох, А.В. Мамаева; отв. ред. Е.А. Черенёва; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 172 с.
5. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования // Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. / отв. ред. Т.Н. Ищенко. Красноярск: Литера-Принт, 2014. С. 17–21.
6. Королева И.В. Учусь слушать и говорить: методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового метода». СПб.: КАРО, 2014. 304 с.

# РАЗВИТИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## THE DEVELOPMENT OF PARENT-CHILD RELATIONSHIP IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Е.Ю. Темникова

E.Yu. Temnikova

*Детско-родительские отношения, общее недоразвитие речи, интерактивные методы, технологии фасилитации.*

В статье рассматриваются особенности речевого, психического и личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи, выявлены особенности детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи. Обосновывается потребность усиления внимания к общению, взаимодействию родителей и дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием интерактивных методов (университет педагогических компетенций, тематические и родительские конференции, практикумы), технологий фасилитации («Мировое кафе», «Поиск будущего»).

*Parent-child relationship, general speech underdevelopment, interactive methods, facilitation technology.*

The article deals with the peculiarities of speech, mental and personality development of preschoolers with general speech underdevelopment, reveals the peculiarities of parent-child relationship in families with children with general speech underdevelopment. Furthermore, the article substantiates the need for paying more attention to communication and interaction of parents and preschoolers with general speech underdevelopment by means of interactive methods (University of pedagogical competences, thematic and parent conferences, case studies), facilitation technology («World Cafe», «Search for the Future»).

Отношение современного общества к потребностям семьи, совершенствование процессов гуманизации и индивидуализации в специальном образовании, его направленность на максимальную социализацию и интеграцию детей с нарушениями в развитии актуализируют вопросы своевременного оказания эффективной специализированной образовательной помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Как показывают статистические данные, количество детей, имеющих общее недоразвитие речи, неуклонно растет, следовательно, растет и количество семей, воспитывающих данную категорию детей. Некоторые ученые (Р.Е. Левина, А.Н. Евсева, А.И. Захаров, Л.А. Киреева и др.) считают, что особую роль в жизни детей с общим недоразвитием речи играет семья, поскольку от взаимоотношения с родителями зави-

сит адекватность отношения ребенка с социальной средой. Это связано с тем, что именно в семье ребенок проходит первые этапы социализации, начинается развитие личности.

Также следует отметить, что исследованию проблемы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с нарушениями речи, посвящено относительно немного работ. Анализ проблем семей, воспитывающих детей с нарушениями речи, изложен в трудах Т.Г. Богдановой, Т.А. Добровольской, С.Д. Забрамной, В.В. Ткачевой и др. В исследованиях ученые обращают особое внимание на различные стороны сложившихся процессов взаимодействия ребенка, имеющего нарушения речи, с окружающими.

Проблема поиска оптимальных и эффективных путей оказания помощи родителям, воспитывающим детей с нарушениями в развитии, и включения родителей в коррекционно-

педагогический процесс стала актуальной, т.к. это является важнейшим условием полноценного психического развития и успешной коррекции ребенка с общим недоразвитием речи.

Феномен «детско-родительских отношений» рассматривается в социологии, педагогике, психологии, частных методиках. Учеными, специалистами (В.И. Гарбузов, Д.И. Исаев, А.И. Захаров, Э.Г. Эйдемиллер и др.) подчеркивается факт, что основным условием развития ребенка, формирования его внутреннего мира являются окружающие его близкие люди, прежде всего это родители (или лица их замещающие), и этот процесс не только внешнего, но и внутреннего взаимодействия продолжается на протяжении всей его жизни. Как отмечает О.А. Ширяева, «главные потребности ребенка, помимо физического комфорта и безопасности, – это потребности в эмоциональной безопасности, защите, стабильности, внимании, принятии и любви. И часто реакцией на неудовлетворение этих потребностей является болезнь как один из способов выживания в психотравмирующих условиях» [Ширяева, 2015, с. 199]. Особенно возрастает воспитательная значимость детско-родительских отношений при формировании личности детей с отклонениями в развитии, в частности с общим недоразвитием речи.

Любое нарушение или отклонение в поведении члена семьи ведет к изменению ее структуры и всех внутрисемейных взаимоотношений. Часто такие изменения являются фактором травматизации для других членов семьи, что, в свою очередь, еще в большей степени ухудшает положение члена семьи, обнаружившего отклонение в поведении. Особенно ярко это проявляется в отношении детей: при появлении негативного изменения в поведении ребенка происходит перестройка функционирования всей семьи, но прежде всего это касается детско-родительской подсистемы – нарастает напряжение во взаимоотношениях, у родителей появляется чувство вины и тревоги за будущее ребенка, под действием этих и других факторов происходит трансформация отношения к самому ребенку [Эйдемиллер, Юстицкис, 2008].

Ряд специалистов (А.Н. Залобина, Е.М. Мاستюкова, Ю.В. Микляева и др.) считают, что в первую очередь рождение ребенка с дефектом развития, в частности с общим недоразвитием речи, проявляется как сильнейший психологический стресс. Большинство родителей (но далеко не все) постепенно адаптируются к данной ситуации, но этот процесс происходит долго и болезненно, требуется большое количество времени, чтобы вернуться к обыденной жизни и заняться воспитанием ребенка [Залобина, 2008, с. 52].

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи выделяется ряд характерных особенностей в речевом, психическом развитии и поведении. При ограниченности речевого опыта и несовершенстве речевых средств у детей с общим недоразвитием речи недостаточно удовлетворяется потребность в речевом общении. Разговорная речь бедная, тесно связанная с той ситуацией, в которой ребенок в данный момент находится. Связная и монологичная речь развивается трудно. Существует значительное отставание в развитии психических процессов: неустойчивость и быстрая истощаемость внимания; сниженный объем слуховой и зрительной памяти [Темникова, 2016, с. 61]; несформированность словесно-логического мышления, сложности в овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением; недостаточное развитие базового слухового восприятия и, как следствие, нарушение фонематического слуха и фонематического восприятия; бедность и нестойкость зрительных представлений. Отсутствие прочной связи слова со зрительным образом.

Со стороны личностного развития у детей с общим недоразвитием речи возникают проблемы в социальной адаптации и взаимодействии с социальной средой. Речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими и на формировании его самооценки, которая обычно занижена, что находит отражение в проявлении тревожности и агрессивности разной степени выраженности. Из-за несформированности средств общения нарушается развитие и коммуникативных функций. Дети часто бывают не заинтересованы в контак-

те, не умеют ориентироваться в ситуации общения, договариваться, проявляют негативизм и отторжение, обладают скудной палитрой эмоций, это, в свою очередь, отражается на характере взаимоотношения с семьей.

Чаще всего семьи, имеющие детей с общим недоразвитием речи, пытаются переложить всю ответственность за воспитание ребенка на специалистов узкого профиля, а свою роль они сводят к выполнению элементарных действий: обууть, одеть, покормить, – ссылаясь на отсутствие свободного времени, специального педагогического образования, заботу о материальном положении семьи. Однако эффективность речевого развития и коррекции, социализация детей с общим недоразвитием речи во многом зависят от активного участия родителей в коррекционной работе, процессе воспитания и обучения ребенка, успешном вхождении его в коллектив.

Многие родители, воспитывающие ребенка с общим недоразвитием речи, не умеют создавать ситуацию совместной деятельности, у них не сформирована потребность в общении со своим ребенком, наблюдаются неэмоциональное взаимодействие, неадекватные родительские позиции.

Развитием детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с речевыми нарушениями, занимались такие специалисты, как Л.С. Волкова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др., которые считают, что от того, как сложатся детско-родительские отношения (особенно в дошкольном детстве), зависит полноценное развитие ребенка. Развитие детско-родительских отношений – это процесс, направленный на реконструкцию нивелирования негативного опыта родителей, освоения ими эффективных воспитательных стратегий. Главной целью развития являются изменение самосознания родителя, формирование у него положительного восприятия личности ребенка с общим недоразвитием речи.

В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчеркива-

ется одна из основных задач для педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, – это «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка». Также в нем четко указано, что педагоги и родители должны стать не только равноправными, но и равноответственными участниками образовательного процесса.

Основными задачами работы с родителями, имеющими детей с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, выступают:

- снижение эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка, эмоциональное принятие детей с общим недоразвитием речи;
- укрепление уверенности родителей в возможностях ребенка, развитие демократического стиля воспитания;
- развитие мотивации к общению у детей, снижение уровня тревожности при взаимодействии с родителями.

Психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим детей с общим недоразвитием речи, включает в себя ряд направлений: психодиагностика, психологическое консультирование, психокоррекция и психологическая поддержка.

Долгое время в практике образовательных организаций использовались традиционные формы и методы взаимодействия с родителями (беседы, родительские собрания, индивидуальные консультации), существенным недостатком которых является ведущая деятельность педагога, иногда это выглядит как «навязывание» родителям мнения педагога по воспитанию детей, которое родители чаще всего не воспринимают. В связи с этим многие исследователи занимались поиском эффективных форм развития детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи. Они предлагают активные и интерактивные формы, которые ориентированы на широкое взаимодействие родителей не только с педагогом, но и друг с другом и на доминирование активности родителей. В настоящее время педагоги стараются активно использовать нетрадиционные формы работы с семьями, основанные на сотрудничестве и взаимодействии педагогов и родителей. Положи-

тельной стороной подобных форм является то, что участникам не навязывается готовая точка зрения, их вынуждают думать, искать собственный выход из сложившейся ситуации.

Примером нетрадиционных форм работы с родителями может выступать «университет педагогических компетенций» – система лекционно-практических занятий, направленных на повышение компетентности родителей (законных представителей) в области педагогической культуры через интеграцию психолого-педагогических технологий в условиях системы образования. Возможно проведение данной формы с помощью сервисов сети Интернет, сайта образовательного учреждения; лекции могут быть организованы в режиме вебинаров, расписание которых определяется заранее и размещается на сайте и информационном стенде образовательного учреждения.

Возможна организация диалога с родителями с помощью сервисов сети Интернет. С помощью данной формы можно обсуждать с родителями содержание и методику учебно-воспитательного процесса (характеристика используемых программ, методов обучения, рассказ о проводимых мероприятиях, факультативах, кружках и т.п.); проводить информирование родителей об особенностях старшего дошкольного возраста, особенностях онтогенеза речи данного возраста, причинах появления различных нарушений речи, условиях успешного взаимодействия с детьми, имеющими общее недоразвитие речи; совместно решать организационные вопросы (питания, дежурства, дисциплины и др.).

Родительские конференции – активная форма работы, которая предусматривает доклады педагогов и родителей по актуальным проблемам семейного воспитания, ответы на вопросы и обмен опытом семейного воспитания по проблеме детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с нарушениями речи. Темы конференции могут быть предложены родителями самостоятельно. Их проведение сопровождается выставкой педагогической и детской литературы, игрушек, распространением памяток для родителей и детей. Основная цель

конференции – обмен опытом семейного воспитания. Родители заранее готовят сообщение, педагог при необходимости оказывает помощь в выборе темы, оформлении выступления.

Тематические конференции по обмену опытом воспитания детей (на всех уровнях) вызывают заслуженный интерес, привлекают внимание родительской и педагогической общественности, деятелей науки и культуры, представителей общественных организаций. Темы конференций должны быть конкретными, например: «Стили воспитания детей, имеющих общее недоразвитие речи», «Эмоциональное принятие ребенка с нарушениями речи» и т.п. Чтобы собрать материал и привлечь внимание родителей к конференции, иногда предлагается заполнение краткой анкеты. Достоинством данной формы является то, что родители готовят анализ проблемы с позиций собственного опыта, что позволяет «посмотреть со стороны» на собственное поведение в воспитании ребенка с общим недоразвитием речи, увидеть достоинства и недостатки. Отличительной особенностью конференции является то, что она принимает определенные решения или намечает мероприятия по заявленной проблеме.

Практикум – форма выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, имеющих общее недоразвитие речи, тренировка педагогического мышления у родителей. Практикум предполагает наглядную демонстрацию выполнения тех или иных упражнений, способа организации помощи в выполнении домашних заданий по артикуляции, развитию лексики и т.д. Так, педагог демонстрирует фрагменты занятий, комментирует действия детей, задачи, последовательность выполнения заданий, тем самым обучая родителей игровым приемам, развивая навыки конструктивного общения с ребенком и коррекции его речевых нарушений. Родителям могут быть предложены методики расслабления во время занятий с ребенком, модели разрешения конфликтов с детьми при совместной деятельности. Чтобы родителей включить в интерактивное общение, можно использовать технологии фасилитации.

Понятие «фасилитация» имеет латинское происхождение (facil – лат., ср. исп., – упрощать, способствовать, ускорять, стимулировать). Фасилитация (англ.) – производное от глагола facilitate – облегчать, помогать, способствовать [Давыдова, Майер, 2015, с. 17]. Методами фасилитации выступают «Поиск будущего», «Мировое кафе» и т.д. Метод «Мировое кафе» подходит, когда необходимо собрать информацию у родителей об особенностях воспитания ребенка, о том, как выработать адекватные установки по восприятию дефекта ребенка с общим недоразвитием речи, о развитии мотивации речи ребенка, организовать обмен мнениями. Метод «Поиск будущего» позволяет рассматривать вопросы с трех позиций: взгляд на проблему в прошлом (какие были детско-родительские отношения в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи 20 лет назад, как решали данные проблемы), взгляд на настоящее (с какими трудностями сталкиваются родители, воспитывающие ребенка с речевыми нарушениями сейчас, и какие способы решения проблемы используют) и взгляд на будущее – создание идеальных сценариев будущего (идеальный вариант выстраивания взаимоотношения с ребенком, развитие демократического стиля воспитания).

Подводя итог сказанному, можно отметить, что семьи, воспитывающие детей с общим недоразвитием речи, имеют специфические особенности: родители таких детей испытывают нервно-психическую нагрузку, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка; личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей; в семье наблюдается высокий уровень авторитарности родителей; эмоциональное отвержение родителями детей с общим недоразвитием речи; склонность родителей инфантилизировать своих детей; у детей с общим недоразвитием речи

повышен уровень тревожности при взаимодействии с родителями и т.д. Наиболее эффективными в работе с родителями являются интерактивные формы и технологии фасилитации, которые направлены на развитие и гармонизацию отношений в семье, формирование конструктивных отношений «родитель – ребенок», ориентированы на снижение симбиотической зависимости ребенка от родителей, на повышение уровня самостоятельности детей и педагогической культуры родителей.

### Библиографический список

1. Давыдова О.И., Майер А.А. Как эффективно использовать технологии фасилитации на родительских собраниях в ДОО: учеб.-метод. пособие. М.: Центр педагогического образования, 2015. 144 с.
2. Залобина А.Н. Особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями: сб. тезисов международной научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2008». URL: [http://www.psychology.spb.ru/conf2008/atezis\\_sbormik.php](http://www.psychology.spb.ru/conf2008/atezis_sbormik.php)
3. Темникова Е.Ю. Развитие памяти дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием эйдетики // Новая наука: современное состояние и пути развития: международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (30 июля 2016 г., Оренбург): в 2 ч. Стерлитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 61–63.
4. Ширяева О.А. Концепция психологической работы по развитию надежной привязанности между родителями и детьми в семьях с часто болеющими и здоровыми детьми // Вестник КГПУ. 2015. № 6. С. 198–202.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2008.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ ПО МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА

## THE USE OF TRAINING TECHNOLOGIES FOR SPORTS AND MASS WORK WITH CHILDREN AND TEENAGERS AT THE PLACE OF THEIR RESIDENCE

Д.В. Абрамович, А.И. Завьялов,  
Д.Г. Миндиашвили, В.Ю. Лебединский

D.V. Abramovich, A.I. Zavyalov,  
D.G. Mindiashvili, V.Yu. Lebedinsky

*Спортивная площадка по месту жительства, спортивная секция, двигательная активность, динамика физического развития, мотивация, потребность, активный образ жизни.*

В статье представлены результаты педагогического эксперимента по использованию инструкторами-методистами специализированного учреждения учебно-тренировочных технологий в работе с детьми и подростками на спортивных площадках по месту жительства на регулярной основе. Проведено сравнение результатов экспериментальной работы с результатами выполнения физических упражнений детьми и подростками, занимающимися в спортивных секциях общеобразовательных школ.

*Sports ground at the place of residence, sports class, physical activity, dynamics of physical development, motivation, requirement, active lifestyle.*

This article presents the results of a pedagogical experiment on the use of training techniques by advisers of a specialized institution while working with children and teenagers at sports grounds at the place of their residence on a regular basis. The authors compared the results of the experimental work with the results of physical exercises performed by children and teenagers attending sports classes in secondary schools.

**Ф**изическая культура и спорт как важный социальный элемент пронизывают все уровни современного социума, при этом оказывают широкое воздействие на основные сферы жизнедеятельности общества. Они влияют на национальные отношения, деловую жизнь, общественное положение, формируют моду, духовные ценности и образ жизни людей.

Федеральное законодательство в условиях сегодняшнего дня четко разделяет обязанности и полномочия, которые соответствующие органы в структуре исполнительной власти субъекта РФ и муниципального уровня исполняют и реализуют в части развития отрасли физической культуры и спорта. Федеральные законы № 131-ФЗ от 06.10.2003 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ» и № 329-ФЗ от 04.12.2007 г. «О физической культуре и спорте» закрепили основным полномочием

местного самоуправления обеспечение условий для развития физической культуры.

Поэтому поиск и научный анализ результатов, достигнутых в работе по месту жительства с подрастающим поколением, продолжает оставаться актуальной научной и практической проблемой для России в целом и для отдельных ее субъектов и муниципальных образований.

Актуальность развития физической культуры по месту жительства среди детей и подростков школьного возраста обусловлена тем, что не все могут и хотят заниматься каким-либо конкретным видом спорта в ДЮСШ в силу различных причин. Ряд авторов (В.К. Бальсевич, А.И. Завьялов, Л.И. Лубышева) рекомендуют использовать для совершенствования занятий по физической культуре в школе и по месту жительства технологии и опыт проведения их по типу учебно-тренировочных в спортивных школах.



Известно, что дети, которые занимаются по таким программам, значительно превосходят в развитии сверстников [Кудрявцев и др., 2013; Пономарев и др., 2015; Сидоров, 2005].

В статье приводятся данные педагогического эксперимента, в рамках которого было обследовано две группы детей и подростков 11–17 лет:

1 группа (контрольная, 352 человека) – дети и подростки посещали уроки физической культуры и одну из спортивных секций (настольный теннис, волейбол, баскетбол, футбол, бадминтон), созданных на базе общеобразовательных учреждений, 3 раза в неделю по 2 часа. Их обследование и тестирование осуществлялись в реальных условиях учебного процесса при согласовании с департаментом образования комитета по социальной политике и культуре администрации г. Иркутска на уроках физической культуры в МБОУ СОШ № 14, 50 и МАОУ «Центр образования № 47»;

2 группа (экспериментальная, 376 человек) – школьники посещали уроки физической культуры и занимались на основе годовой программы подготовки по хоккею с мячом игровыми видами спорта, элементами легкой атлетики и общефизической подготовкой по месту жительства с той же интенсивностью (3 раза в неделю по 2 часа) с инструкторами-методистами МКУ «Городской спортивно-методический центр». Эта группа была сформирована посредством размещения информации в школах, находящихся в шаговой доступности от спортивных площадок, обозначенных для эксперимента по согласованию с МКУ «ГСМЦ» г. Иркутска.

Необходимо отметить, что обе группы на начальном этапе были однородны: обязательные программные занятия по физической культуре в общеобразовательных учреждениях выполнялись всеми участниками эксперимента в полном объеме, дополнительные занятия у контрольной и экспериментальной групп строились по разным методикам, но общий объем недельных занятий был на одном уровне – 6 часов.

Для проведения педагогического эксперимента были разработаны методические рекомендации, в соответствии с которыми инструкторами-методистами осуществлялись занятия

на спортивных площадках по месту жительства с учащимися среднего и старшего школьного возраста экспериментальной группы. Для организации системной деятельности был разработан годичный план-схема цикла подготовки детей и подростков на спортивных площадках по месту жительства. В нем структурно выделены этапы в зависимости от базового вида спорта (хоккей с мячом) [Абрамович, 2016; Абрамович, Шпорин, 2016].

Занятия были построены по классической схеме – выделялись три функционально связанные составные части: подготовительная (разминка), основная, заключительная. В недельном плане работы особое внимание уделялось подвижным играм, игровым видам спорта, элементам легкой атлетики и эстафетам. Также были предусмотрены контрольные испытания занимающихся для получения объективной информации о влиянии проводимых занятий по месту жительства на уровень их физического здоровья, запланировано участие в трех открытых городских соревнованиях в течение года по хоккею, футболу и стритболу.

Пробы и тесты использовались в соответствии с Постановлением Правительства РФ № 916 от 29.12.2001 г. «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» и порядком его проведения. На каждом этапе в соответствии с методическими рекомендациями (В.Ю. Лебединский) осуществлялось измерение следующих параметров физического развития: рост, вес, окружность грудной клетки, динамометрия мышц кисти, частота сердечных сокращений, жизненная емкость легких, проба Штанге, проба Генче. Также проводилось определение физической подготовленности по следующим тестам: челночный бег, вис на перекладине (девочки, девушки), подтягивание (мальчики, юноши), подъем туловища, прыжок в длину с места, наклон вперед сидя, бег 20 м с хода, бег 1 000 м [Завьялов и др., 2007; Лебединский, Койпышева, Рыбина, 2016].

Работа на спортивных площадках была выстроена на основе классической программы ДЮСШ, ориентированной на подготовку по хоккею с мячом. Универсальность и доступность средств хоккея, широкий спектр физических упражнений и коллективно-групповых действий, многообразие технико-тактических элементов создают объективные предпосылки и благоприятные педагогические условия для успешного решения задач не только спортивно-физического, но и мотивационно-ценностного воспитания школьников.

Анализ динамики физического развития школьников и школьниц обеих групп позволил сделать выводы о том, что антропометрические показатели, являясь генетически более детерминированными, не подвержены серьезным изменениям в результате занятий физической культурой в спортивных секциях и на придомовой территории.

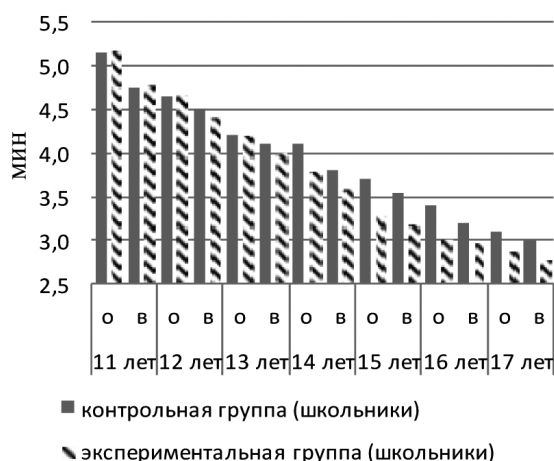


Рис. 1. Динамика изменений результатов в тесте «Бег на 1 000 метров» (мин)

После проведения педагогического эксперимента у детей и подростков 11–17 лет (экспериментальная группа) произошли более значительные изменения в отношении к занятиям физической культурой по месту жительства, чем у их сверстников из контрольной группы: положительное отношение у них увеличилось с 62,6 % до 83,4 %, «бывает по-разному» – сократилось на 6,6 %, отрицательного отношения зафиксировано не было. В контрольной группе положительное отношение к таким занятиям увеличилось на 4,1 %,

Дополнительные занятия детей и подростков физической культурой по месту жительства оказали большее положительное влияние на физическую подготовленность мальчиков и юношей, чем на сверстников. Это подтверждается данными эксперимента и позволяет сделать вывод, что они были более мотивированы на занятия по разработанной программе. Причиной мог послужить тот факт, что уклон в подготовке делался на хоккей с мячом.

Кроме того, по результатам анализа физической подготовленности мальчиков (юношей) можно сделать вывод, что в возрасте 11–13 лет различия между группами преимущественно не являются достоверными, а в 14–17 лет по значениям всех показателей лидируют юноши экспериментальной группы (рис. 1, 2), причем различия уже достоверны ( $p < 0,05$ ). Это подтверждает эффективность примененной экспериментальной методики.

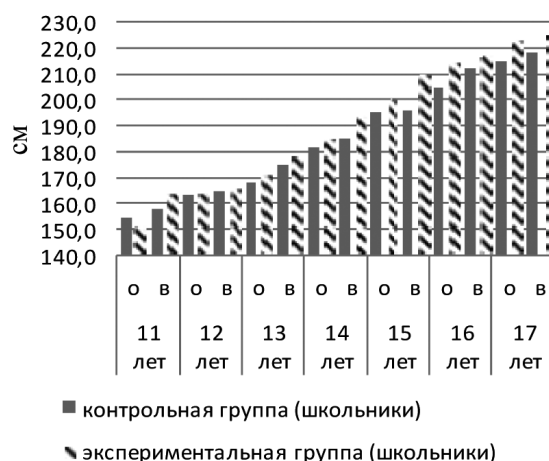


Рис. 2. Динамика изменений результатов в тесте «Прыжок в длину с места» (см)

доля ответов «бывает по-разному» возросла на 5,4 %, а отрицательное отношение сократилось до 13,6 %. При этом в разной степени было оказано положительное влияние на отношение детей и подростков обеих групп и к урокам физической культуры: доля положительного отношения (экспериментальная группа) к ним увеличилась с 48,9 до 59,7 %, «бывает по-разному» сократилась на 4,8 %, отрицательное отношение снизилось до 20,7 %; а в контрольной группе доля положительных ответов выросла с 47,4 до 50,3 %, «бывает по-

разному» увеличилась на 2,4 %, отрицательное отношение к занятиям снизилось с 30,5 до 25,2 %.

Полученные данные позволили сделать вывод, что организованные занятия по месту жительства по разработанной программе способствовали более значительному положительному влиянию на мотивационное отношение детей и подростков среднего и старшего школьного возраста как к занятиям физической культурой на придомовых территориях, так и к урокам физической культуры в общеобразовательных школах, чем у их сверстников, занимающихся в школьных спортивных секциях. Также за время эксперимента средняя посещаемость занятий увеличилась с 73,5 до 85,9 %, при этом отсутствие «по иным причинам» сократилось с 21,9 до 1,2 %. Данные еще раз доказывают эффективность примененной методики и позволяют сделать вывод, что занимающиеся по экспериментальной программе удовлетворены качеством проводимых занятий и стремятся не пропускать их без уважительной причины.

Анкетирование, проведенное при плановом обследовании в мае 2014 года с целью получения информации об объеме самостоятельных недельных занятий физическими упражнениями, позволило получить следующие данные: школьников, самостоятельно занимающихся физической культурой от 2 до 3 часов в экспериментальной группе, больше в 3 раза (21 %), чем в контрольной (7 %), а от 3 до 4 часов в экспериментальной группе занимались 3 %, в то время как в контрольной группе такое количество времени в неделю никто не занимался.

Полученные анкетные данные о результатах посещения самостоятельных занятий показывают, что дети и подростки 11–17 лет, посещающие организованные занятия по месту жительства, более мотивированы на самостоятельные занятия физической культурой в свободное время, чем сверстники из контрольной группы, так как у них, вероятно, более четко сформировалась модель поведения на спортивных объектах общего доступа. Можно предположить, что навыки организованных занятий физической культурой по месту жительства с квалифициро-

ванным персоналом учреждения, приобретенные в ходе эксперимента, формируют у детей и подростков более сильное желание к индивидуальным занятиям физической культурой по месту жительства и закрепляют потребность в активном образе жизни и в последующем.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Установлено, что проведение занятий по месту жительства с детьми и подростками с использованием технологий и опыта по типу учебно-тренировочных в спортивных школах (хоккей с мячом) позволяет существенно улучшить большинство их двигательных качеств.

2. Показано, что физкультурно-массовая работа с детьми и подростками на спортивных площадках по месту жительства не только увеличивает их двигательную активность, но и является приемлемой альтернативой спортивным секциям, организованным в общеобразовательных школах.

## Библиографический список

1. Абрамович Д.В., Шпорин Э.Г. Влияние дополнительных занятий по физической культуре во внеурочное время на физическую подготовленность средних и старших школьников // Теория и практика физической культуры. 2016. № 4. С. 36–37.
2. Абрамович Д.В. Материально-техническая база как важнейший элемент в развитии физической культуры и массового спорта (на примере г. Иркутска) // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 4 (134). С. 9–13.
3. Завьялов А.И., Лебединский В.Ю., Миндиашвили Д.Г., Шикота И.И. Совершенствование физического воспитания школьников: монография. Иркутск: Мегаринт, 2007. 180 с.
4. Кудрявцев М.Д. и др. Новые подходы к построению развивающего обучения школьников на уроках физической культуры в общеобразовательной школе / М.Д. Кудрявцев, Г.Я. Галимов, К.К. Марков, О.В. Кадач // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 152–154.

5. Лебединский В.Ю., Койпышева Е.А., Рыбина Л.Д. Физическое развитие дошкольниц, школьниц и студенток: монография. Иркутск. Изд-во: Иркутского национального исследовательского технич. ун-та, 2016. 207 с.
6. Пономарев В.В. и др. Педагогическая технология оценки формирования общих физкультурных компетенций у учащихся старших классов / В.В. Пономарев, Д.С. Приходов, А.В. Яцковский, О.Н. Пашков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 3. С. 14–16.
7. Сидоров Л.К. Методологические и концептуальные аспекты формирования двигательной потребности в системе непрерывного образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 4. С. 2–4.

## ДИНАМИКА УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ НЕМЦЕВ В 1950–1980-х гг. (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

### THE DYNAMICS OF THE EDUCATIONAL LEVEL OF THE GERMANS IN THE 1950–1980S (USING THE EXAMPLE OF KRASNOYARSK KRAI)

Е.А. Франц

E.A. Frants

*Российские немцы, депортация, уровень образования, образовательная структура, образовательный потенциал.*

В статье рассматривается процесс изменения образовательного уровня немцев Красноярского края в 1950–1980-е гг. Делается вывод о деформации образовательной структуры немцев в результате депортации. Исследование базируется на материалах послевоенных переписей населения.

*Russian Germans, deportation, educational level, educational structure, educational potential.*

This article analyzes the dynamics of the educational level of the Germans who lived in the Krasnoyarsk Territory in the 1950–1980s. The article makes a conclusion about the deformation of the educational structure of the Germans as a result of the deportation. The research is based on the materials of post-war population censuses.

В начале 2016 г. В.В. Путиным были внесены изменения в Указ «О неотложных мерах по реабилитации российских немцев». Из текста документа были исключены слова о поэтапном восстановлении государственности этноса [Указ Президента РФ от 21.02.1992...]. Решением Президента многолетняя дискуссия вокруг проблемы немецкой автономии, с восстановлением которой многие связывали возрождение немецкого этноса, была окончательно закрыта. Теперь немцам предлагалось сосредоточить все силы на развитии своей культуры – материальной и духовной. Это вызвало широкий резонанс в среде ученых, общественных и государственных деятелей, непосредственно самих немцев. Ввиду новых исторических условий резко актуализировались вопросы этнокультурного развития этноса и его будущего в целом. Стала очевидной необходимость более глубокого переосмысления достижений и просчетов в этой сфере.

Образованию принадлежит ведущая роль в процессе сохранения и передачи национальной культуры. Кроме того, уровень образования отражает результат познания и приобщения че-

ловека и общества в целом к социальному опыту, ценностным идеалам, достижениям науки и культуры и т.д. Рост образовательного уровня выступает одним из важнейших инструментов социальной мобильности и трансформации социальной структуры общества.

Основные тенденции изменения уровня образования немцев Красноярского края после 1955 г. в принципе были теми же, что и у остальных народов, живших в регионе. Они определялись государственной политикой и единством общественно-политических, социально-экономических, культурных процессов, протекавших на территории края и страны. В то же время на образовательную деятельность немцев наложил отпечаток ряд особенностей. Территориальная разобщенность разных по численности локальных групп немцев, слабые коммуникационные связи между ними служили препятствием для формирования единого языкового и социокультурного пространства. Вследствие этого, а также из-за позиции центральных и местных государственно-партийных органов в регионе не сложилась система немецкого националь-

ного образования и потому школа оказалась лишена одной из своих базовых функций по сохранению и передаче социально-исторического опыта последующим поколениям. Между тем один из путей адаптации этноса к новым условиям жизни, прежде всего детей и молодежи, лежал через образование.

В данной работе рассматривается процесс изменения образовательного уровня немцев, проживавших в Красноярском крае с конца 1950-х до конца 1980-х гг. Полученные в ходе исследования данные позволяют охарактеризовать уровень образования немцев в изучаемый период и проследить его динамику, выявить различия в образовательном облике поколений, сравнить изменение образовательной структуры немцев и жителей края в целом. Представление о результатах образовательной деятельности немцев дают материалы четырех Всесоюзных переписей населения 1959–1989 гг., дополненные документами Красноярского краевого комитета КПСС в виде отчетов и справок о положении немецкого населения и работе с ним. Источники извлечены из фондов РГАЭ и ГАКК.

Первая послевоенная перепись населения 1959 г. «запечатлела» последствия депортации для немцев и зафиксировала их стартовые обра-

зовательные возможности для всего последующего периода. К сожалению, в архиве представлены сведения только по немецкому населению Хакасской АО, в которой проживала шестая часть всех немцев края [Славина, Франц, 2014, 166–171]. Схожий характер расселения и преимущественно сельский образ жизни позволяют предположить, что тенденции развития немцев в Хакасии были такими же, как на остальной территории края, и на примере «хакасских» немцев можно представить ситуацию в целом (табл. 1).

Согласно переписи, самую многочисленную группу – 41,4 % немцев – составляли лица, получившие начальное и незаконченное семилетнее образование. Второй по численности была группа людей, не имевших никакого образования (38,4 %), пятая часть которых была неграмотной. Следовательно, образовательный облик немцев Хакасии определяли лица с начальным образованием и без него (79,8 %). Доля лиц с высшим и средним (в том числе неполным) образованием в возрасте 10 лет и старше составляла лишь пятую часть немецкого населения (20,2 %). В основном это были выпускники семилетней школы. Всего лишь 2,2 и 1,1 % представителей этноса имели дипломы техникумов и вузов, 0,6 % – незаконченное высшее образование.

Таблица 1

**Уровень образования немецкого населения Хакасии в 1959 г. \***

Возраст, лет	На 1 000 чел. имеют образование						Не имеют начальн. обр-я	
	высшее	н/выш.	сп./ спец.	сп./ общ.	н/сред. и семилетн.	н/семилетн. и начальн.	грамотн.	неграмотн.
10–14	–	–	–	–	6	326	664	4
15–19	–	–	2	44	334	502	106	12
20–24	4	6	31	28	202	533	170	26
25–29	3	4	28	7	68	391	457	42
30–34	11	3	13	15	190	578	174	16
35–39	24	11	46	73	223	391	208	24
40–44	24	19	41	17	97	369	358	75
45–49	17	8	29	15	51	260	499	121
50–59	26	9	22	27	59	319	417	121
60 и старше	16	3	12	34	60	278	431	166
Всего**	11	6	22	25	138	414	325	59

\* Рассчитано по: ФКУ «РГАЭ». Ф. 1562. Оп. 336. Д. 2935. Л. 169–252. \*\* В возрасте 10 лет и старше.

На образовательной структуре жителей края, как и страны, неизгладимый след оставили события военных лет. Положение немцев еще боль-

ше осложнили последствия депортации, породившие неравные условия в образовании для нескольких поколений. Подавляющее большинство

немецких детей не имели возможности посещать школу. В числе причин – как незнание русского языка, обусловленное предшествующим обучением на родном языке в национальной школе, так и бедственное положение оставшихся без имущества и средств к существованию немецких семей. Одной из самых трагических страниц в истории этноса стали трудовые мобилизации, в результате которых распались тысячи семей, дети остались сиротами при живых родителях, перейдя под опеку престарелых родственников или колхозов, а 15–16-летние подростки отправились вместе со взрослыми на принудительные работы, где о продолжении образования не могло идти и речи.

Под прямым воздействием указанных факторов оказались немцы, депортированные в край в возрасте 17 лет и младше (рожденные в 1924 г. и позднее). Сопоставление образовательного уровня немецкого населения и жителей края в целом приводит к нескольким заключениям: 1. Удельный вес лиц, не имевших начального образования, в том числе неграмотных, среди немцев был в три раза выше, чем в населении края (28,4 против 9,6 %), а доля выпускников семилетних и средних школ – в два раза ниже (17,6 и 35,0 % соответственно) [Всесоюзная перепись населения 1959 г. ...]. 2. Удельный вес немцев, получивших высшее (включая незаконченное высшее) и среднее специальное образование, был значительно ниже, чем в среднем по краю: всего 1,0 и 2,4 %, тогда как среди жителей края – 3,7 и 8,0 % соответственно. Очевидно, что такой разрыв в образовательном уровне был обусловлен последствиями депортации. Формально немцы не были лишены права получать профессиональное образование. Однако большинство из них не смогли поступить в вузы и техникумы из-за запрета покидать место спецпоселения (ГАКК. Ф. П-26. Оп. 24. Д. 11. Л. 492; Оп. 25. Д. 12. Л. 50). Такая практика, конечно, не была повсеместной и часто определялась личным отношением коменданта к спецпоселенцам.

Чтобы понять, какой урон в образовательной сфере нанесла немцам депортация, нужно проанализировать и сравнить уровни образования немцев и жителей края, окончивших учебные заведения до войны (рожденных в 1923 г. и ранее).

Если 35–39-летние немцы, получившие школьное образование в местах прежнего проживания, но вынужденные с началом войны оставить учебу в техникумах и вузах, по уровню образованности не уступали жителям края, то немцы в возрасте 40 лет и старше их превосходили. Так, удельный вес выпускников высших и средних учебных заведений среди них был выше, чем в населении края в 1,1 раза (14,2 против 13,0 %), доля лиц с начальным образованием – в 1,6 раза (30,3 и 18,7 % соответственно). Более половины немцев и две трети жителей края не имели образования, а удельный вес неграмотных составлял 12,4 и 27,0 % соответственно. Таким образом, количественные и качественные образовательные характеристики немцев, рожденных до 1923 г., были гораздо выше, чем у их сверстников – жителей края и представителей младших поколений.

Несмотря на то что в Красноярском крае системы немецкого национального образования создано не было, такая потребность у населения существовала. Но реализация подобной инициативы сталкивалась с различными препятствиями. В школах края недоставало учебной литературы на немецком языке. Еще острее стоял вопрос кадрового обеспечения. Школы, особенно сельские, испытывали постоянный дефицит учителей иностранного языка. Введение дополнительной нагрузки не всегда отвечало возможностям образовательных учреждений. Кроме того, разделилась позиция самих родителей: некоторые поддерживали данное нововведение или выступали его инициаторами, другие же были категорически против. Страх за судьбу детей толкал их на сознательный отказ от языка своей национальности. Главным для них становилась психологическая адаптация детей и скорейшее продолжение обучения, что было возможно только на русском языке.

Оценивая состояние образовательной структуры немецкого этноса в 1959 г., с твердой уверенностью можно говорить, что депортация нанесла непоправимый урон образовательному потенциалу, подорвав основные механизмы его трансляции и приумножения, вследствие чего один из главных социальных лифтов оказался закрыт. По стартовым образовательным возможностям немцы су-

щественно уступали представителям других национальностей. Подъем их образовательного уровня в последующие десятилетия был неотделим от русификации всего образовательного процесса, что неминуемо вело к утрате родного языка.

В росте образовательного потенциала немецкого этноса решающее значение имели 1960–1970-е гг. За этот период уровень обязательного образования в стране повышался дважды: всеобщее восьмилетнее было введено в конце 1950-х гг., среднее – в 1970-е гг.

Осуществление школьной реформы началось в условиях слабого развития системы образовательных учреждений, перегруженности школ, бедной материально-технической базы, что сыграло немаловажную роль на ее результатах. Основным показателем ее эффективности был уровень образования молодежи. Перепись населения 1970 г. продемонстрировала, что неполную среднюю школу окончили 51,3 % 15–19-летних и 42,0 % 20–24-летних немцев, среднюю – 14,2 и 22,6 % соответственно. Эти данные были близки к общекраевым показателям (РГАЭ. Ф. 1562. Оп. 336. Д. 5234. Л. 49). Спустя десятилетие перепись населения 1979 г. подвела первые итоги реализации среднего всеобщего образования. За межпереписной период трижды увеличилось число выпускников средних школ. А среди молодежи 15–29 лет уже 35,8 % имели среднее и 39,7 % восьмилетнее образование (ГАКК. Ф. Р-1300. Оп. 7. Д. 192. Л. 55–56).

Введение восьмилетнего и среднего всеобщего образования положительно отразилось на образовательной структуре немцев. Обеспечение государством равного доступа к образованию для детей и молодежи разных национальностей становилось основой быстрого роста их образовательного уровня. Если в 1970 г. образовательный облик немецкого этноса определяли еще лица с начальным образованием (42,3 %) и без образования (25,6 %), то в 1979 г. – уже выпускники средних и неполных средних школ (41,3 %), а также начальных (31,8 %). Во многом это стало закономерным результатом государственной политики в сфере образования, а также следствием структурного фактора, вызванного старением и уходом из жизни старших поколений, среди которых был высокий удельный вес неграмотных лиц, хоть и значительно ниже, чем у населения края.

Итоги роста образовательного уровня немцев в советский период подвела перепись населения 1989 г. (табл. 2). Согласно ее данным, 38,0 и 51,8 % 15–19-летних немцев имели соответственно среднее и неполное среднее образование. Перепись застала их в школьном и студенческом возрасте, поэтому ее результаты нельзя считать итоговыми. В полной мере можно судить о качестве образовательной подготовки немцев в возрасте 20–29 лет. Абсолютное большинство (98,6 %) из них получили восьмилетнее образование и выше, половина окончили среднюю школу.

Таблица 2

**Уровень образования немецкого населения Красноярского края в 1989 г., %\***

Возраст, лет	На 1 000 чел. имеют образование						Не имеют начальн. обр-я
	высшее	н/высш.	ср./спец.	ср./общ.	неп./сред.	начальн.	
10–14	-	-	-	-	54	857	89
15–19	-	6	48	380	518	42	6
20–24	48	47	278	520	93	9	5
25–29	93	17	285	498	94	8	5
30–34	126	12	278	448	126	7	3
35–39	131	10	285	335	215	22	2
40–44	143	10	264	250	275	54	4
45–49	101	3	173	146	320	224	33
50–59	32	1	65	46	167	465	224
60 и старше	14	5	35	32	153	453	308
Всего**	56	10	153	234	190	247	110

\* Рассчитано по: КГКУ «ГАКК». Ф. Р-1300. Оп. 7. Д. 447. Л. 24–25. \*\* В возрасте 10 лет и старше.



Повышение профессионального образования молодежи явилось характерной чертой изучаемого периода. Немцы не стали исключением. Еще в 1959 г., по данным переписи, среди «хакасских» немцев в возрасте 20–24 и 25–29 лет лишь 0,4 и 0,3 % имели высшее образование. В это же время жители края данных возрастов по доле выпускников вузов превосходили бывших спецпоселенцев в 4,6 и 9 раз соответственно. Период образовательной активности немцев в указанном возрасте совпал с ужесточением после войны режима спецпоселения. Лишь после его ликвидации немцы стали «наверстывать» упущенное.

Усложнение отраслевой структуры народного хозяйства в 1960–1980-х гг. требовало от работников любой национальности наличия профессиональной подготовки. Для немцев же приобретение специальности было еще важнейшим средством возвращения в нормальную жизнь. По данным переписей населения с 1970 по 1989 г., доля выпускников вузов среди 20–24-летних немцев увеличилась более чем в 5 раз (с 0,9 до 4,8 %), среди 25–29-летних – в 2,4 раза (с 3,8 до 9,3 %). Стабильно росла популярность среднего специального образования. За два десятилетия удельный вес выпускников техникумов среди немцев 15–19 лет вырос в 4,4 раза (с 1,1 до 4,8 %), 20–24 лет – в 2,8 раза (с 9,9 до 27,8 %). Росту образования способствовало расширение сети профессиональных учебных заведений в крае. К концу советской эпохи исчезли и различия в образовательном облике молодежи разных этносов. Немцы по образовательному уровню перестали качественно отличаться от русских, а по доле выпускников техникумов и средних школ даже превзошли их в 1,2 раза, настолько же уступая им в высшем образовании [Всесоюзная перепись населения 1989 г. ...].

Немецкие женщины, в отличие от жителей края в целом, так и не смогли до конца советской эпохи превзойти мужчин по уровню образования: 60,1 % немок и 68,8 % немцев имели высшее и среднее (включая неполное) образование. Женщины значительно уступали мужчинам по качеству общеобразовательной под-

готовки (36,5 % немок и 48,7 % немцев окончили средние и неполные средние школы), хотя устойчиво опережали их по уровню профессионального образования (23,6 и 20,1 % выпускников вузов и техникумов соответственно), особенно в младших поколениях.

Существенно сокращалась разница в уровне образованности городских и сельских немцев. Если в 1970 г. горожане превосходили сельчан по доле выпускников вузов в 6,8 раза, то в 1989 г. – в 2,8 раза, техникумов – в 3,4 и 1,6 раза, школ – в 1,7 и 1,3 раза соответственно. За двадцать лет доля лиц с высшим образованием среди городских немцев увеличилась в 3 раза, со средним специальным – в 3,5 раза, со средним общим – в 2,6 раза. В селах этот рост был более внушительным: доля выпускников вузов выросла в 7,5 раза, техникумов – в 7,3, средних школ – в 6,6 раза. В то же время три четверти городских и лишь половина сельских немцев имели среднее (полное и неполное) образование и выше. Работая в совхозах, сельчане не были заинтересованы в повышении своего образования, а все необходимые знания и умения они приобретали в процессе трудовой деятельности. К тому же слабая общеобразовательная подготовка снижала конкурентоспособность сельских абитуриентов. А территориальная удаленность профессиональных образовательных учреждений и последующий отрыв от семьи, связанный с обучением, финансово и психологически осложняли поступление в вузы и техникумы.

Несмотря на столь значительные качественные изменения в образовательной структуре немцев, оставались нерешенные проблемы. Всеобщее среднее образование немецкого населения так и не было достигнуто. Более половины (54,7 %) немцев старше 10 лет не имели аттестатов средней школы. Даже среди самой образованной его части – молодежи 20–29 лет – полное среднее образование получили 89,3 % лиц.

По-прежнему сохранялась высокая доля лиц, имевших лишь начальное образование и ниже. В 1989 г. каждый третий немец (35,7 %) относился к их числу. Они встречались во всех возрастных группах от 15–19-летних (4,8 %) до нем-

цев 60 лет и старше (76,1 %). Отдельно стоит отметить лиц без образования. В 1970 г. их удельный вес составлял 25,6 %, в 1989 г. – 11,0 % (у русских 20,3 и 6,3 % соответственно). Безусловно, абсолютное большинство из них составляли лица преклонного возраста, а также те, кто пережил депортацию.

С повышением образовательного уровня молодежи увеличивался социокультурный разрыв между поколениями. Если в 1989 г. абсолютное большинство молодежи (83,0 %) имело высшее и среднее образование, то их родители, напротив, окончили восьмилетнюю школу и ниже, а дедушки и бабушки – начальную и не имели образования. Такие масштабные различия в образовательном уровне порождали и различия в образе жизни, мировоззрении, ослабляли связь между поколениями, которая является важнейшим механизмом передачи этнокультурных традиций и ценностей. Это только усиливало негативные последствия обрусения и ассимиляции немцев.

Результаты переписей продемонстрировали, что деформированная депортацией образовательная структура немцев оказалась трудновосстановимой. Ее выравнивание осуществлялось лишь с уходом из жизни малообразованных и неграмотных поколений. Стремительное постарение немецкого этноса приводило к тому,

что все время образовательный облик немцев определяли лица средних и старших возрастов (из-за их преобладания в возрастной структуре), которые несли на себе след пережитой трагедии. После распада СССР эта тенденция только усилилась – немецкий этнос стал еще быстрее стареть из-за ассимиляции и эмиграции.

## Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. РГАЭ – Российский государственный архив экономики.

## Библиографический список

1. Всесоюзная перепись населения 1959, 1989 гг. Распределение населения РСФСР и ее регионов по возрасту и уровню образования // Демоскоп Weekly. URL:[http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus\\_edu\\_59.php?reg=72](http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_edu_59.php?reg=72); [http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus\\_edu\\_age\\_89.php?reg=76](http://demoscope.ru/weekly/ssp/rus_edu_age_89.php?reg=76)
2. Славина Л.Н., Франц Е.А. Эволюция половозрастной структуры российских немцев в 1950–1980-х гг. (на примере Красноярского края) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4.
3. Указ Президента РФ от 21.02.1992. № 231. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/922>

## ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ РОЛЯХ ЛЮДЕЙ С АНДРОГИННЫМ ГЕНДЕРОМ

### THE FEATURES OF SELF-ESTEEM AND IDEAS ABOUT FAMILY ROLES OF PEOPLE WITH AN ANDROGYNE GENDER

О.В. Барканова, Е.В. Потапова

O.V. Barkanova, E.V. Potapova

*Гендер, гендерная идентичность, андрогинный, маскулинный, фемининный гендер, самооценка, представления о семейных ролях.*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой гендерной идентичности личности и особенностями самооценки и представлений о семейных ролях людей с андрогинным гендером в юношеском и взрослом возрасте. Проведено эмпирическое исследование в ряде организаций г. Красноярска по выявлению типов гендерной идентичности у работающих людей 18–40 лет, исследованы особенности их самооценки и представлений о семейных ролях. Результаты исследования, представленные в статье, подтвердили гипотезу о преобладании среди современных людей андрогинного гендера и наличии у андрогинов адекватной самооценки. По сравнению с другими гендерными типами у андрогинов более дифференцированы представления о семейных ролях и разделении семейных функций.

*Gender, gender identity, androgyne, masculine, feminine gender, self-esteem, ideas about family roles.*

The article deals with the issues connected with the problem of gender identity of a personality and the features of self-esteem and ideas about family roles of young and adult people with an androgyne gender. The empirical study conducted in a number of organizations in the city of Krasnoyarsk was aimed at revealing the types of gender identity among employed people aged 18–40 and also at studying the features of their self-esteem and ideas about family roles. The results of the study presented in the article confirmed the hypothesis about the prevalent androgyne gender among modern people and the availability of an adequate self-esteem among androgynes. Comparing to other gender types, androgynes have more differentiated ideas about family roles and the assignment of family functions.

**П**роблема гендера в последнее время является популярным объектом зарубежных и отечественных научных исследований, хотя эти исследования имеют длинную историю. Широкий резонанс научные исследования по данной тематике стали приобретать в XIX веке с доминирующим вплоть до середины XX века представлением о биологической обусловленности психологического развития у представителей разного пола [Пашукова, Тер-Акопова, 2012]. В середине XX века, благодаря развитию науки и социальных институтов гражданского общества, психология половых различий концентрируется на изучении половых ролей и социально ожидаемых моделей поведения мужчин и женщин. В это же время оформляются такие базовые теоретические направления гендерных исследований, как психо-

аналитическое (З. Фрейд, Р. Ассаджиоли, Э. Эриксон, Ж. Лакан и др.), когнитивное (Л. Кольберг, Г. Мартин и др.), теории социального научения (А. Бандура, Х. Биллер, М. Вейнрауб и др.) [Клецина, 2001]. В результате многочисленных исследований формируются биогенетическая, биокультурная и социокультурная научные школы понимания гендера. Во второй половине XX века в науке появляется понятие гендера, впервые использованное Р. Столлером в работе «Пол и гендер» (1968), которое трактуется как психологическое и культурное образование, достаточно независимое от биологического пола. Такой подход в дальнейшем был поддержан многими учеными и положил начало новому научному направлению (так называемые «гендерные исследования») [Алешина, Волович, 1991; Бендас, 2001; Клецина, 2001].

На современном этапе научных исследований по данной проблеме, учитывая огромное количество теорий, по-разному объясняющих причины гендерных различий, механизмы формирования гендерной идентичности и даже расходящихся в типологиях гендера (традиционно выделяют от двух до восьми гендерных типов), представляется сложным дать однозначное определение понятиям гендера и гендерной идентичности. Мы склонны придерживаться концепции, что гендерная идентичность представляет собой базовую структуру личной идентичности и может быть охарактеризована как социально-психологический феномен, продукт и процесс конструирования субъектом себя и социальной реальности посредством категорий маскулинности и феминности [Тёмкина, 1996]. Относительно определения и сочетания последних категорий целесообразно упомянуть три современных научных подхода. Биполярный подход предполагает жесткую дифференциацию гендерной идентичности по признаку пола: мужчины обладают исключительно маскулинными характеристиками, женщины – фемининными. В рамках андрогинного подхода утверждается, что мужчины и женщины не обязательно должны соответствовать традиционным полеролевым моделям и могут сочетать в своем поведении как маскулинные, так и фемининные характеристики, вбирая в себя лучшее из обеих половых ролей. Мультиполярная модель гендерной идентичности сформировалась как компромисс между биполярным и андрогинным подходами и содержательно включает в себя учет факторов биологического пола, маскулинность, феминность и андрогинность как особые психологические характеристики личности [Пашукова, Тер-Акопова, 2012].

На наш взгляд, значимую роль в исследованиях гендерной идентичности играют работы С. Бем, которая предположила, что половая дифференциация и типизация являются результатом гендерно-схематизированной переработки информации, связанной с маскулинностью и феминностью. Автор выделяет три типа гендерной идентичности (маскулинный, феминный, ан-

дрогинный) и дает подробный перечень черт, характерных для каждого гендера. Типично маскулинные черты включают независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе. К типично фемининным чертам относятся уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сопереживанию. Андрогинны не обязательно являются носителем четко выраженной психологической маскулинности или фемининности, в личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты обоих типов, причем эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо, что повышает адаптивные возможности андрогинного типа [Бем, 1975].

Следует отметить, что в современном постиндустриальном обществе наблюдаются существенные изменения социальных, профессиональных и семейных ролей, в связи с чем возросли требования к адаптивным качествам личности, ее способности быть многофункциональной и ресурсной [Москвич, Диев, 2013]. В этой связи мы разделяем идею С. Бем, что андрогинный гендер является одной из важных характеристик личности, обеспечивающей гибкость и высокую адаптивность личности в современном социуме. Соответственно, на фоне стремительных изменений в обществе и сопутствующей перестройки личности стремительное увеличение количества людей с андрогинным гендером представляется нам вполне закономерным.

С целью проверки предположения о преобладании среди современных людей андрогинного гендера нами было организовано исследование (О.В. Барканова, Е.Ю. Пухова, 2013–2015). В исследовании участвовали 320 человек (150 мужчин и 170 женщин) юношеского и взрослого возраста (от 18 до 40 лет) [Пухова, 2014]. Большинство испытуемых – подчиненные, работающие по договору – 82 %, остальные 18 % – руководители разного звена; состоят в браке – 38 %, холостые – 41 %, разведены – 21 %.

Также в рамках исследования нами проверялось предположение о наличии у андрогиннов адекватной самооценки и была исследована вза-

имосвязь самооценки с представлениями о семейных ролях у андрогинов. При этом использовались методики: «Полороловой опросник» С. Бем и авторская методика исследования гендера Е.Ю. Пуховой, «Методика диагностики самооценки и уровня притязаний Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан», методика «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда, опросник «Распределение ролей в семье» Ю.Е. Алашиной, П.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской.

Исследование гендера у мужчин и женщин показало преобладание у современных людей, независимо от пола, андрогинного гендера: по данным за 2014 г., 82 % мужчин и 85 % женщин – андрогины. Лиц с фемининным гендером среди мужчин 1 %, среди женщин – 13 %; лиц с маскулинным гендером среди мужчин 17 %, среди женщин – 2 %. Примечательно наличие небольшой динамики в плане роста андрогинии и снижения других гендеров у данной выборки испытуемых (срезы 2013–2014). Количество андрогинов за год увеличилось у мужчин на 1 %, у женщин – на 4 %; количество лиц с фемининным гендером снизилось у мужчин на 0,3 %, у женщин – на 2,4 %; количество лиц с маскулинным гендером снизилось у мужчин на 1,3 %, у женщин – на 1,6 %.

Для исследования взаимосвязи гендерной идентичности, самооценки и представлений о семейных ролях использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмена (статистическая программа Statgraphics Plus v.5.0.). Достоверно выявлено, что уровень самооценки напрямую связан с гендером: ( $r=+0,21$ ,  $p=0,0004$ ) по методике С. Бем и ( $r=+0,16$ ,  $p=0,0071$ ) по методике Е. Пуховой. Это показывает, что люди с маскулинным гендером склонны иметь заниженную самооценку, люди с фемининным гендером – завышенную, а андрогины – адекватную самооценку, что подтверждает наше предположение.

Исследование не выявило значимых связей представлений о семейных ролях с самооценкой и гендером. Есть лишь тенденция к положительной взаимосвязи уровня самооценки и роли хозяина / хозяйки в семье ( $r=+0,11$ ,  $p=0,0646$ ), а это значит, что представление о наличии роли

хозяйки у жены напрямую коррелирует с высокой или даже завышенной самооценкой, и наоборот, отсутствие такой роли в репертуаре коррелирует с заниженной самооценкой.

Выявлены положительные высокодостоверные взаимосвязи ряда семейных ролей:

– роль воспитателя детей напрямую связана с обеспечением эмоционального климата (ролью психотерапевта) в семье ( $r=+0,31$ ,  $p=0,0000$ ) и ролью хозяина / хозяйки ( $r=+0,31$ ,  $p=0,0000$ );

– роль «добытчика» (материальное обеспечение семьи) напрямую связана с ролью сексуального партнера ( $r=+0,22$ ,  $p=0,0002$ );

– роль психотерапевта в семье напрямую связана с ролью хозяина ( $r=+0,36$ ,  $p=0,0000$ ), сексуального партнера ( $r=+0,14$ ,  $p=0,0205$ ) и организатора семейной субкультуры ( $r=+0,14$ ,  $p=0,0142$ );

– роль организатора развлечений напрямую взаимосвязана с ролями хозяина ( $r=+0,17$ ,  $p=0,0042$ ), сексуального партнера ( $r=+0,23$ ,  $p=0,0001$ ), организатора семейной субкультуры ( $r=+0,17$ ,  $p=0,0033$ ).

Полученные данные означают, что, независимо от гендера, в представлениях современных людей практически все роли напрямую связаны друг с другом: если они видят жену в одной из названных ролей, то и во всех остальных ролях тоже, либо же все эти роли должны быть реализованы мужем. Можно предположить, что современные люди рассуждают по принципу «все или ничего» и либо они активны и во всех сферах «тянут одеяло на себя», либо пассивно перекладывают все обязанности на партнера.

Также нами было проведено исследование взаимосвязи самооценки и представлений о семейных ролях только на выборке андрогинов. Значимых связей самооценки и представлений о семейных ролях у андрогинов не выявлено. А положительные высокодостоверные взаимосвязи ряда семейных ролей дублируют картину, свойственную всей исследуемой выборке: обнаружены прямые взаимосвязи ролей сексуального партнера, «добытчика» ( $r=+0,19$ ,  $p=0,0049$ ) и организатора развлечений ( $r=+0,18$ ,  $p=0,0079$ ); организатора развлечений и организатора семейной субкультуры ( $r=+0,13$ ,  $p=0,0490$ ). Так-

же есть тенденция к положительной взаимосвязи ролей психотерапевта и хозяина в семье ( $r=+0,12$ ,  $p=0,0717$ ).

Однако при этом у андрогинов выявлены обратная взаимосвязь ролей воспитателя детей и организатора развлечений ( $r=-0,15$ ,  $p=0,0266$ ) и тенденция к обратной взаимосвязи ролей психотерапевта и «добытчика» семьи ( $r=-0,12$ ,  $p=0,0650$ ), то есть в представлении андрогинов эти роли должны быть реализованы в семье разными партнерами. Налицо некоторая гибкость в распределении семейных ролей и функционала по сравнению с данными по общей выборке.

Для более глубокого исследования взаимосвязей данные были подвергнуты кластер-

ному анализу (рис. 1, 2). На рис. 1 присутствуют все гендерные типы. Наблюдается наличие трех кластеров: 1-й кластер образуют самооценка и гендер (показатели 1, 2, 10); 2-й кластер образуют семейные роли «добытчика», сексуального партнера, организатора развлечений и семейной субкультуры (показатели 4, 6, 8, 9); 3-й кластер образуют показатели воспитателя детей, хозяина и психотерапевта в семье (показатели 3, 5, 7). Эти три кластера можно обозначить условно как «личностная идентификация», «активность и организация», «обеспечение тыла».

На рис. 2 представлены данные только по выборке андрогинов.

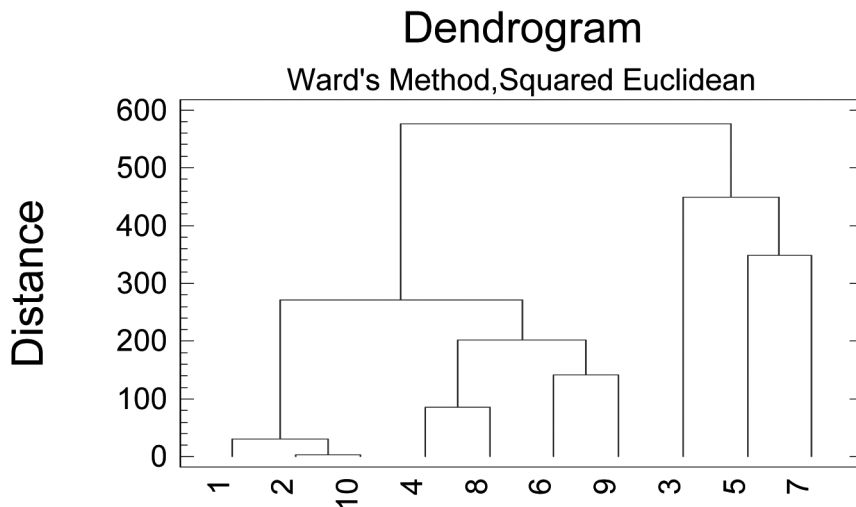


Рис. 1. Дендрограмма кластерного анализа (показатель 1 – уровень самооценки; 2, 10 – гендер по методикам С. Бем и Е.Ю. Пуховой; 3–9 – семейные роли)

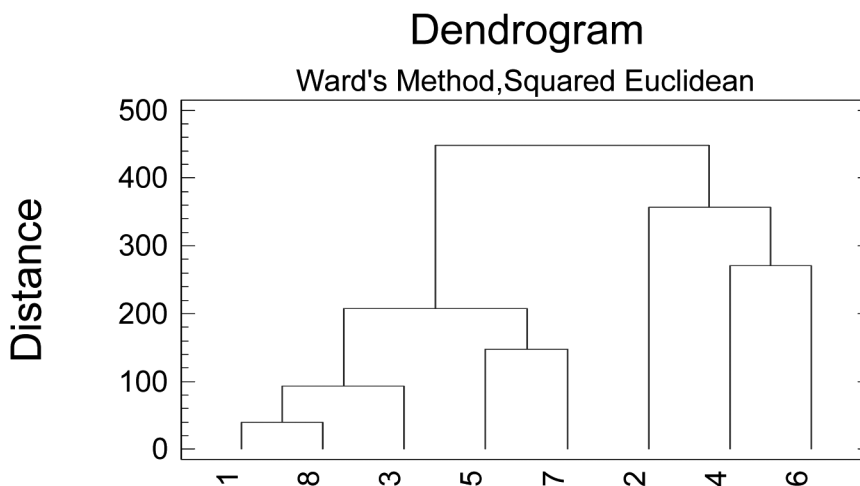


Рис. 2. Дендрограмма кластерного анализа, выборка андрогинов (показатель 1 – уровень самооценки; 2–8 – семейные роли)

Результаты кластерного анализа показали наличие трех кластеров: 1-й кластер образуют самооценка, роли организатора семейной субкультуры и «добытчика» (показатели 1, 3, 8); 2-й кластер образуют семейные роли организатора развлечений и сексуального партнера (показатели 5, 7); 3-й кластер образуют показатели хозяина семьи, психотерапевта и воспитателя детей (показатели 2, 4, 6). Эти три кластера можно условно обозначить как «обеспечение и сохранение», «получение удовольствия», «обеспечение тыла». Очевидно, у андрогинов разделены получение удовольствия, психотерапевтическая функция и роль добытчика и стратега, при этом самооценка связана с материальным обеспечением и организацией субкультуры в семье.

Таким образом, по результатам исследования подтвердились гипотезы о преобладании среди современных людей андрогинного гендера и о наличии у андрогинов более адекватной самооценки по сравнению с другими гендерными типами. В представлениях о семейных ролях у андрогинов по сравнению с другими гендерными типами наблюдается больше дифференциации ролей и функционала в семье. Полученные результаты и выводы могут быть использованы в личностном и семейном консультировании, ассессменте, социологических исследованиях.

### Библиографический список

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74–82.
2. Бендас Т.В. Гендерные исследования лидерства // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 87–95.
3. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии 2000. № 2. С. 65–69.
4. Клецина И.С. Развитие гендерных исследований в психологии на Западе // Иной взгляд: междунар. альманах гендерных исследований 2001. Март. С. 18–21.
5. Клецина И.С. Самореализация личности и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Реана, Л.А. Коростылевой. СПб., 1998. Вып. 2. С. 188–202.
6. Москвич Ю.Н., Диев В.С. Образование на пути к новым берегам: поиски ответа на глобальные вызовы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013 № 2. С. 14–23.
7. Пашукова Т.И., Тер-Акопова А.С. Теоретический анализ становления понятий гендера и гендерной идентичности в психологии // Вестник МГЛУ. 2012. № 640 С. 122–132.
8. Пухова Е.Ю. Взаимосвязь представлений о семейных ролях и самооценки людей с андрогинным гендером: дис. ... магистр. / Краснояр. гос. пед ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 137 с.
9. Тёмкина А.А. Женский путь в политику: гендерная перспектива // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период: труды Центра независимых социальных исследований. СПб.: ЦНСИ, 1996. Вып. 4. С. 19–32.
10. Bem S.L. Sex role adaptability – one consequence of psychological androgyny // J. of Pers. and Soc. Psychol. 1975. No. 31. P. 634–643.
11. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny // J. of Consulting and Clin. Psychology. 1974. No. 42. P. 155–162.

# СМЫСЛОВЫЕ ДИСПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА СТРАТЕГИИ ДЕЙСТВИЙ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

## PERSONALITY SEMANTIC DISPOSITIONS AS THE BASIS OF THE STRATEGY OF ACTIONS IN A CONFLICT SITUATION

Л.В. Давыдова, М.В. Сафонова

L.V. Davydova, M.V. Safonova

*Смысловая диспозиция, конфликт, кооперация – конкуренция, установка, личность, регуляция деятельности.*

Рассматриваются результаты изучения смысловых отношений к себе, к другим, к миру, зафиксированные в структуре личности в форме смысловых диспозиций и участвующие во «внеситуативной» регуляции деятельности в конфликтной ситуации. Корреляционный анализ позволил выделить статистически значимые связи между смысловыми диспозициями личности и стратегиями действий в конфликте – противоборством, уступкой, избеганием, компромиссом и сотрудничеством, которые могут быть рассмотрены как субъективные факторы психологической готовности к позитивным или негативным формам взаимодействия в конфликтной ситуации или отказу от взаимодействия.

*Semantic disposition, conflict, cooperation – competition, attitude, personality, activity regulation.*

The article discusses the results of the study of semantic attitudes to oneself, to others, to the world, fixed in the structure of personality in the form of semantic dispositions and involved in the not-situational regulation of activity in a conflict case. The correlation analysis allowed revealing statistically significant relationships between the personality semantic dispositions and strategies of actions in a conflict situation, including antagonism, concession, avoidance, compromise and cooperation, which can be considered as subjective factors of psychological readiness for positive or negative forms of interaction in a conflict situation or refusing to cooperate.

**В** современном обществе психология конфликта – одна из динамично развивающихся областей знания, имеющая как научное, так и прикладное значение. Проблема психологической готовности личности к позитивному взаимодействию, сотрудничеству с другими людьми, когда обеспечение устремлений «одного» достижимо через удовлетворение стремлений «другого», как никогда актуальна в текущей социальной ситуации.

С одной стороны, современная психология конфликта, объединяя различные подходы – психодинамический, бихевиористический, когнитивный, ситуационный, конструктивный и т.д., объясняет психологические процессы регуляции поведения индивида фактором субъективной интерпретации действительности, субъек-

тивным значением, которым индивид наделяет стимулы окружающей среды и собственный опыт в пределах конфликтной ситуации [Гришина, 2008]. С другой – вопрос о том, как регулируется деятельность в конфликтной ситуации на уровне личности, а именно смысловой сферой личности, за рамками конкретной ситуации, остается без ответа. Отсутствие исследований по проблеме «внеситуативной» организации деятельности в конфликтной ситуации приводит к необходимости изучения регуляции действий в конфликте в соответствии с психологией смысла [Леонтьев, 2003], что определяет научную новизну нашего исследования.

Необходимость изучения смысловой регуляции деятельности и внеситуативных личностных структур [Леонтьев, 2003, с. 212], оказываю-



щих влияние на выбор стратегий действий в конфликтной ситуации, приобретает особую важность в связи с развитием возможностей человека позитивно взаимодействовать с участниками конфликтной ситуации и конструктивно разрешать противоречия. Раскрытие активности субъекта, направленной на сотрудничество в конфликтной ситуации, возможно при условии раскрытия внутреннего плана действия. «Внутренний план действия – регуляция действия на основе выделения значимых связей и отношений, построения внутренней структуры действия, выступающего в качестве ориентира при реализации действия в различных условиях» [Дьячук, 2015, с. 162]. По определению Д.А. Леонтьева, превращенной формой смысловых отношений, обеспечивающих их устойчивую фиксацию в структуре личности, являются смысловые диспозиции [Леонтьев, 2003, с. 205].

В отечественной психологии исследованием смысловой сферы личности занимались Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Серый, Е.Ю. Коржова и др. «Надситуативной активности» личности посвящены работы В.А. Петровского. Концепция смысловой диспозиции личности Д.А. Леонтьева основывается на теории установки Д.Н. Узнадзе и последователей его школы (А.С. Прангишвили, В.Г. Норакидзе), теории отношений В.Н. Мясищева, на исследованиях социальной установки – аттитюда (Г. Олпорт, М. Смит, В. Штерн и др.). Теория смысловой регуляции деятельности Д.А. Леонтьева позволяет увидеть компоненты смысловой сферы личности, но при этом возникает трудность в эмпирическом наблюдении влияния устойчивых смысловых отношений, определяющих латентную готовность субъекта к определенным действиям, на регуляцию деятельности в конкретной ситуации.

С целью выявления содержания и направленности смысловых диспозиций личности, взаимосвязанных со стратегиями действий в конфликтной ситуации, мы обратились к анализу взаимосвязей между поведенческими реак-

циями на ситуацию фрустрации и конфликтную ситуацию и устойчивыми личностными характеристиками, проявленными в диспозиционных отношениях «к себе», «к другим людям», «к жизненным ситуациям» в целом.

В настоящей статье мы представляем результаты пилотажного исследования, в котором приняли участие студенты Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в возрасте от 19 до 22 лет (n=22).

Параметры для оценки смысловых диспозиций личности определены на основании представлений о личности как психологической структуре, в которой представлены и упорядочены устойчивые отношения, связывающие человека с миром [Леонтьев, 2003, с. 154], личности как субъекта жизни в триединстве отношений к миру, к другим людям, к самому себе [Рубинштейн, 2003]. А также характеристик структурных компонентов смысловой диспозиции: предметного (когнитивного) и смыслового (аффективного). Указанные параметры легли в основу выбора комплекса диагностических методик, в который вошли: самоактуализационный тест Э. Шострома (САТ), опросник жизненных ориентаций Е.Ю. Коржовой, незаконченные предложения Д. Сакса и С. Леви, методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной, методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга и тест описания поведения в конфликтах К. Томаса.

Для статистической обработки полученных оценок использовалась программа SPSS Statistics v.17.0. Корреляционный анализ с помощью коэффициента линейной корреляции  $r$  Пирсона применялся для выявления взаимосвязей между изучаемыми величинами. В таблице приведены значения коэффициента корреляции  $r$  для статистически значимых связей по группам стратегий действий в конфликтной ситуации.

Анализ и интерпретация корреляционных связей позволяют представить следующие результаты.

**Корреляционные связи стратегий действий в конфликтной ситуации**

Показатель (шкала методики)	Стратегия действий				
	противо- борство	избега- ние	уступ- ка	компро- мисс	сотруд- ничество
Компромисс	-,325*		-,464*		,599**
Сотрудничество	-,504*			,599**	
Тип реакции «с фиксацией на самозащите»	-,325*				
Тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности»	,348*		,302*		
Тип реакции «с фиксацией на препятствии»			,343*		
Интропунитивные реакции				,298*	
Экстрапунитивные реакции			-,404**		
Импунитивные реакции			,437*		
Процесс		,405**			
Результат	-,326*			,407**	,312*
Альтруизм		,306*			
Эгоизм			-,493**		
Власть		,594**			
Деньги		,400**			
Труд			,327*		
Свобода					-,349*
Самоуважение	-,470**		,314*	,419**	,300*
Природа человека	-,536**	,514**		,442**	
Синергия	,322*	,374*			
Контактность	,675*		-,538**		
Самопринятие			-,337*		
Принятие агрессии			,417**		
Познавательные потребности			,371*		
Трансситуативное творчество		,509*			
Отношение к себе					-,314*

**Примечание.** Значимые корреляции отмечены \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

**Стратегия действий «избегание»** положительно коррелирует с представлениями «о природе человека» и «синергией» (в САТ синергия – восприятие человека в целостности и единстве положительных и отрицательных характеристик), социально-психологическими установками к процессу деятельности, альтруизму, власти, деньгам, а также ориентацией на «трансситуативное творчество» во взаимодействии с жизненными ситуациями. «Избегание» не имеет статистически значимых связей с другими стратегиями, так как является, по сути, отказом от взаимодействия. Характер связей указывает на то, что готовность к «избеганию» в конфликтной ситуации увеличивается, если смысловые отношения «к другим» зафиксированы в структуре личности в форме положительной концепции человека (например, «человек от природы

наделен склонностью к взаимопомощи и солидарности»); отношение к жизненным ситуациям отражено в установках к возможности отклониться от привычных схем мышления и поведения, а смысл социальных ориентаций выражен в установках на бескорыстную помощь другим, причастность к процессу деятельности (например, «лучше делом заниматься, чем отношения выяснять) либо к сохранению / получению выгоды в форме денег и / или власти от невмешательства в конфликт.

**Стратегия действий «противоборство»** отрицательно коррелирует с «компромиссом» и «сотрудничеством», что объяснимо противоположными смыслами этих форм взаимодействия. На уровне смысловых отношений личности к другим «противоборство» отрицательно связано с природой человека и положительно с

синергией. В сочетании этих взаимосвязей прослеживается направленность смысловых диспозиций на приоритет отрицательных характеристик в природной сущности человека. В сочетании с отрицательным диспозиционным отношением «к другим» людям выделяется ориентация на контактность, которая в данном случае имеет эгоцентричный характер: коммуникация односторонняя, направлена на то, чтобы выразить свое мнение и чувства, убедить оппонента в своей точке зрения, а не на обмен информацией, ее обогащение или совместный поиск решения в ходе равноправного диалога.

Противоборство отрицательно связано с самоуважением. Чем ниже значимость ориентации на чувство собственного достоинства по отношению к самому себе в структуре личности, тем выше готовность к отстаиванию исключительно своих интересов любыми способами, в том числе за счет ущемления интересов других. Эта связь логически объяснима: чем меньше самоуважение, тем меньше необходимость в уважении других людей, их мнений, потребностей, ценностей и т.п., напротив, стремление к самоутверждению над другими помогает скомпенсировать низкое самоуважение.

«Противоборство» имеет одну статистически значимую обратную связь с социально-психологической ориентацией на результат деятельности – чем выше значимость результативности, продуктивности взаимодействия, тем ниже вероятность противодействия. Наличие положительной корреляции «противоборства» с типом фрустрационной реакции с фиксацией на удовлетворении потребности подтверждает значимость ориентации на удовлетворение собственных потребностей и желаний в конфликтной ситуации.

**Стратегия действий «уступка»** отрицательно связана с «компромиссом»: смысл уступки в односторонней жертве в пользу другого, смысл компромисса – в балансе двухсторонних уступок со стороны каждого. На уровне смысловых диспозиций личности «к себе» уступка связана положительно с самоуважением и принятием агрессивных чувств как естественных для чело-

века и отрицательно – с самопринятием и контактностью. Сочетание связей свидетельствует о внутриличностном конфликте: с одной стороны, самоуважение и открытое проявление негативных чувств является значимыми личностными характеристиками, с другой – такой человек не принимает себя в целостности и единстве собственных позитивных и негативных проявлений. Смысловая диспозиция к общению с другими людьми направлена на осторожность в установлении открытых и доверительных контактов.

Уступка положительно связана с познавательными потребностями – вероятность односторонней уступки в пользу оппонента увеличивается с усилением потребности в получении новых знаний. Уступая «другому», такой человек получает возможность узнать, как и с какими последствиями будет реализовано на практике предложение оппонента без «афиширования» своего проигрыша или выигрыша. Уступка положительно коррелирует с социальной ориентацией на труд и отрицательно – с ориентацией на эгоизм. Вероятно, что интересы дела имеют для субъекта большую значимость, чем сугубо личные интересы, поэтому он готов уступить оппоненту в интересах дела. Позиция «наблюдателя» проявляется в импульсивных реакциях на фрустрацию. Уступка положительно коррелирует с фрустрационными реакциями, направленными на себя с фиксацией на препятствии или удовлетворении потребности и отрицательно – с реакциями, направленными на других. Характер связей указывает на то, что в смысловых диспозициях личности закреплено устойчивое отношение к трудностям конфликтной ситуации как малозначащему событию, которое можно проигнорировать, или подождать пока противоречие разрешится само собой с течением времени либо взаимопонимание или взаимная уступчивость устранят проблему.

**Стратегия действий «компромисс»** положительно связана с сотрудничеством, то есть вероятность перехода к сотрудничеству возрастает с увеличением готовности к компромиссу. На уровне смысловых диспозиций личности «к другим» компромисс связан прямо с положитель-

ной природой человека, на уровне смысловых диспозиций «к себе» – с самоуважением. Чем выше значимость самоуважения, тем выше значимость взаимоуважения и готовность учитывать интересы других людей. Компромисс положительно коррелирует с социальной ориентацией на результат деятельности, в частности на «сглаживание остроты конфликта» путем достижения баланса взаимных интересов через посредство уступок каждой из конфликтующих сторон. Компромисс имеет прямую связь с фрустрационными реакциями, направленными на самого себя. Чем сильнее выражена благоприятно выгодная значимость фрустрирующей ситуации или важность принятия вины либо ответственности за исправление ситуации на себя, тем выше готовность к поиску компромисса.

**Стратегия действий «сотрудничество»** на уровне смысловых диспозиций «к себе» имеет прямую связь с самоуважением, обратную связь с эмоциональным «отношением к себе» (Сакс и Леви) и обратную связь с социальной ориентацией на свободу. Характер связей указывает на значимую положительную роль самоуважения (в логической связи уважение к себе = уважение к другим) в увеличении вероятности выбора стратегии действий «сотрудничество» в конфликтной ситуации. Установочное отношение на повышенную чувствительность к собственной личности и собственным переживаниям, «болезненный» самоанализ и фиксация на негативных отношениях к самому себе связаны с латентной готовностью к сотрудничеству обратно пропорционально. Равно как и установочное отношение личности к «свободе», в смысле независимости от мнений, требований, обязательств перед другими людьми, а также избегание личной ответственности за последствия свободного выбора.

«Сотрудничество» положительно связано с результатом деятельности: чем выше значимость социальной ориентации на результативное взаимодействие, тем выше латентная готовность к поиску решения, позитивного для всех участников конфликтной ситуации, и разрешению исходного противоречия.

Отсутствие статистически значимых связей сотрудничества с фрустрационными реакциями может свидетельствовать о том, что выбор сотрудничества обусловлен не импульсивными реакциями, а сознательно-волевыми действиями личности.

Сопоставляя полученные статистически значимые связи по описанным группам действий, можно выделить некоторые общие смысловые диспозиции для стратегий взаимодействия (избегание исключено из анализа, так как является отказом от взаимодействия).

1. Самоуважение имеет прямые связи со стратегиями «уступка» ( $p \leq 0,05$ ), «компромисс» ( $p \leq 0,01$ ), «сотрудничество» ( $p \leq 0,05$ ) и обратную связь с «противоборством» ( $p \leq 0,01$ ).

2. Природа человека имеет прямую связь с «компромиссом» ( $p \leq 0,01$ ) и обратную связь с «противоборством» ( $p \leq 0,01$ ).

3. Контактность имеет прямую связь с «противоборством» ( $p \leq 0,05$ ) и обратную связь с «уступкой» ( $p \leq 0,01$ ).

4. Результат деятельности имеет прямые связи с «компромиссом» ( $p \leq 0,01$ ) и «сотрудничеством» ( $p \leq 0,05$ ) и обратную связь с «противоборством» ( $p \leq 0,05$ ).

Мы условно отнесли противоборство к форме социального взаимодействия «конкуренция», а компромисс и сотрудничество – к форме социального взаимодействия «кооперация».

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Основными устойчивыми формами отношений личности к самой себе, к другим людям, к миру (среде, делу, ситуациям и т.п.), участвующими в диспозиционной регуляции взаимодействия участников конфликтной ситуации на основе сотрудничества, являются: самоуважение личности, ориентация на позитивную природу человека (солидарность, взаимопомощь) и результативность, продуктивность деятельности.

2. Стратегия действий «сотрудничество» не является импульсивной ответной реакцией на образ «конфликтной ситуации», которая обусловлена только позитивным жизненным

опытом субъекта в успешном ведении переговоров в прошлом, умении договариваться. Выбор стратегии сотрудничества с оппонентом в конфликтной ситуации регулируется смысловой сферой личности на уровне сознательно-волевых действий.

3. Психологическая готовность к подлинному сотрудничеству, направленному на разрешение объективного противоречия и поиск решения позитивного для всех участников конфликтной ситуации, не совместима (взаимоисключающая значимость отношений) со смысловыми диспозициями личности к псевдосвободе – безответственному отношению к своим поступкам и результатам деятельности, самолюбию, чувствительности исключительно к собственной личности. На уровне неосознаваемых смыслов и бессознательных установок – с инфантильным мировоззрением, инфантильной установкой к другим людям и миру в целом.

4. «Конкуренция» взаимосвязана со смысловыми диспозициями личности «к себе» – как человеку, ориентированному скорее на самолюбие, чем на самоуважение; к другим – как существам, от природы наделенным эгоизмом, агрессией, вынужденным бороться за выживание и удовлетворение потребностей; взаимоотношение с другими ориентировано на выражение собственного мнения и чувств, получение личного преимущества.

5. «Кооперация», напротив, взаимосвязана со смысловыми диспозициями личности «к себе» – как самоуважающей личности; к другим – как существам, наделенным от природы взаимопомощью и солидарностью; установкой к открытому диалогу, равноправному обмену мнениями. Взаимодействие направлено на получение позитивного результата для всех участников процесса.

6. Заметно совпадение содержания установленных смысловых диспозиций личности и ситуативных факторов внешней среды, обуславливающих конкуренцию-кооперацию в теории конфликта М. Дойча [Coleman, Deutsch, 2014]. Это обстоятельство косвенно подтверждает предположение о том, что конкурентное или коопера-

тивное взаимодействие в конфликтной ситуации порождается не только соответствующими условиями внешней среды, но и смыслом кооперативных или конкурентных отношений к себе и к другим, отраженном во внеситуативных смысловых структурах личности.

Таким образом, анализ корреляционных связей стратегий действий в конфликтной ситуации показал, что процесс регуляции деятельности субъекта в конфликтной ситуации взаимосвязан с внеситуативными смысловыми диспозициями к себе и к другим. Изучение влияния смысловых отношений «к себе» и «к другим» может быть положено в основу определения резервов развития возможностей личности к позитивному взаимодействию в конфликтных ситуациях и конструктивному разрешению объективных противоречий.

### Библиографический список

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
2. Дубовицкая Т.А., Щербакова О.И. Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3.
3. Дьячук А.А. Личностные особенности организации деятельности студентов и возможности их оценки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 160–165.
4. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций личности. СПб.: Изд-во РХГА, 2006. 384 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. 720 с.
7. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19-1. С. 82–97.
8. Coleman P.T., Morton D/, Marcus E.C. The Handbook of ConflictResolution: Theory and Practice. 3 ed. Jossey-Bass, 2014.

# РЕФЛЕКСИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

## THE REFLEXIVITY OF TEACHERS AS AN ACMEOLOGICAL CONDITION OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

А.А. Печерская

A.A. Pecherskaya

*Рефлексия, рефлексивность, уровни рефлексивности, учитель, профессиональное развитие.*

В статье рассматривается рефлексивность как личностное свойство и акмеологическое условие профессионального развития человека. Изложены результаты эмпирического исследования уровней рефлексивности учителей общеобразовательных организаций. Представлены выявленные различия рефлексивности учителей в зависимости от возраста, пола, педагогического стажа и типа общеобразовательных организаций.

*Reflection, reflexivity, levels of reflexivity, teacher, professional development.*

The article discusses reflexivity as a personal characteristic and an acmeological condition of human professional development. It expounds the results of the empirical study of the levels of educational institutions' teachers' reflexivity and presents the revealed differences of the reflexivity of teachers depending on age, gender, teaching experience and type of educational institutions.

**В** современном динамичном мире для человека любой профессии постоянное профессиональное развитие и стремление к достижению профессиональной вершины являются неотъемлемыми составляющими профессиональной успешности. Одним из условий достижения профессионального акме выступает акмеологически насыщенная профессиональная среда, побуждающая человека к раскрытию его профессиональных возможностей через рефлексию опыта [Деркач, Семенов, Балаева, 2005]. Способность к рефлексии позволяет определить субъекту труда стратегию собственного развития, побуждает к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности [Метаева, 2006].

Профессиональное развитие происходит только при необходимом условии внутренней акмеологической деятельности, связанной с осознанным формированием и изменением собственных свойств и качеств, деятельности саморазвития и самосовершенствования [Троянская, 2011, с. 48–49]. Рефлексия как предпосылка спо-

собности к саморегуляции предполагает умение осознавать свои недостатки и относиться к ним спокойно, без чувства вины или стыда, воспринимая себя как личность, которую можно самому совершенствовать. Благодаря рефлексии процесса и результатов деятельности, сама деятельность выходит на качественно новые уровни [Клековкин, 2011, с. 42]. При этом рефлексивная оценка человеком собственной деятельности является одним из наиболее важных условий личностного развития [Миллер, 2010, с. 124].

Развивающаяся личность постоянно находится в состоянии самопознания, будучи способной к рефлексии, которая помогает ей переносить центр внимания с ситуативного на существенное, переходить от развития отдельных психических свойств к обобщению и развитию целостности своего Я [Анисимов, 2008]. Рефлексивность А.В. Карповым рассматривается как психическое свойство, определяющее собой успешность деятельности и имеющее диапазон индивидуальных различий [Карпов, 2003, с. 46]. В контексте нашего исследования под рефлекс-

сивностью мы понимаем психическое свойство личности, определяющее возможности осознания и оценки собственных профессиональных достижений, их сопоставления с желаемым уровнем профессиональных достижений и выступающее внутренним акмеологическим условием профессионального развития.

Функциональная роль рефлексивности в отношении к профессиональной деятельности обосновывается А.И. Троянской тем, что уровень ее развития является ведущим для объединения профессионально важных качеств в целостные комплексы (которые, в свою очередь, и определяют эффективность деятельности). Наиболее интенсивно и ярко рефлексия проявляется на этапах восхождения личности к определенной профессиональной вершине [Троянская, 2011, с. 34, 49]. В этом проявляется акмеологическая роль рефлексивности личности в ее профессиональном развитии, что актуализирует исследование рефлексивности человека как субъекта труда.

В современной отечественной психологической науке исследовались рефлексивные способности личности [Перевалова, 2012], особенности рефлексивности у студентов [Зиник, 2013] и у специалистов разных профессий [Пузырева, 2014], роль рефлексивности в развитии профессионализма [Метаева, 2006; Ларионова, 2015], построении карьеры [Потемкина, 2009], преодолении профессиональной деформации личности педагога [Ноженикина, 2012], реализации управленческих функций [Карпов, Маркова, 2012]. В отдельных исследованиях отмечается взаимосвязь рефлексивности и профессионального развития человека. Вместе с тем не получили подробного освещения вопросы развития рефлексивности личности как акмеологического условия профессионального развития различных специалистов, и в частности учителей, в процессе повышения квалификации, что позволяет говорить о необходимости практической разработки данного аспекта.

Целью нашего исследования было выявление уровня и факторов развития рефлексивности учителей общеобразовательных организаций как акмеологического условия их профессионального развития.

Особенности рефлексивности педагогов исследовались по методике А.В. Карпова [Карпов, 2003], особенности актуальной ситуации профессионального развития изучались с помощью опросника «Факторы профессионального развития» М.Д. Петраш [Петраш, 2011]. В качестве испытуемых в исследовании принимали участие 243 учителя, которые проходили курсы повышения квалификации в Крымском республиканском институте постдипломного педагогического образования в течение 2015–2016 гг. Из них 209 женщин и 34 мужчины в возрасте от 25 до 57 лет со стажем педагогической деятельности от 3 до 34 лет.

Расчеты проводились с помощью компьютерного пакета статистических программ SPSS (версия 16.0).

В результате исследования рефлексивности установлено, что низкий ее уровень свойственен 19,3 %, средний – 75,3 % и высокий – 5,3 % испытуемых. Полученные результаты можно трактовать в позитивном ключе, поскольку именно средний уровень рефлексивности в контексте продуктивности жизнедеятельности человека является оптимальным, низкий или чрезмерно высокий уровни негативно сказываются на эффективности его деятельности [Карпов, Маркова, 2012, с. 107].

По результатам дисперсионного анализа (по критерию Пирсона  $\chi^2$ ) были установлены статистически значимые различия рефлексивности в зависимости от социально-демографических и психолого-организационных факторов.

Так, выявлен более высокий уровень рефлексивности у женщин-педагогов по сравнению с педагогами-мужчинами ( $p < 0,01$ ). У педагогов-мужчин установлен низкий (44,2 %) и средний (61,8 %) уровни рефлексивности. Высокого уровня рефлексивности у учителей-мужчин не выявлено. Среди учителей-женщин низкий уровень рефлексивности определен у 16,3 %, средний – у 77,5 %, высокий – у 6,2 %.

В отношении возрастных особенностей рефлексивности также установлены статистически значимые различия ( $p < 0,01$ ). Молодым учителям присущ более низкий уровень рефлексивности, чем учителям среднего и старшего возраста.

В возрастной группе учителей 25 и менее лет определены низкий (64,3 %) и средний (35,7 %) уровни рефлексивности; в возрастной группе учителей 26–35 лет определены низкий (17,3 %), средний (78,7 %) и высокий (4,0 %) уровни; в возрастной группе 36–45 лет определены низкий (11,0 %), средний (83,6 %) и высокий (5,5 %) уровни; в группе учителей 46–55 лет установлены низкий (15,6 %), средний (77,8 %) и высокий (6,7 %) уровни; в группе учителей в возрасте более 55 лет выявлены низкий (27,8 %), средний (69,3 %) и высокий (8,3 %) уровни рефлексивности.

Также были выявлены статистически значимые различия ( $p < 0,01$ ) особенностей рефлексивности учителей в зависимости от их педагогического стажа. Логично, что они в определенной мере сопоставимы с возрастными особенностями рефлексивности. Так, в группе педагогов с педагогическим стажем до 5 лет определены низкий (41,9 %) и средний (58,1 %) уровни рефлексивности; в группе учителей с педагогическим стажем 5–10 лет зафиксированы также только низкий (17,5 %) и средний (82,5 %) уровни рефлексивности; в группе со стажем 11–20 лет установлены низкий (11,8 %), средний (81,2 %) и высокий (7,1 %) уровни; в группе со стажем 21–30 лет – низкий (15,1 %), средний (77,4 %) и высо-

кий (7,5 %) уровни; в группе с педагогическим стажем более 30 лет выявлены низкий (26,5 %), средний (64,7 %) и высокий (8,8 %) уровни рефлексивности.

Установлено наличие зависимости рефлексивности учителей от типа образовательной организации, в которой они работают ( $p < 0,01$ ): традиционного типа (общеобразовательная школа) и нового типа (лицей, гимназия). Так, у педагогов образовательных организаций нового типа выявлены следующие уровни рефлексивности: низкий (7,7 %), средний (85,9 %) и высокий (6,4 %). У педагогов образовательных организаций традиционного типа определены низкий (24,8 %), средний (70,3 %) и высокий (4,8 %) уровни рефлексивности.

Статистически значимых различий в уровнях рефлексивности учителей в зависимости от специальности (преподаваемого предмета) не обнаружено.

Дисперсионный анализ результатов диагностики рефлексивности по факторам возраста и пола показал существование статистически значимой зависимости ( $p < 0,01$ ), при этом в возрастных группах до 35 лет как учителей-женщин, так и учителей-мужчин происходит интенсивное развитие рефлексивности (рис. 1).

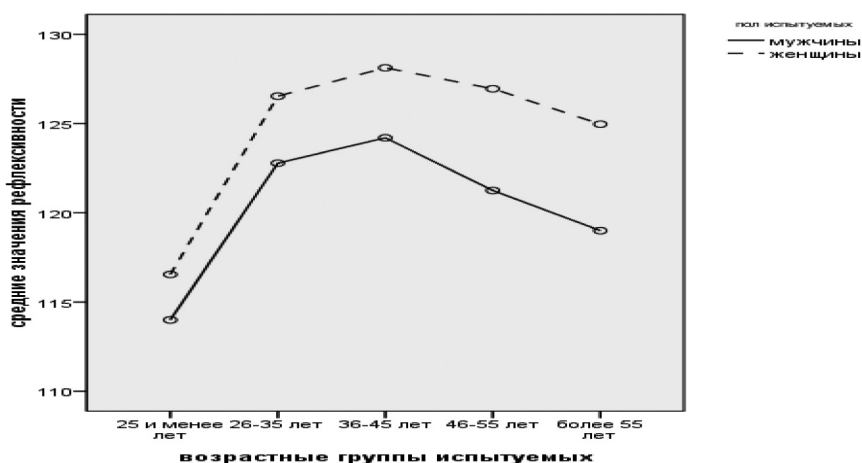


Рис. 1. Особенности рефлексивности учителей в зависимости от возраста и пола

Высший уровень развития рефлексивности зафиксирован у учителей в возрасте 36–45 лет, в возрастных группах 46–55 и более 55 лет выявлено снижение рефлексивности (у женщин менее существенное).

Также обнаружена статистически значимая зависимость ( $p < 0,01$ ) рефлексивности учителей от их педагогического стажа и типа образовательной организации, в которой они работают (рис. 2).



Так, наиболее низкий уровень рефлексивности наблюдается у педагогов с небольшим педагогическим стажем, работающих в образовательных организациях как традиционного, так и нового типа. При этом отмечается значительное повышение уровня рефлексивности у учителей с педагогическим стажем от 5 до 10 лет, работающих в

образовательных организациях нового типа. Наиболее высокий уровень рефлексивности выявлен у учителей с педагогическим стажем 11–20 лет, работающих в образовательных организациях традиционного типа, и у учителей с педагогическим стажем 21–30 лет, работающих в образовательных организациях нового типа.

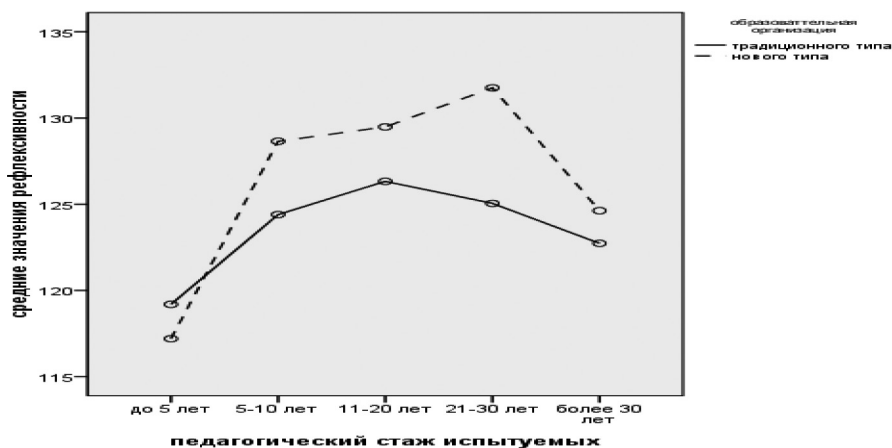


Рис. 2. Особенности рефлексивности учителей в зависимости от педагогического стажа и типа образовательной организации

Можем предположить, что опыт профессиональной деятельности в образовательных организациях нового типа способствует росту рефлексивности и активности в профессиональной деятельности, выступая той акмеологически насыщенной профессиональной средой, о которой говорили А.А. Деркач, И.Н. Семенов, А.В. Балаева, и побуждает человека через рефлексию опыта к раскрытию его профессиональных возможностей [Деркач, Семенов, Балаева, 2005]. Результаты исследования обозначили профессионально-демографические группы

учителей, наиболее нуждающихся в развитии рефлексивности.

Следующий этап нашего исследования предусматривал изучение отдельных показателей актуальной ситуации профессионального развития учителей. С этой целью был использован опросник «Факторы профессионального развития» [Петраш, 2011]: шкалы «удовлетворенность профессиональной деятельностью», «самореализация в профессии», «целеустремленность», «самоконтроль поведения» (табл.).

### Особенности профессионального развития учителей

Показатели профессионального развития	Уровни показателей (в %)		
	низкий	средний	высокий
Удовлетворенность профессиональной деятельностью	26,9	35,8	37,3
Самореализация в профессии	22,7	48,9	28,4
Целеустремленность	31,5	41,2	27,3
Самоконтроль поведения	28,4	38,9	32,7

Можно отметить преобладающие средние и высокие показатели удовлетворенности профессиональной деятельностью, самореализации в

профессии и самоконтроля поведения. Обращает внимание выявленный почти у трети испытуемых низкий уровень целеустремленности, что

говорит об отсутствии планов профессионального роста на будущее и слабой выраженности целей, связанных с профессией.

По результатам дисперсионного анализа были установлены статистически значимые различия показателей актуальной ситуации профессионального развития в зависимости от рефлексивности учителей: самореализации в профессии ( $p < 0,01$ ), удовлетворенности профессио-

нальной деятельностью ( $p < 0,01$ ), целеустремленности ( $p < 0,01$ ), самоконтроля поведения ( $p < 0,01$ ).

Так, средние и высокие показатели самореализации в профессии учителей согласуются со средним (оптимальным) уровнем их рефлексивности. В то же время низкие показатели самореализации в профессии связаны с низким уровнем рефлексивности (рис. 3).

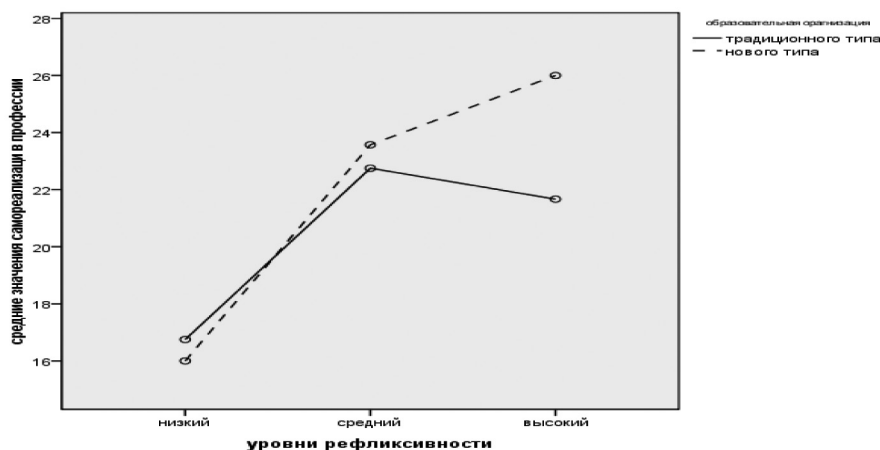


Рис. 3. Особенности рефлексивности учителей в зависимости от педагогического стажа и типа образовательной организации

Анализ результатов исследования показал наличие статистически значимой зависимости показателей актуальной ситуации профессионального развития от уровня рефлексивности учителей, что позволяет рассматривать рефлексивность как внутреннее акмеологическое условие профессионального развития педагогов.

Таким образом, в результате эмпирического исследования установлены уровни рефлексивности учителей общеобразовательных организаций и зависимость от них показателей актуальной ситуации профессионального развития. Констатируется преобладание среднего уровня рефлексивности, что является позитивным акмеологическим условием профессионального развития учителей как субъектов труда. Выявленный недостаточный уровень рефлексивности у пятой части учителей свидетельствует о необходимости ее развития, что, на наш взгляд, возможно осуществить путем внедрения спецкурса для слушателей курсов повышения квалификации в системе постдипломного педагогического образования.

## Библиографический список

1. Анисимов О.С. Рефлексивная акмеология: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2008. 216 с.
2. Деркач А.А., Семенов И.Н., Балаева А.В. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности: учеб.-метод. пособие. М.: РАГС, 2005. 197 с.
3. Зиник И.Н. Развитие рефлексивности студентов в образовательной среде средствами когнитивно-ориентированного тренинга // Научные труды SWorld. 2013. Т. 18, № 1. С. 71–76.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–56.
5. Карпов А.В., Маркова Е.В. Роль личностной и социальной рефлексивности в успешной реализации управленческих функций // Вестник ЯГУ им. П.Г. Демидова. 2012. № 3. С. 104–108.

6. Клековкин Г.А. Рефлексия как средство реализации преемственности в предметном обучении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4 (18). С. 36–44.
7. Ларионова М.А. Взаимосвязь рефлексивности и профессиональной мотивации современного педагога // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 3 (21). С. 105–109.
8. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. М.: Наука, 2006. 310 с.
9. Миллер О.М. О проблеме уровня строения сознания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 119–124.
10. Ноженкина О.С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. Смоленск, 2012. 222 с.
11. Первалова О.В. Рефлексивные способности личности как полинаучная категория // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 231–244.
12. Петраш М.Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Экспериментальная психология. 2011. № 4. С. 88–100.
13. Потемкина М.В. Структурно-уровневая организация рефлексивности и ее роль в профессиональной жизни личности // Вестник ЯГУ им. П.Г. Демидова. 2009. № 2. С. 50–54.
14. Пузырева Л.О. Рефлексивность как профессиональное качество банковских работников и педагогов // Вестник Пермского университета. 2014. № 1 (17). С. 105–110.
15. Троянская А.И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры: монография. Ижевск: УдГУ, 2011. 119 с.

# ВАРИАТИВНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

## VARIABILITY OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL STUDENTS

И.В. Мешкова

I.V. Meshkova

*Вариативность образования, индивидуальная образовательная траектория студентов (ИОТ), вариативность ИОТ, профессиональные планы студентов педагогического вуза, психологическая готовность студентов к проектированию ИОТ.*

В статье дается определение понятия «индивидуальная образовательная траектория студента вуза» (ИОТ). Приводятся данные экспериментального исследования, подтверждающие гипотезу о том, что вариативность ИОТ студентов педагогического вуза обусловлена их психологической готовностью к проектированию ИОТ и профессиональными планами.

Автор характеризует варианты ИОТ, которые студенты выбирают исходя из своих потребностей в обучении и профессиональных планов.

*Variability of education, individual educational trajectory of students (IET), variability of IET, professional plans of pedagogical high school students, psychological readiness of students to design IET.*

The article defines the concept of individual educational trajectory of a high school student (IET). The article also presents the data of a pilot study, which confirms the hypothesis that the variability of the IET of pedagogical high school students is conditioned by their psychological readiness to design the IET and professional plans.

The author describes the options of the IET, which students select based on their learning needs and professional plans.

**В**ариативность образования является одним из основополагающих принципов и направлением развития современной системы образования в России. Сущность понятия «вариативность» целесообразно представить совокупностью таких понятий, как «вариант» – видоизменение, разновидность, «вариативный» – представленный несколькими вариантами, состоящий из вариантов (Ожегов, 1997, с. 68–69). В педагогической науке и практике термин «вариативность» активно стал использоваться начиная с 1990-х годов, когда в системе отечественного образования доминирующей становится тенденция перехода от унификации и единообразия к многообразию типов и видов учебных заведений, вариативности содержания образования, разнообразию форм организации учебного процесса и т.д. [Юсупов, Коротаев, 2012, с. 21]. По мнению А.Г. Асмолова, «вариативное

образование – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути на саморазвитие» [Асмолов, 1995, с. 27]. На практике реализация принципа вариативности образования может рассматриваться как «способность системы образования (от федеральной системы до образовательного учреждения) предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории» [Педагогический, 2002, с. 31]. В связи с этим актуальным является изучение личности обучающихся с точки зрения их самореализации, включающей в себя различные механизмы и формы ее проявления (самоопределение, самоутверждение, самоконтроль, самообразо-

вание, саморазвитие) [Горская, Глызина, 2016, с. 129] в условиях вариативного образования.

Как считают Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, одной из актуальных проблем совершенствования образования в постиндустриальном обществе являются проектирование и институциональное обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [Зеер, Сыманюк, 2014, с. 74]. По мнению авторов, «сущностью индивидуальных образовательных траекторий является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности» [Зеер, Сыманюк, 2014, с. 76]. В исследовании, проведенном Ю.А. Сыченко, раскрываются особенности системы ценностей студенческой молодежи: «для молодых людей более значимы ценности индивидуалистической направленности, служащие личностному росту и развитию: самоуважение, независимость, достижение успеха, свобода, выбор собственных целей» [Сыченко, 2011, с. 261–262].

В отечественной педагогике и психологии общетеоретические основы ИОТ достаточно глубоко проработаны в работах Е.А. Александровой, С.П. Гаспаряна, Е.В. Гончаровой, Э.Ф. Зеера, Р.М. Чумичевой, Т.М. Ковалевой, А.М. Маскаевой, но до сих пор не определены особенности проектирования ИОТ с учетом психологических личностных свойств обучающихся, обуславливающих вариативность ИОТ. По нашему мнению, особую актуальность приобретает проблема вариативности ИОТ студентов в период получения профессионального образования, в частности студентов педагогического вуза, когда формируется образ профессионального будущего. Как отмечает В.В. Дикова, в настоящее время «прогнозировать профессиональное будущее становится все сложнее, но вместе с тем возрастает необходимость в определении возможных вариантов профессионального развития, временных перспектив, поиска очевидных ориентиров в траектории своего профессионального развития, а в конечном итоге самоосуществления» [Дикова, 2015, с. 28].

Сегодня в системе высшего профессионального педагогического образования студентам предоставляется возможность выбора дисциплин вариативной части рабочего учебного плана в соответствии с образовательной программой по профилю подготовки. Кроме того, предоставляется возможность получения дополнительного профессионального образования по программам переподготовки. В этом случае субъектом проектирования индивидуальной образовательной траектории становится сам студент, осуществляющий выбор определенной дополнительной образовательной программы. Под индивидуальной образовательной траекторией студента вуза мы понимаем индивидуальный путь в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно в соответствии со своими образовательными потребностями и профессиональными планами, с целью личностного и профессионального самоопределения, самореализации, саморазвития. Изучение вариантов ИОТ, которые студенты педагогического вуза определяют самостоятельно, стало содержанием нашего исследования.

Цель исследования заключалась в изучении психологических свойств личности, определяющих вариативность ИОТ студентов педагогического вуза. В соответствии с программой исследования нами были выделены два диагностических критерия личностных свойств студентов:

- 1) психологическая готовность студентов к проектированию ИОТ;
- 2) профессиональные планы студентов.

Исследование проводилось в течение октября 2015 – мая 2016 годов на базе Нижнетагильского филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета (НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО РГППУ). В исследовании принимали участие студенты I и II курсов, обучающиеся по направлениям Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование. Общее количество испытуемых составило 272 человека в возрасте от 17 до 27 лет, из них 53 юноши (19 %) и 219 девушек (81 %).

Программа эмпирического исследования включала пять диагностических методик:

1) «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов); 2) «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев); 3) «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова); 4) «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, С.М. Кетько); 5) разработанная нами анкета с целью определения у студентов образовательных потребностей и профессионально-образовательных планов.

В нашем исследовании эмпирическим показателем *психологической готовности студентов к проектированию ИОТ* являлся вопрос анкеты «Считаете ли вы необходимым умение проектировать индивидуальную образовательную траекторию для осознанного планирования будущего?». В зависимости от полученных ответов общая выборка студентов была разделена на три группы. В первую группу вошли те, кто ответил утвердительно на данный вопрос (75 %), во вторую группу вошли студенты, которые не считают такое умение важным (8 %), третью груп-

пу составили студенты, затруднившиеся определить свою позицию (17 %).

С целью выявления различий в психологических свойствах студентов, готовых и неготовых к проектированию ИОТ, был проведен сравнительный анализ с использованием параметрического критерия *t*-Стьюдента для независимых выборок. В одну группу вошли студенты, считающие умение проектировать ИОТ важным ( $n_1 = 203$ ), во вторую группу ( $n_2 = 69$ ) вошли те, кто не считает умение проектировать ИОТ важным для осознанного планирования профессионального будущего, и те студенты, кто затруднился дать однозначный ответ на этот вопрос. Результаты сравнительного анализа с выделением статистически значимых значений критерия *t*-Стьюдента представлены в таблице.

Интерпретация полученных результатов сравнительного анализа позволяет выявить психологические особенности студентов с разным уровнем готовности к проектированию ИОТ.

**Результаты сравнительного анализа с использованием критерия *t*-Стьюдента для двух независимых выборок студентов, проявляющих в разной степени психологическую готовность к проектированию ИОТ**

Шкала	Группа 1 $n_1 = 203$		Группа 2 $n_2 = 69$		Критерий <i>t</i> - Стьюдента	p
	$M_1 \pm m_1$	$S_1$	$M_2 \pm m_2$	$S_2$		
Тест «Способность самоуправления» (Н. М. Пейсахов)						
1. Планирование	3,0+/-0,1	1,45	2,59+/-0,14	1,16	2,36	0,05
2. Критерии оценки качества	3,15+/-0,09	1,39	2,75+/-0,15	1,31	2,14	0,05
3. Принятие решения	3,79+/-0,1	1,42	3,27+/-0,17	1,46	2,57	0,05
4. Общая способность самоуправления	27,87+/-0,5	7,35	25,66+/-0,77	6,4	2,37	0,05
Тест «Смысложизненные ориентации» (адаптация Д.А. Леонтьев)						
5. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией	26,47+/- 0,32	4,57	24,84+/-0,74	6,16	2,01	0,05
6. Локус контроля-Я	21,2+/-0,29	4,26	19,86+/-0,58	4,82	2,04	0,05
7. Общий показатель осмысленности жизни	105,47+/-1,14	16,31	99,76+/-2,42	20,13	2,13	0,05
Анкета «Самооценка умений проектировать ИОТ»						
8. Самооценка знаний своих интересов, способностей, личностных качеств	7,86+/-0,12	1,8	7,28+/-0,2	1,74	2,33	0,05
9. Самооценка умений выявлять проблемы или ошибки на пути достижения цели	6,86+/-0,12	1,72	6,3+/-0,23	1,91	2,13	0,05

**Примечание.** Группа 1 – студенты, проявляющие высокий уровень психологической готовности к проектированию ИОТ; группа 2 – студенты, проявляющие низкий уровень психологической готовности к проектированию ИОТ.  $M_1$  и  $M_2$  – среднее арифметическое первой и второй групп;  $m_1$  и  $m_2$  – статистическая ошибка первой и второй групп;  $S_1$  и  $S_2$  – стандартное отклонение первой и второй групп. Число степеней свободы  $df = 250$ ; уровни статистической значимости:  $t = 1,969$  при  $p \leq 0,05$ ;  $t = 2,596$  при  $p \leq 0,01$ ;  $t = 3,33$  при  $p \leq 0,001$ .

Студенты, считающие умение проектировать ИОТ важным для осознанного планирования будущего ( $n = 203$ ), формируют модель средств достижения цели и последовательности их применения (шкала «планирование»,  $t = 2,36$ ;  $p = 0,05$ ). В соответствии с целями они разрабатывают разные планы: стратегические, тактические, оперативные. Кроме того, они определяют показатели, позволяющие оценить успехи в реализации плана (шкала «критерии оценки качества»,  $t = 2,14$ ;  $p = 0,05$ ). По их мнению, систему оценок желательно готовить до начала практических действий и поступков, а по ходу действия их лучше корректировать, поскольку поспешная выработка критериев может привести к тому, что они окажутся недостаточно обоснованными или просто ошибочными, что может привести к совершенно иным результатам, чем было первоначально задумано. Более высокие показатели по шкале «принятие решения» ( $t = 2,57$ ;  $p = 0,05$ ) свидетельствуют о том, что студенты, считающие умение проектировать ИОТ важным, стремятся найти оптимальное решение, которое предполагает сочетание смелости и осмотрительности, они понимают, что упущенное время может быть потеряно безвозвратно и в то же время не стоит поступать необдуманно.

В целом у этой группы студентов более высокие показатели по шкале «общая способность самоуправления» ( $t = 2,37$ ;  $p = 0,05$ ), следовательно, они способны сами ставить перед собой цели и управлять своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями.

Выявленные статистически значимые различия между двумя независимыми выборками ( $p = 0,05$ ) по трем переменным теста «Смысл-жизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев) указывают на тот факт, что студенты, проявляющие готовность к проектированию ИОТ, в большей степени удовлетворены достигнутыми результатами своей жизни, позволяющими положительно оценить уровень самореализации ( $t = 2,14$ ). У них сложилось представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле

(«локус контроля-Я»  $t = 2,04$ ). В целом показатель осмысленности жизни у них выше, чем у студентов, неготовых к проектированию ИОТ, что свидетельствует о высоком уровне социальной зрелости ( $t = 2,13$ ). Важно отметить, что в этой группе студенты выше оценивают знания собственных интересов, способностей, личностных качеств ( $t = 2,33$ ) и умения выявлять проблемы или ошибки на пути достижения цели ( $t = 2,13$ ).

Второй диагностический критерий вариативности ИОТ студентов педагогического вуза – *профессиональные планы*. По результатам анкетного опроса студентов нами были выявлены десять возможных траекторий образовательного и профессионального развития, которые можно объединить в три группы: 1) только работа; 2) совмещение работы с учебой; 3) только продолжение обучения.

В представлении студентов педагогического вуза возможны два варианта работы: работа в системе образования (дошкольного, школьного, дополнительного) или по профилю специальности, но не в системе образования (на промышленных предприятиях города, в социальной сфере и др.). Примерно четверть студентов I и II курсов (24,6 %) выбрали варианты профессионального и личностного развития, связанные только с работой. Важно отметить, что среди опрошенных есть такие, кто планирует оба варианта работы в зависимости от ситуации на рынке труда. Это факт свидетельствует о профессиональной мобильности студентов педагогического вуза.

Вариантов совмещения работы с учебой больше в зависимости от того, какую форму продолжения образования выбирает студент: работа в системе образования или вне ее совместно с обучением в магистратуре, или обучением в магистратуре и получением второго высшего образования. Кроме того, обучение в магистратуре планируется студентами по полученной специальности или по другой специальности. Такие траектории образовательного и профессионального развития выбрали 72,7 % студентов.

Остальные студенты (2,7 %) свои профессиональные планы связывают только с обучением в

магистратуре или с получением второго высшего образования. Возможно, на начальном этапе обучения в педагогическом вузе эти студенты еще не определились с будущей работой либо продолжение образования рассматривается ими как «отсроченная профессионализация».

Качественный анализ результатов анкетного опроса позволяет определить особенности образовательных потребностей студентов в зависимости от их профессиональных планов. Так, студенты, планирующие работать в школе, чаще выбирают программы переподготовки по направлению Педагогическое образование, что дает им право работать по нескольким профилям. Те студенты, которые получают естественнонаучное образование по профилям подготовки двойного бакалавриата «Биология» и «Химия», планируют получить дополнительное образование по профилю «География». Студенты, обучающиеся по направлению Психолого-педагогическое образование по профилю «Начальное образование», выбирают программу переподготовки «Дошкольное образование», и наоборот. В планы студентов профиля подготовки «Безопасность жизнедеятельности» входит получение дополнительного образования по направлению Физкультурное образование, и наоборот.

Особенность в проектировании ИОТ студентов, не планирующих работать в системе образования, заключается в выборе таких программ, как «Управление персоналом», «Перевод в профессиональной сфере», «Химическая технология», «Прикладная информатика», «Документоведение и документационное обеспечение управления».

Таким образом, на основе количественного и качественного анализа данных проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Вариативность индивидуальных образовательных траекторий студентов первых курсов педагогического вуза обусловлена их образовательными потребностями, профессиональными планами и психологической готовностью к проектированию ИОТ. Большая часть респондентов планируют после окончания бакалавриата устроиться на работу в системе образования или вне ее и продолжить обучение как по про-

филю специальности, так и по другим профилям, проявляя профессиональную мобильность.

2. Студенты, считающие умение проектировать ИОТ важным для осознанного планирования будущего, в большей степени удовлетворены достигнутыми результатами своей жизни, позволяющими положительно оценить уровень самореализации, ставить перед собой цели и управлять своими формами активности.

## Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность // *Магистр*. 1995. № 1. С. 23–27.
2. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Субъективный контроль (УСК) в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2016. № 1 (35). С. 129–132.
3. Дикова В.В. Карьерное консультирование как инструмент прогнозирования профессионального будущего выпускника вуза // *Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции* / науч. ред. д-р пед. наук, проф. Э.Ф. Зеер, канд. пед. наук, доц. Д.П. Заводчиков; ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2015. 173 с.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // *Педагогическое образование в России*. 2014. Вып. № 3. С. 74–82.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
6. Сыченко Ю.А. Оптимизация педагогического взаимодействия в условиях рассогласования ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса // *Педагогическое образование в России*. 2011. Вып. № 1. С. 260–268.
7. Юсупов В.З., Кортаев В.Г. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования // *Образование и образованный человек в XXI веке*. 2012. № 4. С. 21–25.



## ЧЕРНАЯ ПРОПАГАНДА В СОВРЕМЕННЫХ УКРАИНСКИХ СМИ КАК МАНИПУЛЯТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

### OBSCENE PROPAGANDA IN MODERN UKRAINIAN MASS MEDIA AS A MANIPULATIVE STRATEGY (BASED ON THE MATERIAL OF MASS MEDIA DISCOURSE)

Н.В. Бизюков

N.V. Bizyukov

*Манипуляция, черная пропаганда, публицистический дискурс, массовая аудитория, прием манипуляции, ложь, ложность.*

Статья посвящена явлению черной пропаганды как стратегии, вводящей в заблуждение массового получателя информации. Приводятся и описываются некоторые тактические приемы черной пропаганды, показано их действие в публицистическом дискурсе; обозначены основные направления ее применения в современных украинских СМИ. Поставлена проблема сложности борьбы с черной пропагандой.

*Manipulation, obscene propaganda, mass media discourse, mass audience, manipulative action, false, falsity.*

The article deals with obscene propaganda as a strategy that deludes mass audience. The article summarizes and describes some policy strokes of obscene propaganda, shows their functioning in mass media discourse, and specifies the main tendencies of obscene propaganda used in modern Ukrainian mass media. Besides, the article sets up a problem of the complexity of the struggle with obscene propaganda.

**Р**оль языка в жизни человека и человечества трудно переоценить. Это – средство формирования и выражения индивидуального и общественного сознания. Язык является также орудием межличностной и массовой коммуникации. В рамках последнего феномена выступает языковая манипуляция, которая, зачастую будучи сама по себе незаметной, позволяет одному участнику речевого взаимодействия управлять поведением и мышлением другого. Для реализации таких намерений манипулятор подбирает особые, коннотативно нагруженные средства языка.

Открытое (по доброй воле или насильственное) либо тайное (манипулятивное) управление любой структурой, которой является, к примеру, массовая аудитория, невозможно без использования:

- вербализации оппозиции «хорошо – плохо»;
- применения конкретных либо расплывчатых, существующих лишь в силу действия намеков и ассоциаций, эталонов «хорошего» и «плохого»;

– средств так называемой массовой коммуникации.

Эти три необходимых условия существования государственного управления, распространения идеологии, избранной правящими кругами в качестве доминирующей. Соответственно, манипуляции сознанием аудитории проникают в народные массы и оказывают на них заданное сверху влияние за счет пропаганды – явления, обуславливающего существование и функционирование политического режима.

Пропаганда (от лат. *propaganda* – подлежащее распространению) – «распространение политических, философских, научных, художественных и других идей в обществе; в более узком смысле политическая или идеологическая пропаганда с целью формирования у масс определенного мировоззрения» [СЭС, 1982, с. 1081].

В рамках нашего исследования можно выделить две главные функции пропаганды. Первая –

создание системы духовно-воспитательной деятельности по распространению, конкретизации и разъяснению объективных сведений; проведение политики просвещения массовой аудитории, ее идеологического воспитания и формирования направленного на общественное благо мышления и поведения. Вторая – манипулятивная, реализуемая в интересах навязывания массовой аудитории заведомо ложных интерпретаций фактов либо трансляции сфальсифицированных сведений, популяризации вредоносных в конечном счете идей.

Очевидно, что в таком «грязном» деле, как политика, провести четкую грань между позитивной и негативной пропагандой непросто, а без полноценной информации о политической ситуации внутри страны и за рубежом, без способности критически анализировать преподносимые сведения и логически мыслить – невозможно.

С.Г. Кара-Мурза выделяет три разновидности пропаганды как приема манипуляции сознанием: белую, серую и черную. Вслед за ним, мы понимаем под черной пропагандой констатацию заведомо ложной информации [Кара-Мурза, 2008]. Очевидно, что сила воздействия и возможности применения данного приема манипуляции практически безграничны, потому что констатирование ложных фактов, во-первых, применимо везде, во-вторых, очень схоже с истинными фактами.

Мы считаем черную пропаганду наиболее опасным орудием манипуляции, так как она способна не только констатировать заведомо ложную информацию, но и по определению дискредитировать все то, что может таковым не являться, однако синтагматически или хотя бы ассоциативно связана с содержанием сообщения. Например: «Мы должны понимать, что значит для каждого из нас агрессия Российской Федерации во входе бы далекой Сирии, и насколько эти шаги, абсолютно безответственные, приблизили нас к третьей мировой войне» [Порошенко о России в Сирии..., 2015]. Налицо явная ложь, поскольку данная «агрессия» – борьба не с государством, а с террористической организацией по официальному приглашению этого государства, то есть высказывание не более чем клевета антироссийски настроенного государственного деятеля.

Очевидно, что констатация и трансляция ложных сведений не происходит «просто так». Черная пропаганда – явление сложное, это целая стратегия, в структуре которой можно выделить ряд тактических приемов, результат взаимодействия которых составляет всю ее мощь. По данным нашего исследования, к таким приемам можно отнести следующие.

**Метафоризацию**, особенно индивидуально-авторское творчество (которое способно формировать общеязыковой метафорический фонд и влиять на него): «*В следующем году упадет бумажный занавес* (здесь и далее – выделено нами. – Н.Б.) *между Украиной и Евросоюзом*» [Новогоднее поздравление..., 2016]. Новогоднее «*Я вспоминаю начало прошлого года. Мне кажется, что тогда у многих присутствовали довольно-таки апокалиптические настроения...*». «*Подытоживая прошедший год, я не могу не сказать о наконец твердо достигнутой энергетической независимости от Российской Федерации, которую мы воплотили в жизнь. Газовая игла, на которой страна сидела десятилетиями, все годы существования Украины, которая казалась нашим пожизненным проклятием, наконец исчезла*» [Речь Порошенко на пресс-конференции, 2016].

Ложность последнего отрывка публицистического дискурса (далее – ПД) налицо, если потребитель информации знает о непогашенных задолженностях Украины и о ее незаконном отъеме российского природного газа. Тогда изначально жаргонное выражение «газовая игла», обрисовывающее якобы наркотически сильную зависимость Украины от российских природных ресурсов, теряет свой метафорический потенциал и, хотя здесь сильно сгущены краски, является, однако, откровенной дисфемизацией, не соответствующей истинному положению дел.

**Официозный язык**, способный, превратившись во фразы-штампы, создавать информационный шум или даже вызывать явное отторжение получателей информации: «*Год мы прожили, отвоевали и поборолась так, что наконец я могу утверждать, что мы полностью изменили повестку дня страны*» [Там же].

Данный отрывок ПД не просто содержит заведомо ложные сведения о радикальном изменении политического курса страны. Сравнение судьбы государства и его незавидного положения с каким-либо заседанием весьма проблематично, к тому же актуализируется потенциальная тема повести дня как жизни сегодняшним днем, что может вполне правдоподобно характеризовать представителей нынешней украинской власти. Очевидно, что в рассмотренном фрагменте ПД черная пропаганда комбинируется с белой.

Рассмотренные выше две черты черной пропаганды на первый взгляд противоречат друг другу и даже взаимно минимизируют заранее прогнозированный эффект, ведь политический язык во многом представляет собой активно используемый бюрократией весьма ограниченный набор готовых фраз и формулировок, что при использовании неизбежно ограничивает возможности самостоятельного речевого творчества. Однако адресант ПД в любом случае сознательно всегда выбирает наилучшие, на его взгляд, средства языка с целью в максимальной степени влиять на получателя информации и манипулировать его мышлением, а значит, и поведением.

**Научная лексика**, придающая автору ПД авторитет в глазах несведущей массовой аудитории: «Антикоррупционная стратегия на текущий год предусматривает, наконец, выход Национального антикоррупционного бюро на проектную мощность... это также еще одна лакмусовая бумажка нашего безвизового режима» [Там же].

Ложь, содержащаяся в представленном отрывке ПД, опровергается другим фрагментом ПД, автором которого П. Порошенко не является:

«В рейтинге индекса восприятия коррупции Украина занимает 142-е место из 175 возможных. Даже одесский губернатор Михаил Саакашвили, которого трудно упрекнуть в нелояльности Порошенко, полемизируя с премьером Арсением Яценюком, напомнил: рейтинг восприятия коррупции среди бизнес-субъектов Украины в последнее время увеличился до 80 %, а уровень теневой экономики в стране вырос с 32 до 48 %» [Порошенко подставился в разговоре с немецким телеканалом, 2015].

«Наукообразие» речи автора ПД, по сути дела, есть псевдонаучность, играющая на руку манипулятору. Она очень затрудняет адекватное понимание семантики ПД массовой аудиторией. Поскольку «все политические процессы актуализируются в сознании общества с помощью политического дискурса» [Рогозин, 2015, с. 136], то «вполне правомерным выглядит предположение: любая часть лексики, функционирующая в политическом дискурсе, нуждается в соразмерном научном осмыслении, так как, будучи частью общественного сознания, она всегда отражает конкретные, в частности политические реалии» [Там же]. Однако, как показывает анализ ПД, семантическая структура таких псевдонаучных «химер» неясна [Бизюков, 2015, с. 184], так как актуализируемые контекстом темы могут не вписываться в смысловую структуру высказывания. У высокообразованных слоев населения это может вызвать когнитивный диссонанс, у пассивных потребителей информации – искажение мышления, а при подражании автору ПД – естественно, и речи.

**Отсутствие конкретики**, позволяющее вариативно толковать ПД:

«Объединение с Европой требует преодоления коррупции. Все предпосылки для такой борьбы мы уже обеспечили. Открыли принципиально новые и политически независимые антикоррупционные органы». В них по конкурсу пришли люди с новыми ценностями. Пришли, чтобы работать под пристальным наблюдением гражданского общества» [Новогоднее поздравление..., 2016].

Данный отрывок ПД сообщает информацию лишь в общих чертах, конкретные же сведения отсутствуют, что порождает возможность неоднозначности понимания и интерпретации. С одной стороны, автор ПД успокаивает массового читателя привлекательными заверениями, однако данных о том, как именно собираются бороться с коррупцией и что для этого сделано, нет. Неясно, о каких органах идет речь, в чем их принципиальная новизна и независимость, какой именно конкурс надо пройти для работы в них. Есть серьезные основания усомниться, существует ли на Украине гражданское общество и будет ли население допу-

щено к полноценному контролю за деятельностью антикоррупционных органов.

Прозрачной семантикой, казалось бы, обладает и следующий отрывок ПД:

*«И за то, что сегодняшний праздник стал возможным, поклонимся прежде славным украинским воинам. Тем, кто сейчас не за теплым праздничным столом, а в холодном зимнем окопе. Кто не с бокалом в руке, а с автоматом наготове»* [Там же].

Данный ПД порождает ряд спорных моментов. Во-первых, неясно, кто подразумевается под «славными украинскими воинами» – действующая армия, активисты Правого сектора, внутренние войска. Во-вторых, идет ли именно для правительственных сил окопная война. В-третьих, последними двумя предложениями могут быть охарактеризованы ополченцы, вероятность нахождения которых «в холодном окопе» и «с автоматом наготове» значительно выше, нежели военных украинской армии.

Анализируя публицистический дискурс украинских СМИ, мы выделили множество направлений применения черной пропаганды, наиболее значимыми из которых являются нижеследующие. В силу ограниченного объема статьи дадим лишь краткие комментарии.

**Негативизация образа России в глазах массовой аудитории:** *«Очевидно, что санкции против России должны оставаться, пока Россия и ее марионетки полностью не выполнят минские договоренности, и пока Россия не уберется из Донбасса, не заберет свои войска, свое оружие, и пока не будет восстановлен контроль на границе»* [Порошенко подставился в разговоре с немецким телеканалом, 2015].

Черная пропаганда проявляется в клевете на Россию, всегда выступающую за соблюдение минских соглашений, не втянутую в гражданскую войну на Украине, не имеющую «марионеток» и тем более не вводившую свои войска на территорию Донбасса. Однако негативное воздействие подобной клеветы на Россию не исчерпывается прямым ложным обвинением: манипулятивный потенциал данного фрагмента ПД гораздо значительнее и вредоноснее. В речи П. Порошенко проскальзывает

косвенное обвинение нашей страны в проведении пропаганды войны, которая есть «особо опасное государственное преступление, направленное против мира, мирного сосуществования и создающее угрозу внешней безопасности страны» [Там же].

**Обозначение направлений и характеристик украинской внешней и внутренней политики:** *«Еще раз подчеркиваю нашу твердую приверженность полному выполнению всеми участниками всех без исключения пунктов минских соглашений. Никакой ревизии минских соглашений мы не допустим!»; «Достижение евроатлантических и европейских стандартов является главным смыслом нашей внутренней и внешней политики»* [Речь Порошенко на пресс-конференции, 2016].

Утверждение «твердая приверженность выполнения минских соглашений» является заведомо ложной информацией, поскольку именно украинские власти не соблюдают достигнутой договоренности.

**Соккрытие катастрофического положения Украины:** *«Благодаря наличию политической воли и современным технологиям общество наконец получило огромное количество возможностей контролировать власть – от доступа к имущественным реестрам до антикоррупционной системы электронных государственных закупок»* [Там же].

Данное утверждение П. Порошенко является неистинным, поскольку общество современной Украины никаким образом не может контролировать власть, применяющую множество способов сохранения независимости от населения – от черной пропаганды на государственном уровне до физического устранения отдельных лиц (Олесь Бузина и др.).

**Искажение (в сторону улучшения) отношений Украины со странами Запада:** *«Уже сейчас в Евросоюзе мы покупаем газ вдвое больше, чем получаем из Сибири... В публичной плоскости от Украины не требовали выполнения договоренностей без прекращения огня. Это было заявлено как официальная позиция Германии. А вот от Российской Федерации они потребовали немедленного влияния на террористов ЛНР и ДНР»* [Там же].

Ложность утверждений данного ПД заключается в следующем: во-первых, Украина не закупает газ в заявленных масштабах; во-вторых, ополченцы ЛНР и ДНР не являются террористами ни согласно их официальной позиции, ни согласно их действиям.

**Искажение (в сторону ухудшения) отношений России с западным миром:** «*Несмотря на яростное сопротивление Кремля, с 1 января начала в полном объеме действовать углубленная и всеобъемлющая зона свободной торговли с Европейским союзом*» [Там же].

Фрагмент ПД очерняет политику России, не препятствующей и не предпринимавшей попыток помешать торговле Украины с ЕС.

Как мы видим, черная пропаганда – потенциально очень высокоэффективный прием ведения информационной войны, совмещающий простые, но действенные средства выставления объекта пропаганды в невыгодном, неприглядном для него виде.

В заключение следует отметить, что даже не инспирированное официально противостояние черной пропаганде – процесс сложный, требующий конкретики, правдивой информации и умения ее убедительно представить (белая пропаганда). Едва ли является совершенно возможным свести на нет клевету и ложь, отвечая на обвинения простыми утверждениями, без прочных доказательств или ссылаясь на неясные источники данных (серая пропаганда) [Кара-Мурза, 2008].

По данным Eurostat и минфина Украины на 2014 год, в стране самая низкая средняя заработная плата в Европе (178 евро при 671 евро в Польше и 2054 евро в Германии). По данным на начало этого года, данный показатель снизился примерно до 160 евро. Гривна за год подешевела более чем в три раза. Как отмечает в четверг агентство «Прайм», МВФ теперь ожидает падения ВВП Украины в этом году на 11 % вместо прежних 9 %, Всемирный банк – на 12 % вместо 7,5 %. Эксперты S&P прогнозируют, что реальный ВВП Украины упадет на 15 % по итогам 2015 года после сокращения на 6,8 % в прошлом году [Порошенко: Если Россия вернет Крым, 2014].

Как видно из приведенного отрывка уже российского ПД, опровержения в прессе есть, имеются и источники информации, но ссылки на них весьма туманные. Хотя факты констатируются, четкой конкретики, позволяющей быстро и надежно проверить приводимые данные на истинность, нет. Вероятно, во многом это объясняется некоторыми объективными факторами, не рассматриваемыми в данной статье в силу ограниченности ее объема.

## Библиографический список

1. Бизюков Н.В. Манипулятивный потенциал слова-мифогена «модернизация» (на материале публицистического дискурса) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31).
2. Васильев А.Д. Манипулятивная эвфемизация как атрибут дискурса США // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 150–161.
3. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. 2008. URL: [http:// www.x-libri.ru/elib/krmrz000/00000128.htm](http://www.x-libri.ru/elib/krmrz000/00000128.htm)
4. Новогоднее поздравление президента Украины Петра Порошенко. Полный текст. URL: [http:// www.segodnya.ua/ukraine/novogodnee-pozdravlenie-prezidenta-ukrainy-petra-poroshenko-680002.html](http://www.segodnya.ua/ukraine/novogodnee-pozdravlenie-prezidenta-ukrainy-petra-poroshenko-680002.html) (01.01.2016).
5. Порошенко: Если Россия вернет Крым. URL: [http:// russian.rt.com/inotv/2014-04-01/Poroshenko-Esli-Rossiya-vernet-Krim](http://russian.rt.com/inotv/2014-04-01/Poroshenko-Esli-Rossiya-vernet-Krim) (01.04.2014).
6. Порошенко о России в Сирии: шаг к третьей ировой войне. URL: [http:// korrespondent.net/ukraine/politics/3573142-poroshenko-o-rossyyv-syryy-shah-k-tretei-myrovvoi-voine](http://korrespondent.net/ukraine/politics/3573142-poroshenko-o-rossyyv-syryy-shah-k-tretei-myrovvoi-voine) (7.10.2015).
7. Порошенко подставился в разговоре с немецким телеканалом. URL: [http:// vz.ru/politics/2015/11/12/777598.html](http://vz.ru/politics/2015/11/12/777598.html) (12. 11. 2015).
8. Речь Порошенко на пресс-конференции. Полный текст. URL: <http://112.ua/mnenie/rech-poroshenko-na-press-konferencii-polnyy-tekst-285052.html> (14.01.2016).
9. Рогозин А.Ю. Прагматика спортивной терминологии в англоязычном дискурсе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34).
10. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М.: Советская энциклопедия, 1982 (СЭС).

# ДЕНЬГИ КАК ЦЕННОСТЬ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ<sup>1</sup>

## MONEY AS A VALUE IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIANS OF YENISEI SIBERIA

С.П. Васильева

S.P. Vasilyeva

*Деньги, ценность, языковое сознание, Приенисейская Сибирь, ассоциативный словарь, ассоциативное поле, семантический гештальт, фрейм.*

Система ценностей современного человека включена в круг научных проблем различных сфер знания: философии, психологии, культурологии, педагогики, литературоведения, лингвистики, психолингвистики и т.д. Интерес науки к проблеме ценностей объясняется той ролью, которую играет ценностный аспект в построении здорового общества. Ценности подразделяются на духовные и материальные. Они определяют мотивацию деятельности и целеполагание личности и коллектива. Место и значение денег в обществе невозможно игнорировать. Отношение к деньгам может оказаться лакмусовой бумажкой в воспитании и организации социума. В статье на основе массового ассоциативного эксперимента сделана попытка определить структуру ассоциативного поля Деньги в региональном языковом сознании русских Приенисейской Сибири. Динамика образа Денег в сравнении с 90-ми гг. XX в. проводится на основе анализа Русского ассоциативного словаря и Электронного ассоциативного словаря Приенисейской Сибири. Изменения наблюдаются на уровне фреймов Богатство, Экономика, Коррупция.

*Money, value, linguistic consciousness, Yenisei Siberia, associative dictionary, associative field, semantic gestalt, frame.*

The system of values of modern man is included in the circle of scientific problems of various fields of knowledge, such as philosophy, psychology, culture, pedagogy, literature studies, linguistics, psycholinguistics etc. The scientific interest in the problem of values is explained by the role of the axiological aspect in building a healthy society. Values are divided into spiritual and material. They determine the motivation of activity and goal setting of the individual and collective. The place and importance of money in society cannot be ignored. An attitude to money may be a litmus test in the education and organization of society. Based on a mass associative experiment, the article makes an attempt to determine the structure of the associative field of Money in the regional linguistic consciousness of the Russians of Yenisei Siberia. The dynamics of the image of Money in comparison with the 90s of the XX century is based on the analysis of Russian associative dictionary and Electronic associative dictionary of Yenisei Siberia. There are changes observed at the level of frames of Wealth, Economy and Corruption.

**П**роблема ценностей в обществе является определяющей в оценке здоровья социума. Ценности определяют мотивацию, норму и цель поведения. Они реализуются в том числе на уровне сознания и языка [Васильева, 2015, с. 214]. Трактовка понятия «ценности» в разных областях знания отражает их специфику. Так, Большой энциклопедический словарь дает многоаспектную дефиницию: «Ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социаль-

ной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях. Различают материальные, общественно-политические и духовные ценности; положительные и отрицательные ценности» (Большой Энциклопедический словарь, 2000). Философская энциклопе-

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, проект «Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири» № 16-14-24003.

дия определяет ценность как «отношение между представлением субъекта о том, каким должен быть оцениваемый объект, и самим объектом. Если объект соответствует предъявляемым к нему требованиям (является таким, каким он должен быть), он считается хорошим, или позитивно ценным» (Философская энциклопедия). Большая психологическая энциклопедия акцентирует мотивационный аспект: «то, что для вас важно в определенном контексте. Ваши ценности (критерии) – это то, что мотивирует вас в жизни. Все стратегии мотивации имеют кинестетический компонент» (Краткий толковый психолого-психиатрический словарь / под ред. Igisheva, 2008) [Словари и энциклопедии].

Одна из главных материальных ценностей в современном обществе – деньги. В настоящее время тема ценностей все чаще актуализируется в трудах ученых-психолингвистов. Т.А. Полякова изучает ценности как составляющую православной культуры, С.П. Самойлова представляет языковой образ базовых ценностей россиян [Самойлова, 2012], а также описательную модель семантического пространства отражения базовых ценностей россиян, созданную на основе анализа обыденного индивидуального сознания по методике семантического дифференциала Ч. Осгуда.

С позиций психолингвистики Деньги рассматривались О.И. Чирковой в статье «Межпоколенная специфика образов “независимость” и “деньги” в языковом сознании русских», в которой отмечается, что выдвинутая исследователями гипотеза о том, что ценности представителей разных поколений российского социума различны, была опровергнута, и это можно объяснить тем, что у представителей одной культуры (даже воспитанных в разное время, в разных политических и идеологических условиях) одна «центральная зона» культуры, некий общий неосознаваемый стержень, который является основой этничности [Чиркова, 2013, с. 162].

Давая содержательную характеристику образа Деньги, исследователь Е.В. Палеева опирается на работу Поповой, О.А. Стернина, в которой авторы выделяют в чувственном образе перцептивную и когнитивную составляющие. По данным

исследователя, перцептивный образ концепта Деньги может быть представлен зрительными образами: *зеленые 19, бумажные 10, крупные 8, мелкие 5, разные 3, золотые 3, новые 2* и т.д. Когнитивный образ концепта Деньги основан на присвоении деньгам человеческих качеств: *честные 2, всемогущие, влиятельные, коварные 1*; психических качеств: *сумасшедшие 8, смешные, непредсказуемые 1*; физических качеств: *большие 25, грязные 17, легкие 8, кровные 2, тяжелые, приятные, неприятные, живые 1*. Интерпретационное поле, по мнению автора, включает несколько зон. Энциклопедическая зона объединяет когнитивные признаки концепта, сформированные посредством опыта, обучения, взаимодействия с денотатом концепта: *неотъемлемая часть нашей жизни 5; то, что нужно всем; то, чего постоянно не хватает 4*. Рядуглятивная зона включает когнитивные признаки, предписывающие, что надо делать в сфере, «покрываемой» концептом: *работа 5, труд 3, зарплата, вклад 1*. В утилитарной зоне когнитивные признаки, выражающие прагматическое отношение людей к денотату концепта: *новые возможности 5, власть, уверенность 3* и т.д. В результате субъективного шкалирования автором были получены интересные выводы о том, что концепт Деньги включает эмоционально-чувственный компонент, наиболее актуальными в нем оказались шкалы **радостно – грустно, приятно – неприятно**. В результате анализа направленного ассоциативного эксперимента, в котором испытуемым предлагали написать 5 глаголов, ассоциирующихся у них со словом «деньги», были выявлены несколько антонимических пар, наиболее многочисленная: *зарабатывать 34 – тратить 38*, что соответствует данным массовых ассоциативных экспериментов, представленных в Русском ассоциативном словаре [РАС] и Электронном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири [ЭАСПС].

Ю.Н. Караулов в статье «Показатели национального менталитета в ассоциативно вербальной сети» [Караулов, 2000, с. 191], сравнивая ядро языкового сознания русских и испанцев, отмечает, что в ядерной структуре испанского концепт Деньги отсутствует. В русском созна-

нии Деньги могут соотноситься с *властью, могуществом*.

Н.В. Уфимцева, анализируя ассоциативное поле (АП) Деньги в «Ассоциативном тезаурусе русского языка», как основные выделяет в русском языковом сознании следующие свойства: *большие, бешеные, немалые, огромные*. Кроме того, Деньги это, с одной стороны: *зло, грязные, грязь, но без них никуда, мусор, но их не хватает*; с другой – *счастье, жизнь, власть и свобода* [Уфимцева, 2003, с. 149].

Основываясь на языковом материале английского языка, Н.Э. Агаркова констатировала, что концепт Money имеет сложную структуру, поскольку он состоит из множества компонентов. В основе концепта находится базисный элемент, т.е. исходная прототипическая модель – *жизненная необходимость*, и сближается по некоторым признакам с компонентом *источник питания*, поскольку оба являются средством поддержания жизненных сил человека. В центральной зоне концепта она выделяет такие компоненты, как *сила, двигатель, средство содействия* (поскольку деньги мыслятся как специфический двигатель общественных отношений), а также *нечто значимое / ценное / достойное / желаемое* [Агаркова, 2001].

Таким образом, основными методами, с помощью которых можно выявить семантическую составляющую слов-ценностей, исследователи считают метод семантического дифференциала, метод свободных дефиниций, свободный ассоциативный эксперимент, который использован в данной статье.

Цель данной статьи: выявить семантическую структуру ассоциативного поля Деньги в Электронном ассоциативном словаре Приенисейской Сибири (ЭАСПС), а также динамику представлений о ценности Денег в 90-е гг. XX в. (РАС) и в 2013–2016 гг. XXI в. (ЭАСПС). Временной промежуток составляет около 20 лет. За это время социальная и политическая обстановка в России значительно изменилась. Полагаем, что наши наблюдения позволят судить, каким образом изменилась, и изменилась ли, структура и семантика образа Денег в языковом сознании

русских. Безусловно, при этом мы учитываем региональную принадлежность испытуемых.

Для достижения поставленной цели необходимо сравнить количественный и качественный состав АП Деньги в обратных словарях РАС и ЭАСПС. С учетом различия в количественном составе данных словарей сопоставительный количественный анализ основывается на ранжировании по частоте и в переводе данных в проценты.

Обратные словари «от реакции к стимулу» дают следующее количество стимулов: в РАС – 3 689 стимулов, вызвавших реакцию Деньги, в ЭАСПС – 659. Этот факт объясняется различиями в охвате территории и количестве русскоязычных испытуемых массового ассоциативного эксперимента [Васильев, Васильева, Тимченко, 2015, с. 5].

Обратимся к формально-грамматической характеристике состава ассоциативного поля Деньги (табл. 1).

Таблица 1

#### Формально-грамматический состав ассоциативного поля Деньги

Части речи	РАС	ЭАСПС
Имена существительные	~ 35,5 %	~ 53,4 %
Глаголы	~ 54,7 %	~ 37 %
Имена прилагательные	~ 2,4 %	~ 5,3 %
Другие	~ 7,4 %	~ 4,3 %

Как видно из табл. 1, более половины всех стимулов поля составляют: в РАС – глаголы, в ЭАСПС – имена существительные, глаголов в РАС более половины от всех стимулов, в ЭАСПС чуть больше трети. Глагол как часть речи обозначает действие, передает динамику, имя существительное – предметность и статичность. Таким образом, представление о Деньгах в языковом сознании русских конца XX в. отличается большим динамизмом и действием, связанным с ними, чем у сибиряков начала XXI в. Значимость этого факта подтверждается и на уровне ядерной зоны ассоциативного поля.

Сравним наиболее многочисленные члены ассоциативного поля Деньги. Для этого обратимся к первой десятке по частоте, т.е. ядерной зоне ассоциативного поля Деньги (табл. 2).



Таблица 2

## Ядерная зона ассоциативного поля Деньги

№	РАС	ЭАСПС
1	тратить 336	тратить 68
2	платить 142	рубль 27
3	считать 111	считать 25
4	получать 109 / получить 64	богатство 20
5	заработать 69	достаток 19
6	рубль 65	платить 19
7	иметь 58	богач 18
8	отобрать 51	коррупция 16
9	штраф 47	экономика 15
10	стоить 45	расходы 15

Из табл. 2 видно, что в ядерной зоне ассоциативного поля Деньги в РАС и ЭАСПС совпадают 4 слова: *тратить, рубль, считать, платить*. Расхождения наблюдаются в семантическом и формально-грамматическом признаках единиц языка: в ЭАСПС – это имена существительные: *богатство, достаток, богач, коррупция, экономика, расходы*; в РАС – глаголы: *получать, получить, иметь, отобрать, стоить* – и существительное – *штраф*.

Вероятно, преобладание имен существительных в ассоциативном поле ЭАСПС можно объяснить совпадением стимулов по формально-грамматическому признаку со словом «деньги». Среди стимулов, вызвавших реакцию Деньги в ЭАСПС, учитывая их частоту, насчитывается 352 имени существительных. Рассмотрим ядерную зону предметной составляющей ассоциативного поля Деньги, то есть первую десятку по частоте имен существительных (табл. 3).

Таблица 3

Ядерная зона предметной составляющей  
АП Деньги

№	РАС	ЭАСПС
1	рубль 65	рубль 27
2	штраф 47	богатство 20
3	копейка 44	достаток 19
4	долг 38	богач 18
5	получка 28	коррупция 16
6	в банке 27	экономика 15
7	карман 26	расходы 15
8	прибыль 26	штраф 14
9	сумма 25	карман 12
10	залог 24	время 11

В первой десятке среди имен существительных отмечаем 3 совпадения: *рубль, штраф, карман*, причем на первом месте слово *рубль*, которое по отношению к слову *деньги* является гипонимом и обозначает денежную единицу в России. Слово *штраф* – денежное взыскание в наказание за что-н. [Ожегов, Шведова]. Слово *штраф* со второго места в РАС переместился в ЭАСПС на восьмое. Слово *карман* (место для денег, а также метонимия – доход, отсюда – *по карману*) в РАС на 7-м месте, в ЭАСПС – на 9-м, то есть довольно близко. Слово *копейка* в РАС на 3-м месте, в ЭАСПС – только на 16-м. Судя по всему, истина о том, что «копейка рубль бережет», уже не актуальна для сибиряков в 2013–2016 гг. В это время для сибиряков на 2, 3, 4-е места выдвигаются стимулы *богатство, достаток, богач*. Люди мыслят уже иными категориями. Если обратить внимание на 5-е место, то можно заметить, что в 90-е гг. люди мечтали о *получке*, заботились о *долге*, а в 2013–2016 гг. сибиряков привлекает *богатство* и беспокоит *коррупция*.

Уже в 90-е гг. умами владеют такие экономические термины, как *прибыль, залог*. В ЭАСПС более спокойные понятия – *экономика, расходы*. На 10-м месте фиксируем слово *время*, которое транслирует расхожую американскую истину «время – деньги». Примечательно, что на 11-м месте в ЭАСПС слово *бизнес* (в РАС оно на 22-м месте), которое ассоциируется с другой расхожей американской истиной «бизнес, ничего личного», то есть деньги превыше всего. Следовательно, можно заключить, что постепенно происходит внедрение «общечеловеческих» ценностей западной культуры в сознание россиян.

Для того чтобы представить более детально семантическую структуру предметной составляющей АП Деньги, обратимся к методу семантического гештальта [Васильев, Васильева, Тимченко, 2015, с. 43], который определяется исследователями как единица знаний о мире, соотносимых со структурой реальности (Ю.Н. Караулов). Гештальт (нем. Gestalt – форма, образ, структура) – пространственно-наглядная форма воспринимаемых предметов; в переносном смысле употребляется также по отношению к психиче-

ским и культурно-историческим образованиям, части которых определяются целым [Философский энциклопедический словарь, 2010]. В психолингвистике гештальты понимаются как комплексные, целостные функциональные структуры, упорядочивающие многообразие явлений в сознании и позволяющие проникнуть в глубокие структуры сознания. Ассоциативный гештальт обнаруживается в случаях, когда отдельные ассоциации группируются на основании семантической общности [Сергиева, 2006, с. 161]. Методика семантического гештальта разработана в языкознании Ю.Н. Карауловым [Караулов, 2000, с. 202].

Назовем выделенные структурные компоненты гештальта фреймами (единицы, представляющие рассматриваемое целое). Вслед за Ю.Н. Карауловым, фреймы озаглавлены самым частотным членом и расположены в порядке убывания частоты.

Обратимся к структуре семантического гештальта Деньги ЭАСПС на основе анализа имен существительных как наиболее частотной группе стимулов, который представлен следующими фреймами.

1. Богатство: богатство 20, достаток 19, богач 18, карман 12, богатый 9, щедрость 7, роскошь 5, практичность 2, стабильность 2, размер 1, запас 1, трудолюбие 1 (97).

2. Экономика: экономика 15, бизнес 11, время 11, нефть 9, счет 6, магазин 4, работа 4, товары 3, золото 3, монополия 2, дело 2, проект 1, промышленность 1, экспорт 1, журнал 1, минерал 1, сырьё 1, труд 1, спор 1 (78).

3. Расходы: расходы 15, штраф 14, студент 2, ночь 2, отпуск 1, балет 1, адвокат 1, дочь 1, женщина 1, проститутка 1, медицина 1, девочка 1, свет 1 (42).

4. Рубль: рубль 27, копейка 8, капуста 7 (42).

5. Коррупция: коррупция 16, карьерист 5, автомат 3, мафия 2, зло 2, беззаконие 1, обман 1, авторитет 1, скряга 1, другой 1, владелец 1, мошенник 1, начальник 1 (36).

6. Власть: власть 7, бюрократия 5, слава 4, чиновники 3, тщеславие 3, успех 3, правительство 2, положение 1, политик 1, влияние 1 (30).

7. Задолженность: задолженность 10, долг 9, бедность 2, дефицит 2, алкоголизм 1, злоба 1, зависть 1, помощь 1, нищий 1 (28).

На первом месте располагается фрейм Богатство, который тесно связан с понятиями *богатство, достаток, щедрость, стабильность*. Судя по всему, для сибиряков XXI в. фрейм Богатство и его составляющие становятся одним из важнейших, так как включает понятие *стабильность*.

На втором месте фрейм Экономика, он включает в ядерную зону стимулы: *экономика, бизнес, нефть*, – составляющие основу современной российской экономики. В сознании современного сибиряка появился фрейм, не отмеченный в РАС, – Коррупция, занимающий последнее место по значимости, с ядерной зоной понятий: *коррупция, карьерист, автомат, мафия*, сближающийся с понятиями криминала. Фрейм Власть представлен ядерной зоной: *власть, бюрократия, чиновники, тщеславие*. Фреймы Расходы, Рубль и Задолженность можно было бы объединить по семантической близости, но в реальности они различаются. Фрейм Расходы включает траты платёжеспособного человека: *расходы, штраф, студент, ночь*, – а фрейм Задолженность – расходы малообеспеченных людей: *задолженность, долг, бедность*. Фрейм Рубль включает название денежной единицы в России и метафорическое обозначение денег: *капуста*.

Глаголы в ЭАСПС как стимул, вызвавший реакцию Деньги, характеризуют возможные направленные и ненаправленные действия с деньгами, их 49, учитывая частоту – 243. Наиболее многочисленным является глагол тратить – 28 % от числа всех глаголов. Направленные (переходные) глаголы отчетливо подразделяются на а) позитивные действия с деньгами и б) негативные:

а) *тратить 68, платить 19, брать 10, иметь 8, получить 7, найти 6, отдать 5, взять 4, давать 4, требовать 4, есть 3, принести 3, грести 3, передать 3, передавать 3, дать 2, просить 2, сдавать 2, снимать 1, начаться 1, хотеть 1, положить 1, прислать 1, снять 1, желать 1, ставить 1, обещать 1, поднять 1, про-*

стить 1, возмещать 1, двигать 1; б) воровать 15, отнять 11, отобрать 8, терять 4, кончиться 2, бросать 1, тащить 1, потерять 1;

в) ненаправленные (непереходные) глаголы обозначают действия и состояния, связанные с деньгами: нуждаться 8, работать 5, купить 4, стоить 4, бедствовать 3, покупать 2, помочь 2, договориться 1, уметь 1, везти 1.

Изменились ли действия, связанные с деньгами?

Таблица 4

**Первые 10 глаголов в списке стимулов, вызвавших реакцию Деньги**

№	РАС	ЭАСПС
1	тратить 336	тратить 68
2	платить 142	платить 19
3	считать 111	воровать 15
4	получать 109	отнять 11
5	заработать 69	брать 10
6	получить 64	иметь 8
7	иметь 58	отобрать 8
8	отобрать 51	нуждаться 8
9	стоить 45	получить 7
10	нуждаться 40	найти 6

На первом и втором местах в обоих словарях остаются первые два действия: *тратить*, *платить*. Однако в ассоциативной вербальной сети (АВС) сибиряков на третьем месте появляется глагол *воровать*, который не входит в первую десятку РАС. В РАС только на 31-м месте находится глагол *красть*, на 33-м месте – *воровать*.

Глаголы *получать* / *получить* занимают в десятке РАС 4-е и 6-е места, а в десятке ЭАСПС – глагол *получить* отодвинулся на 9-е место.

Такой глагол, как *заработать*, в РАС стоит на 5-м месте, а в ЭАСПС его нет совсем, только на 11-м месте находится глагол *работать*.

Таким образом, обнаруживается, что в языковом сознании сибиряка глагол *воровать* намного более значим, чем глагол *работать*.

Стимулы-прилагательные РАС, вызвавшие реакцию Деньги составляют 2,4 % от числа всех стимулов. Их можно подразделить: на а) позитивные; б) нейтральные; в) негативные:

а) *дороже 9, дорогой 4, щедрый 2, богатый 1, главный 1, денежный 1, популярный 1 поро-*

*дистый 1, радостный 1, свободный 1, стоящий 1, частый 1, энергичный 1, больше 1, дельный 1, существенный 1, единственный 1, необходимый 1, нужнее 1, собственный 1 (32); б) материальный 32, экономный 10, экономический 2, коммерческий 1 (45); в) скупой 4, жадный 2, бедная 1, бедный 1, буржуазный 1, лишний 1, небогатый 1 (11).*

По количеству разных стимулов, вызвавших реакцию Деньги, на первом месте группа позитивных определений (20), но большинство из них единичны, поэтому общее количество стимулов данной группы (32) меньше, чем в группе нейтральных (45). В группе нейтральных определений в основном слова терминологического характера. В группе (в) наименьшее количество стимулов, по семантике они представляют собой характеристики человека по отношению к наличию / отсутствию денег (*бедный, небогатый*) и по желанию / нежеланию делиться с ближним (*скупой, жадный*), которые могут составить антонимические пары со словами группы (а): *щедрый – скупой, богатый – бедный*. В целом позитивные стимулы преобладают.

Стимулы-прилагательные ЭАСПС, вызвавшие реакцию Деньги, менее многочисленны: их, учитывая частоту, 35 (5,3 %), и характеризуют они в данном случае носителя признака или ситуацию, в зависимости от наличия / отсутствия денег. Рассмотрим те же группы: а) позитивные; б) нейтральные; в) негативные:

а) *прекрасный 2, светлый 2, хороший 1(5); б) международный 4, экономный 3, простой 3, похожий 2, деловитый 2, другой 1, каждый 1, обычный 1, материальный 1, особый 1, весь 1, нужный 1 (21); в) мрачный 5, расчетливый 1, короткий 1, холодный 1, вдовый 1 (9)*. Наиболее многочисленной является группа нейтральных определений (21), наименее многочисленной – группа позитивных (5). Так же, как и в РАС, наиболее многочисленной оказалась группа нейтральных. Наиболее яркие определения поля Деньги в РАС: *дороже, дорогой, щедрый*, в ЭАСПС – *прекрасный, светлый, хороший*. Им противопоставлены в РАС: *скупой, жадный*, в ЭАСПС – *мрачный, расчетливый*. Очевидно,

что основные определения-прилагательные, с одной стороны, *хороший и щедрый*, с другой – *скупой и расчетливый* – остаются в ядерной зоне сознания русских.

#### Выводы

1. В результате углубленного анализа по методике семантического гештальта выявлено, что в языковом сознании сибиряков на первом месте оказался фрейм Богатство, который тесно связан с понятиями: *достаток, щедрость, стабильность*. Вероятно, именно желание стабильности обуславливает такую устойчивую связь, как: *Деньги – богатство*. Фрейм Экономика отражает тесную связь со словами *бизнес, нефть*, что в целом отражает представление об особенностях современной экономики. Наряду с этим в сознании современного сибиряка появился фрейм Коррупция, занимающий последнее место по значимости, с ядерной зоной понятий: *карьерист, автомат, мафия*. Фрейм Власть со словами *бюрократия, чиновники, тщеславие*, демонстрирует сформировавшееся отношение к данным представителям власти.

2. Сравнивая содержание ядерной зоны ассоциативного поля Деньги в РАС и ЭАСПС, мы обнаружили, что в ядерной зоне ассоциативного поля Деньги в РАС и ЭАСПС совпадают 4 слова: *тратить, рубль, считать, платить*. Расхождения наблюдаются в семантическом и формально-грамматическом признаках единиц языка: в ЭАСПС – это имена существительные: *богатство, достаток, богач, коррупция, экономика, расходы*; в РАС – глаголы: *получать, получить, иметь, отобрать, стоить*.

Изменения относительно основных представлений о Деньгах связаны с предметными понятиями *богатство, богач*, от которых сибиряки ведут отсчет своего благополучия и благосостояния. Судя по данным РАС, одним из важнейших источников дохода в 90-е гг. являлась *получка*, человека волновала мысль о *долге*, а в 2013–2016 гг. сибиряков более всего привлекает *богатство* и заботит *коррупция*.

Среди глаголов на первом и втором местах в обоих словарях остаются действия: *тратить, платить*. Однако в ядерной зоне действий в со-

знании сибиряков появляется глагол *воровать*, который не входит в первую десятку РАС, там он находится за пределами ядра. Существенно также, что такой глагол, как *заработать*, в РАС стоит на 5-м месте, а в ЭАСПС глагол *работать* только на 11-м месте. Таким образом, в языковом сознании сибиряка глагол *воровать* намного более значим, чем глагол *работать*.

Практически неизменными остаются определения-прилагательные в ядерной зоне сознания русских, как в 90-е гг. прошлого века, так и в настоящее время определяющие Деньги, с одной стороны, как *хороший и щедрый*, с другой – *скупой и расчетливый*.

Таким образом, Деньги как ценность, наряду с общими представлениями о них в 90-е гг. XX в., приобретают в языковом сознании русских Приенисейской Сибири XXI в. новые, нерадужные, акценты: образ Денег связывается с *богатством и коррупцией*; такое действие, как *работать*, становится менее важным, чем *воровать*.

## Библиографический список

1. Агаркова Н.Э. Концепт «деньги» как фрагмент английской языковой картины мира (на материале американского варианта английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2001. URL: <http://economic.social/deneg-teoriya/kontsept-dengi-kak-fragmentangliyskoy.html>
2. Васильев А.Д., Васильева С.П., Тимченко А.Г. Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке: монография / отв. ред. С.П. Васильева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 185 с.
3. Васильева С.П. ВЕРА, НАДЕЖДА, ЛЮБОВЬ в языковом сознании сибиряков Приенисейской Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. № 2. С. 214–220.
4. Караулов Ю.Н. Показатели национально-го менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира: сб. науч. ст. / под ред. Н.В. Уфимцевой. М., 2000. С. 191–206.

5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. URL: <http://ozhegov.info/slovar/> (дата обращения: 10.09.2016).
6. Палеева Е.В. Концепт «Деньги» в сознании носителей русского языка // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. Вып. № 3 (15). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-dengi-v-soznanii-nositeley-russkogo-yazyka> (дата обращения: 10.09.2016).
7. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I (РАС). URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.ph>
8. Самойлова С.П. Языковой образ базовых ценностей россиян: автореф. дис. ...канд. филол. наук. М., 2011. 21 с.
9. Сергиева Н.С. Семантический гештальт и ядро языкового сознания русских // Вестник ЮУрГУ. 2006. № 2 (57). Сер.: Социально-гуманитарные науки. Вып. 5. С. 160–165.
10. Словари и энциклопедии // URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/319990> (дата обращения: 09.09.2016).
11. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. Изд. 2-е. М., 2003. С. 139–162.
12. Философский энциклопедический словарь. 2010. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/2073/ГЕШТАЛЬТ](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2073/ГЕШТАЛЬТ) (дата обращения: 08.09.2016).
13. Чиркова О.И. Межпоколенная специфика образов «независимость» и «деньги» в языковом сознании русских // Вестник Челябинского государственного университета. Сер.: Филология. Искусствоведение. 2013. Вып. 74, № 2 (293). С. 157–162.
14. Электронный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири (электронная база данных) / авторы-сост. А.Д. Васильев, С.П. Васильева, М.В. Шибяев (ЭАСПС). URL: <http://react.ftn24.ru/statistic>

# ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

## PRECEDENT TEXTS AS A WAY TO EXPRESS REGIONAL IDENTITY

В.Н. Еремкина

V.N. Eremkina

*Самоидентификация, прецедентные тексты, аллюзия, регионализм, персоналии, реалии, перифраза, персонификация, локализм, топоним.*

В статье рассмотрены такие средства выражения региональной самоидентификации, как прецедентные тексты. Материалом исследования послужили тексты астраханских печатных СМИ: «Факт и компромат» и «Астраханские ведомости». Обращение к этому материалу позволило обосновать некоторые положения региональной лингвистики, в частности о выполнении специфическими языковыми единицами функции представления ценностей и установок группы людей, проживающих на одной территории.

*Identity, precedent texts, allusion, regionalism, personalia, realities, periphrasis, personification, localism, toponym.*

This article describes such means of expression of regional identity as precedent texts. The material of the study is based on the texts of the Astrakhan print media, such as *Fakt i Kompromat* and *Astrakhanskie Vedmosti*. The reference to this material allowed substantiating some provisions of the regional linguistics, in particular, concerning the function of the notion of the values of a group of people, living in the same territory, realized by specific linguistic units.

**Б**еспорным является тот факт, что язык, наряду с другими немаловажными вещами, выступает одним из маркеров этничности. Именно с помощью языка человек идентифицирует себя в качестве члена той или иной социальной (этнической) группы. И в то же время язык позволяет идентифицировать другого как чужого, который не принадлежит к его собственной группе.

Многие авторы, в частности Л.Б. Шнейдер, называют современный период веком поиска идентичности, последний говорит о том, что человек становится «вполне человеком» после осознания своей идентичности [Шнейдер, 2001, с. 14]. В работах современных ученых, наряду с понятием национальной идентичности, используется понятие региональной идентичности, которая, по мнению А.В. Микляевой, представляет собой часть социальной идентичности личности [Микляева, 2008, с. 10]. Как показывают данные социологических исследований, «люди значительно чаще отмечают свою принадлежность

к “малой” родине, чем к “большой”, то есть в определенном смысле идентифицируются скорее с локальной, чем с социетальной общностью» [Сиротинина, 2000, с. 199]. В процессе устного и письменного общения его участники прежде всего руководствуются системой культурных координат и фоновых знаний, которая определена спецификой его малой родины. К фоновым знаниям относятся, в частности, прецедентные тексты (прецедентизмы), которые как нельзя лучше отображают ценности и установки определенной группы людей.

В результате анализа интересующих нас в рамках данного исследования языковых единиц было выделено несколько способов введения в основной текст прецедентных текстов, обращение к которым как к средству выражения региональной самоидентификации происходит в региональных СМИ регулярно. Попробуем описать данные способы более подробно.

1. Обращение к персоналиям: политикам и общественным деятелям. При этом астрахански-

ми авторами отдается предпочтение конкретным личностям, чьи имена практически не сходят со страниц местных СМИ. Например: *Сбылась мечта Шеина: он снова заседает в Госдуме России!* («Факт и компромат», 13 февраля 2016); *...до сентября, когда будут очередные выборы в российский парламент, на которых Шеин запросто может «пролететь», яко фанера над французской столицей* («Факт и компромат», 4 июня 2016). То, что на страницах газет употребляются модифицированные, но легко узнаваемые выражения, не случайно: высказывания, помимо буквального смысла, имеют второй план, который заставляет читателя обратиться к тем или иным воспоминаниям, ассоциациям. Текст приобретает своего рода второе измерение, вливается в культуру, в данном случае региональную.

Не менее часто упоминается астраханскими публицистами и гендиректор ОАО «Газпром добыча Астрахань»: *«Великий кормчий» астраханских газовиков в самое ближайшее время покидает занимаемую должность* («Факт и компромат», 3 июня 2016). Астраханским журналистам нельзя отказать в изобретательности, Сергей Михайленко каждый раз получает от них новые прозвища: *варяг, Неуловимый Джо, газовый генерал*.

2. Указание на конкретные реалии, с которыми связаны общие представления об Астрахани и Астраханской области.

Реализации региональной специфики, а следовательно, и самоидентификации способствуют прежде всего различные виды трансформации прецедентных текстов, например, при замене «традиционного» компонента прецедентного текста составляющей с астраханской тематикой. Особенно интересным представляется прецедентный текст *Какой же астраханец не мечтает поймать голыми руками стерлядку!* («Астраханские ведомости», 29 мая 2016), который встречается в заметке, освещающей общегородской фестиваль ухи. Основу измененной прецедентной единицы составляет фраза из хрестоматийного романа Н.В. Гоголя «Мертвые души»: «Какой же русский не любит быстрой езды!». Ни для кого не секрет, что Астраханская

область издавна славилась своими рыбными богатствами, поэтому любой астраханец неравнодушен к рыбной ловле. Посредством упомянутого прецедентного текста журналист проводит аналогию между пристрастиями русских людей вообще и астраханцев в частности.

3. Использование прецедентных текстов в качестве перифраз для обозначения Астрахани и области.

*Астраханская область известна в стране как овощная и арбузная столица (кстати, рыбной столицей нас уже не называют)* («Факт и компромат», 13 февраля 2016) – в данном примере используется стилистическая фигура парантеза (построенная на основе перифраз), которую характеризует внутреннее противоречие, поскольку, с одной стороны, она способствует разрушению барьера между автором и читателем, создает ощущение взаимного доверия и понимания (автор также употребляет местоимение *нас*), порождает иллюзию перехода от подготовленной речи к неподготовленной, живой; с другой – как и любой стилистический прием, парантеза вносит некоторый элемент нарочитости.

*Но никто, ни одно ведомство не занимается уборкой жидкой грязи, размазанной густым слоем по лицу Каспийской столицы!* (Факт и компромат, 4 июня 2016). Риторическое восклицание, которое употребляется в данном примере наряду с прецедентным текстом, – прием, очень часто используемый журналистами. Это своего рода показное выражение эмоций, оно изображается графически – восклицательным знаком, который является способом привлечь внимание читателя и побудить его разделить авторское изумление, восхищение, а в данном случае – негодование. Стоит упомянуть, что в приведенном выше примере используется также персонификация, что в совокупности с прецедентным текстом и риторическим восклицанием позволяет взглянуть на город как на живой организм и согласиться с неприятными выводами автора. И здесь вполне уместно мнение Н.В. Бизюкова о том, что языковые единицы публицистического дискурса выполняют скорее функцию влияния, нежели информирования [Бизюков, 2012, с. 223].

4. Описание посредством прецедентных текстов событий, происходящих в области.

Астраханскими журналистами из номера в номер обсуждаются насущные проблемы, знакомые любому жителю города и области: экономический кризис, повышение цен на бензин, ситуация на астраханских дорогах, бесчинство астраханских чиновников:

*«Век живи, век удивляйся» – таким вот образом я могу охарактеризовать явления, происходящие на астраханских дорогах («Факт и компромат», 10 июня 2016); Однажды дом, в котором на самом углу располагался некогда магазин «День и ночь», даже укутали в маскировочную сеть, чтобы его не было видно, с глаз долой от участников саммита прикаспийских государств [«Факт и компромат», 19 мая 2016]; Но не всё коту масленица, и архитекторы минимум раз в год дружно идут расхлёбывать свои густые щи, которыми они измазали всю Астрахань («Факт и компромат», 13 мая 2016).* Приведенные примеры свидетельствуют о том, что вертикальный контекст в печати в основном составляют компоненты так называемой массовой культуры. И это вполне естественно для данной сферы общения: пресса имеет ориентацию на массового адресата. Последнее, без сомнения, отражается на «качестве» аллюзий: они довольно незамысловаты, ведь для того чтобы разгадать «аллюзийный ребус», нужно понять смысл аллюзии и соотнести ее с источником, а данная задача не должна быть чересчур сложной для массового читателя.

Несомненно, описанные с помощью прецедентных текстов проблемы не являются чисто астраханскими и обсуждаются столичными СМИ и масс-медиа других регионов. Однако астраханские авторы подходят к их описанию таким образом, чтобы вызвать резонанс у целевой аудитории, которой являются обычные астраханцы.

5. Употребление в качестве прецедентных текстов топонимов, использующихся преимущественно в прямом значении для указания на конкретные районы города, которые являются узнаваемыми для всех жителей города и области.

*«...Базар – это наше все», – утверждает автор статьи «Астраханцев учат анархии», поэтому и неудивительно, что названия астраханских рынков не сходят со страниц астраханских газет: Благими намерениями в Астрахани устлана дорога в ад. Самым лучшим примером этого смешного кошмара является уничтоженный рынок Селенские Исады, который был зачищен и на месте которого поставили красивый и мощный, надежный – на века – памятник «астраханщине» («Факт и компромат», 8 мая 2016).* Приведенный пример примечателен тем, что в нем используется аппликация – вкрапление в создаваемый текст общеизвестного выражения (в данном случае – *Благими намерениями вымощена дорога в ад*). Аппликация совмещает в себе два вида речевого поведения – механическое, представляющее собой воспроизводство готовых речевых штампов, и творческое, которое не боится экспериментировать с языком. Использование аппликации позволяет достигнуть сразу нескольких целей: создается иллюзия живого общения, автор демонстрирует свое остроумие, оживляется «стершийся» от многократного употребления устойчивого выражения образ, текст украшается еще одной фигурой.

Среди топонимов особняком стоят так называемые локализмы. Последние О.С. Ахманова понимает как «слова (или выражения), употребление которых ограничено такой-то областью, таким-то городом и т.п. и которое неизвестно в литературном образце данного языка» [Ахманова, 2010, с. 222]. В качестве синонимов к обозначенному термину современные лингвисты используют слова «энографизм» и «провинциализм». Приведем примеры локализмов: *Зачем парк в «трёшнике», тем паче рядом стоит серая глыба долгостроя («Факт и компромат», 19 мая 2016); Сама свалка расположена на месте выведенной из строя так называемой «глушилки» – радиотехнического комплекса, играющего роль прикрытия «вражеских голосов», наподобие «Голоса Америки», «Радио Свобода» («Факт и компромат», 13 мая 2016).* Такие слова, как трешник, глушилка, бабайка, ни о чем не ска-



жут жителю другого города, однако астраханец непременно соотнесет их с соответствующим районом, поскольку именно такими наименованиями он пользуется в повседневном общении.

Подведем некоторые итоги.

Во-первых, прецедентные тексты представляют собой самобытный материал, который как нельзя лучше подходит в качестве средства выражения региональной специфики, раскрытие которой, в свою очередь, необходимо для развития региональной лингвистики.

Во-вторых, прецедентные тексты могут выражать региональную специфику, включаясь в основной журналистский текст; причем существует несколько способов подобного включения.

В-третьих, журналисты, использующие прецедентные тексты для отражения региональной действительности, одновременно достигают двух целей: описывают интересующие их аудиторию ситуации и проблемы и вовлекают читателей в интеллектуальную игру.

## Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 272 с.
2. Бизюков Н.В. Искусство речевого манипулятора в теоретическом аспекте // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2012. № 3. С. 222–226.
3. Левада Ю. От мнений к пониманию. Социологические очерки 1993–2000. М.: Московская школа политических исследований, 2000. 576 с.
4. Микляева А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 8–47.
5. Сиротинина О.Б. Русский язык и средства массовой информации // Речевое общение. Красноярск: КГУ, 2000. Вып. 3 (11).
6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.

# РЕАКТИВНЫЕ РЕПЛИКИ И ИМПЛИЦИТНЫЕ СМЫСЛЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

## RESPONSIVE REMARKS AND IMPLIED SENSES IN POLITICAL INTERACTION

В.И. Космодемьянская, А.Г. Гурочкина

V.K. Kosmodemianskaya, A.G. Gurochkina

*Диалог, политический диалог, реактивная реплика, коммуникативный акт, имплицитные смыслы, интенциональные смысловые пропуски, эллипсис, умолчание, молчание.*

В статье рассматриваются понятие «диалог», типы реактивных реплик как его составляющих и наиболее частотные источники формирования имплицитных смыслов в англоязычном диалогическом дискурсе. Обращение авторов к исследованию реактивных реплик и имплицитных смыслов отвечает современной тенденции, направленной на изучение дискурсивного поведения субъекта, его гармоничного / негармоничного социального и информативного взаимодействия с другими участниками коммуникации в разнообразных ситуациях политического общения.

*Dialogue, political dialogue, responsive remark, communicative act, implicit senses, intentional semantic omissions, ellipsis, default, silence.*

The article discusses the concept of dialogue, the types of responsive remarks as its components, and the most frequent sources of formation of implicit senses in the English dialogical discourse. The authors' addressing to the study of responsive remarks and implicit senses meets modern trends, aimed at studying the discourse behavior of the subject, its harmonious / inharmonious social and informative interaction with other communication parties in a variety of situations of political communication.

**Д**иалог и реплика как единица диалога. Диалог (англ. dialog[ue], от греч. dialogos «разговор, беседа»; букв. «через слово»), будучи одной из форм существования языка в его речевой реализации, является предметом внимания многих исследователей [Культура русской речи, 2003, с. 537]. Феномен диалога помогает постичь коммуникативную сущность языка, поскольку в нем, по известному выражению Л.В. Щербы, язык обнаруживает свое подлинное бытие.

Как способ вербального общения, широко поддерживаемый механизмами невербального контакта, диалог характеризуется сиюминутностью производства, оперативным отражением явлений и ситуаций объективного мира, активностью общающихся и множественностью эмоциональных реакций [Чахоян, 1979].

Диалогическое взаимодействие протекает в определенном коммуникативно-прагматическом контексте, важными составляющими ко-

торого являются сообщение и его предмет, отправитель сообщения и его адресат, характер их взаимоотношений, их социальные статусы и роли, их личные цели и коммуникативные намерения, их знание и отношение к принятым в конкретном социуме конвенциям сотрудничества.

Как социально-речевой акт диалог представляет собой бисуъектную структуру, которая включает репликовые ходы меняющихся друг друга коммуникантов.

Реплика – традиционная структурно-семантическая единица диалога – определяется как отрезок диалога от момента начала речи первого участника коммуникации до момента смены говорящего. Реплика, которая начинает диалог, то есть иницилирующая реплика, или реплика-стимул, задает его тему. Ответная реплика становится репликой-реакцией.

Реплики, как правило, связаны между собой. Каждая из них становится до конца понятна только в единстве с другими репликами и с уче-

том ситуации, в которой протекает общение. Однако в ряде случаев, как отмечают исследователи, последующая реплика не имеет прямой связи с предшествующей, являясь самостоятельной единицей. К таким случаям относятся не прямые реагирующие реплики [Демьянков, 1991].

Цель коммуникативного анализа в данном случае заключается в выявлении когнитивных оснований и механизмов формирования имплицитных смыслов в процессе межличностного политического взаимодействия. Материалом наблюдений стали фрагменты политических дебатов американских политиков, собранные в период с 15 марта по 25 мая 2016 года.

**Основные типы реплик-реакций в англоязычных политических дискуссиях.** К наиболее распространенным типам реактивных реплик относятся следующие:

– **согласие** (одобрение точки зрения собеседника):

Shelby: *I will really support General Shinseki. He's a great soldier. He's a great leader.*

Wallace: *Absolutely superb* (URL: <http://www.realclearpolitics.com/>).

Приведенный фрагмент диалога между сенатором США Ричардом Шелби и модератором республиканских дебатов Крисом Уоллесом демонстрирует акт согласия Уоллеса с высказыванием Шелби о Генерале Шинсеки как о великодушном солдате и лидере. На иницирующую реплику Уоллеса, содержание которой – Шелби, Уоллес отвечает своим полным согласием, используя положительно окрашенное языковое выражение *Absolutely superb*.

Еще один пример того же типа реплики:

Wallace: *We have to support this law <...>*

Cruz: *Chris, absolutely yes. It's really important. And not only will I support it* (URL: <http://time.com/>).

В ответной реплике Круз выражает согласие – *Absolutely yes* и заинтересованность в поддержании закона – *It's really important*. При этом эффект заинтересованности усиливается посредством инверсии, к которой прибегает Круз: *And not only will I support it*;

– **несогласие** (неодобрение точки зрения собеседника): Megyn Kelly: *You've called women*

*you don't like «fat pigs, dogs, slob, and disgusting animals».*

Trump: *No, it wasn't so* (URL: <http://time.com/>).

Ведущий дебатов в рамках иницирующей реплики обвиняет Дональда Трампа в оскорблении женщин, на что Трамп отвечает репликой несогласия – *No, it wasn't so* с двойным отрицанием;

– **подхват** (применение реплики противника для усиления собственной аргументации):

Kayleigh Mcenany, Trump supporter: *And I'm quite frankly ashamed that women would go out and presume this man guilty in the court of public opinion.*

Tara Setmayer: *But you're not ashamed to fact that Donald Trump has called women fat pigs? You aren't ashamed of the fact that Donald Trump can never apologize for anything?* (URL: <http://transcripts.cnn.com/>).

Данный диалог происходит между комментатором Кейлин Маккенани, выступающей в защиту Дональда Трампа, и политическим комментатором CNN Тарой Сетмайер. Кейлин в своей реплике, пытаясь реабилитировать Трампа, смягчить впечатление от его нелюбимых высказываний о женщинах, сожалеет (*I'm quite frankly ashamed...*), что у женщин может сформироваться предвзятое мнение в отношении к Дональду Трампу, вплоть до общественного осуждения. Тара Сетмайер искусно подхватывает часть реплики Кейлин (*But you're not ashamed...*), используя ее дважды против самой Кейлин, акцентируя внимание на грубости кандидата в президенты;

– **повтор** (полное или частичное повторение иницирующей реплики):

Wallace: *Respectfully, can we just forget about illegal immigration and talk <...>?*

Kasich: *Forget? About illegal immigration? Why are you getting off the subject?* (URL: <http://time.com/>).

В дискуссии между модератором республиканских дебатов Крисом Уоллесом и действующим губернатором Огайо Джоном Кейсиком Крис пытается сменить тему: *Can we just forget about illegal immigration? (А мы не можем отвлекаться от нелегальной иммиграции?)*. Не дав завершить Уоллесу высказывание, Кейсик пере-

бывает его репликой-повтором – *Forget? About illegal immigration?*, демонстрируя недовольство, и более того, агрессивность;

– **переключение:**

Wallace: *Does that sound to you like the temperament of a man we should elect as president, and how will you answer the charge from Hillary Clinton, who was likely to be the Democratic nominee, that you are part of the war on women?*

Trump: *I've been challenged by so many people, and I don't frankly have time for total political correctness. And to be honest with you, this country doesn't have time either. This country is in big trouble. We don't win anymore. We lose to China. We lose to Mexico both in trade and at the border. We lose to everybody.* (URL: <http://time.com/>).

В диалоге выше модератор дебатов инициирует вопрос о том, считает ли Трамп правильным, что на пост президента претендует человек, которого все считают ярким антифеминистом. Дональд Трамп переключает разговор на другую тему, обращая внимание Криса на состояние страны, на политические и экономические проблемы США: *And to be honest <...> This country is in big trouble <...> We lose to China <...> to Mexico <...> to everybody.*

**Источники и механизмы формирования имплицитных смыслов.** Совокупное значение любой коммуникативной единицы складывается, как известно, из когнитивного (денотативного) компонента, принадлежащего языковому знаку, и имплицитного смысла, формирующегося в конкретной ситуации общения и не имеющего вербального выражения.

Соотношение значения и смысла в процессе коммуникации рассматривалось многими отечественными и зарубежными учеными, в том числе Г. Фреге, В. Гумбольдтом, М.М. Бахтиным, М.В. Никитиным, Н.А. Слюсаревой, В.А. Звегинцевым, Г.П. Мельниковым.

М.В. Никитин, указывая на неразрывную связь данных понятий, определяет языковое значение как постоянную часть содержания знаков, общую у говорящих в однородном языковом коллективе и поэтому обеспечивающую понимание в актах речевой коммуникации. Это от-

стоявшаяся, общественно признанная и закреплённая категория языка, в то время как смысл – категория личностная, субъективная, достояние индивида [Никитин, 1988]. Аналогичной точки зрения придерживается и А.В. Бондарко, отмечая, что значение той или иной единицы представляет собой элемент языковой системы, тогда как конкретный смысл – это «явление речи, имеющей ситуативную обусловленность» [Бондарко, 1978, с. 57].

Представители современной когнитивной лингвистики рассматривают значение как феномен, возникающий на основе совместного опыта употребления знака в процессе речевой деятельности, как некоторый ассоциативный потенциал, представляющий память индивида о предыдущих использованиях того или иного знака и сформировавшийся как структуральное знание определённого социума [Kravchenko, 2012]. Смысл, в отличие от значения, носит индивидуальный характер и не хранится в памяти, а каждый раз создается коммуникантами в процессе общения. Он обусловлен уникальным опытом взаимодействия коммуниканта со средой, а также индивидуальной историей развития собеседников [Демьянков, 1991; Матурана, 1996; Архипов, 2008].

Смысл всегда связан с замыслом высказывания, то есть соотношение значения и смысла в высказывании в первую очередь определяется интенцией говорящего.

При обработке содержания высказывания с имплицитным смыслом адресату, лишённому непосредственного доступа к процессу порождения речи адресантом, необходимо обратиться к процессу инференции – мыслительной операции, в результате которой он может выйти за пределы когнитивного (денотативного) значения языковых единиц, вербально выраженных в высказывании, и вывести дополнительные смыслы, которые и составляют его суть.

Одним из источников порождения имплицитных смыслов в акте коммуникации являются такие ее составляющие, как молчание, умолчание и намеренные смысловые пропуски, представляющие собой полноценные коммуникатив-

ные акты, характеризующиеся высокой степенью информативности и многозначности.

Спектр передаваемых **молчанием** смыслов чрезвычайно широк. «Молчание экспрессивно окрашено, поскольку оно по определению не может являться исключительным источником передачи информации» [Лазутова, 2015, с. 195], то есть коммуникативный акт молчания может либо передавать определенное эмоциональное состояние коммуниканта в процессе диалогического взаимодействия, либо передавать его отношение к репликам или действиям партнера по коммуникации. При этом каждый конкретный смысл выявляется в условиях конкретной коммуникативной ситуации и обусловлен национальными, социально-культурными и религиозными конвенциями различных социумов.

Среди коммуникативных ситуаций, условия протекания которых допускают отсутствие ответных реплик, можно выделить ситуации, когда один из собеседников не желает соблюдать принцип кооперации в силу определенных политических отношений между коммуникантами, различного социального статуса, различного объема фоновых знаний, когда коммуникант желает скрыть какую-то информацию, выразить протест и др.

Ниже представлен пример интервью между журналистом Крисом Мэтьюсом и Дональдом Трампом, в котором журналист пытается узнать мнение политика о возможности приобретения Японией ядерного оружия.

Matthews: *It's been a U.S. policy for decades to prevent Japan from getting nuclear weapon.*

Trump: *That's may be policy, but can I be honest with you? Maybe it's going to have to be time to change because so many – ehmmm ... so many ... well, actually ... you have Pakistan has it, China has it. You have so many other countries ... and ...*

Matthews: *So, some proliferation is OK?*

Trump: *... Well ...*

Matthews: *So, you are saying you don't want more nuclear weapons in the world but you're OK with Japan and South Korea?*

Trump: *Well ...* (URL: <http://transcripts.cnn.com/>).

В своей иницилирующей реплике Мэтьюс отмечает, что США уже в течение нескольких десятилетий стремятся предотвратить приобретение Японией ядерного оружия. Дональд Трамп с многократными заминками и паузами отвечает, что, возможно, пришло время перемен, что другие страны, в частности Пакистан и Китай, уже имеют ядерное оружие.

В данном случае частые паузы, обрыв фразы на союзе, использование междометий *Well* указывает на то, что у Трампа нет желания сообщать свое мнение на такую политически «щекотливую» тему. В ином случае у журналиста или у аудитории могут возникнуть «ненужные» вопросы, которые могут испортить его имидж накануне выборов. То есть в молчании заложен определенный имплицитный смысл: исходя из этических и политических соображений, Дональд Трамп не хочет прямо высказать свое положительное отношение по поводу возможности приобретения Японией и Южной Кореей ядерного оружия. В продолжение диалога на последующий провокационный вопрос журналиста, выступает ли Трамп «за» распространение ядерного оружия (*So, some proliferation is OK?*), он повторно предпочитает молчание конкретному ответу.

**Умолчание** как коммуникативный акт реализуется в ситуации намеренного опущения говорящим полнозначных языковых единиц высказывания. Индикаторами умолчания выступают:

- на грамматическом уровне – союз, предлог, определенный / неопределенный артикли;
- на просодическом – интонации незавершенности;
- на графическом – тире или многоточие в качестве финальных компонентов высказывания, которые имплицитно синтаксическую и содержательную неполноту языковой единицы и готовят реципиента к усилению по декодировке невысказанного.

Обрыв говорящим речевой цепи обусловлен глобальной интенцией адресанта – максимально воздействовать на адресата посредством реализации своих частных интенций: сказать так, чтобы приукрасить нечто, ввести в заблуждение, обмануть, предвосхитить возмож-

ные возражения, заинтересовать, создать адресату условия для сотворчества, не обидеть и др.

Wallace: *Well, I want to ask you about ... a little bit about the nature of your conversations with Pakistani officials, including the president. Have you made it clear to Pakistan that failure to act and to act in like this will affect U.S. relations with Pakistan, including the possibility of the millions of dollars we give them in military aid.*

Rice: *I have made very clear. It can be a matter for our relationship...*

Wallace: *When you say matter for our relationship ...*

Rice: *Well, you see, And I made very clear to the Pakistanis that we are a friend of Pakistan. We're an ally of Pakistan ... But when something like this happens ... well ...* (URL: <http://time.com/>).

Данный фрагмент диалога между модератором Крисом Уоллесом и бывшим госсекретарем США Кондолизой Райс демонстрирует очередной акт умолчания. В своей иницилирующей реплике Уоллес спрашивает у Райс, насколько точно она дала понять Пакистану, что его действия могут привести к серьезным последствиям, значительно ухудшив отношения с США. Райс в ответных репликах не дает прямого ответа на вопрос.

В первой реплике Кондолиза Райс пытается сгладить ситуацию, отвечая общей фразой *It can be a matter for our relationship...* (*Это может стать темой / причиной обсуждения наших дальнейших отношений...*). Крис Уоллес не желает закрывать данную тему и задает уточняющий вопрос, используя тактику повтора фрагмента высказывания: *When you say matter for our relationship...* (*Когда Вы говорите «темой дальнейших отношений ...»*).

Высказывание Криса является также незаконченным, на что указывает такой графический маркер, как многоточие в конце предложения, и не оставляет Райс шанса уйти от ответа. Однако в ответной реплике Кондолиза Райс во второй раз прибегает к тактике умолчания, пытаясь и далее сглаживать возможные «острые углы» в разговоре. *And I made very clear to the Pakistanis that we are a friend of Pakistan. We're an ally of Pakistan ... But when something like this happens ... well ...* Райс

отвечает, что в общем-то США дали понять Пакистану, что они друзья и союзники друг другу, *Но когда происходит что-то подобного рода...* Многоточие дает возможность домыслить фразу Кондолизы: [*Но когда происходит что-то подобного рода, США приходится прибегать к определенным мерам и ответным действиям...*] Райс умалчивает истинную информацию о том, как действительно могут в дальнейшем сложиться отношения между двумя странами (*But when something like this happens...*).

Феномен умолчания обладает высокой частотностью употребления в дискурсе, интегрирует в себе богатый опыт межличностного взаимодействия, способов и средств речевого воздействия.

**Намеренные смысловые пропуски** представляют собой отсутствие релевантных суждений у адресанта и обусловлены его прагматической установкой. Это приводит к содержательному несоответствию контактно расположенных языковых единиц (высказываний) в диалогическом дискурсе, в то время как синтаксически такие высказывания не рассматриваются как неполные [Миролюбова, 1986, с. 3]. Кроме того, в отличие от умолчания, намеренные смысловые пропуски лишены каких-либо показателей на формально-графическом уровне и выявляются только на смысловой основе.

Phil Mattingly, CNN correspondent: *What were your impression on that meeting? Did you get positive feelings about your conversation with Trump?*

Ryan: *We really don't know each other. First I thought he was a very good personality. But ... well, that was our first meeting* (URL: <http://transcripts.cnn.com/>).

Диалог между корреспондентом CNN Филом Мэттингли и американским политиком Полом Райаном демонстрирует прием смыслового пропуска одним из участников диалога, когда коммуникант намеренно изымает из эксплицитного содержания реплики сегмент информации, релевантный для понимания сообщения в целом. На вопрос Мэттингли о том, какое впечатление сложилось у Райана по поводу его встречи с Дональдом Трампом, получил ли он приятные эмоции от

общения с Трампом (*What were your impression on that meeting? Did you get positive feelings about your conversation with Trump?*), Райан дал завуалированный ответ. Истинный смысл ответа может быть восполнен лишь посредством умозаключений реципиента с опорой на вербальный контекст и коммуникативную ситуацию в целом. В приведенном фрагменте выведенная импликатура представлена следующим образом: *На самом деле мы не знаем друг друга. Поначалу мне показалось, что он приятный человек, но... [пообщавшись с ним, я понял, что на самом деле представляет из себя этот человек]*.

Процесс интерпретации имплицитных смыслов осуществляется в современной науке с позиций различных исследовательских концепций и подходов, среди которых наиболее адекватным, как представляется, является холистический подход, постулируемый современной когнитивно-коммуникативной парадигмой и ее биокогнитивным направлением. Согласно данному подходу в ходе интерпретации того или иного смысла необходимо учитывать весь комплекс составляющих процесса коммуникации: коммуникантов, их социальный статус, гендерные и возрастные особенности, их речевое / неречевое поведение, межличностные отношения, тезаурус, фоновые знания, микросреду, в которой происходит процесс взаимодействия, а также макросреду, которая включает установки, ценности, обычаи, традиции соответствующего социума определенной эпохи.

В рамках данного подхода вывод того или иного смысла происходит в результате воспоминания того, какой смысл возникал раньше при актуализации определенных сигналов в аналогичной ситуации, то есть определенный смысл возникает в результате догадки, процесса «самосоздания», или «аутопоэза». Живой организм, как отмечают биокогнитологи, «натренирован» на запоминание опыта коммуникации в прошлом и создание аналогичного смысла [Steffensen, 2011, с. 196; Kravchenko, 2012, с. 137], а «опыт как сложный и многогранный феномен, лежащий в основе познания <...> представляет собой арсенал продуктивных накоплений

во всех сферах человеческой жизнедеятельности, где неотделимы предметный мир культуры и приемы пользования им. При этом опыт является не отражением деятельности в субъективном познании, а именно свертыванием ее в деятельностьную способность субъекта» [Иванов, 1977, с. 243].

Рассмотренный материал показал, что реактивные реплики, будучи полноценными коммуникативными единицами, выполняют следующие коммуникативно-прагматические функции.

1. Регулятивную, связанную со стремлением субъекта речи максимально воздействовать на реципиента с целью побудить его к тому или иному речевому / неречевому действию, с одной стороны, а с другой – стимулировать умственную деятельность адресата с целью побудить его к декодированию имплицитного смысла.

2. Когнитивную, выражающуюся в том, что, восполняя отсутствующие сегменты информации, адресат не только использует эксплицитную информацию и свои феноменологические и структуральные знания, но и генерирует новое, выводное знание, пополняющее его информационный тезаурус.

3. Оценочную, назначение которой – выразить отношение к собеседнику, дать оценку его действиям, словам.

4. Дезинформирующую, когда отсутствие определенных сегментов в дискурсе дает возможность адресанту обмануть адресата, не солгав при этом словесно.

5. Функцию ускорения коммуникативного динамизма, способствующую быстрому переходу от одной темы к другой.

6. Социативную, демонстрирующую стремление к сотрудничеству.

7. Дисконтактивную, ведущую к разрыву установившихся связей, к психологическому дискомфорту.

8. Ролемаркирующую, отражающую социальные роли коммуникантов в иерархической структуре социума.

9. Социокультурную, обусловленную социально-культурными нормами и этническими традициями того или иного сообщества и др.

В силу частотности, высокой коммуникативной информативности и многофункциональности реактивные реплики играют значительную роль в различных типах диалогического дискурса, в том числе в публичном политическом диалоге.

### Библиографический список

1. Архипов И.К. Язык и языковая личность. СПб.: Книжный дом, 2008. 248 с.
2. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1978. 175 с.
3. Демьянков В.З. Тайна диалога // Диалог: Теоретические проблемы и методы исследования. М.: ИНИОН РАН, 1991. С. 10–44.
4. Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. М.: Языки славянской культуры, 1977. Т. III: Теоретические проблемы. 367 с.
5. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова [и др]. М.: Флинта, 2003. 837 с.
6. Лазутова Л.А. Репрезентация концепта «молчание» в немецком художественном тексте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 194–198.
7. Матурана У. Биология познания // Язык и интеллект. М., 1996. С. 95–142.
8. Миролубова Т.Г. Намеренные смысловые пропуски в рамках микро- и макроконтекста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 17 с.
9. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1988. 169 с.
10. Чахоян Л.П. Синтаксис диалогической речи современного английского языка. М., 1979. С. 168.
11. Kravchenko A.V. Grammar as semiosis and cognitive dynamics // Cognitive Dynamics in Linguistic Interactions. Newcastle upon Tyne, 2012. P. 125–153.
12. Steffensen S.V. Beyond mind: An extended ecology of languaging / Cowley S.J. (ed.). Distributed Language. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2011. P. 185–210.



# ПАРАДИГМА ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ С КОМПОНЕНТОМ «ЗЕЛЕНый» В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

## COLOR NAMING PARADIGM WITH THE COMPONENT OF GREEN IN MODERN RUSSIAN MASS MEDIA TEXTS

Ф.М. Эльджеркиева

F.M. Eldzherkieva

*Цветообозначение, парадигма, цветоименование, бинарный, однополярный, мультиполярный, средства массовой информации.*

Статья посвящена изучению парадигматических особенностей цветообозначений с компонентом «зеленый», которые используются в современных российских СМИ. Результаты исследования показали, что парадигма цветообозначений с компонентом «зеленый» расширяется преимущественно за счет однополярных и мультиполярных рядов, семантика которых еще не нашла отражение в современных толковых словарях.

*Color terms, paradigm, color naming, binary, unipolar, multipolar, mass media.*

The article deals with the study of color naming paradigmatic peculiarities with the component of green, which are used in modern Russian mass media. The study results show that the color naming paradigm with the component of green is expanded mostly by unipolar and multipolar ranges, the semantics of which has not been included into modern definition dictionaries yet.

Современные средства массовой информации (здесь и далее – СМИ) стали одним из средств восприятия мира и отражают наиболее явные тенденции в специфике употребления цветообозначений. В СМИ фиксируются цвета и их цветовая символика, которая показывает результат культурного опыта человека в условиях процессов глобализации. Становясь компонентом культуры и фиксатором цветовой символика [Садыкова, 2013], цветообозначения в СМИ приобретают разнообразную систему смыслов и подвергаются пристальному изучению в научных сферах.

Изучение цветообозначений в СМИ основывается на теории психологического воздействия цвета (например: работы F. Birren, П.В. Яньшина, Б.А. Базымы), на взаимозависимости количества цветообозначений и уровня культурной стадии общества (P. Kay, E. Rosch, B. Berlin, M. Dowman, У. Чейф, Т. Belpaeme, L. Steels, А. Вежбицкая, С.К. McDaniel, В. Saunders), на изучении проблем

этимологии цветообозначений (А.П. Василевич, И.В. Садыкова, Н.Б. Бахилина, Т.И. Колесникова). Кроме того, исследование цветообозначений происходит в рамках сопоставительного подхода (В.А. Москович, А.Н. Майзина, Н.Ф. Пелевина, С.В. Иваненко), с позиции лингвокультурологии (Т.Ю. Светличная, О.В. Праченко, В.Г. Кульпина, С.В. Мичугина, Л.А. Голубь, С.Г. Тер-Минасова), когнитивистики (R. MacLaury, Е.В. Люкина, Е.В. Рахилина, М.Е. Прохорова, Н.С. Братчикова), психолингвистики (А.И. Белов, А.П. Василевич, Р.М. Фрумкина, Е.Н. Колодкина).

В целом исследования в области цветообозначений СМИ до сих пор остаются актуальными, поскольку это позволяет выявлять взаимоотношения языка и сознания, мышления и речи, которые пока остаются не до конца исследованы. Кроме того, актуальность данной статьи связана с отсутствием комплексных объяснительных концепций, позволяющих приблизиться к осознанию того, каким образом язык трансформи-

рует человеческий опыт, представленный в его сознании, и оптимизирует общение, обеспечивая бесконфликтную коммуникацию. В связи с этим вопрос об особенностях цветообозначений русского языка в СМИ представляет интерес для проведения исследований.

Обозначенная актуальность и проблемность изучения определили объект статьи – цветообозначения с компонентом «зеленый», который традиционно выделяется в качестве основного из цветов. Предметом статьи стали парадигматические особенности цветонаименований. Языковым материалом послужили русские цветообозначения, отобранные из следующих интернет-ресурсов СМИ: издание «РИА Новости», ЗАО «Газета.Ру», «Лента.Ру», еженедельник «Аргументы и Факты», «Ведомости», ФГБУ «Редакция «Российской газеты», «Газета Известия», «Коммерсантъ», «Московский Комсомолец», «Новая газета», «Комсомольская правда», «Независимая газета».

Анализ парадигматических особенностей цветообозначений на примере классификаций А.П. Василевича, Р.М. Фрумкиной, Б. Берлина, П. Кея и многих других показал, что именно семантика и сопутствующие ассоциации определяют позиционирование цветообозначений в парадигматической системе [Василевич и др., 2002; Фрумкина, 1984; Berlin, Kay, 1969]. В данном случае семантика выступает критерием классификации и выражением смысла в противопоставлении с другим, например, однотипная семантика (синонимическая), полярная семантика (антонимическая). Ассоциация как следующий критерий в парадигматической системе выделяется на основании сходства или возможного подобия. В целом семантика и возникающие ассоциации позволяют дифференцировать субкатегории цветообозначений и выявлять сети их парадигматических связей. Сеть связей цветообозначений на основе выявленных критериев, как правило, представлена антонимической, синонимической, омонимической, паронимической, гиперогипонимической парадигмой и семантическим полем организации лексических единиц.

Парадигма цветообозначений структурна и организована иерархично. Представляется возможным, создать трехуровневую систему, состоящую из бинарного (полярное разбиение отклонений от исходного нейтрального варианта), однополярного (наличие общего для всех цветообозначений признака), мультиполярного уровней (объединение одновременно ассоциативной и семантической связями).

Бинарный парадигматический ряд в отношении цветообозначений основан на различительных признаках тех или иных лексических единиц, которые противопоставлены друг другу по принципу наличия или отсутствия признака, например, зеленый противопоставлен черному. Наличие или отсутствие признака порождает определенный контраст противоположных качеств в лексике цветообозначений. Подобный контраст достаточно распространен в любой сфере науки. Бинарные ряды существуют повсюду: в природе, в мышлении, в точных и гуманитарных науках [Петина, 2014, с. 82; Боева, 2001, с. 128].

Однополярный парадигматический ряд характеризуется несложно организованной цепью цветообозначений, несущих проявление в себе одного семантического или ассоциативного признака, например, подобный ряд может быть выстроен на основе синонимии. Однополярный парадигматический ряд может быть реализован сильными и слабыми однополярными отношениями лексических единиц и речевых реализаций. По мнению О.Е. Хоменко, изучение и паспортизация контекстных употреблений однополярного парадигматического ряда способствует получению достоверной информации о семантической наполненности изучаемых лексем, а также выявлению степени семантической близости выявленных цветообозначений [Хоменко, 2003, с. 32–33].

На примере случаев использования в СМИ цветообозначений с компонентом «зеленый» в однополярном парадигматическом ряду можно убедиться в факте интенсивного пополнения российских информационных средств лексикой «цветового спектра» в необычном толко-

вании. В современном русском языке компонент «зеленый» является одним из высокочастотных за счет использования различных трактовок и значений. Однако в толковых словарях не содержится весь спектр толкований данного элемента. Так, в Толковом словаре русского языка спектр компонента «зеленый» содержит не только обозначение цвета солнечного спектра, но и наименование растительности или связанное с насаждением / приготовлением растений. Кроме того, лексема применяется для описания незрелого, неспелого, неопытного, а также в значении существительного «зеленые», которое служило для обозначения крестьянских отрядов во время войны 1919 года [Толковый словарь русского языка, стб. 1091–1092].

Анализ однополярного парадигматического ряда цветообозначений с компонентом «зеленый» показал, что он распространяется за счет значений (экологически) чистый, безопасный в эксплуатации по отношению к природе, стимулирующий развитие экологически чистого производства. В качестве примеров возможно привести следующие: «**зеленая космонавтика**», «**зеленое топливо**», «**зеленая экономика**», «**зеленая энергетика**», «**зеленые облигации (бумаги)**», «**зеленый объект**», «**зеленый тариф**», «**зеленая химия**». Например: *Успешное возвращение первой ступени Falcon 9 на Землю – это ... шаг ... к чистой и «зеленой» космонавтике* (Независимая газета. 23.12.2015); *Как эксперты, мы прослеживаем позитивные тенденции последних лет и движение отечественных компаний в сторону «зеленой экономики»* («Известия», 11.12.2015); *Китай начнет выпуск «зеленых облигаций» для стимулирования «зеленой энергетике»* (Газета. 23.12.2015).

В представленных примерах парадигма цветообозначений представлена однополярными значениями, тесно связанными друг с другой общим семантическим вектором – наличием общего признака «чистый», «не вредящий природе». Общий признак распространяется за счет синонимической основы, в которой цветообозначения «зеленая космонавтика», «зеленое топливо», «зеленая экономика», «зеленая энерге-

тика» характеризуются сильными однополярными отношениями, а «зеленые облигации (бумаги)», «зеленый объект», «зеленый тариф» – слабыми отношениями.

На этапе построения мультиполярного парадигматического ряда цветообозначений с компонентом «зеленый» выделяются и классифицируются наиболее общие признаки, которые отличаются нейтральное (ядерное) наименование цвета от других его разновидностей. С этой целью используется дихотомическое подразделение речевой продукции Ю.М. Скребнева на экспликационную и импликационную [Скребнев, 1961; Скребнев, Сиротина, 1985]. По мнению ученого, экспликация («объяснение», разъяснение) и импликация («подразумевание») покрывают круг возможных семантических и ассоциативных вариантов цветообозначений. Так, примером парадигмы экспликативных цветообозначений следует назвать «**ярко-зеленых**», «**темно-зеленых**», «**зеленую границу**», «**зеленый патруль**», «**зеленый щит**», «**зеленую стоянку**».

Особенность «**ярко- или темно-зеленых**» проявляется в оттенке цвета, она поясняет характер агрессии в отношении ведения мероприятий по обеспечению экологической политики. «Темно-зеленые», или экофашисты, требуют сокращать население Земли, а «ярко-зеленые» ищут путь гармоничного развития общества в единстве с природой. Например: *В России пока доминируют «темно-зеленые» с радикальными требованиями* (Лента. 14.12.2015).

Цветообозначение «**зеленая граница**» показывает характер отношений на границе с другими государствами, например: *Проект предусматривает упорядочивание «зеленой границы» Латвии с Россией, протяженность которой составляет 270 км, и устройство 12-метровой пограничной полосы* (Коммерсант. 25.12.2015).

Цветообозначение «**зеленый патруль**» описывает деятельность одноименной экологической организации, например: *Эксперты «зеленого патруля» предприняли попытку выявить экологически неблагополучные районы* (Коммерсант. 23.12.2015).

Цветообозначение «**зеленый щит**» обозначает комплекс мероприятий по сохранению биоразнообразия в регионах, в которых нанесен существенный вред окружающей среде, например: *А компания «Татнефть» ... реализовала проект «Зеленый щит Нижнекамска», высадив ... молодой лес* (Известия. 11.12.2015).

Цветообозначение «**зеленая стоянка**» говорит международным судам и их командам о возможности зайти в порт, например: *На это накладывается отсутствие оборудованных «зеленых стоянок», высокая степень изношенности судов, а также большие затраты на их техническое переоборудование и реконструкцию, добавляют в Ростуризме* (Газета. 25.12.2015).

Парадигма имплицитивного цветообозначения в мультиполярном ряду может быть представлена «**зеленым проектом**», «**зеленой неделей**», «**зеленым углом**», например: *Проекты (реновация хрущевки) разделили на три группы: зеленые, желтые и красные. В зеленых работа уже идет* (Ведомости. 06.12.2015); *Одна из главных зарубежных выставок, в которых регулярно участвует Россия, – «Зеленая неделя» в Берлине* (Известия. 07.12.2015); *Карточка с «зеленым углом» (специальный маркер на документе. – Ф.К.) говорит об оперативном интересе... есть основания подозревать в причастности к преступлениям* (Известия. 11.12.2015).

Примером мультиполярного парадигматического ряда цветообозначений с компонентом «зеленый» имплицитивного характера служит появившееся выражение «зеленая степень напряженности обстановки», которое выражает спокойствие, отсутствие волнений среди гражданского населения, например: *Федеральная служба охраны мониторит ситуацию в регионах России на предмет возможных вспышек недовольства, сообщает Bloomberg. В зависимости от степени напряженности обстановка оценивается по цветной шкале, где есть зеленый, желтый и красный цвет* (Ведомости. 10.12.2015).

Выделение эксплицитивных и имплицитивных вариантов мультиполярного парадигмати-

ческого ряда цветообозначений с компонентом «зеленый» в представленных выше примерах основывается на изменениях структуры и функциональных характеристик ядерного инварианта (центрального цветообозначения) в целом или его отдельных элементов (возможных вариантов и вариаций). Это позволяет рассматривать парадигму цветообозначений, выделяя основные варианты и конструкции с особым семантическим или ассоциативным наполнением, а также в случаях, когда происходит переосмысление исходного значения (например, зеленый в значении «спокойный»).

В целом на основе проведенного исследования парадигмы цветообозначений с компонентом «зеленый» представляется возможным сделать следующие выводы: 1) парадигма представляет иерархическую систему, в основе которой находятся бинарные, однополярные и мультиполярные ряды; 2) частотность и востребованность значений цветоименований с компонентом «зеленый» в современных СМИ встречается на однополярном и мультиполярном уровнях; 3) достаточно часто цветообозначение «зеленый» переосмысливается, переходя в активный словарь СМИ и находит применение в таких нетипичных сочетаниях, как «зеленый тариф», «зеленая облигация» или «зеленый угол». Следовательно, можно утверждать, что парадигма цветообозначений с компонентом «зеленый» активно развивается в современном русском языке и обогащается за счет полярных рядов.

## Библиографический список

1. Боева Н.Б. Грамматическая антонимия в современном английском языке: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2001. 367 с.
2. Василевич А.П., Кузнецова С.Н., Мищенко С.С. Каталог названий цвета на русском языке. М.: Смысл, 2002. 97 с.
3. Петина С.С. Оппозиционное замещение в морфологии как объект изучения коммуникативно-парадигматической лингвистики // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2014. № 1. С. 80–86.

4. Садыкова С.З. Семантика и символика цветообозначения «Красный» во фразеологии кумыкского языка в сопоставлении с английским языком // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 166–169.
5. Скребнев Ю.М. К вопросу об «ортологии» // Вопросы языкознания. 1961. № 1. С. 140–142.
6. Скребнев Ю.М., Сиротина О.Б. Введение в коллоквиалистику. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1985. 208 с.
7. Толковый словарь русского языка: в 4 т. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ, 1935. Т. 1. А–Кюрины.
8. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство: аспекты психолингвистического анализа. М.: Наука, 1984. 176 с.
9. Хоменко О.Е. О семантической специфике синонимической парадигмы // Язык и социокультурная среда: аспекты взаимодействия: материалы 48 Научно-методической конференции «Университетская наука – региону». Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. С. 31–34.
10. Berlin B., Kay P. Basic color terms, their universality and evolution. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1969. 234 p.

# ИЗМЕНЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.П. АСТАФЬЕВА)<sup>1</sup>

## THE CHANGE IN THE CONCEPTUAL IMPLIED SENSE OF A LITERARY TEXT (BASED ON THE WORKS OF V.P. ASTAFIEV)

Л.Г. Самотик

L.G. Samotik

*Подтекст, концептуальный подтекст, ситуативный (культурологический) подтекст, художественный текст, авторское изменение концептуального подтекста, новая редакция.*

Статья посвящена авторскому изменению подтекста произведений В.П. Астафьева. Рассматриваются: удачное, с точки зрения писателя, изменение концептуального подтекста, неудачное изменение подтекста, несостоявшееся авторское концептуальное изменение подтекста и неосознанное изменение подтекста. Делаются выводы о специфике отношения писателя к тексту.

*Implied sense, conceptual implied sense, situational (culturological) implied sense, literary text, the author's change in the conceptual implied sense, new edition.*

The article is dedicated to the author's change in the implied sense of the works of V. P. Astafiev. It discusses the change in the conceptual implied sense that is successful or unsuccessful from the writer's point of view, as well as the author's failed conceptual change in the implied sense, and an unconscious change in the implied sense. There are some conclusions about the specificity of the writer's attitude to the text in the article.

**П**одтекст – одно из самых востребованных и неопределенных лингвистических понятий. Подтекст изначально, уже по внутренней форме термина – явление текстовое. В связи с развитием лингвистики текста во вторую половину 60- и 70-е годы подтекст разрабатывается сначала в зарубежном языкознании [Николаева, 1978, с. 5]. Но считается, что в русской культуре внимание к подтексту связано с системой К.С. Станиславского, которая предписывала определение подтекста в каждой реплике сценического диалога. Это традиция переносится на поэтический язык, где отдельно трактуется каждая стихотворная строфа. Классической уже считается статья Г.И. Сильман «Подтекст как лингвистическое явление» [Сильман, 1969]. Затем интерес к подтексту проявляется в исследованиях, посвященных тексту, наиболее популярны сегодня работы И.Р. Гальперина [Гальперин, 1981], Е.С. Кубряковой [Кубрякова, 1987], В.А. Кухаренко [Кухаренко, 1988].

Подтекст привлекает пристальное внимание со стороны ученых с конца 90-х годов и по настоящее время. Интерес к этому явлению все растет. В основном – это наблюдения на материале отдельных художественных текстов: А.И. Иваницкого по поэме А.С. Пушкина «Медный всадник», 1993; А.Б. Муратова на материале пьесы А.П. Чехова «Дядя Ваня», 2001; О.Б. Заславского на текстах Вл. Высоцкого, 2002 и т.д.; выполненные на материале иностранных языков: И.В. Иванковой на фоне немецкого языка, 2007; Е.В. Ермаковой на материале современной английской прозы, 1996; М.П. Козьма на материале произведений английских и американских писателей, 2009 и т.д.; посвященные отдельным аспектам подтекста: Л.А. Исаевой «Лингвистический анализ художественного текста: проблемы интерпретации скрытых смыслов», 2008; новые подходы отражены в исследовании Н.В. Пушкаревой «Языковое выражение подтекстовых смыслов в прозаическом тексте (проза XIX–XX вв.)»,

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, проект «Феномен творчества В.П. Астафьева как регионально-национальное самосознание эпохи» № 16-14-24006.

[Пушкарева, 2013]; М.А. Южанниковой «Феномен двусмысленности как основание стилистических приемов в современном русском языке» (каждая из трех глав начинается словом *подтекст* [Южанникова, 2016 ]) и т.д.

Многими авторами отмечаются смежные с подтекстом понятия: *невыраженный смысл, приращение значения (смысла), имплицитность, пресуппозиция, импликация, имплицитно выраженное значение, имплицитное содержание или смысл, коннотация, ассоциативные связи слов, двусмысленность, переносное значение слова, аллюзия, аллегория, ирония, умолчание, апоэтизис, эзопов язык, метафора, дистантный повтор, анафора, эпифора, анадиплозис, хиазм* и т.д. С одной стороны, делаются попытки отграничить эти понятия от подтекста, с другой – они рассматриваются как приемы его создания (например, О.Н. Емельяновой [Емельянова, 2005, с. 232–233], что вызывает сомнение, т.к. это понятия (за исключением тропов и фигур) не плана выражения, а плана содержания. Как нам представляется, все эти стилистические категории и приемы и составляют понятие *подтекст*.

В теории подтекста можно выделить несколько направлений: формалистическое, которое рассматривает подтекст как рассредоточенный повтор (Т.А. Сильман и др.); прагматическое, ориентированное на категорию интенциональности, коммуникативную функцию текста (В.А. Кухаренко и др.); самое распространенное – семантическое. Наша работа выполнена в рамках последнего направления.

Многие отмечают трудность определения понятия *подтекст*, что вызывает необходимость в каждом случае обращения к нему давать самостоятельное толкование. Мы не будем нарушать традицию. **Подтекст** – 1) не высказанный прямо словами в тексте, но вытекающий из вербального контекста его смысл; 2) словесно не выраженный, подразумеваемый смысл высказывания, текста в целом, определяемый ситуативным (культурологическим) контекстом, известным адресанту и адресату (пресуппозиция); 3) истинное содержание каких-либо внетекстовых ситуаций, подоплека. Мы обращаемся только к подтексту, связан-

ному с вербальным или ситуативным контекстом. Подтекст реализует как не выраженные, так и частично вербально выраженные дополнительные, скрытые смыслы текста. Подтекст – смысловая категория, она сопряжена с такими понятиями, как *семантика, содержание, значение, смысл, информация*. Мы условно не разграничиваем *значение, смысл* подтекста.

Исследования разнообразных аспектов подтекста показывают, что не рассматривалось его изменение. Это и составит предмет данной работы. Объектом выступают тексты В.П. Астафьева. Материалом послужили повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка», «Где-то гремит война», роман «Тают снега», комментарии писателя к этим произведениям, статья «Подводя итоги». Ранее нами рассматривались разные стороны художественной значимости и языка произведений писателя [Самотик, Шароглазова, 2013; Самотик, 2012; и др.].

Таким образом, задача статьи – показать авторскую индивидуальность писателя через призму концептуальных подтекстов его произведений. Концептуальный подтекст может быть авторским и читательским (в том числе режиссерским). Нас интересует авторский. Концептуальный подтекст мы сближаем с содержательно-концептуальной информацией И.Р. Гальперина [Гальперин, 1981, с. 41].

В.П. Астафьев, как многие писатели, готовя произведение к новой публикации, его просматривал и правил. Иногда кардинально, в этом случае он мог изменить заголовок. Так, нам известны рассказы «Жив!» и «Васюткино озеро», «Гражданский человек» и «Сибиряк». «Рассказ “Жил на свете Толька”... послужил как бы прологом к повести “Кража”, не изменилось даже имя главного героя» [Астафьев, 1997, т.1, с. 605]. «Я забрал из журнала гранки, поработал над короткими рассказами и напечатал их в журнале “Урал”, а наиболее трудный материал рассказа “Буролом” превратился после большой и серьезной работы в рассказ “Восьмой побег”, который я напечатал в журнале «Наш современник» № 8 за 1965 год, и с тех пор этот рассказ я включаю во все свои издания» и т.д. [Астафьев, 1997, т.1, с. 606]. Однако такая переработка обычно не касалась идеи произведения, авторской концепции.

Удачная, с точки зрения автора, новая редакция произведения. Удачную новую редакцию Виктор Петрович видел в «Пастухе и пастушке». Вариантов ее у автора было несколько. «Работал (над каким уже не помню) вариантом повести, когда меня опять же загадочным изгибом судьбы занесло в Серпуховский институт генетики» [Астафьев, 1997, т. 3, с. 454]. Обычно критиками рассматриваются первый текст – и условно «канонический», помещенный в его 15-томное собрание сочинений («Канонический текст – подлинно авторский текст в его последней редакции, общепринятый для всех изданий этого произведения» [СТСРЯ]). Это два текста, где значительно изменена авторская концепция войны. «Дополняя, переписывая повесть, я всякий раз удалял бытовую упрощенность, от индивидуально-явных судеб и мыслей уходил все далее и далее к общечеловеческим» [Астафьев, 1997, т. 3, с. 454]. Произведение превратилось из повести о любви на ВОВ в яркий пацифический текст против войны вообще, всякой войны. Изменения касаются прежде всего образа героини. «Не знаю, осознанно ли, скорее всего нет, я начал работать над повестью и в первую голову над судьбой героини методом исключения, и чем больше я убирал с нее литературные лохмотья, тем загадочнее и красивее она получалась и довела меня до того, что и сам я влюбился в свою Люсю, а затем и в повесть» [Астафьев, 1997, т. 3, с. 455]. В начальных вариантах была прописана жизнь Люси в оккупации. В комментариях автор вспоминает о том, что в черновиках героиня «имела точную биографию, даже мужа имела и любовника, немецкого генерала» [Астафьев, 1997, т. 3, с. 453]. Но в дальнейшем в тексте ничего этого нет. Ее образ очищается от первоначального литературного прототипа – Манон Леско (известно, что под впечатлением этого романа была задумана В.П. Астафьевым повесть) и как бы парит над действительностью. Но в ней остается тайна. Одна из глав книги В.А. Зубкова так и называется: «Осталась тайной... (любовь и женщина в повести «Пастух и пастушка»)» [Зубков, 2011]. В поздние редакции включены вставки-воспоминания лейтенанта, которые рисуют истоки отношения героя к происходящему на фронте. Борис вспоминает и

посещение театра (пастораль), и сцену охоты, когда парень гаечным ключом добывает раненую утку и т.д. В повести есть фрагменты, описывающие то, чего «не было и быть не могло» [Астафьев, 1997, т. 3, с. 137]. Это последняя встреча Костяева и Люси, сцена мнимых похорон Бориса в сопровождении санитарки Арины. Картина настоящих, когда его мертвого забыли в брошенном вагоне, еще усиленная страшным обобщением: «Начальник полустанка догадался, в чем дело, – не первый раз <...> на ходу выбрасывали из поездов заключенных, эвакуированных, воров, картежников, детей, женщин, больных стариков – все в той же надежде, что советские люди проявят сознательность, подберут трупы» [Астафьев, 1997, т. 3, с. 139] – создает ужасающий лик войны. К таким же нереальным эпизодам можно отнести и женщину из введения (читатель думает, возможно, Люсю), нашедшую могилу своего солдата. Добавлены и скорбные глаза Богоматери в минуту смерти героя и т.д. В «Зрячем посохе» В.П. Астафьев отмечает: «Мне кажется, в “Пастухе и пастушке” я преодолел сам себя, традицию, самим себе созданную... Преодолевая свою традицию в “Пастухе и пастушке”, я в то же время возвращался к каким-то очень дорогим традициям отечественной литературы, в частности, к толстовской традиции» [Астафьев, 1997, т. 8, с. 290].

Тайна смерти Бориса частично остается тайной. «Спектр суждений о результате этого столкновения (любви и войны. – Л.С.) весьма широк. От “любовь, сталкиваясь со смертью, одерживает победу, животворящее начало торжествует” (В.В. Гур), “любовь все-таки побеждает войну, побеждает смерть” (А.П. Ланшиков) до “любовь не смогла преодолеть смерть”» (Л.Г. Якименко). (Эти различия относятся к первой редакции повести. – Л.С.) [Савицкая, 2012, с. 67]. Вторая редакция произведения говорит о другом. «Я после войны лет пять или семь не реагировал на смерть, закапывал людей, как поленья. <...> Жизнь дала мне много “смертного” материала, начиная от детского потрясения – смерти матери. <...> Привычен! Какая проклятая сила, чья страшная воля прививает человеку такие вот “привычки”?! Так вот и мой Борис Костяев не влез в эту привычку, не вынес стра-



сти этакой, а критики все долдонят и долдонят: “Умер от любви”! Простое, общедоступное, удобное, а главное “безвредное” объяснение – за него “ничего не будет” – какой примитивизм!» [Астафьев, 1997, т. 8, с. 242]. Смерть главного героя происходит не от любви, не от раны, а от бесчеловечности войны. Костяев не захотел, не смог примириться с тем, что увидел.

Неудачная, с точки зрения автора, новая редакция. В 50-е годы В.П. Астафьев задумывает написать роман. «Мне и замыслом мучиться не надо было – только что вышло первое, самое историческое постановление ЦК и Совета Министров о налаживании дел в нашем сельском хозяйстве» [Астафьев, 1997, т. 1, с. 26]. Посмотрев во круг, писатель увидел, как создаются т.н. производственные романы без хорошего знания предмета. «Словом, литературная безалаберность, безграмотность и дерзкая безответственность подвигли меня к созданию более повновесного, нежели рассказ, широкого полотна, тем более что за толстые книги у нас всегда получали толстые деньги и, чего там греха таить, надеялся и я тоже с помощью актуально-злободневного романа поправить свои материальные дела» [Астафьев, 1997, т.1, с. 26–27]. Роман был напечатан в Пермском книжном издательстве в 1958 г. «Через несколько лет мне было предложено Пермским издательством повторить издание романа “Тают снега”. Я почистил текст, что-то в нем поправил» [Астафьев, 1997, т. 1, с. 29]. Новое издание вышло в уже в 1962 году. По поводу этой книги автор резко рефлектирует: «От сельского хозяйства я был далек, деревню оставил еще в детстве, в газете “вел” лес и транспорт, но картошку в поле сажал, в деревнях бывал» [Астафьев, 1997, т. 1, с. 26]. Эта цитата может вызвать сомнения: а считал ли В.П. Астафьев себя «деревенщиком»? Нигде сам он так себя не называет (хотя говорит о плеяде писателей – выходцев из села), однако отнесение его к этому направлению устоялось в нашей филологии. Признаками произведений этого направления является не только и не столько тема: жизнь русской деревни. Причем в упрощенном понимании – это утверждение, что люди на селе лучше, чем в городе. Есть тексты, соот-

ветствующие этому подходу. Так, дети умирающей Анны в «Последнем сроке» В.Г. Распутина расположены в пространстве между родной деревней и городом. И очевидно, что чем ближе к городу, тем люди хуже (в Сибири ходит поговорка: «Чем дальше в тайгу, тем лучше люди»). Но тем же В.Г. Распутиным написана повесть «Деньги для Марии», вызвавшая бурное обсуждение. И там плохими людьми показывают себя жители деревни, не захотевшие поддержать в трудную минуту попавшую в беду по их же вине женщину. Конфликт многих произведений В.П. Астафьева между героем-маргиналом, ищущим убежища в тайге, и значительной частью деревенского населения. По мнению А.Ю. Большаковой, «кризис национальной самоидентичности во многом и вызвал к жизни “деревенскую” прозу и поэзию второй половины XX века <...> Деревенская проза рассматривается как явление крестьянского менталитета <...>, которое сформировалось на основе художественно-эстетического осмысления русского национального характера в его крестьянских основах и обладает единой образной структурой, идейно-эстетической “программой воздействия” (термин Л.В. Чернец, В.Е. Хализева)» [Большакова, 2002, с. 4].

По поводу новой редакции романа писатель сообщает следующее: «Когда мне предложили издать книгу в третий раз, уже в Москве, – категорически отказался, понимая, что мне уже проще написать новую книгу, нежели «довести до ума» это прежде времени рожденное дитя. С годами мне даже удалось подзабыть о прозаическом грехе творческой молодости, я вежливо обходил упоминание романа в библиографии своей, в разных анкетах и бумагах, но лучший-то в мире, советский-то читатель нет-нет да и напомнит о моем творении» [Астафьев, 1997, т. 1, с. 30].

Не созданная новая редакция. Уже упоминавшийся рассказ «Васюткино озеро», который включен в школьную программу, повествует о мальчишке, заблудившемся в тайге и сумевшем там прожить четыре дня и самостоятельно выйти к Енисею, где его подобрала речника.

Автор вспоминает: «Летом я заблудился в заполярной тайге между станками Карасино и По-

лоем. Весной (1992 г. – Л.С.) я пролетал на вертолете над теми местами, где блуждал, и убедился, что мои прежние утверждения, будто я вел себя в тайге умело и стойко, потому и спасся, – самонадеянны и ничего не стоят. В этой тайге самому спастись, да еще будучи мальчишкой, – невозможно, только Господь Бог может тут спасти, что он, Милосердный, не раз и делал в моей жизни» [Астафьев, 1997, т. 1, с. 21]. Рассказ полон веры в жизнь, в безграничные способности человека, в его возможность противостоять природе в борьбе за выживание (что все еще актуально в Сибири).

Неосознанная автором новая редакция. В 1997 году в Ачинске (педколледжем совместно с КГУ) проводилась конференция, посвященная творчеству В.П. Астафьева. Мы со студентами педколледжа готовили доклады о поэтических антропонимах в текстах писателя. Среди других произведений была и повесть «Где-то гремит война». При этом было обнаружено, что в издании московском 1985 года героя зовут Тимофей Шамов [Астафьев, 1985], а в издании 1993 в Иркутске [Астафьев, 1993] – это Тимофей Храмов. Но дело не просто в имени: это разные люди, а в результате – другой авторский подтекст. Сам Тимофей не является действующим лицом повести, но на этом образе строится сюжет. Тетка Августа получила похоронку. Мужчин в семье практически нет – война, и она зовет юношу, почти подростка, к себе в Овсянку на Новый год для поддержки. Потом выясняется, что Тимофей жив: он подделал похоронку, задумав уйти от жены. Трагедия превращается в фарс. Скоро он погибает на лесозаготовках. Это в обоих вариантах. Но вопрос уже в другом: виноват ли в разбитой жизни Августы и всей семьи только человек или эта страшная война?

Кем был Тимофей Шамов? О нем написано мало. Был он «простым шофером». Семья его «была тиха, уважительна и работяща». Сам Тимофей «выделялся мягкостью характера, застенчивостью, скромностью». Финал повести различен. О предательстве Шамова Августа узнала быстро – пришло письмо от его сестры, уже к встрече Нового года: «...тетка, треснуто и безоружно рассмеявшись, сообщила: “А муженька-то я зря оплакивала. Жив-здоров товарищ Петров”. На-

шел себе помоложе, покраше...» [Астафьев, 1985, с. 422]. Августа смирилась с предательством Тимофея, она не негодует на него, а понимает, что он просто «слабый характером». Ну все равно – живой лучше, чем мертвый. Велика глубина русского женского сердца... И отношение автора к Тимофею не так непримиримо: «Рок – не рок, судьба ли то, иль не судьба, а может и простое совпадение – Шамов все-таки погиб...» [Астафьев, 1985, с. 422].

Тимофей Шамов показан не таким уж и негодеем, это просто слабый, бесхарактерный человек, который, попав в экстремальные обстоятельства, не выдерживает и ломается: «Но я-то знаю теперь, что война не только возвышала людей, она и развращала тех, кто послабее характером» [Астафьев, 1985, с. 422].

Тимофей Храмов – также из тихой, уважительной семьи, но автор подчеркивает, что Храмовы – не коренные жители деревни (челдоны), а «переселилась на Слизневский участок». Он не «просто шофер»: Тимофей «лучший шофер-лесовывозчик», для которого лесоучасток купил добротную избу и переселил его туда с семьей. В войну «Тимофей Храмов работал шофером у какого-то большого генерала и разболтался от сытой жизни». О предательстве Тимофея Храмова Августа узнает позже: «И еще спустя время Августа расскажет о том, что мужа ее, Тимофея, не убили на войне, без вести он не пропал. Он подделал похоронную, спрятался от семьи, предал ее» [Астафьев, 1993, с. 74]. И приговор автора звучит жестче. Храмов оказался человеком невысоких принципов, который в конце концов «предает» свою семью. Как он это сделал, проявив недюжинную смекалку? Он «надругался над похоронкой, самым святым документом, да еще в начале войны, большую сообразительность надо иметь». В конце повести автор выносит суровый приговор: «Никакая подлость даром не проходит <...> Если не живых, то хотя бы мертвых подлецов настигало возмездие». Тимофей погиб – «упал лесопогрузочный кран и раздавил его» [Астафьев, 1993, с. 74]. Таков Тимофей Храмов в этой повести Астафьева. Теперь становится понятна и разница в фамилиях: **Храмов – Шамов**. Разница несущественная, но можно вслу-

шаться, как сказывается это небольшое изменение в произношении на нашем восприятии.

Финал последней редакции близок к идее повести «Пастух и пастушка». Война страшна не только гибелью на фронте, она корежит жизни и судьбы людей, даже если просто «где-то гремит».

Когда доклад был прочитан, Виктор Петрович удивился. Он не думал, что изменил текст, считал, что прошла просто стилистическая правка.

Таким образом, мы видим, как значима новая авторская редакция художественного текста, зачастую она несет смену идеи, концепции произведения. В.П. Астафьев в своем творчестве идет от сюжета, прочно связанного со временем и местом действия, к обобщению, обращению к общечеловеческим истинам. Личностная его оценочность событий становится все более жесткой, непримиримой к темным сторонам нашей жизни и проявлениям человеческой натуры.

Подтекст занимает много места в общении, чем выше уровень вербальной культуры, тем большее значение отводится подтексту. «Дикари просто говорят, а мы все время что-то хотим сказать» [Пешковский, 1924, с. 116]. Итак, подтекст – это глобальная лингвистическая категория, наиболее полно реализующаяся в художественной литературе.

## Библиографический список

1. Астафьев В.П. Последний поклон. М.: Молодая гвардия, 1985.
2. Астафьев В.П. Проза войны: в 2 т. Иркутск: Литера, 1993. Т. 1. 270 с.
3. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 1. 608 с.
4. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 3. 464 с.
5. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 8. 352 с.
6. Большакова А.Ю. Феномен деревенской прозы (вторая половина XX века): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002. 50 с.
7. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
8. Емельянова О.Н. Подтекст // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А.П. Сковородникова. М.: Флинта: Наука, 2005. 480 с.
9. Зубков В.А. Наедине с Виктором Астафьевым. Пермь: Издатель И. Максарова, 2011. 150 с.
10. Кубрякова Е.С. Текст проблемы понимания и интерпретации // Семантика целого текста. М.: Наука, 1987. С. 90–94.
11. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
12. Николаева Т.Н. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1978. Вып. VIII: Лингвистика текста. С. 5–39.
13. Пешковский А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык // Русский язык в школе: Труды постоянной комиссии преподавателей русского языка и литературы: сб. ст. / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. Второе изд. М.; Пг.; Госиздат, 1924. Вып. 1. С. 113–116.
14. Пушкарева Н.В. Языковое выражение подтекстовых смыслов в прозаическом тексте (на материале русской прозы XIX–XXI вв.): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2013. 31 с.
15. Савицкая Т.В. Романтика и реальность в повести В. Астафьева «Пастух и пастушка» // Филологические науки в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 67–69.
16. Самотик Л.Г. Диалектизмы в создании образа речевой среды // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 274–278.
17. Самотик Л.Г., Шароглазова Ю.В. Лингворегион: межъязыковые контакты и образ речевой среды в художественном тексте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 192–198.
18. Сильман Т.И. Подтекст как лингвистическое явление // Филологические науки. 1969. № 1. С. 80–84.
19. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридеж дайд-жест, 2004. 959 с. (СТСРЯ).
20. Южанникова М.А. Феномен двусмысленности как основание стилистических приемов в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2016. 20 с.

## САТИРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДЕГЕРОИЗАЦИИ В РОМАНЕ В.П. АСТАФЬЕВА «ПРОКЛЯТЫ И УБИТЫ»

### THE SATIRICAL DEVICES OF DEGLORIFICATION IN THE NOVEL *THE DAMNED AND THE DEAD* BY V.P. ASTAFIEV

К.В. Соломенцева

K.V. Solomentseva

*Автор, авторская тенденциозность, дегероизация, деформация, двойственность, сатира, сатирические приемы, тема-мотив.*

В статье рассматриваются сатирические приемы, которые позволяют автору дегероизировать, то есть лишить общественной значимости слова, действия и поступки руководящего состава, политработников, армии в целом. Анализируется деформация таких понятий, как «героизм», «доблесть», «мудрость», что становится основой для возникновения в романе темы-мотива лжепатриотизма. Данная тема-мотив является одним из способов выражения авторской тенденциозности, которая приобретает характер прямого сатирического обличения.

*Author, author's bias, deglorification, deformation, duality, satire, satirical devices, theme-motive.*

This article discusses the satirical devices, which allow the author to deglorify, in other words, to deprive the words, actions and behavior of senior executives, political workers, and the army in general of the social significance. It also analyzes the deformation of such concepts as heroism, courage, wisdom, that becomes the basis for the emergence of the theme-motive of false patriotism in the novel. This theme-motive is one of the ways to express the author's bias, which acquires the character of a direct satirical commination.

Роман «Прокляты и убиты» печатался в журнале «Новый мир»: первая книга «Чертова яма» – в 1992 году, вторая «Плацдарм» – в 1994 году. После выхода второй книги появляются работы, анализирующие уникальность художественного произведения в целом. Исследователями замечено появление нового стиля писателя, в котором превалирует «публицистичность, острая критика социальной действительности, обилие сатирических оценок» [Петишев, Куракина]. Также отмечается, что Астафьев «обрушивает весь свой гнев, сарказм, иронию на политработников, стремящихся улучшить мораль в армии» [Вахитова, 1995, с. 126], «судит – жестко и категорично – тех, в чьих руках сосредоточена власть, от чьей воли зависит судьба народа и отдельного человека, тех, кто принимает решения, и тех, кто их не обсуждает» [Архангельская, 2000, с. 41].

В данной статье мы рассмотрим сатирические приемы, используемые автором для дегероизации образов политработников и руководи-

телей, представленных в романе «невероятными дуболомами, вколачивающими в головы солдат простые прописные истины, патриотические догмы» [Вахитова, 1995, с.127].

Тотальное отрицание власти в романе, критическое к ней отношение автора-повествователя выражается с помощью темы-мотива лжепатриотизма. На всем протяжении книги автор девальвирует значение таких слов, как доблесть, героизм, мудрость, применимых как характеристика к действиям руководящего состава или тем, кто к ним приближен. Это «слова-щиты», за которыми скрыто пустозвонство начальников и руководителей.

«Наши *доблестные* (здесь и далее курсив наш. – К.С.) войска, перемалывая превосходящие силы противника, ведут упорные кровопролитные бои на всех фронтах» [Астафьев, 2010, с. 23] – именно так начинается речь человека, на плечи которого легло идейное воспитание молодых солдат, капитана Мельникова. Непокоримая вера политработника в эту правду выражается

здесь в прямом понимании слова «доблесть». В словаре В. Даля оно трактуется как высшее душевное мужество, стойкость, благородство; высокое свойство души, высшая добродетель, великодушие, саможертва. Мельников искренне верит, что армия проявляет ее на полях сражения, тогда как для автора-повествователя дела обстоят иначе «<...> удивляться только оставалось – как это немцы умудрились достичь Волги, когда по всем статьям должно быть все наоборот и доблестная Красная Армия должна топтать вражеские поля» [Астафьев, 2010, с. 23].

Автор в этом случае занимает позицию «ложно» непонимающего (фраза «как это немцы умудрились достичь Волги»), затем передает свое ложное возмущение, выраженное с помощью коротких побудительных предложений: «Недоразумение, да и только! Обман зрения. Напасть. Бьем врага отчаянно! Трудимся героически! Живем патриотически! <...> Едины мы и непобедимы!» [Астафьев, 2010, с. 23]. Но, несмотря на такие побуждающие к действию фразы, враг все равно прошел полстраны, и это становится вновь неожиданным: «И вот на тебе – враг на Волге, под Москвой, под Ленинградом» [Там же]. Армия уже не кажется доблестной, так как она позволила врагу дойти до Волги, значит, ни о какой доблести в сражениях говорить не стоит. Смех, возникающий при прочтении этой ситуации, сатирический, основная задача которого «обнаруживать несоответствия между видимостью и сущностью, формой и содержанием» [Полонский], тем самым раскрывая истинное положение вещей и выставляя наружу правду, которую стараются «упаковать» в красивые слова; смех становится обличением слепой и беспочвенной веры политработника в могущество армии.

Но смех уступает место трагичности, когда мы понимаем последствия этой *доблести*. Так, например, не проявила армия доблести ни под Харьковом, где *доблестные* войска, «начав ретиво наступать», еще ретивей драпали, «сминая все на своем пути, прежде всего свои же штабы» [Астафьев, 2010, с. 319], ни на плацдарме во время переправы, в результате которой «по грубым

подсчетам, потеряли тысяч двадцать убитыми, утонувшими, ранеными» [Там же, с. 442].

Таким образом, для всезнающего автора-повествователя является необходимым переосмысление применения понятия доблести по отношению к просчетам русской армии, чтобы показать повсеместный обман, царящий на войне.

Значение слова «героический» так же, как и смысл слова «доблестный», сознательно деформируется автором-повествователем в контексте, чтобы вытолкнуть на поверхность ту правду, о которой не принято было говорить. Так, мы знаем, что «героическая гвардейская бригада до основания почти была выбита на Курской дуге <...> дело кончилось тем, что, не стрельнув ни разу, расчеты частью погибли, частью рассеялись» [Астафьев, 2010, с. 462]. Сатира возникает из-за несоответствия положительной характеристики, заключенной в смысле слова «героический», и контекста, который развенчивает значение этого слова за счет передаваемой негероической ситуации.

С ироническим подтекстом автор употребляет прилагательное *мудрый*, когда описывает опустение российской деревни как результата действия «*мудрых* руководителей», которые «заскремали остатки мужичков по Руси, переложив их непосильные обязанности на женщин, стариков и детей» [Там же, с. 293]. А «*мудрое* тыловое начальство» во время войны суетилось, собирало какие-то подписи и агитировало пойти за реку и умереть за Родину. «*Мудрое*» начальство стало причиной того, что в армии процветало повальное воровство, как на фронте, так и в тылу: «так на протяжении всей войны *мудрое* тыловое начальство вынуждало людей тащить, жульничать, ловчить» [Там же, с. 377].

Категоричную позицию автора по отношению к руководящему составу можно объяснить тем, что он для него является злом, с которым сталкивается солдат: «В его (астафьевской) трактовке во время Великой Отечественной войны народ противостоит не только иноземному захватчику, но и враждебной власти [Разувалова, 2013, с. 196].

В романе «Прокляты и убиты», наряду с изменением значений слов «*мудрость, героизм, доблесть*», меняется и представление о *патриотизме*: «Изо всех спекуляций самая доступная и оттого самая распространенная – спекуляция патриотизмом» [Астафьев, 2010, с. 588] – такую истину мы находим в рассуждениях майора Зарубина. Так в произведении возникает мотив лжепатриотизма, связанный только с ненавистными для автора военными руководителями, политработниками, начальниками, для которых патриотизм становится лишь внешней формой проявления, разменной монетой.

Именно поэтому автор намеренно заостряет внимание на внешнем виде начальников, делая их описание предельно субъективным, тем самым создавая условность образа. Когда солдаты уходили на фронт, перед ними с речью выступил один из начальников, одетый «во все походное, боевое, хотя ни в каких походах он не бывал и ходить, тем более ездить, не собирался, однако всем своим видом, полевой амуницией показывал, что *сердцем и телом, распирающим форменную одежду*, он там, в сражающихся рядах, да что в рядах, он, как на плакатах, – впереди их, с обнаженной саблей в одной руке и со знаменем в другой» [Астафьев, 2010, с. 305]. Описанная картина не лишена авторского сарказма, который рождается на сочетании несочетаемого: во время гражданской войны каждый боец был воодушевлен, наполнен духом патриотизма, он мчался на коне к светлому будущему, а здесь, в романе, у начальников лишь сердце и тело, распирающее форменную одежду, так как они находятся на безопасном расстоянии от военных действий, прячутся за спины солдат.

Такое положение дел становится причиной негодования простых солдат: они видят, что многие начальники отсиживаются в тихом местечке, укрывают родных, вместо которых идут служить негодные к армии, видят, что многие «наели брюхо», тогда как он, солдат, постоянно был голоден. Эта несправедливость выражается автором во фразе «<...>так оно и должно быть: одним морды в тылу наедать, другим умирать в боевых окопах» [Астафьев, 2010, с. 305].

В созданной автором художественной реальности, в которой начальники в массе своей никогда не воевали, но считают, что имеют право поучать солдат, в стране, где допускается такой расклад дел, стирается патриотический смысл некоторых фраз. «Не посрамить чести советского воина», «До последней капли крови», «За нами Родина», «Товарищ Сталин надеется» для автора и для солдат – привычный «пустобрех». По строению, синтаксису, патриотическому пафосу перечисленные фразы напоминают конкретные лозунги с плакатов военного времени: «Боец, оказавшийся в окружении, борись до последней капли крови», а фраза «Победа будет за нами», взятая из заключительной части речи Сталина, посвященной годовщине Октябрьской революции, перекликается с фразой «За нами Родина». Сокращая и изменяя конкретно-исторические слоганы, автор работает на создание своей картины мира, своей войны.

Давая отрицательную установку читателю на восприятие образов некоторых командиров, и их действий, автор-повествователь тем не менее в противовес им наделяет положительными качествами народ. Так, от командира отделения казахов Талгата «древней лютостью, могуществом, может, и мудростью веяло», старшина Шпатор учит новобранцев народной мудрости, «знай службу, плюй в ружье, да не мочи дуло», а мудрый старый вояка Фенифатьев проявляет смекалку в доставлении боеприпасов после переправы. Пусть их поступкам на первый взгляд автор уделяет незначительное внимание, но на фоне отрицательных фигур комсостава они выглядят наилучшим образом. О героизме и доблести ответственных командиров (Зарубин, Понайотов, Бескапустин) автор прямо не говорит, но их жертвенность и самоотдача, их забота о солдатах, их обдуманые решения являются главными доказательствами наличия и героизма, и доблести, и мудрости.

Таким образом, автор, используя сатирические приемы (сарказм, злую иронию, контраст) и деформируя значения слов с положительной семантикой, заявляет о своем полном неприятии идеологической платформы правящей пар-

тии, дегероизирует ее представителей, обличая ложь и трусость тех, чьи слова расходятся с делом, но вместе с этим прославляет подвиг солдат и командиров, что молча и самоотверженно выполняют свой воинский долг.

### **Библиографический список**

1. Астафьев В.П. Прокляты и убиты. М.: Эксмо, 2010. 794 с.
2. Архангельская Н.Н. Книга-память о войне В.П. Астафьева // Вестник Тамбовского университета. 2000. № 3. С. 35–43.
3. Вахитова Т.М. Народ на войне (взгляд В. Астафьева из середины 90-х. Роман «Прокляты и убиты») // Русская литература. 1995. № 3. С. 114–129.
4. Петишев А.А., Куракина Е.И. Жанровые особенности романа «Прокляты и убиты» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23979>
5. Полонский В. Сатира. URL: <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/f9213721-d1b1-1ad6-a463-6eca5526648a/1010977A.htm>
6. Разувалова А.И. Роман В.П. Астафьева «Прокляты и убиты» как текст-травма // Вестник КГПУ. 2013. № 2. С. 195–200.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

## THE THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL SPHERE'S INFLUENCE ON THE INDIVIDUAL'S PROFESSIONAL ACTIVITY

М.О. Акимова

M.O. Akimova

*Профессиональная деятельность, эмоциональная сфера, эмоции, чувства, психические процессы, эмоциональные реакции, теории, потребности, личность, самоактуализация.*

Изучение эмоциональной сферы личности в настоящее время является одной из актуальных проблем психологической науки. Это обусловлено тем, что благодаря эмоциональным процессам устанавливается связь между восприятием хода событий и осуществляемой деятельностью, с одной стороны, и реагированием внутренних органических процессов на внешние события – с другой. Эмоции играют важную роль в жизни человека и существенным образом влияют на его профессиональную деятельность. Необходимо отметить, что, несмотря на наличие множества научных трудов как зарубежных, так и отечественных ученых, посвященных изучению эмоциональной сферы человека, до сих пор в психологии ощущается недостаток исследований, в которых предметом изучения являлась взаимосвязь эмоциональной сферы и профессиональной деятельности личности. Таким образом, можно констатировать отсутствие последовательного и тщательного подхода управления процессом формирования эмоциональной сферы будущего профессионала.

*Professional activity, emotional sphere, emotions, feelings, psychical processes, emotional responses, theories, needs, individual, self-actualization.*

The study of the emotional sphere of an individual is currently one of the most topical issues within psychological science. This is based on the fact that emotional processes contribute to establishing the connection between the perception of the course of events and the actual activity on the one hand and the response of internal organic processes to external events on the other hand. Emotions play an important role in human life and have a significant influence on their professional activity. It should be noted that despite a great number of scientific works written by both foreign and Russian researchers, devoted to the study of human emotional sphere, there is still a visible lack of research in psychology on the subject matter of interconnection between the individual's emotional sphere and professional activity. Therefore, it can be stated that there is no consistent and thorough approach to managing the process of the formation of the emotional sphere of a future expert.

**И**звестно, что любая деятельность человека, в том числе и профессиональная, сопровождается эмоциональными реакциями. В данном контексте Е.И. Рогов отмечал, что профессиональная деятельность является значимой для личности сферой интересов, так как в этой деятельности проявляются все возможности личности [Фальковская, 2008, с. 119]. Кроме того, уровень значимости для человека профессиональной деятельности находит проявление именно в эмоциональных реакциях и переживаниях, которые свя-

заны с анализом личностью своих действий, поступков, поведения, мотивации и самой деятельности. Многочисленные авторы, исследовавшие роль эмоций в профессиональной сфере, отмечают эффективность положительно-эмоциональных переживаний в достижении успехов. Также учеными отмечается то, что эмоции и чувства являются побудителями познавательного интереса, что повышает умственную работу человека и положительно сказывается на его профессиональном, личностном росте, самоактуализации.



В разные периоды жизненного пути человек реализует свои способности в определенной профессиональной деятельности. Степень его успешности взаимосвязана с эмоциональной составляющей его личности. Эмоции дают возможность человеку не только оформить личностное отношение к осуществляемой деятельности, окружающей его действительности, но и сформировать отношение к самому себе. Здесь следует обратиться к идеям Я. Рейковского, который подчеркивал, что эмоциональный процесс возникает в качестве реакции человека на жизненно значимые воздействия и вызывает (в зависимости от своих особенностей и силы) различные изменения в протекании других психических процессов и в деятельности личности в целом. Именно поэтому особенности эмоциональной сферы человека обязательно находят проявление в его профессиональной деятельности. А для того чтобы понять, каким образом эмоциональная сфера субъекта связана с его профессиональной деятельностью, нам необходимо рассмотреть природу эмоций и проанализировать идеи ученых относительно данной проблемы.

Природа эмоций всегда привлекала внимание ученых разнообразием проявлений и оказанием влияния на социальные аспекты жизнедеятельности человека. Существуют различные точки зрения ученых на проявление эмоций в человеческой природе, оформленные в соответствующие теории. Так, И.Ф. Гербарт и В. Вундт развили интеллектуалистическую теорию и утверждали, что органические проявления эмоций есть следствие психических явлений [Гурьев, 2014, с. 125]. Ч. Дарвин показал эмоции как ответ организма на внешнюю ситуацию [Шмырева, 2006, с. 129]. У. Джеймс и Г.Н. Ланге описывали эмоции как следствие определенных физиологических реакций организма [Чижова, 2014, с. 166]. У. Кеннон утверждал, что эмоции возникают вследствие специфической реакции центральной нервной системы, и в частности таламуса [Федосина, 2011б, с. 34]. Его последователь П. Бард, показал, что эмоциональные реакции возникают при активизации гипоталамуса и центральных частей лимбической системы [Гурьев, 2014, с. 126]. В приведенных теориях эмоции рассматривают-

ся в трех аспектах: как следствие психических явлений, физиологических реакций организма, реакции центральной нервной системы.

В нашем исследовании при рассмотрении природы эмоций особое внимание уделяется психическим механизмам мышления, и с этой целью остановимся на когнитивных теориях эмоций. Так, например, в когнитивной концепции Р. Лазаруса центральное место занимает идея познавательной детерминации эмоций. Автор считает, что когнитивное опосредование является необходимым условием проявления эмоций человека. В теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера и информационной теории эмоций П.В. Симонова особый акцент делается на взаимосвязи эмоций и профессиональной деятельности и их взаимовлиянии. По мнению Л. Фестингера, любая, в том числе и профессиональная, деятельность человека обусловлена совершением определенных действий и поступков, которые способствуют возникновению эмоций. С точки зрения последователей этой теории, совершаемые в ходе выполнения профессиональной деятельности поступки и действия будут вызывать у человека определенные эмоции, которые могут нести как положительные (при отсутствии препятствий на пути реализации плана действий), так и отрицательные (в случаях несоответствия ожидаемого и конечного результата) эмоции. Таким образом, возникающий диссонанс между ожидаемыми и реальными результатами профессиональной деятельности в качестве ответной реакции вызывает определенные эмоции, напрямую связанные с эффективностью когнитивной деятельности, перспективностью дальнейших планов и личностной активностью, направленной на их реализацию.

Исходя из теории П.В. Симонова, эмоции, возникающие при наличии потребности, являются отражением качественных и количественных характеристик актуализированных потребностей в соответствующих центрах мозга при выполнении профессиональной деятельности [Гурьев, 2014, с. 126]. В рамках нашего исследования мы рассматриваем влияние эмоциональной сферы на профессиональную деятельность, с одной стороны, и отражение качественных и количественных характери-

стик при выполнении профессиональной деятельности – с другой. Действия и поступки, совершаемые в ходе выполнения профессиональной деятельности, ведут к возникновению эмоций, и наоборот, актуализированные потребности побуждают различные эмоции в профессиональной деятельности.

Профессиональное становление личности представляет собой довольно сложный процесс взаимодействия интеллектуального и эмоционального развития. Таким образом, мы полагаем, что связь познавательных процессов с эмоциями определяет успешность личности в профессиональной деятельности при определенных условиях, поскольку профессиональное мышление является важной стороной процесса профессионализации человека и предпосылкой его успешности.

Необходимо отметить, что личность обладает минимум двумя автономными системами психического отражения окружающей действительности, одной из которых является когнитивная сфера, позволяющая рационально познавать мир, а другая – эмоциональная, ориентирующая человека в мире посредством выборочного эмоционального отношения к объектам деятельности (в том числе и профессиональной), которая позволяет ему удовлетворять свои потребности. Отсюда следует, что эмоциональная сфера человека позволяет личности реализовывать целостное отношение к окружающей действительности и обеспечивает соответствие ее поведения потребностям.

Общие положения современной концепции эмоций высветлены в работах В.К. Вилюнаса, Л.С. Выготского, Б.И. Додонова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона и других [Выходцева, 2004, с. 115]. В исследованиях этих ученых рассматриваются основные свойства эмоций как специфических явлений психики человека, анализируются возрастные особенности эмоциональной сферы личности, индивидуальные и типичные проявления эмоций и другие. Также они пришли к выводу, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных психических процессов. На установление связи между познавательными процессами и эмоциями,

выполняющими оценивающую и побуждающую функции, акцентировал внимание В.К. Вилюнас, тем самым заявляя проблематику мотивации как причины различных форм поведения [Федосина, 2011а, с. 61]. Таким образом, мы можем говорить о признании отечественной психологией факта существования связи между эмоциональными и когнитивными процессами.

Что касается изучения природы эмоций и их проявления в различных сферах человеческой жизни, в том числе в профессиональной, то в современной психологии данная проблема рассматривалась довольно широко. В связи с этим возникло много теорий: когнитивно-физиологическая (С. Шехтер), теория дифференциальных эмоций (К. Изард), мотивационно-перцептивная (Р. Липер) и другие [Коврижкина, 2014, с. 240]. Следует отметить, что основания этих теорий в рассмотрении эмоций имеют отличительные особенности.

В контексте нашего исследования интересна идея С.Л. Рубинштейна, полагающего, что природа и функции эмоций определяются процессом деятельности человека, направленной на удовлетворение своих потребностей, и течением органических процессов, от которых зависит жизнь организма в целом. Придерживаясь точки зрения С.Л. Рубинштейна, мы определяем эмоции как отражение мозгом деятельности человека на основе направленности его личности на удовлетворение своих потребностей.

Согласно концепции С.Л. Рубинштейна, особенности эмоциональной сферы личности и ее эмоциональные состояния оказывают существенное влияние на все сферы жизни человека, особенно значимое влияние эмоциональная сфера оказывает на профессиональную деятельность человека. Действительно, в процессе выполнения человеком профессиональной деятельности у него в зависимости от успеха или неудачи возникают либо позитивные, либо негативные эмоциональные реакции, которые определяются соотношением между целью и результатом деятельности. Кроме того, эмоции выполняют особую роль в процессе формирования осознанной индивидуумом цели своей профессиональной деятельности, а эмоциональное отражение действительности

ориентирует его в отношениях с окружающим миром. Именно эмоциональная сфера личности принимает активное участие в определении человеком целей своей деятельности и предполагаемых ее результатов.

Здесь следует также обратиться к исследованиям современных зарубежных ученых М. Зиднера, Дж. Мэттьюза и Р.Д. Робертса, которые отмечали наличие связи эмоциональной сферы человека (точнее, эмоционального интеллекта) с успешностью и продуктивностью профессиональной деятельности, объясняя это наличием ее влияния на способность личности соответствовать требованиям и успешно преодолевать давление окружающих. Авторами подчеркивается, что эмоционально умные люди более успешны в межличностных контактах с трудовым коллективом. Это в результате обеспечивает создание благоприятных условий для их профессиональной деятельности и повышает уровень удовлетворенности своей профессией, должностью и работой в целом.

Научная новизна заявленного исследования заключается в обобщении и систематизации трудов отечественных и зарубежных ученых в области эмоциональной сферы личности. На основе теоретического анализа структурировано понимание возникновения и влияния эмоциональных реакций применительно к профессиональной деятельности. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и обобщении научных знаний в области философии и психологии по проблеме развития чувств и эмоций, а также в поиске ответа на вопрос о роли эмоциональной сферы в профессиональной деятельности человека.

В рамках нашего исследования необходимо еще раз подчеркнуть, что профессиональная деятельность и эмоции личности являются взаимно детерминированными явлениями. Это обуславливается следующим: с одной стороны, профессиональная деятельность человека обеспечивает его субъективное благополучие, самооценку, материальную стабильность, социальный статус и является главным источником как позитивных, так и негативных эмоций, а с другой – эмоции представляют собой важные детерминанты поведения и профессиональных достижений личности, оказы-

вая влияние на продуктивность деятельности, благополучие человека, социально-психологический климат трудового коллектива и т.п. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что эмоциональная сфера личности оказывает существенное влияние на когнитивные и мотивационные процессы профессиональной деятельности человека, что, в свою очередь, находит отражение в ее эффективности.

## Библиографический список

1. Выходцева В.Н. Динамика развития эмоциональной сферы ригидной личности в процессе групповой работы: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004. 186 с.
2. Гурьев М.Е. Сущность и структура эмоциональной сферы личности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 41. С. 125–39.
3. Коврижкина Д.Г. Принципы обучения иностранных студентов выражению эмоций средствами русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 239–242.
4. Фальковская, Л.П. Типологические особенности мотивационной сферы личности психологов образования: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2008. 195 с.
5. Федосина С.С. Концепт «эмоция» и его субконцепты в научных теориях эмоциональных явлений // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011а. № 1 (5). С. 61–65.
6. Федосина С.С. Особенности значения понятия «эмоция» в научных теориях эмоциональных явлений // Материалы научно-практической заочной конференции «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей». СПб.: Изд-во НИИРР, 2011б. № 1. С. 33–39.
7. Чижова К.И. Психологическая сущность эмоциональной сферы личности // Вестник экономической интеграции. 2014. № 1. С. 166–170.
8. Шмырева О.И. Развитие эмоциональной сферы личности как психолого-педагогическая проблема // Вестник Тамбовского университета им. Г.Р. Державина. Сер.: Гуманитарные науки. 2006. № 4 (44). С. 129–131.

# ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ УЧАЩИМИСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

## THE INFLUENCE OF INTEGRATION OF COMPULSORY AND ADDITIONAL EDUCATION ON THE MOTIVES OF THE CHOICE OF PROFESSION BY SENIOR STUDENTS

А.К. Белоусова

A.K. Belousova

*Интеграция, мотивы, мотивация, профессиональное самоопределение, профессиональное ориентирование, дополнительное образование.*

В статье показана возможность формирования внутренних индивидуально и социально значимых мотивов выбора профессии в процессе интеграции основного и дополнительного образования. Рассмотрены условия формирования у школьников внутренних мотивов выбора профессии. Определено влияние процесса интеграции основного и дополнительного образования на мотивы выбора профессии учащимися старших классов.

*Integration, motives, motivation, professional self-determination, vocational guidance, additional education.*

The article shows the possibility to form internal individually and socially important motives of the choice of profession in the process of integration of compulsory and additional education. It also considers the conditions of formation of senior students' internal motives of the choice of profession. Besides, it determines the influence of the process of integration of compulsory and additional education on the motives of the choice of profession by senior students.

Демократические перемены в современной России обусловили трансформацию рынка труда, повлекшую за собой резкую переориентацию с одних ведущих областей профессиональной деятельности на другие. Радикальная смена профессиональных приоритетов приводит к дезориентации личности в пространстве рынка труда. В особенно трудном положении оказываются выпускники школ, которым предстоит выбрать путь продолжения своего образования и, соответственно, будущую профессию.

Сложившаяся ситуация требует от личности выработки амбивалентных свойств характера: с одной стороны, необходимо быстро адаптироваться к новой обстановке, проявлять социальную устойчивость, с другой же – важны «стерженьевые» качества, которые являются основой для формирования готовности к осознанному выбору профессии [Микаэлян, 2014, с. 3].

Согласно современной концепции, провозгласившей «образование через всю жизнь», проблема профессионального самоопределения личности не теряет значимости для человека в любом возрасте, хотя становится крайне актуальной именно в подростковый период, когда осуществляется становление личности, закладываются основы отношений к различным видам труда и определяется избирательность к различным группам профессий. В данный период необходимо оказать помощь молодым людям не только в выборе профессии, которая будет отвечать склонностям, физическим и интеллектуальным возможностям личности, но и осознании себя в профессии, востребованной рынком труда [Ренёва, 2012, с. 126].

Прежде всего, эти проблемы ассоциируются с тем, что именно данный возрастной период является решающим в будущем профессиональ-

ном самоопределении учащихся старшей школы и, как следствие, успехом их дальнейшей социализации.

В последние годы эти проблемы разрабатываются в трудах Н.С. Пряжникова, Е.А. Климова, Д.И. Фельдштейна, Л.А. Йовайша, Е.И. Головаха, С.Н. Чистяковой, В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш, О.П. Очкина.

Актуальность данной проблемы заключается и в том, что при выборе профессии зачастую не учитывается весь комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения и научения, формирование устойчивой профессиональной направленности каждой отдельной личности учащегося.

Наиболее важными характеристиками старшего подросткового и юношеского возраста являются устремленность в будущее, личностное самоопределение, развитый уровень самосознания. Эти характеристики и определяют специфику мотивационно-потребностной сферы старшеклассника, направленность его интересов, особенности саморегуляции. Главными же структурными составляющими профессионального самоопределения старшеклассников являются мотивация, способности, самосознание, свойства темперамента и межличностные отношения [Борисова, 1995].

Введение ФГОС школьного образования рассматривается как установка на успешность профессионального самоопределения выпускника. Главный принцип ФГОС общего образования – принцип вариативности образования, предполагающий создание «личных пространств» на основе выбора или, как утверждают М.Н. Абрамова, И.В. Вербицкая, Т.С. Чикова, личного профессионального плана. Инновации стандартов могут быть обеспечены только в процессе интеграции общего, дополнительного и профессионального образования, соединения обязательного (стандарта) и желательного (социального заказа).

Интеграция основного и дополнительного образования становится важным условием перехода на новый образовательный стандарт. По большому счету, основное и дополнитель-

ное образование изначально не должны существовать друг без друга, ибо по отдельности они односторонни и неполноценны. В науке дополнительное образование рассматривается как ценностная составляющая образования современного человека и как зона его ближайшего развития. С принятием ФГОС роль дополнительного образования обучающихся существенно возрастает [Горюнова, Дорохманова, 2015, с. 2].

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем теоретически обоснована и экспериментально проверена эффективность влияния процесса интеграции основного и дополнительного образования на формирование внутренних индивидуально и социально значимых мотивов выбора профессии учащимися старших классов.

Следует полагать, что модернизационные процессы, происходящие в современном отечественном образовании, требуют новых подходов к созданию целостной системы профессионального самоопределения обучающихся, основанной на организации пространства, способствующего выявлению, развитию и использованию способностей личности, ее активности, раскрытию ее жизненной ориентации и мотивационной сферы [Там же].

По мнению В.С. Мерлина, потребность в самоопределении в первую очередь зависит от того, какой «мотивационный комплекс» является ведущим в личности. В период ранней юности важнейшие отношения (к труду, людям, себе и другим) уже в значительной мере сформированы. В структуре личности, как отмечает автор, различные свойства объединяются в симптомокомплексы, которые могут быть различны по своему ведущему значению. Поэтому содержание процесса самоопределения тоже различно. В одних случаях доминируют идейные мотивы (максимальная польза обществу), в других – стремление к самоутверждению, максимальной реализации своих возможностей; к материальному благополучию, сохранению привычного образа жизни, удобств и т.д. [Боргояков, 2001, с. 75].

Понятием «мотивация» в психолого-педагогической науке обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности [Халимова, Голован, 2014, с. 142].

Потребности и мотивы являются основой активности индивида, делают его поведение целенаправленным и устойчивым. Понятие «мотивация» включает всю совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок, идеалов и т.п., что, в наиболее широком смысле, подразумевает детерминацию (причины) поведения вообще.

Как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности мотивация представляет исключительный интерес для педагога и родителей. По существу, нельзя наладить какое бы то ни было эффективное педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком или молодым человеком без учета особенностей его мотивации [Бордовская, Реан, 2014, с. 231].

В рамках данной статьи представляется наиболее значимым в обобщенном виде определить пути формирования у учащихся школ внутренних индивидуально и социально значимых мотивов в процессе интеграции основного и дополнительного образования.

Для реализации данной цели на базе муниципального бюджетного учреждения «Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи» в отделе профессионального самоопределения школьников в контексте интеграции основного и дополнительного образования с учащимися школ города Абакана на протяжении пяти лет реализуются программы дополнительного образования профориентационной, общеинтеллектуальной направленности «Проффид» (2011–2016) и программа внеурочной деятельности «Калейдоскоп профессий» (2011–2014). Отдел ПСШ, занимающийся организацией процесса профессионального само-

определения школьников в Абакане, обладает весомым потенциалом формирования у школьников индивидуально и социально значимых мотивов выбора профессии в процессе взаимодействия со среднеобразовательными школами города в контексте интеграции основного общего и дополнительного образования. Данное взаимодействие может стать одним из ведущих направлений формирования образовательного пространства с необходимыми условиями для самореализации и самоопределения учащихся.

Для проведения психологического тестирования в рамках исследования было привлечено четыре девятых класса школ города Абакана, два экспериментальных класса, учащиеся которых осваивают профориентационные программы на протяжении пяти лет (МБОУ «СОШ № 24», 9а и 9в), два контрольных класса, не включенные в процесс интеграции основного и дополнительного образования (МБОУ «СОШ № 7», 9а, МБОУ «СОШ № 30», 9а).

Для исследования были выбраны следующие методики. «Методика изучения мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир, позволяющая определить мотивационный комплекс личности, представляющий собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной. Внутренняя мотивация возникает, как полагает автор, из потребностей самого человека, поэтому на ее основе он трудится с удовольствием, без какого-либо внешнего давления. Внешняя мотивация содержит те мотивы, которые находятся за пределами самого работника и труда как такового: заработок, боязнь осуждения, стремление к престижу и т.д.

Методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой позволяет определить ведущий тип мотивации при выборе профессии и выявить преобладающий вид мотивации (внутренние индивидуально значимые мотивы, внутренние социально значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы). При выборе профессии человек может руководствоваться следующими мотивами: общественной значимостью профессии, прести-

жем, заработком, возможностью продвижения по службе и т.д. Методика позволяет определить, почему выбирается та или иная профессия, и предвидеть, насколько успешно оптант будет ею овладевать, насколько серьезно, увлеченно будет работать, насколько устойчивым будет интерес к избранной деятельности. Все мотивы можно разделить на внутренние и внешние.

Для формирования внутренних индивидуально и социально значимых мотивов выбора профессии у учащихся экспериментальных классов в процессе реализации программы дополнительного образования «Проффгид» весь дидактический процесс направлен: на развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала; погружение в мир различных профессий с целью активизации их мыслительной деятельности, использование в работе таких методов работы, как: объяснительно-иллюстративные (рассказ, беседа, публичная лекция, профессорский час), имитационно-ролевые (интеллектуальные игры, игры-квесты, деловые игры), мастер-классы (компьютерные, декоративно-прикладные, технические), коммуникативные (презентации, виртуальные экскурсии, аудиовизуальные экскурсии), профессиональные мини-пробы; обеспечение образовательного пространства, которое в будущем поможет учащимся основной школы в соответствии с собственными замыслами проектировать индивидуальные образовательные траектории, а затем реализовывать их; формирование позиции учащегося как субъекта собственной деятельности.

На основании полученных результатов (по методике К. Замфир) определяется мотивационный комплекс личности, представляющий тип соотношения между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания: «ВМ>ВПМ>ВОМ» и «ВМ>ВПМ=ВОМ».

Наихудшим мотивационным комплексом является тип «ВМ<ВПМ<ВОМ». Анализ результатов показал, что в экспериментальных классах по сравнению с контрольными классами количество учащихся с мотивационным комплексом «ВМ>ВПМ>ВОМ» больше на 2,7 %, с мотивационным комплексом «ВМ>ВПМ=ВОМ» больше на 8,8 %, с комплексом «ВМ<ВПМ>ВОМ» меньше на 11,5 %, с комплексом, где «ВМ<ВПМ<ВОМ», меньше на 3 % (рис. 1).

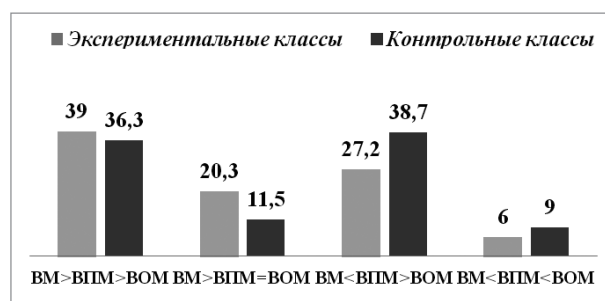


Рис. 1. Диаграмма оценки преобладания типов мотивационных комплексов по методике К. Замфир

Анализ результатов влияния интеграции на мотивы выбора профессии у учащихся старших классов (по методике Р.В. Овчаровой) показал, что в экспериментальных классах «внутренние индивидуально значимые мотивы» выше на 4 %, «внутренние социально значимые мотивы» выше на 5 %, «внешние положительные мотивы» выше на 1 %, «внешние отрицательные мотивы» ниже на 3 % (рис. 2).

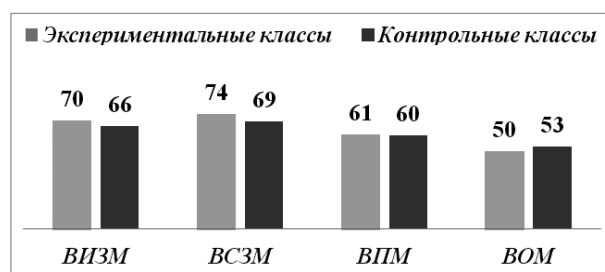


Рис. 2. Диаграмма оценки ведущего типа мотивации по методике Р.В. Овчаровой

В ходе исследования было определено, что условиями формирования у школьников внутренних индивидуально и социально значимых

мотивов выбора профессии являются: вовлечение их во внеурочную деятельность, включающую поэтапную комплексную профориентационную работу с целью формирования устойчивых профессиональных интересов; оказание поэтапной психолого-педагогической и информационной поддержки учащихся в осознании и формировании личностных профессиональных интересов, склонностей, способностей; расширение и углубление представлений о различных современных профессиях и сферах профессиональной деятельности; способствование осознанию подростками собственных жизненных целей и ценностей.

Повышению внутренней мотивации у учащихся экспериментальных классов способствовали также принципы активизации и развития профессионального самоопределения школьников, используемые в процессе реализации программ дополнительного образования в контексте интеграции, такие как: принцип системности, предполагающий **связь профориентационной работы с жизнью**, трудом, практикой, предусматривающий оказание помощи школьнику в выборе его будущей профессии в органичном единстве с потребностями социума в квалифицированных кадрах; **принцип взаимосвязи** школы, семьи, высших и средних учебных заведений, предприятий и организаций города в профориентации учащихся.

Исследование показало, что многие старшеклассники из контрольных классов не задумываются над задачами профессионального выбора, не могут осознанно сформулировать для себя будущие цели, связанные с профессиональной самореализацией, с учетом индивидуально-личностного потенциала, что влечет формирование у них внешних отрицательных мотивов выбора будущей профессии.

Полученные результаты дали основание считать, что дополнительное образование детей является необходимым компонентом общего образования, образует с ним взаимодополняющее единство, основой для возникновения которого является конкретный ребенок. Реализация интеграции основного и дополнительного обра-

зования влияет на формирование у школьников внутренних мотивов, а также в большей степени положительных внешних мотиваций при выборе профессии и в меньшей – внешних отрицательных. Интеграция также отражается на формировании готовности обучающихся к осознанному профессиональному самоопределению и выбору своей будущей профессии, развитию и других индивидуальных, социальных и коммуникативных качеств, способствующих осознанному выбору будущей профессии.

### Библиографический список

1. Боргояков С.А. Теория и практика формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в условиях развития образования – 1970-90-е гг. (на примере Республики Хакасия). М., 2001. 200 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. СПб., 2000.
3. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение (личностный аспект): дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 411 с.
4. Горюнова Л.В., Дорохманова М.А. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях интеграции основного и дополнительного образования // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. № 12 (декабрь). С. 106–110. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15428.htm>
5. Микаэлян Д.А. Психологическое сопровождение формирования готовности старшеклассников к осознанному выбору будущей профессии: дис. ... канд. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ставроп. гос. пед. ин-т. Ставрополь, 2014.
6. Ренёва Г.Ф. Профессиональное самоопределение личности на различных этапах профессионализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3.
7. Халимова Н.М., Голован О.Л. Пути формирования мотивации студентов техникума к успешному освоению будущей профессии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 140–143.



# О НЕКОТОРЫХ СТРУКТУРНЫХ И ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ЖАНРА ПОКАЯНИЯ

## ON SEVERAL STRUCTURAL AND LEXICAL-SEMANTIC PECULIARITIES OF THE GENRE OF PENANCE

С.В. Карманова

S.V. Karmanova

*Жанры речи, покаяние, дискурс, лексико-семантические особенности, структура, композиция, речеведение, генристика.*

Религиозное таинство покаяния рассмотрено в статье в его историческом развитии. С лингвистических позиций покаяние характеризуется как речевой жанр, имеющий ярко выраженную специфику. На основе существующих образцов проведен анализ композиционных и лексико-семантических особенностей этого вида текстов, а также факторов адресата и адресанта.

*Genres of speech, penance, discourse, lexical-semantic peculiarities, structure, composition, Speech Studies, Genre Studies.*

The article considers the religious sacrament of penance in its historical development. From the linguistic point of view penance is characterized as a speech genre, which has pronounced specificity. On the basis of the existing samples the article presents the analysis of composite and lexical-semantic peculiarities of this type of texts, and also the factors of the addressee and the addresser.

**В** последние годы возрос интерес гуманитарных практик к религиозным жанрам, центральным из которых является исповедь.

В христианском понимании исповедь соотносится с покаянием, в различных же источниках регулярны смешение или взаимная подмена этих понятий. Философ Михаил Уваров обратил внимание на то, что во многих русских церковных энциклопедиях и словарях отсутствует слово «исповедь», но обязательно есть слово «покаяние». Этот факт говорит об отношении к последнему как к понятию более широкому и значительному: «В христианской традиции идея исповеди находится в <...> “подчиненном” положении по отношению к таинству покаяния. <...> Слово исповеди – как проявленный внутренний духовный опыт – может осуществляться в молчании. Каяться в молчании нельзя: покаяние – это вербальный акт раскаяния, по сути своей публичного, произнесенного покаянного слова» [Уваров, 1998, с. 21].

Определение «покаяния» достаточно многоаспектно, поскольку оно приобретало полноту

смысла по мере того, как углублялось и расширялось понятие греха.

Первоначально, в ветхозаветные времена, покаяние воспринималось как религиозно-мистический обряд, во время которого верующие должны были выполнять определенные обрядовые действия: постились, раздирали одежды, ложились на землю, совершали жертвоприношение и т.д. [Камчатнов, 2006, с. 157]. Еврейское слово «тшува» (ивр. תשובה), переводимое на русский язык как «покаяние», происходит от глагола «шув» («возвращаться»), обозначая возвращение, перемену пути, поворот назад. Греческое слово «metanoia» дословно переводится как «покаяние» и означает «перемену ума, изменение сознания», переход от лжи к истине, от греха к Богу, то есть переход к новому этапу жизни. В латинском языке при переводе Святого Писания использовался термин *poenitentia* – от *poena* («наказание, кара»), то есть идея покаяния понималась в латинском языке как расплата за грехи. Покаяться, кроме того, значит уплатить штраф в виде епитимьи. Этимологический сло-

варь М. Фасмера также указывает на связь слов «покаяние» и «цена»: «Связано чередованием гласных с *ценá*, родственно <...> авест. *kāu* – «оплатить, каяться» [Фасмер, 1986, с. 216].

Близость восприятия и понимания таинства покаяния, существование его практически в неизменном виде на протяжении нескольких тысячелетий позволяют говорить о существовании дискурса покаяния. Под дискурсом покаяния здесь понимается целостное речевое образование, характеризующееся взаимодействием двух коммуникантов (адресат и адресант) в виде диалога / монолога, целью которого чаще всего является добровольное искреннее признание в совершенных ошибках и просьба о прощении. Таким образом, возникновение в сознании говорящего и воспроизведение жанрового конструкта покаяния связано, прежде всего, с негативной оценкой говорящим собственных действий, в соотношении с общепринятыми / личными представлениями о базовых нормах поведения.

В сознании говорящего, носителя определенной ментальности, существуют прочные представления об общих признаках жанров, характеризующихся устойчивостью, нормативностью и типичностью [Бахтин, 1986]. Мы можем говорить о существовании покаяния как жанра речи, знание которого является своего рода маркером, определяющим принадлежность к религиозному сообществу. Если человек не владеет жанровыми нормами и правилами совершения обряда покаяния, он не может считаться частью мирского сообщества, сформированного вокруг храма (подробнее об этом см: [Карманова, 2014]).

В этой статье внимание сосредоточено лишь на трех структурных и языковых компонентах жанра покаяния: композиции, адресанте и адресате, а также лексико-семантическом оформлении.

**Композиция.** Покаяние – относительно свободный жанр, эталонным образцом которого следует считать чин общей исповеди – ритуал, при котором священнослужитель называет все грехи, а присутствующие повторяют за ним и признают за собой названные грехи.

Композиция, стиль и содержание определяются волей говорящего. Это своего рода поток сознания, мыслей, которые беспокоят человека, а он испытывает необходимость в их вербализации и адресной направленности. Следует выделить три звена, которые являются обязательными при исполнении жанра:

– на этапе самоосуждения в совершенных грехах, их перечисления происходит оценка индивидом своего поведения как греховного; маркером этого является глагол *согрешил*. Далее следует перечисление событий, связанных с какими-либо событиями в жизни говорящего;

– смиренное обращение к Богу с просьбой о прощении;

– искренняя благодарность Богу за возможность вернуться на путь истинный.

**Адресант и адресат.** В классической религиозной системе покаяния есть два непосредственных участника: кающийся, т.е. просящий прощение, и священнослужитель, т.е. способный простить. При этом адресант и адресат находятся в неравноправных отношениях с главным, однако нематериализованным адресатом – Богом. Священнослужитель исполняет роль медиума, посредника между Богом и паствой либо отдельным кающимся. Адресат исполняет роль судьи (в текстах – *Судия, Творец, Спаситель*), приговор которого заранее известен адресанту – прощение и помилование: «Верую, что придешь Ты *судить* живых и мертвых, и тогда каждому будет определено место...». В дискурсе покаяния обязательна интенция восхваления Господа и принижения собственного «я», взаимосвязанная с ролевым составом участников: Бог – совершенное создание, я – низшее и греховное существо.

В целом отмечается общая согласованность участников при определении целей коммуникации (получить прощение – простить), основных понятий («ложь», «грех», «вина», «зло»), негативной оценки предыдущих («греховных») действий говорящего.

**Лексико-семантический уровень.** Полные метафорической образности тексты покаянной тематики обнаруживают богатство поэтических

сравнений и сопоставлений – зооморфные мотивы («О, безумный человек, доколе углебаеши, яко пчела, собираючи богатство твое?» [Канон покаянный, 2011, с. 5]), мотивы болезни, мрака и тьмы («В нощи житие мое преидох присно, тьма бо бысть, и глубока мне мгла...» [Там же]).

Кроме того, в процессе анализа выявлены следующие лексические и синтаксические особенности соответствующих текстов.

*Слова-маркеры: согрешить* («Трепещут все члены тела моего, ибо всеми я *согрешил*», «Исповедаюся Тебе Христе Царю: *согреших, согреших*») и *грех* («Кто творит подобное мне? Ибо как свинья лежит в грязи, так и я в *грехе* валяюсь», «вся елика суть естества хотением исполни, *греха* кроме») [Канон покаянный, 2011, с. 4].

*Лексика с отрицательной коннотацией:* «Безумный, окаянный человек, в лености время губишь; подумай о жизни твоей», «увы мне, великому грешнику, делами и мыслями осквернившемуся, ни одной слезы не имею из-за жестокосердия моего» [Там же, с. 5].

*Перформативы:* покаяться «душа моя, *покайся* в злых делах твоих», «обратися, *покайся*, открый сокровенная» [Там же, с. 4].

*Императивы:* «вспомни, душа моя, вечную жизнь», «*помилуй* меня, Христе Боже, недостойного», «*моли* ныне Христа о рабех» [Там же, с. 7].

*Вопросительные конструкции:* «О, безумный человек, долго ли будешь увязать, собирая, как пчела, богатство твое?», «...душа моя грешная, этого ли возжелала ты?», «откуда начну плакати окаяннаго моего жития деяний?» [Там же].

*Отрицательные конструкции:* «не уповай, душа моя, на телесное здоровье», «не надейся, душа моя, на тленное богатство», «приближается, душе, конец, приближается, и не радиши, не готовишися» [Канон покаянный 2011, с. 6].

*Риторические восклицания:* «о, горе мне, грешному!», «горе тебе вегда будеши судитися!» [Там же, с. 5].

*Обращения:* «Богородица Дева, от видимого и невидимого зла сохрани меня», «милосердый Господи, помилуй меня, грешного», «Град

Твой сохраняй, Богородительнице Пречистая» [Там же, с. 4].

*Ряды однородных членов:* «вспомни, душа моя, вечную жизнь, Царство Небесное, ожидающее святых, и тьму вне Царства и гнев Божий, ожидающий злых, и воззови», «да избавимся вси гнева и скорби, и тления, и прегрешений безмерных» [Там же].

Итак, этапы интеракции дискурса покаяния характеризуются последовательной закономерной реализацией конкретных действий партнеров коммуникации и отбором определенных языковых средств. Покаяние – это внутренний диалог человека с самим собой или с Богом. Главная речевая характеристика этого жанра – искренность, главная интенция – осознанное откровение, мотивируемое размышлениями о своих действиях, желании открыто признаться в своих поступках другому при наличии нададресата (Бога) [Бахтин, 1986, с. 325] и найти понимание и прощение.

## Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Камчатнов А.М. Покаяние, или рассказ о кайке, которая есть, и о воротке, которой нет // Православный собеседник: альманах Казанской Духовной Семинарии. Казань, 2006. Вып. 2 (12). 235 с.
3. Канон Великий. Творение святого Андрея Критского // Свято-Троицкая Сергиева Лавра. 2011. 88 с.
4. Карманова С.В. Вербализация оппозиции «свой – чужой» в речи политических лидеров советской эпохи (20–30-е годы) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 236–238.
5. Молитвослов православный. Молитвы утренние и на сон грядущий. Три канона. Правило по Святому Причащению. М.: Фавор, 2011. 11 с.
6. Уваров М.С. Архитектоника исповедального слова. СПб.: Алтейя, 1998. 245 с.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Прогресс, 1986. Т. 2. (Е – Муж). 672 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ТУРИСТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

## PSYCHOLOGICAL CONTENT OF TOURIST ACTIVITY

А.В. Литвин

A.V. Litvin

*Туристическая активность, валентность, самодетерминация, потребности, эмоции, субъективная витальность, место, атрибуты места.*

Статья носит статус теоретической. В ней обсуждаются теоретически выделенные психологические аспекты туристической активности. С точки зрения социально-экономической географии туристическая активность понимается как временное перемещение людей с места постоянного проживания в другое место. Делается попытка сформулировать психологическое определение туристической активности, которое будет отражать именно ее психологическое содержание: то, что побуждает людей к туристической активности, и то, что ей сопутствует.

*Tourist activity, valence, self-determination, needs, emotions, subjective vitality, place, place's attributes.*

This article is a theoretical one. It discusses the theoretically selected psychological aspects of tourist activity. In terms of socio-economic geography, tourist activity is a temporary movement of people from the place of their residence to another place. The article makes an attempt to formulate a psychological definition of tourist activity, which will reflect exactly its psychological content, namely what motivates people to tourist activity, and what accompanies it.

**В**опросом туристической активности людей занимается, прежде всего, социально-экономическое направление географии. Хорошо известны мотивы и цели туристических поездок (в этой связи выделяют различные виды туризма: спортивный, познавательный, дачный, религиозный, лечебный и т.д. [Полянский, 2005]). С точки зрения психологии нас интересует: какова психологическая «начинка» понятия туризма и с каких точек зрения мы можем ее рассматривать?

Ответ на этот вопрос позволит нам подойти к объяснению территориальных перемещений людей, а также создать научную базу для обеспечения благополучия человека при совершении туров. Поэтому цель настоящей статьи мы видим в формулировании психологического определения туристической активности.

Определим, что такое туризм (как синоним туристической активности) с точки зрения географии. Отмечаются следующие критерии туризма [Кусков и др., 2005]: перемещение людей из постоянного места жительства; временность нахождения вне постоянного места жи-

тельства; отсутствие оплаты труда в месте временного пребывания. На основе этих признаков мы в первом приближении можем сказать, что туризм – это временное перемещение людей с места постоянного проживания в другое место в свое свободное время в целях, не связанных с оплатой их трудовой деятельности.

Туристическая активность, понимаемая только как территориальное перемещение, есть явление чисто физического, материального мира. Мы же ищем психологическое содержание данной активности.

Для объяснения перемещений людей мы используем понятие «место». Это целостный в сознании человека участок земной поверхности, с которым у человека есть устойчивые отношения. Отношения человека с различными местами могут быть описаны как имеющие (согласно традиции В.Н. Мясищева) когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент представляет собой набор атрибутов места (влажный-сухой, близкий-далекий и т.д.). Эти атрибуты отражают значимые для человека характери-

ки места [Литвин, Дёмин, 2014]. Эмоциональный, или, правильнее сказать, эмоционально-мотивационный компонент включает в себе, на наш взгляд, привлекательность, ценность места для человека, которая возникает в связи с атрибутами места. Поведенческий компонент заключается в собственно перемещении или готовности к перемещению человека в конкретное место или из места.

Приступаем к поиску и описанию психологического содержания туристической активности. Туристическая активность – феномен довольно сложный, поэтому мы рассмотрим несколько аспектов этой активности.

#### *Первый аспект. «Валентность»*

Используя понятие валентность, введенное К. Левином, как некую привлекательность, можно построить такую модель туристической активности.

Человек находится в месте 1 (например, дома). Это место наделено человеком некоторыми атрибутами, имеет определенную валентность. Имеется место 2 (например, туристический объект), также наделенное атрибутами (например, красивый, далекий). В какой-то момент валентность места 2 становится положительной, а валентность места 1 – отрицательной. Человек перемещается или испытывает желание переместиться из места 1 в место 2.

Соотнесем используемые в данном аспекте туристической активности понятия с компонентами отношений с местами. Атрибуты являются когнитивной составляющей, валентность – эмоциональной. Перемещение есть поведенческий компонент – изменение географических координат местонахождения (широта и долгота).

Таким образом, туристическая активность – это перемещения человека из одного места в другое, вследствие изменения привлекательности этих мест.

#### *Второй аспект. «Самодетерминация»*

Люди отправляются в туры только благодаря наличию свободного времени. Психологически свободное время представляет собой то, чем че-

ловек может распоряжаться исходя из личных интересов и потребностей, здесь человек свободен как нигде более [Чистилин, 2004]. Деятельность человека в таких условиях самодетерминирована.

Понятие самодетерминации детально освещается в работах Д.А. Леонтьева. Он дает следующие дефиниции самодетерминации: а) самодетерминация как свободная саморегулируемая активность зрелой личности; б) самодетерминация как осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности, как внешних, так и внутренних, под которыми понимаются биологические, в частности телесные, предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры [Леонтьев, 2002].

Описывая механизмы самодетерминации, Д.А. Леонтьев указывает, что происходит преодоление личностью заданных обстоятельств. Самым главным «заданным обстоятельством», на наш взгляд, является нахождение человека в месте 1, а не в желаемом месте 2. Человек преодолевает это обстоятельство, отправляясь в путь.

По мнению А.В. Брушлинского, противостояние обстоятельствам есть высший уровень активности. Самодетерминированная активность является функцией глобальной интенции личности – расширять свое бытие. Расширение есть развитие личности.

Человек в процессе расширения границ своего бытия преодолевает заданное им же самим обстоятельство в виде противоречия между нахождением в месте 1 и желаемым нахождением в месте 2. Возникновение и разрешение противоречий – признак развития. Развитие личности сопряжено с экспансией Я на внешнюю по отношению к человеку среду, которой личность овладевает [Ожигова, 2009]. Этот процесс мы можем наблюдать в туристической активности: отправляясь в тур, человек тем самым расширяет географические границы своего бытия. Места, где он побывал, обретают для него новые смыслы и становятся продолжением и частью его личности. Практическое овладение пространством также является фак-

тором речевого и когнитивного развития личности [Брюховских, 2015].

Туристическая активность есть субъектность в организации своего бытия. Бывшее внутриличностным становится объективизированным: намеченные планы путешествия становятся объективизированными перемещениями в физическом мире.

Таким образом, туристическая активность – это самодетерминированное перемещение людей, направленное на расширение границ своего бытия.

#### *Третий аспект. «Преодоление трудностей»*

Туризм предполагает нахождение человека вне своего дома. Диада дом / не-дом, дом / дорога являются вариантом диады безопасность / опасность [Коробейникова, Пыхтина, 2010]. Анализируя популярные статьи, где сами туристы пишут о туризме (Очень честно...), (Почему мы...), можно найти следующие высказывания, характеризующие процессы, протекающие в период поездки. «Иногда все складывается просто ужасно». «...потом вдруг устаешь». «В путешествии бывают грустные дни». «...путешествия могут раскрыть обратную сторону человека, обнажить его скрытые пороки». «А это страшно». «Это прежде всего работа». «Рюкзак кошмарно тяжелый». «...в лесу – бывает жутковато». Это все говорит о том, что в пути наряду с приятными моментами могут возникать опасные явления, требующие какого-либо вмешательства, преодоления. Деятельность человека в процессе туристической активности является самодетерминированным преодолением некоторых трудностей.

Таким образом, туристическая активность – это активность по преодолению трудностей, связанных с перемещением.

Объединим содержание второго и третьего аспектов в «самодетерминированное преодоление трудностей, направленное на расширение границ своего бытия». Преодолевается всегда то, что влияет на человека и воспринято им. Например, это расстояние, мыслимое как путь: необходимо достать деньги на билеты, сами билеты, благополучно прибыть в желаемое место и т.д.

#### *Четвертый аспект.*

##### *«Уникальные возможности»*

Виленски и другие авторы предлагают взгляд на досуг (т.е. на то, чем занят человек в свободное время) как на то, что противопоставлено работе [Wilensky, 1960]. Досуг дает то, что не может дать работа и, соответственно, другие сферы жизнедеятельности.

Драйвер с коллегами предлагает целый список потребностей, которые могут быть удовлетворены именно в досуговой деятельности, среди которых потребности в самовыражении, власти, товарищеских отношениях и др. [Driver et al., 1990].

С этой точки зрения туристическая активность дает человеку то, что не может дать любая другая активность: некие уникальные возможности для удовлетворения потребностей. Таким образом, туристическая активность – это активность по удовлетворению потребностей, которые нельзя или весьма трудно удовлетворить в иных видах активности.

#### *Пятый аспект. «Эмоции»*

Выскажем вполне логичное и очевидное предположение, что в процессе туристической активности люди испытывают эмоции. В этой связи обратимся к концепции эмоционального насыщения, предложенной Б.И. Додоновым. Эмоции могут выступать в качестве самостоятельных мотивов: действия людей направлены на то, чтобы испытать ту или иную эмоцию [Додонов, 1978]. Конкретные эмоции возникают в конкретных ситуациях, на чем и основана классификация эмоций Б.И. Додонова.

Б.И. Додонов выделяет следующие типы эмоций:

*Альтруистические* эмоции. Эти переживания возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям. Могут присутствовать в волонтерском туризме (как и в любом другом). *Коммуникативные* эмоции. Эмоции, возникающие на основе потребности в общении. Могут присутствовать в любом виде туризма, при котором общение с другими людьми просто неизбежно.

*Глорические* эмоции, связанные с потребностью в самоутверждении. Также могут присутствовать в любом виде туризма, особенно в спортивном. *Практические* эмоции, вызываемые деятельностью, изменением ее в ходе работы, успешностью или неуспешностью ее, трудностями ее осуществления и завершения. Присутствуют в любом виде, могут проявляться при отношении к туризму как к особой деятельности, требующей подготовку, планирование и т.д. *Пугнические* эмоции, происходящие от потребности в преодолении опасности. Могут присутствовать в спортивном, экстремальном виде туризма. *Романтические* эмоции, возникающие в связи с необыкновенным, таинственным. Могут присутствовать в познавательном туризме. *Гностические* эмоции, возникающие при нахождении в новом, неизвестном, из ряда вон выходящем знакомого, привычного, понятного. *Эстетические* эмоции, возникающие при восприятии природы или музыки, стихов. Могут присутствовать в любом виде туризма. *Гедонистические* эмоции, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте. Могут присутствовать в оздоровительном туризме. *Акзигитивные* эмоции, возникают в связи с интересом к накоплению, «коллекционированию» вещей, выходящему за пределы практической нужды в них. Могут присутствовать в потребительском туризме.

В книге «Эмоция как ценность» Б.И. Додонов констатирует наличие природной потребности в эмоциональном насыщении у людей. Следовательно, людям необходимо находиться в различных ситуациях, соответствующих этим эмоциям. Эта потребность может быть удовлетворена в туристической активности. Атрибуты мест могут выступать как знания о возможностях прочувствования каких-либо эмоций.

Таким образом, туристическая активность – это активность по удовлетворению потребности испытывать эмоции в различных местах.

#### *Шестой аспект. «Витальность»*

Описанные выше эмоции соотносятся с ощущением себя источником активности, что

является одним из показателей субъективной витальности – осознанным переживанием человеком наполненности энергией и жизнью, которая является важным ресурсом личности [Александрова, 2014].

Обращаясь к концепции Б.И. Додонова, можно увидеть, что субъективная витальность как эмоциональное состояние может служить самостоятельным мотивом действий человека. Эмоции, возникающие в связи со стремлением к самоуважению и самоутверждению, потребностью активной и энергичной деятельности, потребностью в эмоциональной вовлеченности, способностью испытывать удовольствие от деятельности, потребностью в поиске нового и интересного и т.д. описывают эмоциональное состояние, похожее по содержанию на то, что исследователи вкладывают в понятие субъективной витальности [Там же].

Преодоление трудностей сложно представить без таких понятий и характеристик, как принятие риска, актуализация конструктивных копинг-стратегий, готовность к деятельности по преодолению трудностей. Было показано, что эти характеристики, воплощенные в шкалах методик, имеют положительную значимую корреляционную связь с субъективной витальностью. Следовательно, субъективная витальность – это результирующая условий, способствующих самодетерминации [Там же]. Человек, действующий на основе самодетерминации, а не детерминации извне, испытывает ощущение энергетической наполненности своей жизни, субъективной витальности.

Туристическая активность как стиль жизни, основанный на внутренних целях, должен быть связан с повышением витальности. Именно поэтому от путешествующих людей порою можно услышать такие фразы: «это место заряжает меня энергией».

Туристическая активность представляет собой деятельность, при которой человек получает ощущение витальности. Все это сопровождается созерцанием новых мест, красивыми пейзажами, экзотическим образом жизни местных жителей и т.п.

Однако ощущение витальности может не только возникать, но и исчезать. Видимо, это является одной из причин того, что валентность мест изменяется: для преодоления внешне детерминированных трудностей человеку необходимо вновь ощутить себя полным жизни и энергией, поэтому он отправляется в путешествие.

Таким образом, туристическая активность – это активность, направленная на повышение уровня субъективной витальности.

Мы описали шесть аспектов туристической активности людей, дав шесть определений этой активности с точки зрения этих аспектов. Дадим интегрированное определение туристической активности.

Туристическая активность – это проявление интенции личности на расширение границы своего бытия, заключающееся в самодетерминированном перемещении человека в место с наибольшей привлекательностью, при возможном возникновении трудностей, требующих преодоления, в результате чего человек удовлетворяет свои потребности и испытывает чувство витальности.

Это определение является авторской попыткой показать психологические аспекты туристической активности.

## Библиографический список

1. Александрова Л.А. Субъективная витальность как предмет исследования / Психология: журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 1. С. 133–163.
2. Брюховских Л.А. Организация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 150–154.
3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
4. Коробейникова А.А., Пыхтина Ю.Г. О пространственных архетипах в литературе // Вестник ОГУ. 2010. № 11 (117). Ноябрь. С. 44–50.
5. Кусков А.С., Голубева В.Л., Одинцова Т.Н. Рекреационная география: учебно-методический комплекс. М.: МПСИ, Флинта, 2005. 496 с.
6. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Смысл, 2002. Вып. 1. С. 56–65.
7. Литвин А.В., Дёмин А.Н. Трудовая деятельность как фактор ментального экономического районирования пространства // Экономическая психология: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Международной научно-практической конференции. Саратов, 2014. С. 153–161.
8. Ожигова Л.Н. Смысловые механизмы гендерной и профессиональной реализации личности в полиэтнической среде: монография. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009. 192 с.
9. Полянский А.Г. Введение в рекреационную географию: конспект лекций. Н. Новгород: Нижегородский филиал СГУТиКД, 2005. 23 с.
10. Чистилин А.Н. Личностная обусловленность содержания свободного времени: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2004. 168 с.
11. Driver B., Tinsley H., Manfredo M. The paragraphs about leisure and recreation experience preference scales // Benefits of leisure. Pennsylvania: Ventura Publishing. 1990. P. 263–266.
12. Wilensky H. Work careers and social integration // International Social Science Journal. 1960. № 12. P. 543–560.
13. Очень честно о путешествиях. URL: [http://www.moya-planeta.ru/reports/view/ochen\\_chestno\\_o\\_puteshestviyah\\_15270](http://www.moya-planeta.ru/reports/view/ochen_chestno_o_puteshestviyah_15270)
14. Почему мы ходим пешком, а также основные заблуждения о путешествиях. URL: <http://www.homeunix7.org/ru/travels/why>



## О КОЛЛЕКТИВНЫХ СПОСОБАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КУРСУ «КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТИ»

### ON THE COLLECTIVE METHODS OF TEACHING THE COURSE OF COMPUTER NETWORKS TO SECONDARY SPECIALIZED COLLEGE STUDENTS

О.В. Маркелова

O.V. Markelova

*Коллективные методы обучения, групповая работа, деловая игра, мегаурок, учебная мотивация.*

Статья посвящена проблеме применения коллективных способов обучения в предметной подготовке студентов технического колледжа, способствующих повышению их обученности курсу «Компьютерные сети». Обосновываются возможность и основные подходы к применению коллективных методов обучения для студентов с низкими притязаниями и слабой мотивацией к индивидуальной и самостоятельной учебной деятельности. Содержатся описание анкетного анализа контингента студентов и описание подходящих методов коллективного обучения.

*Collective teaching methods, team work, business role-playing game, mega-lesson, learning motivation.*

The article discusses the use of collective teaching methods in the subject training of technical college students to enhance their level of training in the course of Computer Networks. The article also substantiates the possibility and key approaches to applying collective teaching methods to students with low aspirations and weak motivation for individual and independent learning activities. It also describes a questionnaire analysis of the contingent of students and suitable collective teaching methods.

**Н**а современном этапе развития телекоммуникаций возрастают требования к уровню профессиональной подготовки студентов ссузов технического профиля, специализирующихся в области подготовки техников по обслуживанию компьютерных сетей. Для успешного решения задач, стоящих при профессиональной подготовке специалистов в этой области, необходимо непрерывное совершенствование учебного процесса в колледже, в том числе решение психолого-педагогических проблем, связанных с учебной мотивацией.

В последние годы усилилось понимание роли положительной мотивации к учению (Н.Н. Доронина, В.Н. Ткачев). В результате исследований, проведенных со студентами ссузов, было выявлено, что положительная учебная мотивация может компенсировать недостаточно высокие способности к обучению (В.А. Гордашников, А.Я. Осин).

В монографии В.А. Гордашников, А.Я. Осин представили отличие мотиваций у сильных и слабых студентов. Авторы выявили закономерность: «сильные» студенты отличаются качеством и типом мотивации. В основном для них характерна внутренняя мотивация, т.е. профессиональный рост, получение прочных профессиональных компетенций. «Слабые» студенты имеют внешнюю мотивацию, выраженную в избегании осуждений и наказаний за плохую учебу.

Общеизвестно, что одной из базовых компонент учебной мотивации является аффилиация. «Аффилиативные тенденции личности понимаются как потребность человека в установлении, сохранении и упрочении эмоционально положительных, дружеских отношений с окружающими людьми, которые проявляются в стремлении быть вместе с окружающими людьми, взаимодействовать, оказывать посильную помощь и

поддержку и принимать ее от других» [Дорони-на, Ткачев, 2014, с. 221]. В настоящее время в психологии вырос интерес к разным сторонам психологии общения. Само общение понимается как триединство его сторон: восприятие, межличностное взаимодействие и обмен информацией.

Как следует из трудов В.К. Дьяченко, дидактическую основу коллективных методов обучения составляет межличностное взаимодействие через сотрудничество. Следовательно, в основе коллективных способов обучения лежит аффилиация. Посредством сочетания различных организационных форм КСО обеспечивается успешность учения каждого студента, вне зависимости от наличного уровня знаний и способностей.

Таким образом, можно сказать, что коллективные способы обучения выступают в роли инструмента для формирования положительной мотивации к учебе у «слабых» студентов.

Научная проблема заключается в возможности использования коллективных способов обучения студентов ссузов в их предметной подготовке для повышения уровня обученности.

Курс «Компьютерные сети» входит в состав профессионального модуля в части освоения основного вида профессиональной деятельности: участие в проектировании сетевой инфраструктуры и соответствующих профессиональных компетенций. Содержание курса практически не базируется на изучении других учебных дисциплин и поэтому проводится на ранних стадиях обучения по специальности (студенты 2-го года обучения).

Целью нашего исследования было обосновать возможность и основные подходы к применению КСО в предметной подготовке студентов технического колледжа, способствующих повышению их обученности курсу «Компьютерные сети». В качестве гипотезы было принято предположение, что студенты групп с низким уровнем обученности более готовы к работе в коллективе и испытывают более сильные аффилиативные тенденции.

Методологическую основу исследования составили системный подход (Б.Г. Ананьев, И.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Р.А.И. Раки-тов, И.Г. Юдин), а также методика С.П. Ворони-

ной «Оценка психологического климата в группе способности к коллективной деятельности», представляющая собой тест из 26 предложений-утверждений, на каждое из которых необходимо было дать ответ по шкале от 0 до 3 (3 – свойство проявляется в коллективе всегда; 2 – свойство проявляется в большинстве случаев; 1 – свойство проявляется нередко; 0 – проявляется в одинаковой степени и то и другое свойство), соответствующий степени утверждения.

На первом этапе обработки результатов теста необходимо сложить все абсолютные величины сначала положительных, потом отрицательных оценок, данных каждым участником опроса. Затем из большей величины вычитают меньшую. Получается цифра с положительным или отрицательным знаком. Так обрабатывают ответы каждого члена коллектива. Далее все цифры, полученные после обработки ответов каждого участника, необходимо сложить и разделить на количество отвечающих. Затем полученную цифру сравнивают с ключом методики.

В тестировании приняли участие 37 человек из групп студентов специальности «Компьютерные сети» (II курс) и 23 человека из группы студентов специальности «Компьютерные сети» (III курс) Красноярского колледжа радиоэлектроники и информационных технологий. Ниже представлена сводная таблица обработки результатов теста.

#### Оценка психологического климата в группе способности к коллективной деятельности

	Группы		
	9КС21	9КС22	9КС31
Количество студентов	16	21	23
Средний балл успеваемости по предмету в группе	3,3	3,7	3,4
Степень благоприятности климата для работы в коллективе	<b>12</b>	<b>0,14</b>	<b>8,4</b>

Анализ результатов обработки теста показал, что студенты групп 9КС21 и 9КС 31, имеющие низкий средний балл успеваемости по предмету, обладают средней степенью благоприятного климата для работы в коллективе, а студенты группы

9КС 22 (средний балл успеваемости по предмету выше и равен 3,7) – низкую степень благоприятности коллективной деятельности, что подтверждает гипотезу, высказанную ранее.

В дальнейшем планируется использование группы 9КС22 как контрольной при проведении педагогического эксперимента.

Таким образом, для большинства студентов ссузов при изучении трудных для них дисциплин следует применять коллективные методы обучения.

Сделаем обзор коллективных методов обучения и обоснуем применение тех, которые наиболее эффективны для изучения курса «Компьютерные сети».

Организационная структура коллективных способов обучения носит комбинированный характер, то есть содержит в себе различные формы работы: групповую (когда один обучает многих), парную, индивидуальную.

Коллективная форма обучения представляет собой такую организационную форму обучения студентов, при которой все участники учебного процесса работают в сотрудничестве друг с другом через парную работу и состав пар периодически меняется. В течение учебного занятия каждый студент работает по очереди с каждым, при этом некоторые из них могут работать индивидуально. Основными условиями коллективности являются осознание общей цели, целесообразное распределение обязанностей в группе, взаимозависимость и взаимоконтроль. КСО идеально подходят для работы в группе студентов с низким уровнем обученности так как позволяют не просто дифференцировать, но и индивидуализировать процесс обучения по объему материала и темпам работы для каждого.

М.А. Мкртчян, один из основоположников КСО, предложил методику «Обмен заданиями». Данную методику целесообразно использовать в курсе «Компьютерные сети» при прохождении темы «IP-адресация». Тема включает в себя блок из четырех практических работ. Применение методики Мкртчяна позволяет существенно сократить время практических работ (на одном занятии решаются задачи 2-х типов).

Запуск работы начинаем с деления студентов на четное количество мини-групп. Оптимальный состав группы – 4–5 человек. Внутри мини-группы каждый студент получает свою задачу определенного типа. Причем вся мини-группа работает с задачами одного типа. На первом этапе работа проходит внутри мини-группы, каждый решает свою задачу. При необходимости можно обратиться к уточняющему материалу на карточке либо проконсультироваться у педагога. По окончании работы на первом этапе каждый ученик решает количество задач по числу студентов своей мини-группы, создавая тем самым банк однотипных заданий.

На втором этапе студенты создают группу путем слияния двух мини-групп, причем внутри группы студенты работают по парам. Результат работы: банк заданий из двух типов у каждого студента.

На третьем этапе производится слияние двух групп с отличными банками заданий. В результате работы на третьем этапе у каждого студента формируется банк решенных задач каждого типа.

Одним из преимуществ использования методики М.А. Мкртчяна в условиях колледжа является высвобождение преподавателя от значительной доли фронтальной работы с группой и, соответственно, увеличение времени для индивидуальной помощи студентам, что особенно ценно в группах с низким показателем обученности.

Условиями для формирования основ профессиональной успешности личности (будущего специалиста по компьютерным сетям) в современном ссузе являются: вовлеченность в реализацию коллективных идей с помощью коллективного разума; непрерывность приобретения профессиональных компетенций за счет интеграции учебного процесса с реальным производством.

Однако реализовать интеграцию учебного процесса с производством в традиционных регламентах классно-урочной системы сложно. В этих условиях актуальными становятся модели интеграции ссуза, вуза и реального производ-

ства, находящие отражение в дуальном образовании (колледж – производство – вуз).

«Наличие многообразия педагогических концепций и сложность современного образования в условиях глобальной коммуникации определяют важность поиска образовательных технологий, обеспечивающих эффект коллективного обучения в корпоративных образовательных структурах» [Пак и др., 2015, с. 21].

В работах Н.И. Пак обосновывает «синергетическую самоорганизацию и саморазвитие учебных коллективов в их профессиональной предметной подготовке через применение коллективной технологии, мегаурочной сетевой деятельности с привлечением преподавателей вузов» [Пак и др., 2015, с. 22] и специалистов-производственников.

Сущность технологии мегаурочной сетевой деятельности заключается в организации и проведении урока (мегаурока) одновременно для нескольких ссузов, обучающихся студентов по одной специальности, при участии преподавателей из профильного ссуза и с привлечением специалистов предприятий в режиме видеоконференцсвязи и облачных сервисов. Студенты и преподаватели осуществляют организацию и проведение мегауроков в рамках учебного расписания своих колледжей.

Автор предполагает, что применение технологии мегаурочной деятельности для подготовки студентов по специальности «Компьютерные сети» в техническом колледже позволит существенным образом повлиять на качество подготовки будущих техников по компьютерным сетям.

В последние годы широкое распространение получила еще одна методика КСО – «Деловая игра».

В деловой игре участники обучаются в процессе совместной учебной деятельности, моделирующей профессиональную деятельность. Каждый участник решает отдельную задачу в соответствии со своей ролью. Ценность общения в деловой игре состоит в том, что оно имитирует общение людей в реальной изучаемой профессиональной деятельности, прививает навык сотрудничества.

В курсе «Компьютерные сети» использование данной методики возможно при изучении предпоследней темы «Проектирование архитектуры локальной сети», включающей в себя 15 практических работ (30 учебных часов) и направленной на овладение основными профессиональными компетенциями по специальности «Техник компьютерных сетей».

Для успешного овладения студентами профессиональными компетенциями было принято решение организовать практические работы в виде деловой игры, включающей в себя технические задания по каждой работе. Разработкой технического задания для студентов II курса специальности «Компьютерные сети» занимались, помимо преподавателя, студенты IV курса данной специальности.

Сценарий игры включал в себя 5 этапов:

1) вводный (формирование рабочих групп из студентов II курса, разбор ролей внутри рабочих групп, знакомство с правилами игры и регламентом, целевые установки);

2) знакомство с заказчиком (получение технического задания, уточнение у заказчика требований к проектируемой сети, распределение заданий внутри рабочей группы);

3) проектирование сети (выполнение расчетов, оформление проектной документации, консультации с заказчиком по ходу проекта, внесение коррективов в проект, подбор сетевого и вспомогательного оборудования, экономический расчет стоимости оборудования, программного обеспечения и монтажа сети и т.д.);

4) защита проекта (представление работы группы перед приемной комиссией, обоснование технических и экономических расчетов, демонстрация проекта сети в программе Cisco Packet Tracer 5.3.3).

Можно предположить, что использование методики деловых игр в техническом колледже позволяет задать предметный контекст профессиональной деятельности специалиста в процессе изучения курса.

Игровая модель является фактически описанием работы участников с имитационной моделью, что задает социальный контекст профес-

сиональной деятельности специалиста [Вербицкий, 1991, с. 143], следовательно, усиливает мотивацию к изучению дисциплины и приобретению новых профессиональных компетентностей. Кроме того, деловые игры способны формировать ситуативную готовность к деятельности – «это каждый раз создаваемое функциональное острие долговременной готовности, повышающее ее действительность» [Логина и др., 2015, с. 163].

Сделаем выводы.

1. Анализ теории и практики КСО выявил возможность использовать следующие способы КСО на занятиях по курсу «Компьютерные сети»: групповая работа, работа в парах сменного состава, «Обмен заданиями», методика «Деловых игр», технологии мегаурочной деятельности.

2. Полученные результаты показали возможность и потенциальную эффективность использования коллективных способов обучения в группах с более низким средним баллом по предмету вследствие более сильно выраженных аффилиативных тенденций.

## Список сокращений

1. КСО – коллективные способы обучения.

## Библиографический список

1. Акимова Н.Н. Мотивационно-смысловые образования личности студента вуза // Сибирский психологический журнал. 2010. № 35. С. 14–17.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.

3. Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа: монография. М.: Академия естествознания, 2009. 396 с.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение. 1991.
5. Доронина Н.Н., Ткачев В.Н. Сравнительный анализ учебной мотивации студентов вуза // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2014. Вып. 20 (191), т. 23. С. 217–224.
6. Жук А.И., Кашель Н.Н. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. Минск: Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1994. 96 с.
7. Логина И.О. и др. Психолого-образовательное сопровождение как условие формирования у студентов ситуативной готовности к осуществлению выбора / И.О. Логина, В.Б. Чупина, Е.И. Стоянова, Ю.В. Живаева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 162–165.
8. Мкртчян М.А., Дьяченко В.К. Вклад в создание современной дидактики // Современная дидактика и качество образования: материалы научно-методической конференции, Красноярск, 15–16 января 2009 г.: в 2 ч. Красноярск, 2009. Ч. 1. С. 72–77.
9. Пак Н.И., Дорошенко Е.Г., Хегай Л.Б. О необходимости и возможности организации личностно-центрированного обучения в вузе // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 16–23.

# ТЕСТОВЫЕ МЕТОДЫ И ТЕСТЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

## TEST METHODS AND TESTS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL SELECTION: HISTORY AND MODERNITY

О.В. Могиль

O.V. Mogil

*Системы испытаний, тестовые методы, тесты, профессиональный отбор.*

В статье в соответствии с существующей традицией изучения научного понятия с двух прямо противоположных сторон: формально-логической и диалектологической – рассматриваются возникновение предпосылок, становление и развитие систем испытаний индивидуальных способностей человека. Системы испытаний эволюционировали от обрядов инициации в архаичных сообществах до научного метода тестов, созданного к началу XX в. Сегодня тесты применяются в системе профессионального отбора и других сегментах жизнедеятельности общества.

*Testing systems, testing methods, tests, professional selection.*

In accordance with the existing tradition of the study of the scientific concept from two diametrically opposite points of view, namely the formal logic and dialectological ones, the article considers the emergence of prerequisites, the establishment and development of the systems testing human individual abilities. Testing systems evolved from the rituals of initiation in archaic societies to the scientific method of tests created by the early twentieth century. Today, tests are used in the system of professional selection and other segments of society functioning.

Термин «тест» как научное понятие пришел в другие языки из английского. Тесты и тестовые методики в XX и XXI вв. стали неотъемлемой частью жизнедеятельности индустриальных сообществ. Возможности их применения, а также высокая степень объективности результатов позволяют говорить о тестах как о важнейшем диагностическом инструменте. В современной философии существует традиция рассмотрения научного понятия с двух прямо противоположных сторон: формально-логической и диалектологической. Если рассматривать понятие «тест» с формально-логической точки зрения, то историю тестовых методов следует вести от первых гомо сапиенс. Если же рассматривать тесты как феномен научного знания, то тогда весь период человеческой цивилизации до конца XIX в. следует рассматривать как предтестовый, а все наработанные методики испытаний, близкие к тестовым, – как протонаучные.

Актуальность предлагаемой статьи диктуется увеличивающимися требованиями к подбору управленческого персонала и расстановке кадров, особенно в сфере современных производств.

Научная новизна предлагаемой статьи основывается на недостаточной разработанности проблем истории науки, связанной с применением тестовых методов в системе профессионального отбора. Научная новизна определила и проблему исследования. Как показывает многовековая практика, освоение истории науки позволяет новым поколениям ученых и практиков ориентироваться в научных подходах при решении тех или иных проблем, связанных с профессиональным отбором. Таким образом, расширяются, дополняются, трансформируются методики, необходимые при отборе кадров. Появляется большое количество исследований и работ в этой сфере.

Цель данной статьи – проследить процессы освоения тестовых методов в системе профес-

сионального отбора от первобытности до современности. Возникновение предпосылок тестовых методов мы связываем с коллективной деятельностью людей. В группе всегда существует объективное противоречие между приоритетом интересов коллектива и возможностями. Для преодоления этого противоречия и возникли системы разного рода испытаний человеческих способностей. Жизнь первобытного социума требовала постоянной напряженной борьбы за выживание. Системы испытаний в первобытных сообществах проявились в обрядах инициации. В период инициации наставники уделяли большое внимание эзотерическим знаниям. М. Элиаде сравнивает эти «школы джунглей» с современными университетами с их аудиовизуальными средствами обучения, где «ученики осваивают целую систему мистического общения и космологии, переходя от конкретного знания к более высоким уровням абстракции и духовности» [Элиаде, 2004, с. 229]. В рамках обрядов инициации разрабатывались разноплановые педагогические приемы и методики обучения. Автор теории социальной стратификации П.А. Сорокин отмечал, что поскольку «обучение и воспитание детей идет в основном в семье», а «число других тестирующих средств невелико», то рассматривать семейный статус следует как «косвенный тест способностей и как фундамент социальной селекции и распределения индивидов» [Сорокин, 1992, с. 406–407]. Объем знаний нарастал, это привело к появлению школ и профессионального ученичества под присмотром наставника, где главным предметом тестирования становится профессиональная пригодность. Школу, он характеризовал как важный «тестирующий, селекционирующий и распределительный механизм» [Сорокин, 1992, с. 409]. Определенные тестирующие функции, по его мнению, выполняли и социальные институты.

В 1890 г. в английском журнале «Mind» была опубликована статья Дж. Кеттела «Интеллектуальные тесты и их измерения» с послесловием Ф. Гальтона» [Mind, 1890]. А. Анастаси отмечает, что подобные тесты были «обычными для последнего десятилетия XIX века» [Анастаси,

1982, т. 1, с. 22]. В 1885 г. была опубликована работа немецкого психолога Г. Эббингауза «О памяти», где описаны исследования на основе тестовых методов. Поэтому появление научного метода тестов мы связываем с научными успехами, особенно в сфере естественных наук.

В становление и развитие научного метода тестов внесли существенный вклад ряд специалистов. Так, в теорию и практику организации профессионального отбора большой вклад внес немецкий ученый Г. Мюнстерберг. С 1910 г. он проводил исследования, пытаясь установить связи между психофизиологическими особенностями работника и его профессиональными качествами. С применением тестовых методик он добился заметных результатов при организации профессионального отбора телефонисток, моряков, водителей трамвая. Свои исследования он опубликовал, что ускорило внедрение тестовых методов в систему профотбора и расширило научные поиски.

Так, психологи из ведущих американских вузов в 1917 г. перед вступлением США в Первую мировую войну провели масштабную работу по отбору 1,7 млн новобранцев (в т.ч. 40 тыс. офицеров) для отправки на фронт [Петровский, 1925, с. 53]. Дальнейшие поиски ученых-тестологов в области профессионального отбора привели к созданию новых тестовых методов, позволяющих определить степень пригодности индивида к той или иной военной или гражданской профессии.

В России тесты для профессионального отбора стали активно внедряться после окончания Гражданской войны. По подсчетам М.А. Шуберт, 1930 г. в СССР только для изучения одаренности детей и подростков применяли 25 тестовых систем, разработанных отечественными тестологами [Шуберт, 1928, с. 182–190]. Однако с 1936 г. тесты оказались под запретом, а их возрождение начинается с конца 1950-х гг. Российская наука, позаимствовав многое из опыта зарубежных коллег, создала ряд успешных тестов и тестовых методик. В то время особенно мощно развивалась психотехника. Стоит упомянуть о работах Г.И. Россолимо и его психологических

профилях (тесты интеллекта), тест геометрических фигур Ф.Е. Рыбакова, тесты моторной одаренности детей Н.И. Озерецкого, которые нашли применение и за рубежом. В России процедуры массового тестирования стали внедряться лишь с 1995 г. На сегодняшний день тесты нашли широкое применение в различных областях: промышленности, образовании, спорте, медицине, психологии, профессиональном отборе [Магафурова, Тесленко, 2014, с. 88–91].

Вместе с тем наиболее богатый опыт накоплен в странах с развитой тестовой культурой. Сегодня тесты за рубежом подвергаются значительной переработке и одновременно быстрыми темпами идет разработка новых методов. Например, в США существовал ряд тестов и программ, которые использовались при проведении приема, распределения по группам и консультирования студентов колледжей в конце 1920-х гг. Пример: Программа тестов академической оценки Совета колледжей. Она состояла из двух частей: теста рассуждений и предметных тестов. SAT I используется в качестве дополнения к школьным отметкам и другой информации – при оценке готовности студента к выполнению учебной работы на уровне требований колледжа. Тесты SAT II предназначены для оценки знаний по конкретным предметам и могут быть использованы как при распределении студентов по группам, так и при приеме. Тесты программы SAT в процессе ее развития изменились по содержанию и формату заданий [Анастаси, 2007, с. 529–541]. Кроме того, эти тесты дополняются, видоизменяются и трансформируются.

Среди серийно издаваемых тестов, разработанных для применения в промышленности, известен тест Вандерлика. Он представляет собой 12-минутный тест, состоящий из 50 заданий с вербальным, числовым и пространственным содержанием, и дает только один показатель. Этот тест ставит перед наукой новые задачи. Так, увеличение аварийности на авиа- и ж/д транспорте заставляет ученых обратиться к изучению про-

блем профессионального отбора в этих сегментах экономики [Бодров, 2001, с. 14].

Мы лишь в схематичном виде представили основные направления исследований и практического применения тестов. С изменениями в кадровой политике требуются специалисты, которые бы соответствовали определенным требованиям. Так, стоит упомянуть о новой государственной программе освоения арктических территорий. В связи с этим возникает необходимость создания дополнительных методик при отборе кадров, способных работать в предельно суровых условиях. Тесты обладают рядом преимуществ, которые делают их востребованными научным сообществом и современной практикой, а многообразные области их применения дают основание рассматривать тестовые технологии как социокультурный феномен цивилизационного процесса.

### Библиографический список

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982. Т. 1. 318 с.; Т. 2. 295 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб.: Питер, 2007. С. 529–541.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
4. Магафурова Д.Н., Тесленко В.И. Анализ общих методов выявления одаренных детей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1.
5. Петровский Н.В. Опыт исследований умственной одаренности взрослых в Америке. М., 1925.
6. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. 406–407.
7. Шуберт А.М. Тесты одаренности на русском языке // Тесты: теория и практика: неперiodический сб. М., 1928. № 3.
8. Элиаде М. Мифы, сновидения, мистерии. М., 2004.
9. Mind. 1890. V. 5. P. 373–381.



# САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

## SELF-DETERMINATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE SUBJECT-TO-SUBJECT PARADIGM OF EDUCATION

Е.Ю. Почтарева

E.Y. Pochtareva

*Самодетерминация, субъект педагогической деятельности, педагогическое взаимодействие, базовые потребности личности, автономия, компетентность, взаимосвязи, гуманистические ориентиры образования.*

В статье обсуждается психологическое содержание самодетерминации педагогической деятельности как имплицитно обусловленной активности субъекта, познающего и преобразующего свой внутренний мир и социокультурную реальность, инициирующей созидательное творческое развитие и саморазвитие на основе гуманистических ориентаций сотрудничества, диалога, самовыражения, фасилитации, свободы выбора личности.

*Self-determination, subject of pedagogical activity, pedagogical interaction, basic needs of the individual, autonomy, competency, relationship, humanistic goals of education.*

The article discusses the psychological content of self-determination of pedagogical activity as an implicitly specified activity of the subject, who knows and transforms their inner world and socio-cultural reality, initiating constructive creative development and self-development on the basis of humanistic orientations of cooperation, dialogue, self-expression, facilitation, individual freedom of choice.

**В** гуманистической субъект-субъектной парадигме образования утверждается позиция рассмотрения педагога как субъекта педагогической деятельности. Актуализация субъектных характеристик деятельности педагога, определяющих направленность на личностно-профессиональное самоосуществление, самодвижение, коренным образом меняет представления о педагогической деятельности, которая предстает как взаимодействие педагога и обучающегося, направленное на содействие, со-понимание, со-творчество (А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, Л.М. Митина, В.А. Петровский, В.Д. Шадриков и др.).

Это обуславливает поиск конструктов, раскрывающих готовность личности к осуществлению свободного и ответственного выбора. Одним из таких конструктов является понятие самодетерминации, в частности самодетерминации педагогической деятельности как интегральной характеристики, обусловленной онтологическим статусом субъекта с точки зрения его способности к развитию экзистенционального потенциала как самопричинности, самоосуществления, самотрансфор-

мации (А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко, В.Е. Клочко, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.).

Современные представления о самодетерминации основаны на идее субъектности как имплицитно заданной характеристике самоопределения, саморегуляции личности, обеспечивающей подлинное аутентичное существование через реализацию свободного и ответственного выбора, самостоятельного определения направлений собственного развития. Авторы подчеркивают вероятностный характер психологического содержания самодетерминации, семантически интерпретируя значение термина как «воспринимаемый выбор», «стремление к свободному выбору», «ощущение и реализация выбора», «желание иметь возможность выбора», «стремление быть активным», «склонность к самопроявлению» (Э. Деси, Р. Райан, В.С. Безрукова, О.В. Дергачева, Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев и др.).

В настоящее время в исследованиях, посвященных актуализации личностно-профессионального ресурса педагога как субъекта деятельно-

сти, рассматриваются отдельные аспекты самодетерминации педагогической деятельности в контексте изучения самопознания, самоопределения, развития творческого потенциала педагога (В.И. Вачков, Э.Р. Саитбаева, А.Б. Серых, Э.Э. Сыманюк, А.П. Чернявская и др.).

Однако в условиях субъект-субъектной парадигмы деятельность педагога становится важнейшим фактором развития общества, что определяет необходимость целостного изучения деятельностных оснований самодетерминации применительно к социокультурной практике образования.

Так, Н.Н. Васягина определяет социокультурные условия становления самодетерминации личности через деятельностные основания личностного самоопределения субъекта социокультурного пространства, обосновывая онтологическую включенность субъекта в познаваемую внешнюю и внутреннюю реальность, которая обусловлена динамичным взаимопроникновением внутренних стремлений личности и внешних условий жизнедеятельности, определяющих развитие «ценностно-смысловой сферы, стержневых качеств личности, самосознания» [Васягина, 2013, с. 14].

Наиболее разработанным методологическим подходом к исследованию самодетерминации является мотивационный подход Э. Деси и Р. Райана, в котором понятие самодетерминации рассматривается как способность к внутренне обусловленной активности личности, направленной на интеграцию с социальной средой, и к саморегуляции как способу поддержания активности на основе осуществления базовых потребностей личности в автономии, компетентности, взаимосвязях с людьми.

В русле установок гуманистической психологии о врожденной обусловленности стремления личности к позитивному функционированию центральным положением подхода Э. Деси, Р. Райана является утверждение о внутренне обусловленной устремленности каждого человека к тем видам активности, которые делают возможным осуществление базовых потребностей. Соответственно, уделяется большое внимание развитию внутриличностных условий, направленных на ак-

туализацию потенциалов личности, определяющих возможность преодоления неблагоприятных влияний внешней среды [Ryan, Deci, 2000].

В отечественной психологии с позиций культурно-исторического подхода Д.А. Леонтьев обосновывает субъектные основания самодетерминации как формы саморегуляции, становление которой осуществляется в процессе развития личностного потенциала.

Д.А. Леонтьев, продолжая традиции утверждения ведущей роли деятельностного освоения человеком своего бытия, обосновывает единство процессов свободы и ответственности, утверждая приоритет механизмов рефлексивного осознания ситуаций поведения, деятельности и общения, определяющих возможность осуществления личностью самодостаточных активных действий, свободных от влияний внешней и внутренней среды [Леонтьев, 2000].

Педагогическая деятельность в субъект-субъектной парадигме предстает как характеристика самовыражения личности, модифицируя, таким образом, психологические особенности педагогической деятельности посредством содержательно-смыслового обогащения, дифференциации структурной организации. В аспекте самодетерминации педагогическая деятельность характеризуется как развивающаяся психологическая реальность, которая обуславливает готовность педагога к личностной и профессиональной мобильности, эффективному освоению новых технологий, умению быстро адаптироваться в условиях постоянно развивающегося образования, оптимизации собственной деятельности, максимальной реализации креативных способностей, инновационного потенциала, подчеркивая, таким образом, активное преобразующее начало субъекта деятельности [Почтарева, 2015].

Подавляющее большинство исследователей самодетерминации в различных контекстах поведения и деятельности в качестве основных эмпирических индикаторов ее проявления выделяют: интернальные атрибутивные характеристики личности, волевую регуляцию, воспринимаемый выбор (Э. Деси, Р. Райан, Е.Ю. Мандрикова, Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская и др.).

Н.Е. Горская, В.Е. Глызина обосновывают развитие базовых потребностей субъекта профессиональной деятельности, которое осуществляется посредством формирования содержательно-целевых оснований деятельности и обуславливается стремлением субъекта к осознанности и контролю деятельности, в результате чего потребности трансформируются в «фундаментальные образования» в единстве эмоциональной и интеллектуальной составляющих [Горская, Глызина, 2016, с. 130]. В связи с этим встает вопрос определения содержания и структурной организации самодетерминации педагогической деятельности.

Опираясь на результаты проведенного психолого-педагогического анализа, мы выделяем следующие составляющие: интенционально-рефлексивный, регуляторно-деятельностный и атрибутивно-ориентационный компоненты. Содержательное наполнение компонентов мы раскрываем через динамическую совокупность характеристик самодетерминации педагогической деятельности, которая характеризуется диалогической сущностью педагогического взаимодействия, обеспечивающего процессы личностного развития и интеграции субъекта в социокультурную среду.

Интенционально-рефлексивный компонент определяет ценностно-смысловые основания развития субъекта деятельности, которые характеризуются: осмыслением аксиологического компонента педагогической деятельности; самопониманием как смысловой определенностью личностных ценностей педагога; интеграцией личностных и профессиональных ценностей и смыслов как основы эффективности деятельности.

Регуляторно-деятельностный компонент как инструментально-стилевая характеристика определяет: реализацию на уровне профессионального поведения ценностей субъект-субъектного образования; достижение профессионально значимых компетенций в решении педагогических задач; устойчивые навыки, саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля.

Атрибутивно-ориентационный компонент раскрывает особенности интерпретации субъектного опыта эмоциональных, мотивационно-волевых, когнитивных, поведенческих конструк-

тов, таких как: самодостаточность в деятельности (ответственность, инициативность, самостоятельность); личностно-профессиональная целостность; интернальный характер обусловленности действий и результатов деятельности; осознанная вариативность поведения, эмоциональной сферы, когнитивных процессов.

Самодетерминация определяет созидательную направленность педагогической деятельности, нацеленность которой на самоутверждение личности раскрывается в стремлении к независимости, активности при взаимодействии, установлении позитивных отношений с окружающими.

Таким образом, самодетерминация в профессионально-педагогической сфере находит воплощение путем актуализации личностно-профессиональных значимых качеств, знаний, умений, навыков и с этих позиций выступает как ключевая интегральная характеристика педагога в профессиональной деятельности, определяя направление и содержание педагогической деятельности, а также являясь важнейшим фактором, позволяющим педагогу быть субъектом профессионально-педагогической деятельности.

## Библиографический список

1. Васягина Н.Н. Человек как субъект социокультурного пространства // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 7–15.
2. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Субъективный контроль в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 129–132.
3. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. № 1. С. 25–35.
4. Почтарева Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера педагога в аспекте самодетерминации педагогической деятельности // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 193–197.
5. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist. 2000. Vol. 55, № 1. P. 68–78.

# ОБУЧЕНИЕ ИНТОНАЦИИ В КОНСТРУКЦИЯХ С ВОПРОСИТЕЛЬНЫМИ ЧАСТИЦАМИ *НЕУЖЕЛИ*, *РАЗВЕ*

## INTONATION TRAINING IN CONSTRUCTIONS WITH THE INTERROGATIVE PARTICLES *INDEED*, *REALLY*

Сие Силь Юй

Xie Sin-Yu

*Интонация, интонационные конструкции, диалогическая речь, модальные оттенки.*

В статье обосновывается потребность усиления внимания к обучению использованию в речи вопросительных частиц *неужели*, *разве*. Исследуется роль интонации в процессе обучения иностранных студентов употреблению данных частиц. Анализируются реализации типов интонационных конструкций при использовании данных частиц. Эффективность процесса обучения повышается за счет использования ситуативных заданий. Приводятся примеры применения ситуативных заданий, используемые при обучении употреблению вопросительных частиц «неужели», «разве» в речи.

*Intonation, intonational constructions, dialogical speech, modal shades.*

The article substantiates the need for paying a greater attention to training to use the interrogative particles *indeed* and *really* in speech. It also investigates the role of intonation in the process of training foreign students to use these particles. Besides, the article analyzes the implementation of the types of intonational constructions while using these particles. The effectiveness of the learning process is enhanced due to the use of situational tasks. The article provides the examples of applying situational tasks used in teaching to deal with the interrogative particles *indeed* and *really* in speech.

Проблемой вопросительных частиц занимались и продолжают заниматься многие известные лингвисты [Распопов, 1955; Ким, 1970; Святогор, 1976; Киселев, 1976; Николаева, 1985; Светлышев, 1986; Скрипникова, 1994]. Под вопросительной частицей мы понимаем служебное слово, выражающее дополнительную информацию с помощью различных оттенков, например, опасение, удивление, упрек и другие. Функции вопросительных частиц заключаются в выражении отношения говорящего к высказываемому и к действительности, установлении контакта с собеседником и усилении воздействия на него.

Однако несмотря на большое количество работ, посвященных анализу семантики вопросительных частиц, недостаточное освещение, на наш взгляд, получила проблема обучения иностранных студентов употреблению в речи вопросительных частиц. Эта проблема представляется актуальной, поскольку без овладения вопросительными частицами полноценное обще-

ние иностранцев на русском языке будет затруднительно. Иностранец, не умеющий задавать вопросы, не владеет языком в полном объеме, поэтому существует объективная потребность в формировании у студентов умений использовать вопросительные частицы в речи.

Основным принципом обучения иностранных студентов употреблению в речи вопросительных частиц является принцип коммуникативности [Пассов, 1989, с. 54; Щукин, 2003, с. 167; Капитонова, Московкин, 2006, с. 67; Холодилова, 2006, с. 203; Забытова, 2006, с. 208]. Обращение к данному принципу обусловлено необходимостью научить студентов выражать отношение к окружающим явлениям, ситуациям, употребляя в речи вопросительные частицы. Естественной сферой использования вопросительных частиц является устная коммуникация, в центре которой находится диалог.

Использование вопросительных частиц происходит при участии всех уровней языка, включая просодию. Для употребления предложений

с вопросительными частицами *разве*, *неужели*, иностранные студенты должны использовать правильную интонацию. Интонация складывается из определенного сочетания движения тона, силы звука, тембра, длительности. Определенное сочетание названных компонентов интонации выражает смысловую и эмоциональную сторону речи [Брызгунова, 1984, с. 158].

При формировании у иностранных студентов умений употреблять в речи вопросительные частицы *разве*, *неужели* важно обращать их внимание на интонационные центры предложения, выражающие определенные смысловые отношения. При формулировании вопроса с частицами *разве*, *неужели* используется определенный тип ИК [Брызгунова, 1984; Светозарова 2000], над выбором которого носитель русского языка не задумывается, эти знания уже заложены в нем, он употребляет верную интонацию автоматически. Иностранного же студента необходимо обучать этому.

Рассмотрим типы ИК, с помощью которых произносятся вопросительные предложения с частицами *разве*, *неужели*.

Вопросительные предложения с частицей *неужели* произносятся с ИК-2 и ИК-3. При произнесении предложений с ИК-2 тон говорящего немного понижается на гласном центра. На постцентральной части понижение тона продолжается. Гласный центра ИК-2 произносится с усилением словесного ударения, более энергично: *Неужели ты не выучил ни одного диалог<sup>2</sup>га?; Не хотите ли вы чаю?*

Частица *неужели* имеет модальные оттенки, произносящиеся с ИК-2 (*удивление*, *опасение*, *упрек*, *сомнение*, *экспрессивно выраженное отрицание*, *экспрессивно выраженное утверждение*), которые зависят от контекста:

**1) удивление:** – *Я видел Антона. – Неужели он приехал?*

**2) опасение:** – *Неужели я потеряла кошелек?*

**3) упрек:** – *Неужели ты не можешь навести в комнате порядок?*

Если при ведении диалога в ответной реплике используется только частица *неужели*, она произносится с ИК-3. В предложениях с ИК-3 тон

говорящего резко повышается на гласном центра, на постцентральной части понижается: – *Он никогда не был в Москве. – Неужели?* (модальный оттенок удивления).

Вопросительные предложения с частицей *разве* произносятся с ИК-3: *Разве статья уже готова?*

Частица *разве* также употребляется с определенными модальными оттенками (*недоверие*, *неверие*, *неуверенность в необходимости какого-либо действия (=может быть)*, *экспрессивно выраженное отрицание*, *экспрессивно выраженное утверждение*), произносящимися с ИК-3:

**1) недоверие:** – *Как, разве там продают продукты?*

(*На магазине вывеска «Цветы».*) – *Да, и недорого.*

**2) неверие:** – *У нее разве есть такое платье? Я точно знаю, что нет.*

**3) неуверенность в необходимости какого-либо действия (= может быть):** – *Денег совсем нет. Разве у мамы занять?*

После предъявления иностранным учащимся ИК, с помощью которых произносятся вопросительные частицы *неужели* и *разве*, студенты выполняют упражнения. Например.

**Задание 1.** Прочитайте диалоги с необходимой интонацией, определите модальное значение частиц *неужели* и *разве*.

1. – *Разве я был неправ?* (= Я был прав) (экспрессивное утверждение). – *Ты был абсолютно прав.*

2. – *Неужели он уехал?* (удивление). – *Да, он со мной попрощался сегодня утром.*

3. – *Разве можно так делать?* (= так делать нельзя) (экспрессивное отрицание). – *Извини, больше это не повторится.*

4. – *Уже восьмой час, а никого еще нет. Неужели никто не придет?* (= Будет обидно, если никто не придет) (опасение). – *Не переживай раньше времени, может быть, они опаздывают.*

**Задание 2.** Составьте диалоги с модальными оттенками частиц *неужели* и *разве*. Прочитайте диалоги с правильной интонацией.

**Задание 3.** Отреагируйте на ситуацию, используя нужную интонацию. В ответе используйте частицы *неужели* и *разве* с необходимыми оттенками.

1. Ваш друг постоянно опаздывает на занятия. Сегодня он снова опоздал на зачет по философии. Преподаватель очень недоволен. – ...

2. Вы пришли пообедать в кафе и заказали суп. В супе вы увидели муху. Вы очень недовольны обслуживанием. – ...

3. Вы с другом приехали в аэропорт и узнали, что ваш рейс отменили. – ...

Итак, для успешного общения преподавателям русского языка как иностранного необходимо обучать иностранных студентов использованию вопросительных частиц *неужели*, *разве* с правильной интонацией, своего рода национальным правилам речевого поведения, которые существуют в обществе.

Умение учащихся использовать вопросительные частицы с правильной интонацией повысит их уровень коммуникативной и социокультурной компетенции, а также обеспечит адаптацию к новой для них языковой среде.

### Библиографический список

1. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1984. 116 с.
2. Забытова А.Н. Формирование навыка иноязычной коммуникации в профессиональной сфере на начальном этапе обучения (на материале английского языка в институте спортивных единоборств им. И.С. Ярыгина) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 206–210.
3. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. 272 с.
4. Ким О.М. Омонимия частиц со словами других частей речи // Вопросы русского языкознания: науч. тр. Ташкентского ун-та. 1970. Вып. 390. 26 с.
5. Киселев И.А. Частицы в современных восточнославянских языках. Минск, 1976. 120 с.
6. Николаева Т.М. Функции частиц в высказывании (на материале славянских языков). М., 2000. 169 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 223 с.
8. Распопов И.П. О вопросительных частицах в современном русском языке // Труды Благовещенского государственного педагогического института. Благовещенск, 1955. Т. 6. 2841 с.
9. Светозарова Н.Д. Интонация в художественном тексте. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. 2000. 180 с.
10. Светлышев Д.С. Служебные слова в русском языке. М., 1986. 234 с.
11. Святогор И.П. Вопросительные частицы в составе вопросительных предложений // Актуальные вопросы лексики и грамматики современного русского языка. Тула, 1976. С. 58–67.
12. Скрипникова Н.Н. О специфике изучения омонимичных знаменательных и служебных слов в иноязычной аудитории // Структурно-семантические исследования русского языка. Воронеж, 1994. С. 139–142.
13. Холодилова М.В. К вопросу выбора методов обучения английскому языку на неязыковых факультетах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 202–205.
14. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

# ЧАСТОТА ОСНОВНОГО ТОНА КАК ВЕДУЩИЙ ПАРАМЕТР РЕАЛИЗАЦИИ ВАРИАНТОВ ПРОСОДЕМ РАЗНЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

## THE FREQUENCY OF THE FUNDAMENTAL PITCH AS THE KEY CHARACTERISTIC OF REALISATION OF VARIOUS PROCODEMES IN DIFFERENT COMMUNICATIVE TYPES OF SENTENCES IN THE FRENCH LANGUAGE

Р.В. Смольков

R.V. Smolkov

*Просодемное пространство, минимальная просодема, просодическая детерминанта, французский язык, частота основного тона, тонема, акцентема.* В статье впервые дается аргументация дифференциального признака различия минимальных ядерных единиц просодемного пространства во французском языке. В работе применяются современные методы исследования математико-статической обработки данных по частоте основного тона.

*Prosodic space, minimum prosodeme, prosodic determinant, the French language, frequency of fundamental pitch, toneme, accenteme.*

This article is the first to provide the reasoning of a distinctive feature that distinguishes the minimum core units of the prosodic space in the French language. The author applies the modern research methods for mathematical-static processing of the data on the frequency of the fundamental pitch.

**И**сследование функционирования просодической детерминанты во французском языке является актуальным, так как оно до недавнего времени оставалось неисследованной областью с точки зрения просодии. Под детерминантой фразовой просодии слова понимается мононаправленное движение частоты основного тона – «это предпочтительный способ существования системы» [Коваленко, 2002, с. 30]. Цель данной статьи – выявление противопоставленности единиц речи зоны нуклеации просодемного пространства – уровня языковых единиц, реализуемых в речи в качестве вариантов просодем (слов-фраз).

В статье Н.О. Лефлер отмечает, что в последние годы в языкознании все чаще прослеживается тенденция применения статических данных для изучения материи языка, так как язык

рассматривается как сложная структура, внутри которой происходит непрерывное взаимодействие уровней, единиц, не ограничиваясь пределами уровней языка, а получая энергию извне, ведущую к развитию этой сложной языковой системы [Лефлер, 2014, с. 195–196].

В данном эксперименте путем анализа изменения частоты основного тона (ЧОТ) каждого диктора при помощи электронной программы Praat v. 6.0.14 были получены абсолютные значения ЧОТ минимумов и максимумов слов-фраз, а также значения начала и конца вариантов просодем. Далее для получения объективных результатов эксперимента абсолютные единицы были переведены в среднеотносительные, чтобы найти общие тенденции изменения ЧОТ в зависимости от структур вариантов просодем. Чтобы подсчитать «действительное среднее», вво-

дидлись доверительные интервалы, позволяющие установить границы, внутри которых с определенной заранее заданной вероятностью находится «действительное среднее».

$$L = \frac{t\delta}{\sqrt{k}}, \delta = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

где  $\bar{x}$  – выборочная средняя,  $x_i$  – выборочное значение случайной величины,  $n$  – число опытов,  $t$  – таблично задаваемое число, значение которого зависит от случайной величины и заранее задаваемой вероятности. Вычисление с вероятностью  $\beta = 0,95$  проводилось с помощью электронных таблиц программного комплекса Microsoft Excel.

Прежде чем переходить к анализу экспериментальных данных, следует дать определение наименьшей единицы системы фразовой просодии слова, введенное Н.А. Коваленко, без которого представление структурности просодемного уровня было бы невозможно. Минимальная просодема определяется как «языковая едини-

ца смысловозначения, позиционно обусловленного ударением, абстрагированная из речевых материальных воплощений на основе принципов минимальности, изоморфизма, внутреннего единства, инвариантности и оппозиционности» [Коваленко, 2002, с. 18].

Ядро минимальной просодемы составляет противопоставленность тонемы и акцентемы по дифференциальному признаку – сужению или расширению диапазона частоты основного тона [Коваленко, Подгорбунская, 2014, с. 79]. Экспериментально было установлено, что во французском языке варианты минимальной просодемы в назывных предложениях имеют тональность нисходящей звучности, в то время как те же варианты минимальной просодемы, но уже в первичных вопросах показывают восходящую тональность. Судя по данным рис., можно прийти к выводу, что диапазон ЧОТ заметно расширяется при произнесении минимальных просодем в первичных вопросах, а в назывных предложениях диапазон ЧОТ сужается (рис.).

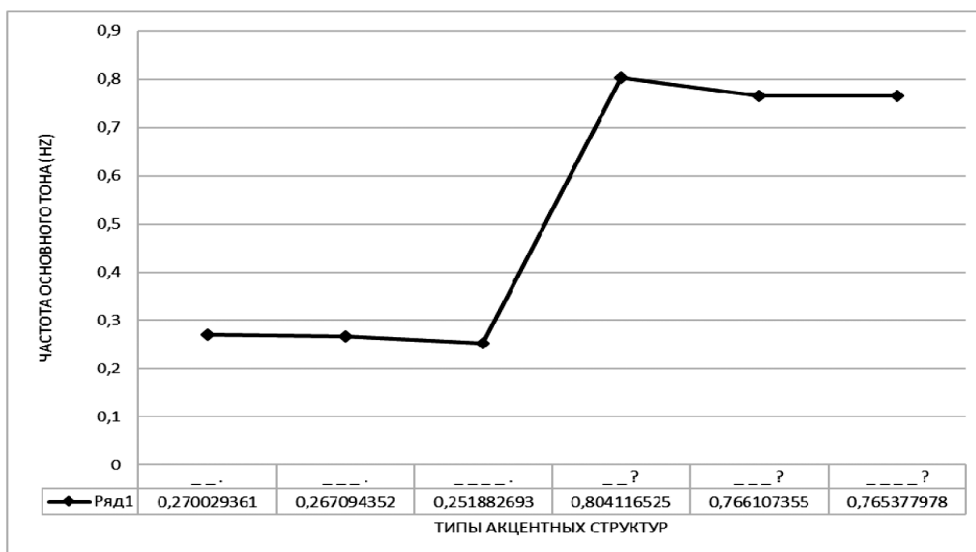


Рис. Среднеотносительный диапазон ЧОТ в зависимых структурах просодем различных коммуникативных типов предложения во французском языке

Следовательно, руководствуясь, теорией Н.А. Коваленко о ядерных связях внутри зоны нуклеации просодемного пространства и определением минимальной просодемы [Коваленко, 2002, с. 19–20], можно сделать заключение, что ядро просодемного пространства во французском языке принимает следу-

ющий вид: / \_ \_ /- / \_ \_? /, так как немаркированным членом оппозиции – акцентемой – будет являться вариант минимальной просодемы в двусложном назывном предложении / \_ \_ /, а маркированным – тонемой – вариант минимальной просодемы в двусложных словах в первичных вопросах / \_ \_? /.



Данные рис. также указывают на небольшое изменение диапазона ЧОТ в разных акцентных структурах минимальных просодем: от двусложных / \_\_ . / к трехсложным / \_\_\_ . / и четырехсложным / \_\_\_\_ . /. Это, по нашему мнению, объясняется своеобразием распределения частоты основного тона в назывных предложениях и в первичных вопросах, что отмечают в работе М.В. Гордина и Г.А. Белякова, так как особенность французской повествовательной фразы заключается в том, что в ней отсутствуют резкие перепады высоты тона между ударным и последующим слогом, а также между соседними ударными слогами. Любая фраза начинается на среднем уровне диапазона голоса говорящего, а последний слог французской повествовательной фразы всегда ударный и произносится в изолированных предложениях на самом низком уровне тональности [Гордина, Белякова, 2003, с. 107–108], что также экспериментально находит подтверждение для слов-фраз.

Что касается тех же структур в первичных вопросах, судя по данным рис., можно предположить, что наблюдается незначительное сужение диапазона ЧОТ от двусложных / \_\_ ? / к трехсложным / \_\_\_ ? / и четырехсложным / \_\_\_\_ ? /. При этом структуры / \_\_\_ ? / и / \_\_\_\_ ? / реализуют аналогичные закономерности. Эти незначительные модификации могут быть также объяснены спецификой построения интонации предложений в общих вопросах, где самой высокой частью является последний слог фразы, а предыдущие слоги как бы постепенно повышаются без резких интонационных перепадов [Гордина, Белякова, 2003, с. 116].

Границы доверительных интервалов со средними относительными величинами частоты основного тона в повествовании и в вопросе не пересекаются, что свидетельствует о релевантности данного параметра в различении акцентемы и тонемы, которые реализуют базисные связи (табл.).

**Доверительные интервалы среднего значения диапазона относительной ЧОТ  
во французском языке**

Акцентная структура	Среднее значение	Величина доверительного интервала	Доверительный интервал с вероятностью $\beta = 0,95$
__ .	0,2700	0,0573	0,2127 – 0,3274
___ .	0,2671	0,0553	0,2118 – 0,3224
____ .	0,2519	0,0532	0,1987 – 0,3051
__ ?	0,8041	0,1729	0,6312 – 0,9770
___ ?	0,7661	0,1646	0,6015 – 0,9308
____ ?	0,7654	0,1612	0,6041 – 0,9266

Как показал эксперимент, первичные вопросы и назывные предложения, независимо от их слогового состава, противопоставляются, так как границы доверительных интервалов не пересекаются при сравнении между собой двусложных, трехсложных или четырехсложных просодем в пределах коммуникативных типов предложений.

**Библиографический список**

1. Гордина М.В., Белякова Г.А. Практическая фонетика французского языка: учебное пособие. СПб.: Издательский дом «Книжный мир», 2003. 336 с.
2. Коваленко Н.А., Подгорбунская И.Г. Модификация управляющего параметра в самоорганизующейся системе языка // Вестник ЧелГУ. 2014. № 10 (339). С. 78–80.
3. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. М.: Ин-т языкознания РАН, 2002. 42 с.
4. Лефлер Н.О. Функционирование минимальной просодемы в пространствах американского варианта английского языка как в самоорганизующихся синергетических системах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 195–198.

## ТРАНСФОРМАЦИЯ КРЫЛАТОГО ВЫРАЖЕНИЯ В ТЕКСТАХ Д. ЕМЦА КАК ПРИЕМ СОЗДАНИЯ «УНИВЕРСАЛЬНОГО» ТЕКСТА

### THE TRANSFORMATION OF AN ELOQUENT EXPRESSION IN THE TEXTS OF D. YEMETS AS A DEVICE TO CREATE A «UNIVERSAL» TEXT

К.С. Чугунова

K.S. Chugunova

*Афористичность, прецедентные источники, языковая игра, Д. Емец, замена компонентов крылатого выражения, «универсальный» текст, young-adult.*

В статье рассматривается изменение компонентного состава крылатого выражения в текстах Д. Емца – известного российского автора, чьи произведения относятся к популярному литературному направлению «young-adult». Показывается, как замена компонентов не только меняет семантику исходного высказывания, но и вносит в него комический и иронический оттенки. В трансформированных крылатых выражениях выделяются отсылки к различным прецедентным источникам, известным большинству реципиентов, что способствует созданию текста нового типа – «универсального» текста.

*Aphoristic nature, precedent sources, language game, D. Yemets, replacement of the eloquent expression's components, «universal» text, young-adult.*

This article explains the change in the component composition of the eloquent expression in the texts by D. Yemets, the famous Russian author, whose works relate to the popular literary trend young-adult. The article shows how the replacement of components not only changes the semantics of the original expression, but also gives comic and ironic connotations to it. The author of the article identifies references to various precedent sources, known to most recipients, which contributes to the creation of the text of a new type called a universal text by the author.

Успех литературного произведения в небольшой степени зависит от того, насколько автор учитывает гендерные, возрастные и прочие особенности будущей читательской аудитории. Дмитрий Емец, современный российский писатель, создатель нашумевшей серии книг о Тане Гроттер, отличается от других: «Я сознательно не загоняю себя в рамки одного какого-либо жанра, – заявляет он. – Малютка Гроттер – это попытка создания *универсальной* (курсив наш. – К.Ч.) литературы» [Дмитрий Емец..., 2013]. Или: «Чехов хорошо говорил, что детской литературы не признает, как не признает и детской еды... Книга или читается всеми – детьми и взрослыми – или не читается никем. Реальный же возраст моего читателя – если судить по письмам и тем людям, что приходят на презентации и встречи в магазинах, где-то от 11

до 60 лет... Мне нравится писать *универсальную* (курсив наш. – К.Ч.) прозу» [Интервью с Дмитрием Емцем]. Свою позицию Д. Емец неоднократно высказывал во время встреч с читателями, а также в многочисленных интервью, определяя цели своего творчества следующим образом: во-первых, быть одинаково интересным как взрослым, так и детям (причем независимо от пола); во-вторых, ориентироваться как на «опытного» читателя, так и на человека, который только знакомится с художественной литературой; в-третьих, сочетать в создаваемой книге разные по характеру темы и проблемы; в-четвертых, создавать тексты, которые постепенно приведут читателей к классической литературе.

Важной чертой художественного стиля Д. Емца является афористичность. В лингвистике вопрос о разделении «афоризмов» и «крылатых

выражений» носит дискуссионный характер. Их или сблизжают до отождествления, или противопоставляют друг другу [Афоризм и крылатое слово: особенности применения]. На наличие разных подходов к раскрытию понятия «крылатое выражение» указывают в своей книге «Поэтическое слово А.В. Кольцова в русской речи» Л.М. Кольцова и С.А. Чуриков [Кольцова, Чуриков, 2013, с. 26–30]. Мы включаем афоризмы (крылатые выражения) в число фразеологических единиц в рамках широкого подхода к объему фразеологии (см. работы Н.М. Шанского, О.С. Ахмановой, А.А. Реформатского, В.Н. Телия, В.Л. Архангельского и др.). Действительно, в лингвистике до сих пор нет единого мнения о сущности понятия «фразеологизм» (ФЕ) (список сокращений см. в конце статьи) и о границах фразеологии. Различные определения фразеологизмов даются на основании тех его признаков, которые представляются тем или иным ученым наиболее важными. Одни ученые в состав фразеологизмов включают все устойчивые сочетания слов, воспроизводимые в готовом виде (поговорки, крылатые выражения, афоризмы и пр.), другие ведут речь лишь об определенных группах подобных сочетаний.

ФЕ в текстах Д. Емца воспроизводятся с разной степенью преобразований, вместе с тем многие фразы из книг автора сами претендуют на роль афоризмов. Именно это обстоятельство повлекло рождение своеобразных книг-резюме «Таня Гроттер и полный Тибидохс. Фразочки, цитатки и афоризмы» и «Мефодий Буслаев. Стражи мрака зажигают! Фразочки, цитатки и афоризмы», которые представляют собой собрание наиболее популярных в читательской среде высказываний из этих серий. Уже в названиях разделов этих книг Д. Емец использует различные приемы языковой игры: обыгрывает прецедентные тексты (афоризмы, поговорки, цитаты из классической и современной литературы и проч.), образует неологизмы, создает метафоры, наиболее часто прибегает к оксюмору, рождающему алогизмы (например, из-за столкновения сем «серьезный» и «несерьезный»). Например: «Пустословицы и отговорки»,

«Хамилки и грубилки», «Энциклопедия хронического трепа», «Библиотека бытового цинизма Э. Хаврона» и др. Основой создания алогизма становится, как верно замечает Е.Я. Яшина, «противоречивое взаимодействие стилистических коннотаций». Подобная «несовместимость семантических компонентов способствует парадоксальности словосочетания» [Яшина, 2010], что обеспечивает интерес читательской аудитории: подростков не отпугивает своей серьезностью, у взрослых же рождает определенные ассоциации с уже имеющимися понятиями, которые, однако, преподносятся автором в ином свете.

Логика текстопорождения Д. Емца часто заключается в использовании прецедентных текстов, знакомых большинству читателей, и их последующем преобразовании. Обращение автора к ФЕ при создании «универсального» текста обусловлено их собственно культурной универсальностью и способностью отражать ценностную картину мира, атмосферу определенной эпохи и т.д. При этом, как верно замечает Н.В. Колесова в работе [Колесова, 2015, с. 245], преобразование прецедентных высказываний направлено «на создание новизны, придания стандартной речевой формуле экспрессивных характеристик».

В рамках этой статьи мы рассмотрим один из самых популярных типов преобразований крылатых выражений в текстах Д. Емца – замену компонентного состава, при которой происходит изменение их семантики. Здесь можно выделить несколько групп прецедентных источников:

*Пословицы и поговорки:* «Слово не воробей – догони и добей!» [Емец, 2007].

В наше время исходное крылатое выражение подвергается всевозможным семантическим трансформациям. Например, на просторах Интернета можно найти «Правила жизни ленивцев». В этих правилах ключевым глаголом является «отдохни»: «Слово не воробей: вылетит – и отдохни» [Правила жизни ленивцев]. Крылатое выражение попало в категорию так называемых «студенческих поговорок»: «Слово не воробей, вылетит – отчислен» [Фотоконкурс!]. Другой современный вариант – «Слово не воробей. Вооб-

ще, ничто не воробей, кроме воробья» [Открытка № 244809].

Выражение, которое мы встречаем на страницах книги «Тани Гроттер и пенсне Ноя», тоже подвергается преобразованиям и получает совершенно другое значение. Это подтверждает контекст: «Пипе нравилось перекраивать пословицы и поговорки... Однако сама дочка дяди Германа больше всего любила: “Слово не воробей – догони и добей!”» [Емец, 2006]. Кроме того, в этом примере мы можем наблюдать паронормазу, или «фонетическую мимикрию», – каламбурное использование фонетически созвучных слов «воробей» и «добей».

К этой группе прецедентных источников относят и другие выражения Д. Емца: «Лучше один раз отравиться супом из пакетика, чем сто раз посмотреть рекламу!» [Емец, 2007], «Терпение и труд мозги перетрут» [Емец, 2006], «От труда содохнет и рыбка из пруда!» [Емец, 2006] и т.д.

*Тексты, отражающие культурные реалии XX–XXI вв.:* «Одна капля никотина оживляет лошадь» [Емец, 2006].

Исходное крылатое выражение часто подвергалось переосмыслению в юмористическом плане. Например, его можно встретить в разделе «Программисты шутят» журнала «За науку» за 2011 год: «Капля никотина убивает лошадь. А кружка кофе — клавиатуру!» [Программисты шутят, 2011]. В анекдотах 2000-х гг. также присутствуют всевозможные преобразования этого крылатого выражения, где, например, главным персонажем наравне с лошадью становится хомячок: «Капля никотина убивает лошадь, а хомячка разрывает на куски», «Капля ацетона заставит лошадь потерять нюх, а хомячок начнет видеть мир в синем цвете» и мн. др. [Анекдоты...].

На страницах книги Д. Емца известный фразеологизм меняет свой смысл на противоположный за счет авторской замены глагола «убивает» на антонимичный ему «оживляет», что придает выражению определенный юмористический эффект. Обращаясь к контексту произведения, мы понимаем, чем обусловлена эта замена: измененный фразеологизм написан на табличке на дверях мага-некроманта.

Другой подобный пример: «Зная тебя, я бы сказал: пусть победит подлейший» [Емец, 2007].

*Тексты классической литературы:* «Что смурной такой, ась? Души прекрасные нарывы жить не дают?» [Емец, 2007].

Исходное крылатое выражение активно используется современными авторами [Мила Весенняя, 2013]: оно встречается в качестве заголовка статей, или темы для рассуждений в учебных сочинениях, или названия конкурса юных чтецов [Правила жизни ленивцев] и т.п. Как и другие крылатые выражения, приводившиеся нами ранее, оно подвергается трансформациям разного рода, в том числе и семантической. Например: «Есть такое выражение – «души прекрасные порывы». Так, вот «души» – это глагол» [Фотострана]. Или в сборнике «Раневская шутит. Неизвестные афоризмы» [Раневская шутит]. Использование фразеологизма, который имеет негативную коннотацию за счет подобной языковой игры, также можно встретить в художественных текстах [Гладилина, 2011], в заголовках соответствующих по духу интернет-блогов (см., напр.: <http://zen.cd.livejournal.com> (дата обращения: 11.01.2016) и др.). Грамматический омоним «душа» обыгрывается в названии вина «Душа монаха».

В книге Д. Емца «Мефодий Буслаев. Свиток желаний» также наблюдается языковая игра: вместо слова «порывы» используется созвучное ему «нарывы», которое, однако, имеет совершенно «несозвучный» первому смысл: «нагноение в живой ткани организма, гнойник, абсцесс» [Нарыв, 1935–1940]. Сочетание «прекрасные нарывы» – оксюморон, который обеспечивает фразе иронический эффект в целом. Таким образом, выражение, сохраняя узнаваемость, благодаря интертекстуальной отсылке к стихотворению А.С. Пушкина, меняет смысл на противоположный и иначе воспринимается читателями.

Другие выражения из этой группы прецедентных источников: «Дети – это мухоморы жизни» [Емец, 2006], «Хорошо смеется тот, у кого зубы хорошие!» [Емец, 2006] и т.д.

Таким образом, мы видим, что при замене компонентов крылатых выражений меняется их

семантика: получившееся высказывание является следствием антитетического переосмысления исходной ФЕ, часто парадоксального по своей сути, опровергающего смысл исходных ФЕ. Многие крылатые выражения, прежде имевшие положительную коннотацию, трансформируются в другие – с отрицательной коннотацией. Это часто происходит за счет использования автором антонимов, в том числе и контекстуальных («оживляет» – «убивает», «сильнейший» – «подлейший» и т.п.). Подобная замена компонентов делает высказывание комичным и / или ироничным. Замена значения крылатых выражений на противоположное вызывает интерес, создавая эффект неожиданности для читателей, которые уже привыкли к его устоявшемуся смыслу. Тем самым автор обеспечивает своему тексту более широкий читательский охват. Такая авторская логика типична для современной культуры в целом: крылатые выражения с различными семантическими и структурными преобразованиями, в том числе заменой компонентов, подобные тем, что обнаруживаются в текстах Д. Емца, можно встретить в прессе, художественной литературе, на интернет-форумах и др. В трансформированных крылатых выражениях выделяются отсылки к различным прецедентным источникам: фольклору, классической и современной литературе, историческим фактам. Созданию «универсального» текста способствует ориентация автора преимущественно на известные современному человеку универсально-прецедентные феномены, входящие в «универсальное» когнитивное пространство.

### Список сокращений

1. ФЕ – фразеологические единицы.

### Библиографический список

1. Анекдоты из России / сост. д. Вернер // Анекдоты из России. URL: <http://www.anekdot.ru/id/284882> (дата обращения: 16.03.2016).
2. Афоризм и крылатое слово: особенности применения // Великий разум [сайт]. Б.у. даты. URL: <http://www.greatmind.info/articles.php?aid=3> (дата обращения: 19.10.2015).

3. Гладиллина А.П. Души прекрасные порывы // Журнал «Самиздат». 2011. 29 мая. URL: [http://samlib.ru/g/gladilina\\_a\\_p/dushiprekrasnieporivi.shtml](http://samlib.ru/g/gladilina_a_p/dushiprekrasnieporivi.shtml) (дата обращения: 11.01.2016).
4. Дмитрий Емец – почетный гость Недели детской книги в Пскове в 2015 году // ЦБС города Пскова. 2013. 2 декабря. URL: [http://bibliopskov.ru/4children/dmitriy\\_emec.htm](http://bibliopskov.ru/4children/dmitriy_emec.htm) (дата обращения: 06.04.2016).
5. Емец Д. Мефодий Буслаев. Стражи мрака зажигают! Фразочки, цитатки и афоризмы // Mreadz.com. 2007. URL: <http://mreadz.com/new/index.php?id=746&pages=1> (дата обращения: 11.03.2016).
6. Емец Д.А. Таня Гроттер и полный Тибидохс. Фразочки, цитатки и афоризмы // E-Libra.ru. 2006. URL: <http://e-libra.ru/read/154986-tanya-grotter-i-polnyj-tibidoxs-frazochki-citatki-i-aforizmy.html> (дата обращения: 17.10.2015).
7. Интервью с Дмитрием Емцем // МОЙ КОМПАС. Б.у. даты. URL: [http://moikompas.ru/compas/dmitriy\\_emec](http://moikompas.ru/compas/dmitriy_emec) (дата обращения: 05.07.2016).
8. Колесова Н.В. Библейские прецеденты в романе Дж. Барнса «История мира в 10 ½ глава» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. № 2. С. 243–247.
9. Кольцова Л.М., Чуриков С.А. Поэтическое слово А.В. Кольцова в русской речи / Воронеж. гос. ун-т. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2013. 144 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
11. Мила Весенняя. Души прекрасные порывы // stih.ru. 2013. URL: <http://www.stihi.ru/2013/03/20/5217> (дата обращения: 11.01.2016).
12. Нарыв // Ушаков Д.Н. Толковый словарь. 1935–1940. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/875410> (дата обращения: 11.01.2016).
13. Открытка № 244809 // ATKRITKA.ru: [Электронный ресурс]. URL: <http://atkritka.com/244809> (дата обращения: 16.03.2016).

14. Правила жизни ленивцев // ADME. URL: <http://www.adme.ru/zhizn-zhivotnye/pravila-zhizni-lenivcev-915360> (дата обращения: 16.03.2016).
15. Прайсман Л. Души прекрасные порывы // Александр Габов. Творческий сайт. URL: <http://gabov.gumilevtheatre.ru/2-uncategorised/54-dushi-prekrasnye-poryvy> (дата обращения: 11.01.2016).
16. Программисты шутят // За науку. 2011. № 12. URL: [http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr\\_tagging&lang=ru&nodia=1&req=](http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr_tagging&lang=ru&nodia=1&req=) (дата обращения: 16.03.2016).
17. Раневская шутит. Известные афоризмы // Google книги. URL: <https://books.google.ru/books?id=JWnhAwwAAQBAJ&pg=PT9&lpg=PT9&dq=души+прекрасные+порывы+это+глагол> (дата обращения: 11.01.2016).
18. Словарь литературоведческих терминов // АКАДЕМИК. URL: [http://literary\\_criticism.academic.ru](http://literary_criticism.academic.ru) (дата обращения: 11.01.2016).
19. Фотоконкурс! The faces of PRMB! URL: <http://prmb.pro/fotokonkurs-the-faces-of-prmb> (дата обращения: 16.03.2016).
20. Фотострана. URL: <https://fotostrana.ru/public/post/232802/768116505> (дата обращения: 16.03.2016).
21. Яшина Е.Я. Оксюморон как средство создания алогизма в художественном тексте // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. № 5–3, т. 12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/oksyumoron-kak-sredstvo-sozdaniya-alogizma-v-hudozhestvennom-tekste> (дата обращения: 11.03.2016).

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ШЕКСПИРОВСКОЙ МЕТАФОРЫ «МИР – ТЕАТР» В ПЬЕСЕ А. НИКОЛАИ «ГАМЛЕТ В ОСТРОМ СОУСЕ»

### THE TRANSFORMATION OF THE SHAKESPEARE'S METAPHOR *ALL THE WORLD'S A STAGE* IN THE PLAY HAMLET IN SPICY SAUCE BY ALDO NICOLAI

М.С. Щукина

M.S. Shchukina

*Трагедия «Гамлет, принц Датский», Альдо Николаи, метафора «мир – кухня», миноритарный театр, нарратологическая доминанта, «горизонт ожидания читателя», деконструкция.*

В статье рассмотрена пьеса итальянского драматурга Альдо Николаи «Гамлет в остром соусе». Драматург вступает в межкультурный диалог с трагедией У. Шекспира «Гамлет, принц Датский». Трагедия Шекспира переосмысливается с «точки зрения» ее предполагаемых второстепенных персонажей – кухонной прислуги. Основное внимание обращено на переосмысление шекспировской метафоры «мир – театр», а также на механизм построения миноритарной драмы.

*The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark, Aldo Nicolai, the metaphor of All the World's a Kitchen, minority theater, narrative dominant, reader's horizon of expectations, deconstruction.*

The article is dedicated to the play *Hamlet in Spicy Sauce* by the modern Italian playwright Aldo Nicolai. The playwright enters into a cross-cultural dialogue with *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark* by W. Shakespeare. The Shakespeare's tragedy is reconsidered from the viewpoint of its supposed minor characters, namely, kitchen servants. The main attention is paid to the reinterpretation of the famous Shakespeare's metaphor that is *All the World's a Stage* and to the mechanism of creating a minority drama.

К трагедии У. Шекспира «Гамлет, принц Датский» обращается современный итальянский драматург Альдо Николаи (1920–2004) в пьесе «Гамлет в остром соусе» (1987) [Николаи]. Несмотря на мировую известность А. Николаи, нами не найдены работы отечественных или зарубежных исследователей, касающиеся творчества драматурга, за исключением упоминаний его имени в трудах по истории итальянского или европейского театра XX века. Например, в книге Берта Кардулло «Comparative Stages: Essays in the History of Euro-American Drama» (2008).

Целью исследования является раскрытие своеобразия переосмысления трагедии «Гамлет» в пьесе А. Николаи «Гамлет в остром соусе». Пьеса А. Николаи, написанная в жанре черной комедии, где объектом осмеяния становится общечеловеческая и вневременная про-

блематика, относится к миноритарному театру, в центре которого лежит замена главных героев второстепенными, а соответственно, смещение господствующей в оригинале повествовательной доминанты, что также позволяет подвергнуть переосмыслению наследие мировой классики. Центральными героями пьесы становятся персонажи, не выделяемые среди «слуг» в афише трагедии «Гамлет». При этом автор не нарушает «горизонт ожидания читателя» (термин Г.Р. Яусса), поскольку присутствие служителей кухни в замке соответствует культурному опыту читателей и подтверждается претекстом.

С «точки зрения» (термин Б.А. Успенского) повара Фрогги, его жены и дочери изображаются события шекспировской трагедии и ее главные образы-персонажи, а соответственно, изменяется ракурс восприятия художественной реальности претекста. Сюжетная линия, раскры-

вающая жизнь кухонной прислуги, став центральной, воздействует на параллельный сюжет, воспроизводящий фабулу претекста. Так, амбициозность Фрогги, уязвленная невниманием к нему Гамлета, приводит к шекспировской развязке, увенчанной гибелью главных героев. Фрогги, решив обвинить Клавдия, соблазнившего его жену, в убийстве короля и таким образом отвести от себя подозрения и отомстить обидчикам, разыгрывает спектакль, в котором является принцу в доспехах его отца и призывает к мести. Так снимается политическая подоплека происходящего, а во власти повара оказывается судьба королевской династии и всей Дании.

Между тем власть Фрогги простирается и на королевскую кухню. Кухонное помещение, пределами которого ограничено художественное пространство пьесы, представлено стратегическим центром, где по-своему решаются важнейшие политические вопросы страны: «Мы способны влиять на политику. Кухня – это дипломатия, кухня – это оплот мира и очаг войны» [Николаи], – говорит Фрогги, напоминая жене о своих «кухонных» подвигах.

В отличие от места действия пьесы А. Николаи, локализованного в пределах кухни, время ее действия не определимо, как и в претексте. Но если в трагедии «Гамлет» оно «сейчас и всегда» [Аникст, 1986, с. 38], то в современной пьесе происходят размывание временных рамок, наложение реалий разных культурно-исторических эпох, что образует временной палимпсест, являющийся чертой постмодернистской культуры.

Особое внимание в пьесе обращено на отсутствие порядка в пространственной организации бытового мира кухни: персонажи то и дело добавляют в блюда не те ингредиенты, лежащие не на своих местах: «Все шиворот-навыворот на этой проклятой кухне» [Николаи], – подводит итог Фрогги, перефразируя слова шекспировского Гамлета: «Век расшатался – и скверней всего, // Что я рожден восстановить его!» [Шекспир, 1960, с. 40].

Подобный беспорядок приводит к трагичным последствиям: бутылка с крысиным ядом становится причиной гибели четырех персона-

жей пьесы, что отсылает к претексту. Но если в трагедии У. Шекспира вина лежит на Клавдии, то в пьесе А. Николаи смерть персонажей случайна и абсурдна. Таким образом, общая разлаженность мира репрезентируется в пьесе через хаос, но не вселенского масштаба (см. подробнее: [Щукина, 2014, с. 269–271]), а через «кухонно-бытовой» хаос повседневной жизни.

Беспорядок господствует и во взаимоотношениях персонажей, что подчеркивается «параллельным диалогом», вскрывающим их разобщенность, глухоту друг к другу: «Разбилось сердце пламенное...», – говорит Гораций над телом Гамлета. Далее следует реплика Фрогги: «Филе цесарки готовят на пару...» [Николаи]. Персонажи произносят реплики, не слушая друг друга, невпопад, не завершая мысль. С развитием сюжета возрастает эмоциональная напряженность, выражающаяся в разорванности, разобщенности диалогов и монологов персонажей, не способных не только навести порядок на кухне, но и урегулировать свои взаимоотношения, упорядочить собственную жизнь.

Атмосфера «кухонной» жизни, лишенной высоких нравственных принципов и идеалов, распространяется на всю художественную реальность пьесы: если у Шекспира Дания – тюрьма, то у Николаи Дания и весь мир – кухня, где разыгрывается вовсе не шекспировская трагедия, а бытовая драма разобщенности, отсутствия взаимопонимания, психологической глухоты персонажей. Симптоматична в этом отношении фраза Гамлета («Протухло что-то в Датском королевстве» [Там же]), отсылающая к реплике Марцелла из претекста («Подгнило что-то в Датском государстве» [Шекспир, 1960, с. 30]), намечающей в трагедии У. Шекспира центральный конфликт. В пьесе Николаи конфликт переносится в сферу «кухонного» мира, где на смену «вечным» вопросам приходит бытовая проблематика («Пить или не пить?» [Николаи]) Таким образом, запечатлено снижение идейно-философского наполнения современной пьесы, где борьбу с несовершенством миропорядка сменяет драма повседневной жизни, в которой царит предметно-бытовой и морально-нравственный хаос.



Событийный ряд пьесы А. Николаи близок шекспировскому, но многие сцены поданы в соответствии с иным, нежели в претексте, ракурсом восприятия. Так, кульминационная в трагедии У. Шекспира сцена «Мышеловка», утратив ключевую позицию в пьесе А. Николаи в связи с иллюзорностью и беспочвенностью шекспировского конфликта между Гамлетом и Клавдием, свидетельствует лишь о провале Гамлета как режиссера-постановщика. Кроме того, драматург добавляет сцены, не имеющие аналогов в претексте, но и не противоречащие ему с событийной стороны. Таким образом, фабульные основы пьес схожи, несмотря на расхождения в их сюжетах.

Трагический пафос претекста снимается уже в завязке современной пьесы, где кончина короля Дании вызвана чревоугодием. На смену ему приходит атмосфера бытовой суеты, беспорядочности и бессмысленности «кухонной» жизни, которой задаются «шекспировские» персонажи пьесы А. Николаи. Их образы дегероизируются, предстают в пародийном виде, обрамляются гастрономическими мотивами. Так, месть Гамлета за смерть отца выражается в осуждении кухни Фрогги, а затем, когда повар рядится в доспехи короля, перелом в поведении принца осмысляется как смена любимого блюда: «Не шоколада, а крови жажду, только крови...» [Там же].

Кроме того, король Гамлет, Клавдий и Полоний лишены в пьесе нарратологической функции и практически не участвуют в действии, что позволяет подвергнуть их образы деконструкции в соответствии с «точкой зрения» того или иного персонажа. Так, о характере и поступках Клавдия мы узнаем от Гертруды, превозносящей его мужские достоинства, что делает образ Клавдия привлекательнее образа Гамлета-старшего, мужской слабостью которого Гертуда не довольна.

Итак, смещение главенствующей в претексте повествовательной доминанты становится основанием для деконструкции шекспировского текста, его сатирического переосмысления, что соответствует жанровым особенностям чер-

ной комедии. Модифицируется форма презентации событий: показ происходящего, характерный для драмы, отчасти заменяется рассказом о случившемся. Шекспировские образы-персонажи трансформируются, упрощаются и абсурдизируются. Идеино-философская составляющая претекста преломляется сквозь призму бытовых хлопот кухонного дела. Трансформируется сама концепция человеческой жизни: если у Шекспира в ее основе лежит «магистральный лейтмотивный образ» жизни-театра [Пинский, 1971, с. 561], то в пьесе Николаи жизнь уподобляется кухне, в образе которой находит отображение «кухонно-бытовая» действительность современного мира, охваченного пандемией массового потребления. Для центральных героев А. Николаи мир раблезианского пиршества прекрасен, поэтому в пьесе снимается сама необходимость противостояния ему. Фрогги и его семья – часть этого мира, не требующего, в отличие от шекспировского, восстановления гармонии и справедливости, а призывающего к приспособленчеству, умению быть полезным.

### Библиографический список

1. Аникст А.А. Трагедия Шекспира «Гамлет». Литературный комментарий: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 124 с.
2. Комарова В.П. Метафоры и аллегории в произведениях Шекспира. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 200 с.
3. Николаи А. «Гамлет в остром соусе» / пер. с итал. Н. Живаго. URL: [http://www.theatre-library.ru/files/n/nicolai\\_aldo/nicolai\\_aldo\\_16.doc](http://www.theatre-library.ru/files/n/nicolai_aldo/nicolai_aldo_16.doc)
4. Пинский Л.Е. Шекспир: Основные начала драматургии. М.: Худож. лит., 1971. 606 с.
5. Шекспир У. Трагедия о Гамлете, принце Датском / под ред. А.А. Смирнова; пер. М.Л. Лозинского // Полное собрание сочинений: в 8 т. М.: Искусство, 1960. Т. 6. С. 5–159.
6. Щукина М.С. Роль гамлетовского контекста в романе Г.Л. Олди «Войти в образ» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 269–271.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ – ПРОСТРАНСТВО ЧИСТОЙ РЕЧИ

### PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A SPACE OF FAULTLESS SPEECH

Е.Н. Викторук, Т.Н. Садырина, А.С. Черняева

E.N. Viktoruk, T.N. Sadyrina, A.S. Chernyaeva

*Русский язык, речь, философия языка, этика, нравственность, воспитание, компетенции педагога, педагогическое образование.*

В статье представлены материалы круглого стола, посвященного обсуждению актуальной для гуманитарных и педагогических наук проблемы современной языковой реальности, а также необходимости и возможности поддержания чистоты речи в условиях стремительно меняющихся ценностей, нравственных и культурных ориентиров. Экспертные суждения об особых требованиях к чистоте речи (недопустимости бранных слов, инвективой и обсценной лексики) в пространстве педагогического университета высказали студенты, аспиранты и преподаватели КГПУ им. В.П. Астафьева. Были предложены способы поддержания высокого уровня речевой культуры. Педагогическая профессия предъявляет серьезные требования к коммуникативной и речевой компетентности будущего специалиста, что сообщает дополнительную актуальность состоявшемуся круглому столу.

*Russian, language, speech, philosophy of language, ethics, morality, education, competences of the teacher, teacher education.*

The article presents the results of the roundtable dedicated to the discussion of the problem of modern linguistic reality, which is relevant to humanities and pedagogical sciences, as well as the necessity and the possibility of maintaining the faultless speech in the conditions of rapidly changing values, moral and cultural guides. Expert judgements about the specific requirements for the faultless speech (inadmissibility of expletives, invective and obscene vocabulary) in the space of a pedagogical university were expressed by students, post-graduate students and teachers of KSPU named after V.P. Astafiev. They suggested methods to maintain a high level of speech culture. Teaching profession imposes serious requirements on communication and speech competences of the future teacher that adds urgency to the round table in question.

**Ф**ормирование коммуникативной и речевой компетентности является «программным» требованием современного педагогического образования, которое предполагает, помимо прочего, способность к организации культурного пространства [Федеральный государственный образовательный стандарт...]. Понятия «коммуникация», «коммуникативная культура», «коммуникативная деятельность» входят в категориальный аппарат педагогики в составе теорий педагогического общения и педагогической коммуникации. Распространенное в отечественной лингвистике понятие «культура речи», нормирующее стилистику и регулирующее явления, как входящие, так и не входящие в канон литературной речи (просторечия, жаргоны), не только не утрачивает своего

значения, но и дополняется требованиями владения основами профессиональной этики и речевой культуры, способности к коммуникации в устной и письменной формах, зафиксированными в Федеральном государственном образовательном стандарте [Федеральный государственный образовательный стандарт...].

«Неписаным» и само собой разумеющимся ожиданием от университетской образовательной среды является «чистота речи». Чистота речи, понимаемая как выведение из речи чуждых литературному языку элементов, а также элементов, отвергаемых нормами нравственности [Жеребило, 2010], традиционно выступала фактором культурной, социальной и этической идентичности. Так, Д.С. Лихачев, называя язык «одним из самых главных проявле-

ний культуры», подчеркивает его созидательную функцию: «Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове». Поэтому богатство языка определяет богатство «культурного осознания» мира [Лихачев, 2007].

Насколько обоснованны особые – высокие – требования «речевой чистоты» к педагогическому университету? Это вопрос, волнующий не только педагогическое сообщество, преподавателей, ведущих курсы деловой этики и речевого этикета, студентов, аспирантов (будущих учителей), но и другие заинтересованные стороны образовательного процесса: родительское сообщество, представителей СМИ, общество в целом. На подобные вопросы был призван ответить круглый стол «Педагогический университет – пространство чистой речи», состоявшийся в КГПУ им. В.П. Астафьева в рамках III Международного научного форума «Человек, семья и общество». Участниками дискуссии стали студенты, аспиранты, преподаватели филологического факультета и кафедры философии, социологии и религиоведения института социально-гуманитарных технологий. Важно, что в обсуждении столь актуальной проблемы приняли участие специалисты разных областей науки: этики (Е.Н. Викторук), философии (Н.И. Глухих, Н.И. Лобанова, А.С. Черняева), лингвистики (Н.Н. Бербиш, Т.П. Жильцова, В.В. Зорина), литературоведения (Т.Н. Садырина, А.Ю. Горбенко), языкознания (Л.Г. Самотик), школьные учителя (Л.В. Логунова), журналисты. Участники круглого стола поставили задачу: опираясь на экспертные суждения, обсудить столь сложную тему, избегая эмоциональных высказываний и банального морализаторства.

**Е.Н. Викторук:** Тема чистоты речи актуальна по целому ряду причин теоретико-философского, практико-прикладного, образовательного и воспитательного характера. В современном глобализирующемся мире в условиях микширования и переоценки традиционных ценностей «размывается» языковая и речевая идентичность. Переход общества в фазу «поздней модерности» ставит под сомнение прежние факторы социального, профессионального и жизненного успеха, среди которых и чистота речи. Специалисты фиксируют очевидное: ослабление интереса к рус-

скому языку, вытеснение его из разных сфер общественной жизни, засорение чуждыми формами, равнодушие со стороны власть имущих, бессилие тех, кого можно назвать хранителями речи. Впрочем, кого нужно считать хранителями речи, родного языка? – спрашивает специалист по этике А.Е. Зимбули: «ОН – наша собственность? Или МЫ ему в равной степени принадлежим? Переживаемые им ныне трудности – это детская болезнь или старческая немочь? Отмирание языка – это утрата этносом своей идентичности, или же обретение идентичности новой?.. И сохранит ли она преемственность с нашей, далеко не благополучной, но все же культурой?» [Зимбули, 2016, с. 124].

Выбор философии как одной из базовых позиций сегодняшней дискуссии вполне обоснован, ведь для философии язык и речь уже несколько тысячелетий являются предметом теории и практики (риторика, искусство толкования текста и т.п.). В XX столетии сформировалась особое направление – философия языка, где базовым стало представление о языке как «доме бытия» (М. Хайдеггер), фундаментальном основании «человеческого в человеке». Понимание важности поставленной темы хорошо выражает исследователь национальных характеров и образов мира Г. Гачев, подчеркивающий, что наша речь – это «голос национальной природы» [Гачев, 2007, с. 184], засорение которого разрушительно. «Космос нашего рта... настроен на резонанс с национальным Космо-Логосом, и вся физика там гнездится и имеет свое представительство» [Там же, с. 208]. Из этого следует, что сквернословие разрушает не просто культуру, имидж тех или иных субъектов, оно разрушительно для мира в целом. Поэтому на педагогическое образование в пространстве меняющихся и «микшируемых» ценностей возлагается миссия по сохранению мира, как бы пафосно это ни звучало.

Философия обладает прогностической и критической функциями, ее задача – «остранение», то есть делание «странным», того, что «само собой разумеется». Возможно, бранная, нецензурная лексика отражает естественную динамику языка, говорит о его со-временности, обнов-

лении? Науке (филологии, этнографии и т.д.) известно, что слова, относящиеся к спектру «скверных», когда-то были допустимыми. Может быть, догматизм и ханжество не позволяют нам увидеть в бранной речи уникальность нашей культуры, формирующие национальную идентичность? Сегодня за этим круглым столом собрались не дилетанты, а специалисты, позиции которых и хотелось бы представить и обсудить.

**Т.Н. Садырина:** Современное состояние русского языка и культуры, стиль литературных произведений конца двадцатого – начала двадцать первого века – это зеркальное отражение изменившейся социальной ситуации, глобальных общественных изменений, нравственных «сдвигов». Релятивизм постмодернистской эпохи отменил ценностную иерархию, понятие высокого и низкого, прекрасного и безобразного, нравственного и безнравственного. Все равнозначно и все одинаково дозволено. Вокруг постмодернистских текстов уже более 20 лет не утихают споры. Ясно одно: общество делится на два «фронта». Первые – консерваторы, традиционалисты, ратующие за сохранение прежних канон и в бытовой сфере, и в художественной культуре, за чистоту языка, публичной речи, за прежние этические категории. Вторые – сторонники постмодернистских принципов: «Ничто не свято», «Даешь свободу!» – выступают за отмену прежних запретов на использование низкой лексики, бранных выражений и слов, ранее считавшихся непечатными. Молодежь, не прошедшая необходимый жизненный путь культурной эволюции, с юношеским максимализмом самоутверждается через слово. Это своеобразное выражение шариковыми своего «фи» профессору Преображенскому. В ходе дальнейшего обсуждения, очевидно, будут высказаны аргументы pro et contra в отношении чистоты нашего общего речевого пространства.

**В.В. Зорина,** доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, представила результаты опроса, проведенного среди студенческой молодежи вузов Красноярска, особо обратив внимание на анализ ответов студентов КГПУ им. В.П. Астафьева. В опросе приняли уча-

стие 145 человек. Отношение к феномену «чистой речи» у будущих педагогов было исследовано через его противоположность – «сквернословие». Что понимают будущие педагоги под сквернословием? Каковы, по мнению студентов, способы борьбы со сквернословием? Результаты этого опроса подробно изложены в статье [Зорина, 2014, с. 75–83]. Наиболее важные выводы по опросу следующие. Студенты разных вузов и специальностей в целом вполне адекватно понимают, что такое сквернословие, и приводят достаточно корректные его проявления: привычное сквернословие как показатель низкой культуры, аффективное сквернословие, лингвистическое хулиганство (вызов обществу, намеренный эпатаж). Анализ ответов показал, что большинство студентов знают о запрете использования сквернословия в речи, но, поскольку «сквернословят все», то будущие педагоги и сами употребляют такие слова: 79 % сквернословят, 9 % сквернословят часто.

Несколько вопросов анкеты касались понимания необходимости и методов борьбы со сквернословием. 38 % респондентов не ответили на вопрос о способах борьбы. 12 % студентов считают, что не существует способов борьбы со сквернословием. Получается, что 50 % будущих педагогов не знают, как бороться со сквернословием, и не будут этого делать. Как ответили на данный вопрос другие 50 % студентов? К методам борьбы относят самоконтроль, чтение книг, введение штрафов, специальное обучение и т.д. Наиболее действенным методом является создание обстановки нетерпимости к сквернословию.

**Т.Н. Садырина:** Любители всячески оправдать засилье мата в нашей жизни стремятся сослаться на авторитеты и непременно упоминают Пушкина, Лермонтова, Маяковского, Есенина... Эти люди, так называемый «золотой фонд» нашей литературы, всегда оставались простыми смертными со своими недостатками, многочисленными искушениями и страстями. Выдерживать из их поэтического наследия несколько строк с «непечатными» выражениями и размахивать ими, как «грязным бельем», недостойно воспитанного человека. Кроме того, важно пом-

нить, что нецензурные эпиграммы и четверостишия Пушкина, Лермонтова и некоторых других авторов никогда не публиковались и обнародованию не подлежали. Эти «опусы» стали достоянием гласности в Европе, считается, что их ввели в «обиход» русские политические эмигранты во второй половине XIX в.

Мат – страшная сила. Ее нарастание в обществе неизбежно приведет к деградации русского языка, к его угасанию как великого мирового языка.

**Л.В. Логунова**, преподаватель истории и обществоведения МБОУ СОШ № 45 г. Красноярска, отметила, что анализ речевого поведения в общеобразовательной школе не дает оснований для оптимизма. Реально матерятся все от десятидо восемнадцатилетних, выражая свои эмоции (к примеру, высказывая отношение к плохому написанию). Правда, причины использования такой лексики различны. Во-первых, это гендерные особенности: юноши матерятся чаще, чем девушки. Во-вторых, это влияние родителей и фактор социального статуса. В-третьих, следует учитывать и возрастные особенности: в возрасте 14–15 лет – это способ самоутверждения. Так, в школе № 45 уже шесть выговоров вынесли школьникам за то, что они «послали учителей». Для многих это является сдерживающим фактором: в пределах школы перестают сквернословить. Способ борьбы – укрепление дисциплины. А чтобы нарушение норм речи не было публичным, можно подавать в суд, проводить организационную работу, простые призывы не помогут.

**Н.Н. Бибриш**, заведующая кафедрой современного русского языка и методики: Ненормативность лексики стала модой. (Ненормативная лексика – жаргонная, просторечная, диалектная, инвективная и т.п., находящаяся за пределами литературной нормы.) «Золотая молодежь», представители шоу-бизнеса достаточно часто используют в своей речи жаргонизмы, арготизмы, инвективы, постулируют это как проявление свободы личности, ее раскрепощение. Однако «раскрепощая» себя, они посягают на свободу другой личности, которая не принимает такой «свободы». Кроме того, всегда присут-

ствует известная доля лукавства: многие из этих людей неплохо владеют литературным языком, что и демонстрируют в ряде случаев, хотя и не всегда на широкую аудиторию. Молодые люди, фанатично преданные своим кумирам, подхватывают и используют именно эпатажную речь. Учителя и родители зачастую не являются авторитетными источниками в плане речи. Все чаще звучит нехарактерная для нашей ментальности поговорка: «Если ты такой умный, где твои деньги?». Должна проводиться государственная политика, которая бы охраняла литературный язык. Требуется законодательное решение этой проблемы, тем более что прецеденты уже имеются. Необходимо повышать престиж красивой литературной речи. Это проблема государства, школы и семьи. Школе отводится особая роль. Профессия педагога – профессия высокой речевой ответственности.

**Т.П. Жильцова**, доцент кафедры современного русского языка и методики: Мы сейчас говорили о том, что наши студенты и вообще молодежь в речи используют обценную лексику, жаргонную лексику и т.д. А каков лексикон современного студента? В связи с этим я бы хотела рассказать об анкетировании, которое проводится в течение нескольких лет со студентами-первокурсниками. Результаты опроса помогают понять, какие слова относятся к семантически неосвоенным. Анкетирование показывает, что студенты не знают или имеют неправильное представление о значении многих заимствованных слов, например, из сферы политики, культуры и др. Вот несколько примеров ошибочного употребления слов в контексте: кабинеты электората находятся на втором этаже (причина ошибки – созвучие со словом ректорат), купил абонент на концерт, речь эффектно воздействовала (неразличение паронимов ср. абонемент, эффективно). Неосвоенность слов приводит к неправильному пониманию или к частичному пониманию текста.

Анализ анкет показывает, что студенты плохо знают диалектные слова. Так, студенты не смогли объяснить значение слов из новеллы В.П. Астафьева «Монах в новых штанах»: слова

варнак, бочажина, голик, поскотина, куржак явились в 100 % случаев незнакомыми для студентов, и лишь слова саранка, жалица, катанки известны 17 % студентов (это в основном уроженцы сел Красноярского края).

Словарный запас личности пополняется с годами, очевидно, что во время обучения в вузе этот процесс наиболее активен. Надеюсь, что эти эксперименты служат для студентов стимулом для обогащения своего лексикона. Развитый лексикон, без сомнения, является надежным путем к успешности в профессиональном становлении будущего учителя.

**Горбенко Александр Юрьевич**, старший преподаватель кафедры мировой литературы и методики ее преподавания: Я бы хотел начать с эпиграфа, взятого из повести «Чугунный всадник» Михаила Успенского, который был год назад на другом нашем круглом столе. В этой повести есть любопытный эпизод приезда некой делегации. Руководителя просят принести альбом Рубенса. И когда альбом приносят, оказывается, что рукой начальника ко всем обнаженным частям тела уже пририсованы строгие закрытые купальники...

Давайте зададимся вопросом: зачем люди читают книги? Я предложил бы такой ответ: как писал Ю.М. Лотман, человек имеет довольно ограниченный срок жизни и не может реализовать все доступные ему жизненные сценарии. Для этого человек обращается к литературе, потому что она предоставляет практически неограниченный набор моделей, с которыми можно себя отождествить. Литература в данном случае может пониматься в качестве своеобразного резервуара идентичностей. Мне представляется, что важной причиной чтения (отдают ли себе в этом отчет те или иные читатели или же не отдают, это неважно) является именно это.

Второе положение: мат, как правило, понимается как некоторый фрагмент «чужого» дискурса. Это то, с чем читатель или исследователь, пусть даже не самый «благочестивый», как правило, не желает отождествить, идентифицировать себя. Приведу пример, пока, казалось бы, далекий от сферы обценной лексики. Антрополог и историк культуры Константин Богданов

в своей работе о каннибализме как культурном табу убедительно показал, что каннибализм часто отыскивался в тех сообществах, которые не знали его, и призван был выражать предельную «инаковость» этих сообществ по отношению к тем, кто их подобным образом описывал. В таких случаях имели место определенные идеологические конструкты вместо более или менее беспристрастного описания: варвар является каннибалом уже просто потому, что он является варваром. Мне представляется, что сходным образом дело обстоит и с матом: сознание русской интеллигенции (что бы под этим ни понимать) устроено так, что атрибутирует мат в качестве маркера маргинальности того или иного сообщества или группы («уголовники», «алкоголики», «гопники» и т.д.). В данном случае описание (суб)культур подменяется назидательными разговорами о культурности и бескультурии.

Читательская реакция на мат негативна в том случае, когда мы отказываемся идентифицировать себя с его носителем в художественном тексте. Это вызывает очень серьезные аберрации. Я хотел бы привести два полярных примера. Понятно, что наличие мата, скажем, у Венедикта Ерофеева (хотя в поэме «Москва – Петушки» его совсем немного) «нормально» – это текст, с которого начинается русский постмодернизм. Но как, допустим, объяснить «благочестивому» читателю или исследователю, откуда мат берется в текстах писателя-«деревенщика» В.П. Астафьева? И вот здесь мы сталкиваемся с очень серьезным искажением перспективы. Мы забываем, что мат в романе «Прокляты и убиты» Астафьева появляется, может быть, не в последнюю очередь потому, что в литературе (и кино), которую авторы т.н. «лейтенантской прозы» называли «лакировочной», война была романтизирована и идеализирована.

Другой пример – В. Сорокин. Мы будто бы не понимаем, откуда в текстах Сорокина такой внушительный слой обценного, в самом широком смысле этого термина. Но мы должны посмотреть на контекст эпохи, в которую начинает работать Сорокин, историзовать его ранние, соцартовские вещи. Тогда станет понятно, что

для деконструкции соцреалистических текстов ему приходилось работать «топором», по его же собственному выражению.

И у меня в связи с этим есть один вопрос. А что делать, изучая литературу постмодернизма, которая изобилует такого рода сценами и выражениями? То есть, предположим, читая курс о литературе постмодернизма, я не имею возможности цитировать любое место текста Сорокина или Виктора Ерофеева. И я хотел бы проблематизировать этот момент и попросить тех, кто огульно и достаточно яростно выступает против мата вообще, некритически, в любых проявлениях и контекстах, ответить на вопрос: чего мы добиваемся, когда берем на себя труд «оправдать», «обелить» автора (часто не обращая внимания на авторскую волю, не будучи никем на этот нелегкий труд уполномочены)? Это то, что Умберто Эко назвал не интерпретацией, а использованием – использованием чужого текста в каких-то своих целях. Это, конечно, практика совсем не «идеального читателя» (в терминологии того же Эко).

**Л.Г. Самотик**, профессор кафедры общего языкознания: Есть мнение, что в бытовом разговоре употребление ненормативной лексики не представляется страшным. Эту точку зрения в основном поддерживает молодежь. Сторонники противоположной точки зрения считают, что это должно быть запрещено категорически. У преподавателей другая проблема: эта лексика есть в анализируемых на занятиях текстах, имею ли я право ее использовать, приводить в качестве иллюстрации?

Русский язык – это очень емкое понятие. Очевидно, прежде всего, это национальный русский язык. Но национальный русский язык – это инвариант, он состоит из литературного языка и территориальных диалектов, просторечия и жаргонов. И говорить, что правильно, что неправильно, мы можем только относительно литературного языка, который имеет кодифицированную норму.

Итак, несколько ключевых вопросов. Можно ли и нужно ли категорически запрещать ругательства? Массовое использование бранной лексики не только в процес-

се межличностного общения, но и в языке средств массовой информации, в художественных текстах хороших писателей (например, В.П. Астафьева) и даже поэтов (например, А. Вознесенского) стало возможным в последние десятилетия (я об этом писала). Как многие считают, в какой-то мере это следствие очень жесткого контроля в предыдущие советские годы. Как писал В.П. Астафьев, «герои иных книг перестали не только до ветра ходить, чихать, сморкаться, кашлять, мыться в бане без трусов, но даже есть перестали». Запретный плод всегда сладок. Однако мы, учителя, не можем не запрещать брань. До какой степени запрет реален? Мы живем в демократическом государстве, и указывать мне, как говорить дома, в кругу друзей (если они не против брани) мне никто не может. Но здесь вмешивается в нашу жизнь закон. В «Законе о языке» говорится, что на рабочем месте мы обязаны использовать государственный русский язык. А это что? И хотя точно это понятие не обозначено, очевидно, что это литературный язык. Ни о какой ненормативной лексике здесь не может быть и речи. Недавно принят закон о запрете на ругательства в средствах массовой информации. Кроме ненормативных, матерных слов есть еще бранная лексика в рамках грубо просторечной (есть такая помета в словарях литературного языка), вульгарной, которая тоже должна быть исключена из речи представителей государства. А учителя очень важные его представители: через них практически проходит все население страны. Даже если вы работаете в частном образовательном учреждении, это не меняет сути дела: у учреждения есть лицензия. Профессиональным типом вербальной коммуникации является доброжелательная речь [Педагогическая риторика, 2014]. Учитель – человек публичный, поэтому мы должны следовать определенным правилам речевого поведения и за пределами работы. Мы должны довести до сведения обучающихся (и их родителей), что в стенах школы они находятся в общественном месте, поэтому брань здесь невозможна. Но запретить взрослым ругаться в своем узком кругу мы не можем, мы должны действовать методом убеждения.

А почему нельзя ругаться? И для всех ли одинаковы правила? Вербальное общение имеет разные границы для мужчин и для женщин. Мужчинам иногда можно ругаться, но нельзя этого делать при женщинах и детях. Не только женщины не могут браниться, но нельзя этого делать в их присутствии, чтобы они слышали. Почему?

Наша ненормативная лексика называется матом, матерщиной. В ключевых ругательствах используется слово «мать». Чья это мать? А это Богородица. А когда мы говорим Ты, Тебе, Твою это мы упоминаем Христа. Недаром брань считается богохульством. А девушкам нельзя забывать, что Богородица – их заступница. Сейчас очень популярны слова Ю.М. Лотмана «Культура начинается с запретов».

Некоторые почти гордятся тем, что многие в мире ругаются по-русски. Другое бы делали по-русски! Русская брань самая страшная, потому что мы так говорим о своих Богах. Табуированная (запрещенная) лексика есть во всех языках. Но в европейских это обычно упоминание дьявола. Само это слово табуировано, потому что вы как бы призываете нечистую силу. А это опасно. Почему так страшно ругаются русские? Когда возникла эта брань? Понятно, что не в первобытнообщинном обществе. Тогда табу было имя тотемного зверя и др. Это брань связана уже с христианством. Говорят, что возникла она в период татаро-монгольского ига. До какой степени отчаяния должен был дойти народ, чтобы имена своих богов вписать в брань! Когда вам кажется, что Бога нет? В минуту отчаяния.

А как нам быть на занятиях со студентами? Мы не можем делать вид, что этого нет. Мы должны снабдить их аргументами, почему нельзя ругаться. А когда идут иллюстрации, их нужно правильно трактовать. Ругаемся при этом не мы. Здесь рефлексия неуместна.

**Н.И. Глухих**, доцент кафедры философии и социологии: Я думаю, что эту проблему нельзя упрощать и сводить ее к проявлению девиантного поведения биологического типа, согласно Ч. Ломброзо. Но и недостаточно объяснять использование нецензурной брани элементарной необразованностью, невоспитанностью. Мне

понятна озабоченность коллеги А.Ю. Горбенко, который не понимает, как можно и нужно преподавать современную постмодернистскую литературу, где присутствует данная лексика. Но это уже вопрос методического характера. Полагая, мы должны оставить художнику право на экзистенциальную свободу творчества.

Сейчас я слышу мнения о том, что сквернословие функционально оправданно в той или иной ситуации. Например, солдаты в окопах или в атаке имеют на мат право в качестве психологической разрядки. Ну не пойдём же мы против великого сибирского писателя В.П. Астафьева?! А если выбрался студент или, не дай Бог, преподаватель на занятии? Мне рассказывали в МГУ историю, как студент философского факультета так обругал преподавателя на лекции, что его отчислили из университета ровно за два часа. Значит, в данной ситуации это делать нельзя? Все относительно? Это есть позитивистский подход. Просветители полагали, что язык в принципе есть бездушный инструмент, механизм, функция. Но пугает здесь не это. Страшен чистый релятивизм, это путь к безнравственности. «Все позволено, все оправдано!»

Мне сейчас ближе славянофильская позиция, язык – это форма национального самосознания, субстрат отечественной культуры. Вспомните, как Кирилл и Мефодий защищали право славянского языка на апостолизацию. Известная борьба против трехъязычия. Богодуховенными признавались только три языка: древнееврейский, древнегреческий и латинский. Авакум писал царю Алексею Михайловичу, что русский язык – ангельский язык! Тут еще уместно напомнить слова Аксакова о том, что филология открывает философию народа. Главная идея славянофилов заключается в соборности. Следовательно, нецензурная брань одного человека оскорбляет всю духовную цепочку, весь соборный разум, весь народ. Но для меня лично, это оскорбление христианства. Проблема заключается в том, что этот насмешник-язычник находится внутри нас. Мат – это порча космического языка. Исходя из данной позиции, можно сформулировать цель нашего круглого стола та-



ким образом: понять, как преобразовать языческий хаос в христианский космос. И признать необходимым это духовное восхождение для молодого человека, особенно будущего педагога-филолога.

**А.С. Черняева:** В современной философской традиции (особенно в философии постмодерна) весь мир интерпретируется как текст [Викторук, Черняева, 2009, с. 83–84], а значит, исследование языка позволяет познавать мир. Каким же является мир, если способом его выражения становится такой язык? Цитирую Д.С. Лихачева, отмечавшего, что язык показывает отношение человека как к миру, так и к самому себе, говорит о самом человеке, его интеллигентности и «психологической уравновешенности»: «В основе любых жаргонных, циничных выражений и ругани лежит слабость» [Лихачев, 1985]. Речь – это и способ действия человека в мире (не случайно выражение «речевое поведение»), и характеристика личности, внутреннего мира. И в этом смысле «обыкновенный» разговор не менее существенен, чем печатное слово. «В каждом часе человеческой жизни все важно... Простое общение людей – это вещь, важнее которой вообще ничего не может быть», – подчеркивает философ, филолог и культуролог С.С. Аверинцев [Аверинцев, 1988]. Вопрос о чистоте речи выходит далеко за пределы сферы профессиональных интересов педагогов, психо- и социолингвистов, это вопрос актуальный для всех рефлексирующих и самосознающих.

**Е.Н. Викторук:** Подводя итог сегодняшней встречи, обозначила основные механизмы сохранения и поддержания чистоты нашего языкового пространства:

а) сделать «чистую речь» престижной, чему предшествует воспитание на разных уровнях;

б) правовое регулирование;

в) регулирование на уровне организационной культуры: ситуации разбирать в комитете по этике, разделять приватное (частное пространство) и пространство публичное, где профессионалы ответственны за свои слова, где речь – показатель имиджа и лидерства.

Возвращаясь к основному вопросу круглого стола: берет ли на себя миссию «пространства частой речи» педагогический университет? Готовы ли его выпускники чувствовать и понимать свою ответственность не только за себя, свой имидж, но и за будущее нашей страны? – Е.Н. Викторук подчеркнула: «Те, кто профессионально связан с педагогикой, воспитанием других людей, должны осознавать, что культура речи – показатель жизнеспособности этноса, поэтому нужно вести речь об ответственности за сбережение и укреплений русского языка» [Зимбули, 2016, с. 132].

**Т.Н. Садырина:** Природа явления, о котором мы говорим сегодня, вирусная. Мы сами, взрослые люди, преподаватели с научными степенями, начинаем часто использовать слова, которые постоянно звучат и которые не являются девиантными, матерными, такие как: «по ходу», «по чесноку» и так далее. Нам кажется, что мы тем самым сближаемся с разными возрастными группами. Мы, даже контролируя себя, очень жестко настраивая себя, не можем порой противостоять этой стихии языка. И соответственно, мое предложение: не дать этой стихии выплеснуться и захлестнуть здоровую, чистую составляющую языка. Никто не говорит о запретах, но контролировать речевые регистры в пространстве вузов нам абсолютно по силам. За круглым столом это явление не объявишь закрытым. Наша профессиональная задача заниматься профилактической работой с этим «вирусом».

### Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Попытки объясниться. Беседы о культуре. М.: Правда, 1988. 48 с.
2. Васильева С.П., Жильцова Т.П. Изучение языкового сознания методом ассоциативного эксперимента: этика // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. № 3. С. 157–161.
3. Викторук Е.Н., Викторук Е.А. Инновационные технологии этического образования: монография. Красноярск, 2014. 234 с.
4. Викторук Е.Н., Черняева А.С. Феномен понимания в социально-философской рефлексии: монография. Красноярск: СибГТУ, 2009. 157 с.

5. Викторук Е.Н., Викторук Е.А. Этика в университете: соблазны и перспективы «пользовательского формата» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 162–166.
6. Гачев Г.Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. М.: Академический проект, 2007. 511 с.
7. Глухих Н.И. Феноменологический портрет магистранта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №1 (27). С. 203–207.
8. Горбенко А.Ю. «Слепые фарисеи» и «слуга народа»: идеологема «врага» в автомифотворчестве Г. Гребенщикова // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. № 2–4 (62). С. 126–129.
9. Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание. М.: Астрель: АСТ: Транзит-книга, 2005. 348с.
10. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010.
11. Зимбули А.Е. Лекции по этике. СПб.: ПНЕВ-МА, 2016. 249 с.
12. Зорина В.В. Сквернословие как предмет социально-педагогической рефлексии // Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии. Красноярск КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. С. 75–83.
13. Культура и этика нового мира: кол. монография / отв. ред. Ю.Н. Москвич: URL:[http://www.globalistika.ru/biblio/actual\\_phil\\_6.htm](http://www.globalistika.ru/biblio/actual_phil_6.htm)
14. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1985. 208 с.
15. Лихачев Д.С. Русская культура. СПб.: Искусство-СПб, 2007. 440 с.
16. Лобанова Н.И. Язык (мышление) и жизнь: должное и сущее (раздумья над книгой Ш. Шабли «Язык и жизнь») // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1-(61). С. 206–208.
17. Логунова Л.В. Свобода и ценность прошлого // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 2. С. 72–75.
18. Мезит Л.Э., Бербиш Н.Н. Восприятие устаревшей бытовой лексики современными носителями языка // Язык и социальная динамика. 2011 (2), с. 22–27.
19. Минеев В.В. Будущее не проходит стороной: реформа образования в контексте глобальных процессов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 26–36.
20. Педагогическая риторика: методическое пособие / сост. Л.Г. Самотик. Красноярск, 2014. 316 с.
21. Самотик Л.Г. Табуированная лексика // Лексика современного русского языка: учебное пособие / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. С. 386–389.
22. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 февраля 2016 года № 91. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>
23. Эстетика и этика: глоссарий. СПб.: Астерион, 2015. 190 с.
24. Viktoruk E.N., Chernyeva A.S. Горизонты понимания в методологии социально-гуманитарного познания (Understanding Horizons In Methodology of Socially-Humanitarian Cognition) // Журнал Сибирского федерального университета «Humanities & Social Sciences 5». 2010. № 5 (3). С. 775–783.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМОВИЧ Дмитрий Валерьевич – аспирант, Иркутский национальный исследовательский технический университет; e-mail: mrdiman@yandex.ru

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: adolf@kspu.ru

АКИМОВА Мария Олеговна – старший преподаватель, аспирант кафедры психологии труда и инженерной психологии; Сибирский государственный технологический университет (Красноярск); e-mail: beautiful\_\_girl@mail.ru

БАБИЧ Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры проектирования и эксплуатации автомобилей, Уральский государственный университет путей сообщения (Екатеринбург); e-mail: babichew65@mail.ru

БАКШЕЕВА Зинаида Кирилловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: baksheeva.zinaida@yandex.ru

БАРКАНОВА Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: barkanova@inbox.ru

БАРХАТОВА Дарья Александровна – доцент базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: darry@mail.ru

БАТУРИНА Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: nr80@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 (Абакан), Центр профессионального самоопределения школьников; e-mail: mac\_03@mail.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

БИЗЮКОВ Николай Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: bizyukov\_nikolay@inbox.ru

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ladakspu@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВИКТОРУК Елена Николаевна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии, социологии и религиоведения института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: eviktoruk@yandex.ru

ВОНОГ Вита Витальевна – кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vonog\_vita@mail.ru

ГРАСС Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tgrass@mail.ru

ГУРОЧКИНА Алла Георгиевна – кандидат филологических наук, почетный профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: i.arkhipov@yandex.ru

ДАВЫДОВА Лариса Васильевна – магистрант кафедры психологии и педагогики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: larisadavydova27@yandex.ru

ДАНИЛЕНКО Алексей Сергеевич – аспирант кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: danilenko.alex.91@mail.ru

ЕРЕМКИНА Вера Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, Астраханский государственный технический университет; e-mail: eremkina.vera@list.ru

ЖАВНЕР Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: sttanya82@mail.ru

ЗАВЬЯЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики борьбы института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: iasc@kspu.ru

ЗАЙЦЕВА Маргарита Сергеевна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: zaitseva211@mail.ru

ЗЫКОВА Татьяна Викторовна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: zykovatv@mail.ru

ИКОННИКОВА Елизавета Витальевна – учитель, Большеинская СОШ № 5 Минусинского района Красноярского края; e-mail: Illizo4ekkk@ya.ru

КАБЛУКОВА Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kablukova@kspu.ru

КАРМАНОВА Светлана Валерьевна – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: karmanovasv@list.ru

КАЦУНОВА Анастасия Сергеевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: askatsunova@gmail.com

КОЗЛОВ Анатолий Владимирович – кандидат технических наук, заместитель руководителя Научно-образовательного центра (кафедры) ЮНЕСКО «Новые материалы и технологии» по новым образовательным технологиям; доцент кафедры радиоэлектронных систем, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: AnVKozlov@yandex.ru

КОРОТАЕВА Екатерина Алексеевна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gorbachila1@rambler.ru

КОСМИДИС Ирина Федоровна – доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vshershneva@yandex.ru

КОСМОДЕМЬЯНСКАЯ Виктория Игоревна – аспирант кафедры английской филологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: kosmodemy\_vika@mail.ru

КУИМОВ Василий Васильевич – доктор экономических наук, профессор, кафедра торгового дела и маркетинга, Сибирский федеральный университет (Красноярск); исполнительный директор, Ассоциация «Сибирский научно-образовательный консорциум» – СНОК (Красноярск); e-mail: Kuimov1945@mail

КУКУШКИН Сергей Геннадьевич – заместитель генерального директора по управлению персоналом, АО «Информационные спутниковые системы» им. акад. М.Ф. Решетнева (Железногорск); e-mail: kadr@iss-reshetnev.ru

ЛАТЫНИНА Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: eslatynina@gmail.com

ЛЕБЕДЕВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: natapedagog@mail.ru

ЛЕБЕДИНСКИЙ Владислав Юрьевич – доктор медицинских наук, профессор, кафедра физической культуры, Иркутский национальный исследовательский технический университет; e-mail: lebedinskiy@istu.edu

ЛЕПЕШЕВ Анатолий Александрович – доктор технических наук, профессор, руководитель Научно-образовательного центра (кафедры) ЮНЕСКО «Новые материалы и технологии», Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ALepeshev@yandex.ru

ЛИТВИН Антон Витальевич – аспирант кафедры социальной психологии и социологии управления, Кубанский государственный университет (Краснодар); e-mail: domen\_anton\_imp@mail.ru

МАКУХА Любовь Витальевна – старший преподаватель кафедры вычислительной техники института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: makuha\_lv@mail.ru

МАРКЕЛОВА Ольга Владимировна – аспирант института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ovm6662@mail.ru

МЕШКОВА Ирина Владимировна – доцент кафедр педагогики и психологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (Нижний Тагил); e-mail: meshkovairina@rambler.ru

МИНДИАШВИЛИ Дмитрий Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой теории и методики борьбы института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: iasc@kspu.ru

МОГИЛЬ Ольга Васильевна – аспирант кафедры социальной работы педагогики и психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского; e-mail: umka0419@mail.ru

МОЛДЫБАЕВА Анна Игоревна – студентка IV курса института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 1995-10Ann@mail.ru

НИКОЛИНА Марина Сергеевна – магистрант I курса, КГПУ им. В.П. Астафьева

ОСТЫЛОВСКАЯ Оксана Анатольевна – старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: oksana14@inbox.ru

ПЕТРИЩЕВ Владимир Иннокентьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

ПЕЧЕРСКАЯ Анна Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования (Симферополь); e-mail: pecherska.crimea@mail.ru

ПИКАЛОВА Альбина Александровна – аспирант, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: pikalova\_albina@mail.ru

ПОГРЕБНАЯ Татьяна Владимировна – руководитель студии изобретательства, средняя общеобразовательная школа № 10 им. акад. Ю.А. Овчинникова (Красноярск); e-mail: innovedu@mail.ru

ПОДЛЕСНЫЙ Сергей Антонович – кандидат технических наук, профессор, советник ректора, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: spodlesnyi@sfu-kras.ru

ПОНОМАРЕВА Екатерина Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: kolokolnikova88@mail.ru

ПОТАПОВА Екатерина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического развития и консультирования, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: potapowa.catia2011@yandex.ru

ПОЧТАРЕВА Елена Юрьевна – аспирант кафедры психологии образования института психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); e-mail: sshsa@mail.ru

ПЬЯНКОВА Жанна Анатольевна – старший преподаватель кафедры проектирования и эксплуатации автомобилей, Уральский государственный университет путей сообщения (Екатеринбург); e-mail: suslik059@mail.ru

РОНЖИНА Татьяна Юрьевна – старший преподаватель кафедры биологии с экологией и курсом фармакогнозии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: ronzhinaty@kspu.ru

САДЫРИНА Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tsadyrina@list.ru

САМОТИК Людмила Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: samotiklg@mail.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СЕЛЕЗОВА Анна Александровна – магистрант кафедры вычислительной техники института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: anytalight@mail.ru

СИДОРКИНА Олеся Викторовна – учитель биологии, руководитель студии изобретательства, средняя общеобразовательная школа № 82 (Красноярск); e-mail: SidorkinaTRIZ@rambler.ru

СИДОРОВ Анатолий Юрьевич – старший преподаватель кафедры вычислительной техники института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: asidorov@sfu-kras.ru

СИДОРОВА Татьяна Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: stany6@yandex.ru

СИЕ Силь Юй – аспирант кафедры межкультурной коммуникации, Российский государственный университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); e-mail: sinyu2yana@gmail.com

СИТНИЧУК Сергей Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Sitnichuk.1987@mail.ru

СМОЛЬКОВ Роман Викторович – аспирант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: romansmolkov@yandex.ru

СОЛОМЕНЦЕВА Клёна Викторовна – старший преподаватель кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, Ульяновский институт гражданской авиации им. Главного маршала авиации Б.П. Бугаева; e-mail: kliona86@mail.ru

СТРОГОВА Наталия Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: strogowa.nataliya@yandex.ru

СЫРОМЯТНИКОВ Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и математики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: syromyatnikov@kspu.ru

ТЕМНИКОВА Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования института психолого-педагогического образования, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (Нижний Тагил); e-mail: khramkova\_l@mail.ru

ТОЛСТОЙ Дмитрий Анатольевич – заместитель исполнительного директора, Ассоциация «Сибирский научно-образовательный консорциум» – СНОК (Красноярск); e-mail: graf\_dat@mail.ru

ТУМАШЕВА Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olvitu@mail.ru

УМИНОВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: umna2804@yandex.ru

ФРАНЦ Евгения Александровна – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: evgenyafnants@mail.ru

ЦИБУЛЬСКИЙ Геннадий Михайлович – доктор технических наук, профессор, директор института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: gtsybulsky@sfu-kras.ru

ЩУКИНА Марина Сергеевна – аспирант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marishkschukina@mail.ru

ЧЕРНЯЕВА Александра Сергеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и религиоведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: alchern75@mail.ru

ЧУГУНОВА Ксения Сергеевна – аспирант кафедры русского языка, Воронежский государственный университет; e-mail: director@aliceschool.ru

ШЕРШНЕВА Виктория Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vshershneva@yandex.ru

ШИРШИКОВА Мария Евгеньевна – студентка IV курса института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shirshikovamasha@mail.ru

ЭЛЬДЖЕРКИЕВА Фатима Магомедовна – ассистент кафедры французского и латинского языков, Ингушский государственный университет (Республика Ингушетия); e-mail: fiere85@mail.ru

## Credits

ABRAMOVICH Dmitry V. – post-graduate student of Irkutsk National Research Technical University; e-mail: mrdiman@yandex.ru

ADOLF Vladimir A. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: adolf@mail.kspu.ru

AKIMOVA Maria O. – Senior Lecturer and post-graduate student of the Department of Psychology of Work and Engineering Psychology of Siberian State Technological University; Humanities Teacher, Siberian State Technological University (Krasnoyarsk); e-mail: beautiful\_\_girl@mail.ru

BABICH Elena V. – Senior Lecturer of the Department of Design and Operation of Vehicles, Ural State University of Railway Transport (Ekaterinburg); e-mail: babichew65@mail.ru

BAKSHEEVA Zinaida K. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: baksheeva.zinaida@yandex.ru

BARKANOVA Olga V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: barkanova@inbox.ru

BARKHATOVA Daria A. – Associate Professor of the Base Department of Computer Science and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: darry@mail.ru

BATURINA Natalia V. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Engineering Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: nr80@yandex.ru

BELOUSOVA Anastasiya K. – post-graduate student of the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Institute of Continuous Pedagogical Education, Katanov Khakas State University (Abakan); Teacher of additional education, Interacademic Training School in Abakan, Center of Professional Self-determination of Schoolchildren; e-mail: mac\_03@mail.ru

BELYAEVA Olga L. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: oliyass@mail.ru

BIZYUKOV Nikolay V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Natural Science of the Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: bizyukov\_nikolay@inbox.ru

BRYUKHOVSKIKH Lyudmila A. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ladakspu@mail.ru

VASILYEVA Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor, Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VIKTORUK Elena N. – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: eviktoruk@yandex.ru

VONOG Vita V. – PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Head of Department of Foreign Languages for Engineering Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vonog\_vita@mail.ru

GRASS Tatiana P. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tpgrass@mail.ru

GUROCHKINA Alla G. – PhD in Philology, Professor Emeritus of Herzen University (St. Petersburg); e-mail: i.arkhipov@yandex.ru

DAVYDOVA Larisa V. – Graduate student of the Department of Psychology and Pedagogy of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: larisadavydova27@yandex.ru

DANILENKO Aleksey S. – post-graduate student of the Department of Applied Mathematics and Computer Safety of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: danilenko.alex.91@mail.ru

EREMKINA Vera N. – PhD in Philology, Associate Professor, Astrakhan State Technical University; e-mail: eremkina.vera@list.ru

ZHAVNER Tatiana V. – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Engineering Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: sttanya82@mail.ru

ZAVYALOV Aleksandr I. – Doctor of Education, Professor, Department of Wrestling Theory and Methods of the Institute of Physical Culture, Sport and Health named after I.S. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: iasc@kspu.ru

ZAITSEVA Margarita S. – 2nd year graduate student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: zaitseva211@mail.ru

ZYKOVA Tatiana V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Safety of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: zykovatv@mail.ru

IKONNIKOVA Elizaveta V. – teacher, Bolshenichkinskaya School No. 5, Minusinsk District of Krasnoyarsk Krai; e-mail: Illizo4ekkk@ya.ru

KABLUKOVA Inna G. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Childhood Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kablukova@kspu.ru

KARMANOVA Svetlana V. – post-graduate student of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: karmanovasv@list.ru

KATSUNOVA Anastasia S. – PhD in Physics and Mathematics; Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Safety of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: askatsunova@gmail.com

KOZLOV Anatoliy V. – PhD in Technical Sciences, Deputy Head of New Materials and Technologies Research and Education Centre (department) of UNESCO for new educational technologies; Associate Professor of the Department of Electronic Systems, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: AnVIKozlov@yandex.ru

KOROTAEVA Ekaterina A. – Graduate student of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gorbachila1@rambler.ru

KOSMIDIS Irina F. – Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Safety of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vshershneva@yandex.ru

KOSMODEMYANSKAYA Victoria I. – post-graduate student of the Department of English Philology, Herzen University (St. Petersburg); e-mail: kosmodemy\_vika@mail.ru

KUIMOV Vasily V. – Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Trading Business and Marketing, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); Executive Director of Siberian Education and Research Consortium Association (Krasnoyarsk); e-mail: Kuimov1945 @ mail

KUKUSHKIN Sergey G. – Deputy Director General for Personnel Resources Management, Reshetnev Information Satellite Systems JSC (Zheleznogorsk); e-mail: kadr@iss-reshetnev.ru

LATYNINA Ekaterina S. – post-graduate student of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: eslatynina@gmail.com

LEBEDEVA Natalia V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of World Literature and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: natapedagog@mail.ru

LEBEDINSKY Vladislav Yu. – Doctor of Medicine, Professor, Department of Physical Education, Irkutsk State Technical University; e-mail: lebedinskiy@istu.edu

LEPESHEV Anatoliy A. – Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of New Materials and Technologies Research and Education Centre (department) of UNESCO, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ALepeshev@yandex.ru

LITVIN Anton V. – post-graduate student of the Department of Social Psychology and Sociology of Management, Kuban State University (Krasnodar); e-mail: domen\_anton\_imp@mail.ru

MAKUKHA Lyubov V. – Senior Lecturer, Department of Computer Facilities of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: makuha\_lv@mail.ru

MARKELOVA Olga V. – post-graduate student of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ovm6662@mail.ru

MESHKOVA Irina V. – Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of Russian State Vocational Pedagogical University (Nizhny Tagil); e-mail: meshkovairina@rambler.ru

MINDIASHVILI Dmitry G. – Academician of RAE, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Wrestling Theory and Methods of the Institute of Physical Culture, Sport and Health named after I.S. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: iasc@kspu.ru

MOGIL Olga V. – post-graduate student of the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, Dostoevsky Omsk State University; e-mail: umka0419@mail.ru

MOLDYBAEVA Anna I. – 4th year student of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 1995-10Ann@mail.ru

NIKOLINA Marina S. – Master's degree student, KSPU named after V.P. Astafiev



OSTYLOVSKAYA Oksana A. – Senior Lecturer, Department of Modern Educational Technologies, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: oksana14@inbox.ru

PETRISHCHEV Vladimir I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

PECHERSKAYA Anna A. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Crimean Republican Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Simferopol); e-mail: pecherska.crimea@mail.ru

PIKALOVA Albina A. – post-graduate student of Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: pikalova\_albina@mail.ru

POGREBNAYA Tatyana V. – Head of the Art Studio, secondary school No. 10 named after Academician Yu.A. Ovchinnikov (Krasnoyarsk); e-mail: innovedu@mail.ru

PODLESNY Sergey A. – PhD in Technical Sciences, Professor, Advisor to the Rector, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: spodlesnyi@sfu-kras.ru

PONOMAREVA Ekaterina A. – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Engineering Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: kolokolnikova88@mail.ru

POTAPOVA Ekaterina V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychological Development and Counseling, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: potapowa.catia2011@yandex.ru

POCHTAREVA Elena Yu. – post-graduate student of the Department of Psychology of Education of the Institute of Psychology; Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg); e-mail: sshsa@mail.ru

PYANKOVA Zhanna A. – Senior Lecturer of the Department of Design and Operation of Vehicles, Ural State University of Railway Transport (Ekaterinburg); e-mail: suslik059@mail.ru

RONZHINA Tatiana Yu. – Senior Lecturer, Department of Biology and Ecology with the course of Pharmacognosy, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University; e-mail: ronzhinaty@kspu.ru

SADYRINA Tatiana N. – PhD in Philology, Professor, Dean of the Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tsadyrina@list.ru

SAMOTIK Lyudmila G. – Doctor of Philology, Professor of Higher Attestation Commission, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: samotiklg@mail.ru

SAFONOVA Marina V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marina.safonova@mail.ru

SELEZOVA Anna A. – graduate student of the Department of Computer Facilities of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: anytalight@mail.ru

SIDORKINA Olesya V. – Teacher of Biology, Head of the Art Studio, secondary school No. 82 (Krasnoyarsk); e-mail: SidorkinaTRIZ@rambler.ru

SIDOROV Anatoly Yu. – Senior Lecturer, Department of Computer Facilities, Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: asidorov@sfu-kras.ru

SIDOROVA Tatiana V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor; Department of Applied Mathematics and Computer Safety, Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: stany6@yandex.ru

XIE Xin Yu – post-graduate student of the Department of Intercultural Communication, Herzen University (St. Petersburg); e-mail: sinyu2yana@gmail.com.

SITNICHUK Sergey S. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Sitnichuk.1987@mail.ru

SMOLKOV Roman V. – post-graduate student of the Department of Romano-Germanic Philology and Foreign Language Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: romansmolkov@yandex.ru

SOLOMENTSEVA Klena V. – Senior Lecturer, Department of Humanities and Social Disciplines of the Ulyanovsk Institute of Civil Aviation named after Chief Marshal B.P. Bugaev; e-mail: kliona86@mail.ru

STROGOVA Natalia E. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: strogowa.nataliya@yandex.ru

SYROMYATNIKOV Alexey A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Information Technologies and Mathematics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: syromyatnikov@kspu.ru

TEMNIKOVA Elena Yu. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (Branch) of Russian State Vocational Pedagogical University; Humanities Teacher (Nizhny Tagil); e-mail: khramkova\_l@mail.ru

TOLSTOY Dmitry A. – Deputy Executive Director, Executive Director of Siberian Education and Research Consortium Association (Krasnoyarsk); e-mail: graf\_dat@mail.ru

TUMASHEVA Olga V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Teaching Methods in High School, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olvitu@mail.ru

UMINOVA Natalia V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of the World Literature and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: umna2804@yandex.ru

FRANTS Evgenia A. – post-graduate student of the Department of Russian History, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: evgenyafants@mail.ru

TSYBULSKY Gennady M. – Doctor of Technical Sciences, Professor; Director of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: gtsybulsky@sfu-kras.ru

SHCHUKINA Marina S. – post-graduate student of the Department of World Literature and Teaching Methods, Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marishkschukina@mail.ru

CHERNYAEVA Aleksandra S. – PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: alchern75@mail.ru

CHUGUNOVA Ksenia S. – post-graduate student of the Department of Russian Language, Faculty of Philology, Voronezh State University; e-mail: director@aliceschool.ru

SHERSHNEVA Victoria A. – Doctor of Education, Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Safety, Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vshershneva@yandex.ru

SHIRSHIKOVA Maria E. – 4th year student of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shirshikovamasha@mail.ru

ELDZHERKIEVA Fatima M. – Teaching Assistant of the Department of French and Latin, Ingush State University (Republic of Ingushetia); e-mail: fiere85@mail.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам: название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание; ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес; аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе. Статьи аспирантов ((без соавторов) сопровождаются представлением или кратким отзывом научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру) публикуются бесплатно. Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: [vestnik\\_kspu@kspu.ru](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru). Таблицы,

In the «Bulletin of KSPU» the main scientific results of the research in scientific schools, inaugural dissertations, articles of teachers and post-graduate students who carry out active scientific research in their area of expertise in pedagogy, psychology and philosophy are published. A full-text electronic version of the articles is published in Research Electronic Library (e-library). Please note that according to the requirements of Higher Attestation Commission the article should include: the description of a scientific problem, the purpose of the research, its scientific novelty, scientific conclusions. In order to improve the copyright and journal citation index the authors are recommended: to formulate the title of the article in such a way that, on the one hand, it could attract the attention of the reader, and on the other hand, it could reflect the subject (or an aspect of the subject) of the research, revealing its essence and content; keywords (10–12 words or short phrases) should reflect the basic thoughts and ideas of the article, the subject, the object and the results of the research, the concepts and categories concretized in the article's text, as well as should create an intrigue, causing the reader's interest; an abstract of the article is provided in 500–700 characters (8–10 lines). It concisely reflects the relevance and novelty of the research, its polemical positions. The author needs to emphasize the attractiveness and originality of the problem solution, to call the reader's interest in their work. The articles of post-graduate students ((without coauthors) are accompanied by a written introduction or a brief review of the research advisor, a copy of the enrollment order in postgraduate training programme) are published free of charge. An electronic version of the article shall be sent to the e-mail: [vestnik\\_kspu@kspu.ru](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru). Tables, figures

рисунки и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом. Просьба в названии файлов указывать свою фамилию («Иванов\_статья», «Иванов\_таблица»).

Требования к оформлению статей. Объем не более 10 страниц. Формат MS Word 97/2000 (doc); интервал – 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 кегель; список литературы по алфавиту.

### Образец оформления статьи

1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, электронный адрес).

2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (8–10 строк) на русском и английском языках, ключевые слова на русском и английском языках (не менее 10). Например: Фамилия, имя, отчество – аспирант кафедры английской филологии и теории языка института английской филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: ...@ mail.ru

**И.О. Фамилия**

### **ДИДАКТИКА – ОТ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА К СТРАТЕГИЯМ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

*Дидактика, обучение, познание, образование, гуманитарные образовательные стратегии и тактики, образовательные результаты, «образующие» и «образующиеся».*

В статье обсуждаются контексты понимания современной дидактики в условиях методологического эволюционизма как науки, как практики, как искусства. Предъявляются пути «разворачивания» теории обучения на достижение образовательных результатов. Представляется авторское видение возможностей разработки гуманитарных образовательных стратегий и тактик. Обосновывается потребность усиления внимания к общению, взаимодействию образующего и образующегося в ходе образовательной деятельности.

(Текст статьи...)

and graphs are drawn in the article's text and in a separate file. Please indicate your last name in the title of all files («Smith\_article», «Smith\_table»).

Text formatting requirements. The length is up to 10 pages. The Format is MS Word 97-2000 (doc); the space is 1.5; margins: left – 3 cm, right – 1.5 cm, top and bottom – both 2 cm; footnotes should be in square brackets [Smith, 2002, p. 55]; references numbering is done alphabetically, the font is Times New Roman; the point size is 14; references are ordered alphabetically.

### The example of text formatting

1. Information about the author (academic rank, position, employer, email address).

2. The author's name and title (in bold) in English, a brief abstract (8–10 lines) in English, key words in English (at least 10). For example: Last name, first name, middle name – post-graduate student of the Department of English Philology and Theory of Language of the Institute of English Philology and Intercultural Communication, Katanov, Khakassia State University (Abakan); e-mail: ... @ mail.ru

**I.O. Familia**

### **DIDACTICS – FROM TACTICS OF TRANSFERING SOCIAL EXPERIENCE TO STRATEGY OF ACHIEVING EDUCATIONAL RESULTS**

*Didactics, training, knowledge, education, humanitarian educational strategies, educational results, educators and educated.*

The article discusses the contexts of understanding modern didactics as science, as practice and as art in the conditions of methodological evolutionism. It offers the ways of turning the theory of training to achieving educational results and gives the author,s vision of the opportunities of humanitarian educational strategies, development. The need in making emphasis on communication, interaction of the educator with the educated during educational activity is proved.

(Text...)

**Образец оформления библиографического списка**

Перед библиографическим списком оформляется список сокращений архивных материалов, источников, словарей: например, в тексте: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93); в списке:

**Список сокращений**

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Архивные и справочные материалы, источники в статье указываются в круглых скобках: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93).

**Библиографический список (по алфавиту)**

1. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 41–49.

2. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.

3. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

**ВНИМАНИЕ!** Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются. Статьи, ранее опубликованные в других изданиях или Интернете, не могут быть приняты к публикации. Присланные материалы проверяются на оригинальность и в программе Антиплагиат.

**Порядок рецензирования статей**

Представленные статьи рецензируются и редактируются.

**Требования к содержанию статей**

1. В статье необходимо сформулировать научную проблему, степень ее изученности, назвать наиболее значимые труды, достигнутый уровень исследования, обозначить место данного исследования в русле указанной проблемы.

2. Обозначить объект исследования.

3. Сформулировать цель исследования.

4. Описать методы исследования.

5. Осуществить научный анализ.

6. Отметить новизну результатов и область их применения.

**The example of formatting references**

The list of abbreviations of archival materials, sources, dictionaries is included before references. For example, in the text: (SAKT); in the list.

**List of Abbreviations**

1. SAKT – State Archives of the Krasnoyarsk Territory.

Archival and reference materials, sources in the article are indicated in parentheses: (SAKT).

**References (in an alphabetical order)**

1. Khakimov E.R. The problem of studying ethnic tolerance of teachers in different aspects. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

2. Smith J.F. Inter-ethnic integration – conditions of ethnic tolerance formation // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2012. № 2. P. 41–49.

3. Tavadov G.T. Ethnology: Reference Dictionary. M.: Nauka, 1998. 516 p.

**WARNING!** The materials that do not meet these requirements are not accepted for publication, the manuscripts will not be returned. The articles previously published in other issues or on the Internet may not be accepted for publication. All submitted materials are checked for originality via Antiplagiat program.

**Submission procedure**

All submitted articles are reviewed and edited.

**Requirements for the content of articles**

In the article you need to follow these rules.

1. To formulate a scientific problem and the degree of its study in the article, mention the most important works and the achieved level of the research, indicate the place of the research in line with this problem.

2. To mark the object of the research.

3. To formulate the objective of the research.

4. To describe the research methods.

5. To carry out a scientific analysis.

6. To mark the novelty of the results and their field of application.

7. Статья должна заканчиваться выводами. Текст вывода набирается отдельным абзацем, в котором акцентируются новизна результатов, эффективность их использования.

8. Наличие ссылок и библиографического списка.

9. Соответствие требованиям журнала к оформлению статьи. Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

На журнал «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» можно оформить подписку в каталоге Научно-технической информации (НТИ) Агентства «Роспечать» (№ 66001).

7. The article should end with conclusions. The text of conclusions is separated in a paragraph, which emphasizes the novelty of the results, the effectiveness of their use.

8. The references in the text and their list at the end of the text are obligatory.

9. Compliance with the requirements of the Bulletin to the formatting of the article. The review term is 1 month from the date of submission of the article. In case of a negative review a second reviewer is assigned. The question about publication of articles is decided by the Editorial Board. On the basis of the experts' review articles may be rejected. The review results are communicated directly to the authors. The authors are encouraged to develop rejected articles and submit them to the next issue.

You can subscribe to the «Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev» in the catalog of the Scientific and Technical Information (STI) of the Agency «Rospechat» (№ 66001).

*Научное периодическое издание*

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

**2016. № 3 (37)**

***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](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru)

Подписано в печать 20.09.16. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 31,88. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 09-РИО-003

Отпечатано с готовых оригинал-макетов

в типографии «Литера-принт»,

т. 8 (391) 295-03-40