

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 05.03.2010

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

Журнал включен в международную ассоциацию издателей CrossRef, которая разрабатывает общую инфраструктуру (CrossRef DOI) для поддержки наиболее эффективной научной коммуникации.

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

Журнал включен во всероссийскую электронную библиотечную систему «Лань»

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», Дэджон, Южная Корея

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия
Editorial board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Shilov S.N., Doctor of Medicine, Professor, Vice-Rector for Science and International Relations, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Шмелёв А.Д., доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет
Shmelev A.D., Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University

СО Д Е Р Ж А Н И Е

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

Е.А. Галкина, А.В. Марина, О.Б. Макарова
ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОЧЕЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
ПО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРЕДМЕТУ «БИОЛОГИЯ»
E.A. Galkina, A.V. Marina, O.B. Makarova
THE DESIGN OF THE STEERING CURRICULUM DOCUMENT
ON THE GENERAL SUBJECT OF BIOLOGY

[6]

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, А.Е. Крашенинникова
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ
ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В США И КАНАДЕ
T.P. Grass, V.I. Petrishchev, A.E. Krashenninnikova
PECULIARITIES OF YOUTH FINANCIAL LITERACY FORMATION
IN THE USA AND CANADA

[11]

В.В. Косова
ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФОРМ
ВНЕУРОЧНОЙ ПРАКТИКИ ШКОЛЫ
V.V. Kosova
BASIC CONDITIONS AND FEATURES OF CREATING NEW PEDAGOGICAL
FORMS IN NON-SCHOOL PRACTICE

[18]

С.Я. Ооржак
ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ
S.Ya. Oorshak
THE BASIC CONCEPTS OF THE TUVAN NATIONAL PEDAGOGICS

[23]

Л.В. Шкерина
КРИТЕРИАЛЬНО-БАЗИСНЫЙ ПОДХОД
К ОЦЕНИВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ
ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
L.V. Shkerina
A CRITERIA-BASIS APPROACH TO ESTIMATING UNIVERSAL LEARNING
SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN TRAINING MATHEMATICS

[28]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

В.А. Адольф, М.Г. Янова, Т.А. Кондратюк, Н.Е. Строгова, М.С. Зайцева
ОЦЕНКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С ПОЗИЦИИ РАБОТОДАТЕЛЯ
V.A. Adolf, M.G. Yanova, T.A. Kondratyuk, N.E. Strogova, M.S. Zaitseva
THE EVALUATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY POST GRADUATE'S
COMPETITIVENESS FROM THE PERSPECTIVE OF THE EMPLOYER

[32]

И.С. Бекешева
ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
I.S. Bekesheva
ATASK APPROACH TO THE FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF LEARNING MATHEMATICS

[39]

Ю.Ю. Бочарова, Л.В. Коматкова
УПРАВЛЕНИЕ АДАПТАЦИЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ
МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
Yu.Yu. Bocharova, L.V. Komatkova
MANAGEMENT OF ADAPTATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF COMPREHENSIVE SCHOOL YOUNG TEACHERS

[44]

И.В. Брызгалова
УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ ФСИН РОССИИ
I.V. Bryzgalova
THE CONDITIONS OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY
ACTIVATION IN THE LEARNING PROCESS IN UNIVERSITIES
OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

[49]

Ю.В. Вайнштейн, Р.В. Есин, Г.М. Цибульский
АДАПТИВНЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
Yu.V. Vainshtein, R.V. Esin, G.M. Tsibul'skii
ADAPTIVE E-LEARNING RESOURCES FOR THE ADVANCED
TRAINING OF TEACHING STAFF

[52]

В.В. Воног, Л.В. Яроцкая
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА
V.V. Vonog, L.V. Yarotskaya
TEACHER CONTROL AS A METHOD TO DEVELOP A PERSONALITY
OF A BACHELOR OF ENGINEERING

[56]

Т.В. Зыкова, В.А. Шершнева, А.С. Кацунова, Ю.В. Вайнштейн, Е.С. Белько
ВЕБИНАРЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО
ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА
T.V. Zyкова, V.A. Shershneva, A.S. Katsunova, Yr.V. Vainshtein, E.S. Belko
WEBINARS AS AN EFFECTIVE TOOL OF TEACHING MATHEMATICS
TO STUDENTS IN HIGHER SCHOOL

[62]

Л.М. Ивкина
КЛАСТЕРНАЯ МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ
L.M. Ivkina
A CLUSTER MODEL OF METHODOLOGICAL TRAINING
OF A FUTURE INFORMATICS TEACHER

[66]

И.В. Кареева
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ:
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ
I.V. Kareeva
THE FORMATION OF STUDENTS' INTERETHNIC TOLERANCE
IN RUSSIAN FEDERAL PENITENTIARY SERVICE EDUCATIONAL
INSTITUTIONS: TO THE PROBLEM STATEMENT

[70]

М.М. Клунникова, Т.П. Пушкарева
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ
«ЧИСЛЕННЫЕ МЕТОДЫ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
M.M. Klunnikova, T.P. Pushkareva
THE DIDACTIC POTENTIAL OF CALCULUS DISCIPLINE
FOR FORMING THE COMPUTATIONAL THINKING OF STUDENTS

[74]

Ю.Г. Кублицкая
КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ
Yu.G. Kublitskaya
CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMEDNESS OF STUDENTS'
COGNITIVE COMPETENCE

[78]

Н.О. Кузнецова, В.Г. Андюсева, С.В. Поликарпова, О.В. Шагалина
АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ
ИНОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ
N.O. Kuznetsova, V.G. Andyuseva, S.V. Polikarpova, O.V. Shagalina
AN ALGORITHM FOR ENGLISH ACADEMIC WRITING COMPETENCE
DEVELOPMENT IN A NON-LINGUISTIC INSTITUTE

[81]

Н.А. Лозовая
МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ
В УСЛОВИЯХ ПРОЛОНГИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
N.A. Lozovaya
THE METHODOLOGICAL MODEL OF FORMATION
OF FUTURE BACHELORS' RESEARCH ACTIVITY
IN TERMS OF PROLONGED LEARNING MATHEMATICS

[85]

С.В. Лукичева, О.Н. Коваленко
МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ УСТОЙЧИВОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ
«ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ» ПОСРЕДСТВОМ КАРТ
ЭКСПРЕСС-ОПРОСА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ
S.V. Lukicheva, O.N. Kovalenko
THE METHODOLOGY OF ORGANIZING A SUSTAINABLE
TEACHER-STUDENT FEEDBACK THROUGH THE CARDS
OF A SNAP POLL IN THE PROCESS OF TRAINING MATHEMATICS

[89]

И.Л. Михайлов
ПОДГОТОВКА ПО ВОЕННО-УЧЕТНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ
СОЛДАТ ЗАПАГО В ВУЗЕ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
I.L. Mikhaylov
TRAINING OF INACTIVE SOLDIERS
ON MILITARY SPECIALTIES IN UNIVERSITY
AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

[94]

С.И. Осипова, Т.П. Бугаева, В.В. Осипов, А.Ю. Семушева
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ
«ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА В МЕТАЛЛУРГИИ»
S.I. Osipova, T.P. Bugaeva, V.V. Osipov, A.Yu. Semusheva
DESIGNING THE CONTENT OF APPLIED INFORMATICS
IN METALLURGY MASTER'S PROGRAM

[98]

О.В. Реутова, Е.Л. Григорьева
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ
ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»
В ФОРМАТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС
O.V. Reutova, E.L. Grigoriev
THE DESIGN OF TECHNOLOGIES TO TEACH PHYSICAL
CULTURE DISCIPLINE ACCORDING TO FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARD REQUIREMENTS

[103]

А.Г. Рогачевский
КОМПЛЕКСНОЕ РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИМ РАСЧЕТАМ
A.G. Rogachevsky
THE COMPLEX SOLUTION OF PEDAGOGICAL PROBLEMS
AT TRAINING ENGINEERING CALCULATIONS

[106]

И.Ю. Степанова, В.А. Адольф
КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ
I.Yu. Stepanova, V.A. Adolf
DESIGNING THE CONTENT OF TEACHER EDUCATION BASED
ON PROFESSIONAL OBJECTIVES

[110]

Т.А. Шкерина, А.А. Бобенко
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
T.A. Shkerina, A.A. Bobenko
THE FORMATION OF PROFESSIONALLY DIRECTED FOREIGN
LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS
OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

[115]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONAL PSYCHOLOGY

Л.Н. Бабинцева
СВЯЗЬ КОМПОНЕНТА «САМОКОНТРОЛЬ»
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
С РАЗЛИЧНЫМИ ПАРАМЕТРАМИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ
САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ
L.N. Babintseva
THE CONNECTION BETWEEN THE SELF-CONTROL COMPONENT
OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE WITH VARIOUS
PARAMETERS OF THE INDIVIDUAL STYLE OF SELF-REGULATION
OF STUDENTS MAJORING IN PSYCHOLOGY

[120]

Н.Д. Елисеева
ВЛИЯНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ И КЛИМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
ЯКУТИИ НА МЕНТАЛИТЕТ КОРЕННЫХ НАРОДОВ
N.D. Eliseeva
THE INFLUENCE OF GEOGRAPHICAL AND CLIMATIC CHARACTERISTICS
OF YAKUTIA ON THE MENTALITY OF INDIGENOUS PEOPLES

[127]

Л.В. Карапетян
ИССЛЕДОВАНИЕ БЛАГОПОЛУЧИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ
L.V. Karapetyan
THE STUDY OF WELL-BEING IN RUSSIAN PSYCHOLOGY

[132]

Ю.А. Королева, Ж.И. Сардарова
САМООЦЕНКА В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ
Yu.A. Koroleva, Zh.I. Sardarova
SELF-RATING IN THE STRUCTURE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL
COMPETENCE OF SPECIAL NEEDS ADOLESCENTS

[138]

В.В. Кузовкин, А.Н. Кононов
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРЕВОГИ
О БУДУЩЕМ РАБОТНИКАМИ ТОРГОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
МЕТОДОМ РАНГОВОЙ КОРРЕЛЯЦИИ
V.V. Kuzovkin, A.N. Kononov
INVESTIGATION OF THE PECULIARITIES OF FEELING ANXIETY
ABOUT THE FUTURE OF EMPLOYEES OF A COMMERCIAL
ORGANIZATION USING THE METHOD OF RANK CORRELATION

[143]

О.М. Миллер, Е.Ю. Журбенко
ЭМОЦИОНАЛЬНО-РЕГУЛЯТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
НИЗКОАДАПТИВНЫХ И ВЫСОКОАДАПТИВНЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗА
O.M. Miller, E.Yu. Zhurbenko
EMOTIONAL-REGULATORY PERSONALITY CHARACTERISTICS
OF LOW ADAPTIVE AND HIGHLY ADAPTIVE STUDENTS

[148]

Е.Ю. Федоренко, М.В. Федоренко
СТИЛИ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ
У РУКОВОДИТЕЛЕЙ С ЛИДЕРСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ
E.Yu. Fedorenko, M.V. Fedorenko
MANAGEMENT DECISION-MAKING STYLES OF EXECUTIVES
WITH LEADERSHIP SKILLS

[154]

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

М.В. Горнякова
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА СОДЕЙСТВИЯ
В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
M.V. Gornyakova
COUNSELING AND THE ISSUES OF PROFESSIONAL
IDENTITY DEVELOPMENT

[160]

Т.И. Позднякова, С.Н. Лосева
МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНОЙ
ОДАРЕННОСТИ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
T.I. Pozdnyakova, S.N. Loseva
EAR TRAINING AS A COMPONENT OF MUSICAL
ARTITUDE IN VOCAL-CHORAL ACTIVITY

[165]

Е.Ю. Федоренко, Ю.Г. Юдина
УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ
В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
E.Yu. Fedorenko, Yu.G. Yudina
THE CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTERSUBJECT ACTIONS
OF STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL EDUCATION

[170]

Д.В. Черевев, Е.А. Черевева
ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
D.V. Cherevov, E.A. Chereveva
THE INFLUENCE OF MOTIVATIONAL FACTORS
ON THE FORMATION OF PRODUCTIVE LEARNING ACTIVITY
OF MENTALLY RETARDED ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN

[175]

Е.А. Черенева, Е.В. Гуткевич
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДПОСЫЛОК
ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ
ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
E.A. Chereueva, E.V. Gutkevich
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF PREREQUISITES
FOR CONSTRUCTING THE CONCEPT OF THE STUDY OF MENTALLY
RETARDED CHILDREN BEHAVIOR REGULATION

[180]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGY
ЯЗЫКОЗНАНИЕ
LINGUISTICS

Н.В. Бизюков
ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ПРАКТИКА
КАК СТРАТЕГИЯ МАНИПУЛЯЦИИ СОЗНАНИЕМ
МАССОВОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)
N.V. Bizyukov
DEMOCRATIC COMMUNICATIVE PRACTICE AS A STRATEGY
OF MANIPULATING MASS MARKET CONSCIOUSNESS
(BASED ON THE MATERIAL OF MODERN MASS MEDIA DISCOURSE)

[187]

О.Н. Емельянова
КНИЖНАЯ ЛЕКСИКА В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА
O.N. Emelyanova
BOOK VOCABULARY IN EXPLANATORY DICTIONARIES
OF THE RUSSIAN LANGUAGE

[191]

Н.В. Петрова
ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕРМИНА «ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ»
N.V. Petrova
THE PROBLEM OF THE DEFINITION OF THE TERM *INTERTEXTUALITY*

[196]

Л.Г. Самотик
КТО ЕСТЬ БРАКОНЬЕР?
(РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ «ЦАРЬ-РЫБА» В.П. АСТАФЬЕВА)
L.G. Samotik
WHO IS THE POACHER?
(THE REGIONAL ASPECT OF *TSAR RYBA* BY V.P. ASTAFIEV)

[201]

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
LITERARY STUDIES

А.М. Ковалева
СИБИРСКИЙ ХАРАКТЕР В КНИГЕ «ЦАРЬ-РЫБА» В.П. АСТАФЬЕВА
КАК МОДИФИКАЦИЯ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА
A.M. Kovaleva
SIBERIAN CHARACTER IN THE BOOK *TSAR RYBA* BY V.P. ASTAFIEV
AS A MODIFICATION OF THE RUSSIAN NATIONAL CHARACTER

[208]

А.И. Куляпин
МОТИВ КРАЖИ КНИГ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА
A.I. Kulyarin
THE MOTIVE OF THE THEFT OF BOOKS IN THE WORKS OF V.M. SHUKSHIN

[213]

М.В. Москалюк, Т.Ю. Серикова
ВЛИЯНИЕ ХРОНОТОПА ПРИРОДНОГО ЛАНДШАФТА
НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОЙ СТРУКТУРЫ ЛИТЕРАТУРНОГО
И ЖИВОПИСНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПЕЙЗАЖНОГО ЖАНРА
M.V. Moskalyuk, T.Yu. Serikova
THE IMPACT OF THE CHRONOTOP OF NATURAL LANDSCAPE
ON THE FORMATION OF A FIGURATIVE STRUCTURE OF LITERARY
WORKS AND ARTISTIC PAINTINGS OF THE LANDSCAPE GENRE

[217]

Н.А. Новоселова
СВЯЗЬ БАЛЛАД СЕВЕРНОГО ПРИАНГАРЬЯ
С ИСТОРИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ
N.A. Novoselova
THE CONNECTION OF THE BALLADS OF THE NORTH ANGARA
REGION WITH HISTORICAL REALITY

[225]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ
SCIENTIFIC DEBUT

О.Н. Андрущенко
ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ
O.N. Andrushchenko
THE INTERRELATION OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES
AND VITALITY OF ADOLESCENTS IN MILITARY SCHOOL

[232]

А.Ф. Гох, С.В. Костылев
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ОСНОВАМ БИОЭТИКИ
A.F. Gokh, S.V. Kostylev
INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FUNDAMENTALS
OF BIOETHICS TO STUDENTS

[236]

Т.А. Зоткина
ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ
T.A. Zotkina
INTENSIVE TRAINING TECHNOLOGIES
AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF A COGNITIVE
INTEREST OF FEDERAL PENITENTIARY SERVICE EDUCATIONAL
INSTITUTIONS' STUDENTS

[240]

Ф.Е. Подсохин
ЛЕКСИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОГО
ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
F.E. Podsokhin
LEXICAL NEOLOGISMS OF THE RUSSIAN POLITICAL DISCOURSE

[243]

И.М. Смирнов
«SELF-MADE MAN» КАК ХАРАКТЕРИСТИКА
УСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ
(НА ПРИМЕРЕ СМИ 40–80-х ГОДОВ)
I.M. Smirnov
SELF-MADE MAN AS A SUCCESSFUL PERSON'S
CHARACTERISTIC IN RUSSIAN LINGUOCULTURE
(BASED ON MASS MEDIA TEXTS OF 1940s–1980s)

[246]

Р.В. Смольков
КВАНТИТАТИВНАЯ И ДИНАМИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА
ВАРИАНТОВ ПРОСОДЕМ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ
R.V. Smol'kov
A QUANTITATIVE AND DYNAMIC STRUCTURE OF VARIANTS
OF PROSODEMES IN THE FRENCH LANGUAGE

[251]

ПИСЬМО В РЕДАКЦИЮ

[255]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[256]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[265]

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОЧЕЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРЕДМЕТУ «БИОЛОГИЯ»

THE DESIGN OF THE STEERING CURRICULUM DOCUMENT ON THE GENERAL SUBJECT OF BIOLOGY

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

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

Рабочая учебная программа по биологии, проектирование рабочей учебной программы, трудности при разработке рабочей учебной программы, готовность учителя к проектированию программы, алгоритм разработки рабочей программы.

В статье рассматриваются проектировочная деятельность учителя биологии по разработке рабочей учебной программы, трудности в ее составлении и пути их преодоления. Авторами на основании экспериментального исследования предложены рекомендации по проектированию рабочей учебной программы. Представлен уточненный алгоритм разработки рабочей учебной программы по биологии в условиях последовательного внедрения в общеобразовательную школу федеральных государственных образовательных стандартов.

The steering curriculum document on biology, the design of the steering curriculum document, the difficulties in the development of the steering curriculum document, the readiness of the teacher to design the document, the algorithm for the development of the steering curriculum document.

The article discusses the design activity of the teacher of biology on the development of the steering curriculum document, the difficulties in its preparation and the ways to overcome them. Based on experimental studies, the authors proposed some recommendations on the design of the steering curriculum document. The article also presents an updated algorithm for the development of the steering curriculum document on biology in terms of consistent introduction of the federal state educational standards to comprehensive school.

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС, образовательные стандарты) требует от учителя овладения специальными видами профессиональной деятельности, в том числе проектировочной. «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» отмечает факт несоответствия текущей профессиональной деятельности значительного числа педагогов изменившимся условиям [Комплексная программа..., 2014]. В этом документе признается, что многие учителя не готовы к решению актуальных задач, связанных с достижением нового качества образования, повышения его эффективности и конкурентоспособности.

Понятие «рабочая учебная программа» для общеобразовательной школы относительно ново, так как ранее в практике общего образова-

ния не применялось. Рабочая учебная программа предназначена для реализации требований образовательного стандарта к уровню подготовки обучающихся по конкретному учебному предмету, является компонентом основной образовательной программы образовательного учреждения [Макарова, Иашвили, 2010; Марина, 2016]. Все это определяет необходимость владения учителем компетенциями, связанными с разработкой программы. Данные позиции были положены в основу экспериментального исследования, осуществляемого нами среди учителей биологии общеобразовательных учреждений Красноярского края, Нижегородской и Новосибирской областей [Галкина, Марина, Макарова, 2015].

Проведенное анкетирование учителей биологии выявило трудности, с которыми они сталкиваются при разработке рабочей учебной программы [Марина, Мамешева, 2014].

Одним из наиболее серьезных затруднений является определение структуры данного документа. Нами были проанализированы опубликованные авторские рабочие программы по биологии и рабочие учебные программы, разработанные участниками нашего исследования [Рабочая программа..., 2013; 2015; 2016]. Анализ показал достаточно большой «разброс» структурных компонентов. В текущем учебном году ФГОС реализуется только в 5–6 классах. В 7–9 классах реализуются государственные образовательные стандарты (далее – ГОС), в формате которых структура рабочих учебных программ не совпадает со структурой рабочих учебных программ по ФГОС. В разных образовательных учреждениях администрация достаточно жестко регламентирует структуру рабочей учебной программы, не видя разницы в структуре рабочих учебных программ по ГОС и ФГОС. Зачастую учителю требуется видоизменить действующие рабочие учебные программы по ГОС в соответствии со структурой ФГОС. Считаем такое управленческое решение неправомерным.

Другой трудностью в разработке рабочей учебной программы, как показало наше исследование, является отсутствие четких указаний: на параллель или на каждый отдельный класс параллели должна составляться программа [Марина, Галкина, Макарова, 2016]. Для учителя ответ на этот вопрос имеет большое значение. Рабочая учебная программа должна учитывать специфику конкретного класса, так как уровень учебных возможностей учащихся разных классов различен, что во многом определяет разнообразие используемых при организации учебного процесса методов и приемов учебной деятельности.

Наше исследование установило, что определенные сложности при разработке рабочей учебной программы у учителей вызывает слабое владение методиками проектирования и оценивания образовательных результатов. Сам термин «образовательные результаты» для учителей относительно нов, как и используемые в образовательных стандартах группы предметных, метапредметных и личностных результатов [Асмолов, Бурменская, Володарская, 2011; Пушкарев, Пушкарева, 2015].

Опыт практической деятельности учителей свидетельствует о владении ими разнообразными методиками проверки и оценивания предметных результатов, слабой ориентации в методиках проверки и оценивания сформированности личностных и метапредметных результатов [Галкина, 2013]. При этом учителя указывают на отсутствие конкретных рекомендаций по оцениванию данных групп результатов. Отметим, что реальная практика реализации образовательных стандартов свидетельствует об отсутствии единых методик и технологий, используемых для оценки личностных результатов и, как следствие, сложности их оценивания [Лазаренко, 2015].

Для успешности разрешения сложившихся трудностей в работе учителя биологии считаем необходимым систематизацию точек зрения относительно структуры рабочей программы по предмету; изучение нормативных документов, регламентирующих содержательные основы образовательного процесса по биологии (фундаментальное ядро содержания общего образования, примерные программы по биологии для основной и средней (полной) общеобразовательной школы, действующие рабочие учебные программы по биологии и т.д.) [Рабочие программы..., 2013; 2015; 2016; Фундаментальное ядро..., 2011].

Анализ документов позволил составить обобщенную структуру рабочей учебной программы, компонентами которой являются: 1. Титульный лист. 2. Пояснительная записка (цели и задачи программы; основные нормативные документы; психолого-педагогическая характеристика класса). 3. Содержательная часть (личностные, метапредметные, предметные результаты освоения предмета; содержание программы; учебный план и основные виды деятельности учащихся; календарно-тематическое планирование; описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса; система оценки личностных, метапредметных и предметных результатов обучения; литература и информационные ресурсы для учителя и учащихся).

Для написания пояснительной записки рабочей учебной программы предлагаем следующие рекомендации.

1. Пояснительная записка призвана кратко охарактеризовать сущность предмета, специфику и значение для решения целей и задач образования; дать представление о способах развертывания учебного материала, в общих чертах показать методическую систему достижения целей, которые ставятся при изучении предмета, описать средства их достижения.

При формулировке цели и задач рабочей программы учитель должен воспользоваться учебной программой по биологии, соответствующей образовательному стандарту, которую он выбрал для реализации. В этом документе в пояснительной записке сформулированы цели и задачи реализации данной программы.

При определении нормативно-правовой базы для разработки рабочей программы следует руководствоваться Законом об образовании в Российской Федерации, образовательным стандартом, Базисным учебным планом образовательного учреждения, Региональным базисным учебным планом образовательного учреждения, Учебным планом образовательного учреждения, Фундаментальным ядром содержания общего образования, Примерными программами по учебным предметам, учебными программами общего образования по учебным предметам, Основной образовательной программой основного общего образования образовательного учреждения, Положением о рабочей программе учебного предмета учреждения.

Необходимость включения психолого-педагогической характеристики учащихся класса в структуру мы обосновываем тем, что рабочая учебная программа должна учитывать специфику конкретного класса, уровень учебных возможностей учащихся разных классов различен, что во многом определяет разнообразие используемых при организации учебного процесса методов и приемов учебной деятельности. На момент разработки рабочей учебной программы (август-сентябрь нового учебного года) учитель может не знать психолого-педагогических

особенностей учеников класса, в котором ему предстоит работать. Имеет смысл запросить психолого-педагогическую характеристику классного коллектива у школьного психолога (если такая должность в образовательном учреждении имеется) или у классного руководителя данного класса.

2. Планирование личностных, метапредметных, предметных результатов освоения программы. Перечень основных результатов обучения биологии учитель может взять из рабочих учебных программ, опубликованных в настоящее время. Их конкретизация существенно облегчит работу по составлению формы календарно-тематического планирования учебного процесса. Эта составляющая может быть перенесена в рабочую программу без каких-либо коррективов.

3. Разработка учебного плана и определение ведущих видов деятельности учащихся. Эта составляющая также подробнейшим образом прописана в опубликованных вариантах рабочих учебных программ по биологии, ее можно перенести в рабочую программу без каких-либо существенных изменений.

Перечень универсальных учебных действий, формируемых при изучении всех предметов базисного учебного плана общеобразовательного учреждения, учитель может найти на страницах Фундаментального ядра содержания общего образования, примерной основной образовательной программы образовательного учреждения основной школы, рабочих программ по биологии, реализуемых в школе [Рабочая программа..., 2013; 2015; 2016; Фундаментальное ядро..., 2011; Примерная образовательная программа..., 2011].

4. Определение содержания программы по биологии. Данный вид проектировочной деятельности может быть реализован учителем с использованием содержательной компоненты, взятой к реализации учебной программы, содержащей перечень ключевых дефиниций, образовательных результатов, развернутого перечня основных форм организации учебной деятельности учащихся.

5. Изменение формы тематического планирования изучаемых разделов содержания программы. Рекомендуем в существующий шаблон тематического планирования включить перечень личностных, метапредметных и предметных результатов изучения каждой конкретной темы. Такая форма календарно-тематического планирования существенным образом облегчит в дальнейшем работу учителя по созданию конспектов и технологических карт уроков, так называемая «шапка» которых с учетом современных требований к уроку должна включать все эти позиции.

6. Описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса предполагает опережающее проведение инвентаризации всего обеспечения учебно-воспитательного процесса и разработки плана комплектования кабинета биологии недостающим учебным оборудованием. Эта деятельность у учителя обычно серьезных затруднений не вызывает.

7. Разработка системы оценки личностных, метапредметных и предметных результатов обучения биологии. Определенную помощь в решении этой проблемы может оказать школьный психолог или учителя начальных классов, которые владеют данными методиками. Кроме того, минимальный перечень психологических методик оценивания результатов личностного роста школьников содержится в учебно-методических изданиях [Асмолов, Бурменская, Володарская, 2011; Калинова, Воронина, Иванова, 2017].

8. Составление списка литературы и информационных ресурсов. Этот компонент программы требует от учителя разграничения литературы на два списка – для учителя и учащихся, каждый из которых должен отражать современный уровень развития биологической науки и учитывать возрастно-психологические особенности школьников.

Считаем, что предложенные рекомендации окажут существенную помощь учителям биологии по разработке рабочей учебной программы.

Апробация данных рекомендаций осуществлялась при проведении курсов повышения квалификации учителей естественнонаучного

цикла по программе «Теория и методика преподавания естественнонаучных дисциплин в условиях перехода на ФГОС» и «Метапредметные образовательные результаты как основа интеграции предметов естественнонаучного цикла». Она показала востребованность учителями данных рекомендаций, снижение психологической напряженности в их деятельности, расширении их знаний в области программно-методического обеспечения биологии в соответствии с образовательными стандартами, изменение уровня их готовности к разработке рабочей учебной программы по биологии.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Галкина Е.А., Марина А.В., Макарова О.Б. Актуализация учебных программ ВПО в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (25). С. 22–33.
3. Галкина Е.А., Марина А.В., Макарова О.Б. Новые подходы в методической подготовке студентов-биологов к работе в условиях перехода на ФГОС основного общего образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 48–52.
4. Галкина Е.А. Технология оценки достижения планируемых результатов по биологии // Биология в школе. 2013. № 7. С. 25–33.
5. Калинова Г.С., Воронина Г.А. Иванова Т.В. Биология. Планируемые результаты. Система заданий. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2017. 157 с.
6. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций / Утверждена Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>

7. Лазаренко И.Р. Региональный контекст проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 7–14.
8. Макарова О.Б. Моделирование интегрированного учебного предмета для профессиональных учебных заведений: монография, Новосибирск, 2002.
9. Макарова О.Б., Галкина Е.А. Оптимизация профессиональной подготовки бакалавров – учителей биологии в педагогическом вузе в условиях реализации ФГОС ВПО // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 88–92.
10. Макарова О.Б., Иашвили М.В. Формирование профессиональных компетентностей бакалавра естественнонаучного образования // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 177–185.
11. Марина А.В., Мамешева И.А. Алгоритм разработки рабочей учебной программы по предмету // Молодой ученый. 2015. № 23.2 (103.2). С. 14–19.
12. Марина А.В. Готовность школьных учителей естественнонаучного цикла Нижегородской области к разработке рабочей учебной программы по предмету // Биологическое и экологическое образование: теория, методика, практика: матер. III Междунар. науч.-практич. онлайн-конф. Махачкала; СПб., 2016. С. 117–121.
13. Марина А.В., Галкина Е.А., Макарова О.Б. Переход на ФГОС основного общего образования: проблемы в деятельности школьного учителя биологии и пути их решения // Биология в школе. 2016. № 1. С. 17–24.
14. Марина А.В. Рабочая учебная программа по биологии: алгоритм разработки // Методическая работа в школе. 2016. № 1. С. 50–57.
15. Марина А.В., Мамешева И.А., Яшина К.О. Сложности в работе учителя биологии при разработке рабочей учебной программы по предмету // Молодой ученый. 2014. № 21.1. С. 192–194.
16. Мочалова Л.С. Рабочая программа по биологии для 5 класса // Биология в школе. 2013. № 9. С. 36–50.
17. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2015 г. № 08-1786 «О рабочих программах учебных предметов». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71139306/>
18. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
19. Пушкарев Ю.В., Пушкарева Е.А. Знаниевая парадигма в общественном развитии: основные концепции // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 55–62.
20. Рабочая программа к учебнику А.А. Плешакова, Э.Л. Введенского «Биология. Введение в биологию». 5 класс. Линия «Ракурс» / авт.-сост. С.Н. Новикова, Н.И. Романова. М.: Русское слово, 2012. 30 с.
21. Рабочая программа к учебнику Е.Т. Тихоновой, Н.И. Романовой «Биология». 7 класс. Линия «Ракурс» / авт.-сост. С.Н. Новикова, Н.И. Романова. М.: Русское слово, 2013. 64 с.
22. Рабочая программа по биологии. 5 класс. К УМК В.В. Пасечника / сост. С.Н. Шестакова. М.: ВАКО, 2015. 32 с.
23. Рабочая программа по биологии. 5 класс. К УМК Т.С. Суховой, В.И. Строганова / сост. Е.А. Нифантьева. М.: ВАКО, 2015. 24 с.
24. Рабочая программа по биологии. 7 класс. К УМК В.Б. Захарова, Н.И. Сониной / сост. В.Н. Мишакова. М.: ВАКО, 2016. 64 с.
25. Рабочая программа по биологии. 7 класс. К УМК И.Н. Пономаревой и др. / О.В. Иванова. М.: ВАКО, 2015. 64 с.
26. Рабочая программа. Биология. К УМК Н.И. Сониной, А.А. Плешакова. 5 класс / сост. Е.А. Сарычева. М.: ВАКО, 2013. 24 с.
27. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 59 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В США И КАНАДЕ¹

PECULIARITIES OF YOUTH FINANCIAL LITERACY FORMATION IN THE USA AND CANADA

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев,
А.Е. Крашенинникова

T.P. Grass, V.I. Petrishchev,
A.E. Krasheninnikova

Финансовая грамотность, подрастающие поколения, рыночная экономика, школа, программа, интеграция школы и бизнеса, штат, учебный план.

В статье дан анализ особенностей финансовой грамотности у школьников, который осуществляется в таких экономически развитых англоязычных странах, как США и Канада. Характеризуются особенности обучения финансовой грамотности в школах США и Канады.

Financial literacy, youth, market economy, school.

The article presents an analysis of school students' financial literacy peculiarities in such economically developed English speaking countries as the USA and Canada and characterizes the peculiarities of teaching financial literacy in the USA and Canada schools.

В 2008 году финансовый кризис как часть международного экономического кризиса положительно повлиял на работу школьных учителей. У них появилась уникальная возможность более продуктивно обучать школьников финансовой грамотности. Многие семьи даже в таких экономически развитых англоязычных странах, как Канада и США, потеряли работу. Они надеялись, что их дети, заканчивающие общеобразовательную школу, все же обладают некоторыми познаниями в принятии решений по личным финансовым вопросам и знанием того, как финансовые проблемы, решаемые на правительственном уровне, могут повлиять на их жизнь, чтобы в будущем избежать проблем с личными финансами.

Не случайно в последние годы правительства этих стран уделяют пристальное внимание проблеме повышения финансовой грамотности подрастающих поколений, подчеркивая, что именно финансово образованные граждане, активные участники финансового рынка, способные брать

на себя ответственность за личные финансы, эффективно планировать и использовать личный бюджет, являются основой здорового, стабильного общества и процветания страны.

Переход к рыночной экономике, появление частной собственности, предпринимательства, включение России в мировой финансовый рынок повысили актуальность финансового образования и для отечественной практики. В концепции национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации подчеркивается актуальность данной проблемы, а также неудовлетворительно низкий уровень финансовой грамотности населения Российской Федерации. В данном документе рассматривается необходимость пересмотра системы экономического образования подрастающих поколений и введения финансовой грамотности в качестве самостоятельного предмета или в рамках существующих предметов, изучаемых в общеобразовательных школах. В связи с этим перед российским образованием,

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 17-06-00183.

как никогда остро, стоит проблема подготовки финансово грамотной молодежи [Концепция...].

Для формирования действенной системы повышения финансовой грамотности подрастающего поколения, выявления эффективных и интересных программ, проектов, методик и способов предоставления информации мы обратились к накопленному в этой области опыту в США и Канаде. В этих странах практическая работа по формированию финансовой грамотности подрастающих поколений ведется не первое десятилетие и может оказаться крайне полезной в создании научно-методической базы, необходимой для адаптации и реализации наиболее перспективных образовательных программ в этом направлении в отечественной педагогике.

Повышенный интерес со стороны правительства США к вопросам уровня финансовой грамотности населения и подрастающего поколения в частности появился в начале XXI века. В связи с этим в 2002 году правительство США создало Комиссию по финансовой грамотности и образованию, результатом работы которой послужила публикация Национальной стратегии по финансовой грамотности в 2006 году. В настоящее время Комиссия по финансовой грамотности и образованию координирует работу двадцати ведомств, налаженное взаимодействие которых составляет основу финансового образования американцев [Johnson, 2007].

В 2008 году Казначейство Соединенных Штатов основало Консультативный совет по финансовой грамотности при президенте США, целью которого стало приобщение и информирование всех слоев населения в финансовых вопросах, проведение опросов и исследований в области финансовой грамотности, привлечение общественных организаций и бизнеса к разработке образовательных программ по финансовому просвещению [Зеленцова и др., 2012].

В докладе Консультативного совета финансовая грамотность определена как способность эффективно использовать знания и навыки по управлению личными финансовыми ресурсами для достижения финансового благополучия на протяжении всей жизни [Грасс, Петрицев, 2016].

При этом подчеркивается не только важность наличия у подрастающего поколения необходимых знаний и навыков в сфере финансов, а прежде всего формирование культуры финансового поведения молодых людей [Пястолов, 2002]. Формирование финансовой грамотности в США начинается с пятилетнего возраста и продолжается до окончания общеобразовательной школы, что позволяет заложить юным гражданам все необходимые базовые навыки. Обучение финансовой грамотности в школах США поставлено на довольно серьезную основу, обеспечивающую качественную подготовку школьников к взрослой жизни. Если взять, к примеру, учебный план 9–12 классов, то мы увидим довольно интересные и сложные темы, в обсуждении которых принимают участие старшеклассники. Вот набор этих тем: Почему стоит быть финансово ответственным. Большая мечта и правила цели маршрута. Исследование и покупка автомобиля. Стоимость учебы в колледже: финансирование вашего образования, деньги играют роль. Почему стоит быть финансово ответственным, план на будущее: составление бюджета и т.п.

Следует отметить, что при разработке учебных материалов, направленных на раскрытие каждой темы, школьники старших классов разбирают конкретные ситуации. Такой подход позволяет делать обучение финансовой грамотности школьников максимально доступным для понимания, что дает им возможность избежать совершения ошибок во взрослой жизни и правильно распоряжаться деньгами уже сейчас. Целью урока по теме «План на будущее: составление бюджета» является обучение школьников пониманию компонентов бюджета, созданию и подсчету индивидуального бюджета школьника. Обучающиеся учатся понимать концепт зарабатывания денег, их траты. Они анализируют примеры бюджетов и создают собственные. На уроке школьникам предлагают ряд сценариев, чтобы понять, который из них является наиболее эффективным. Сценарии тесно связаны с реальной жизненной ситуацией. Например, в первом сценарии школьник в возрасте 15 лет, подрабатывая после школы в магазине (к слову, от 70 до

80 % всех детей в возрасте от 15 до 18 лет независимо от финансового благополучия их семей подрабатывают после школы), получает чистыми 600 американских долларов в месяц после вычетов налогов. Живет он с родителями, поэтому не платит за аренду и за питание (как правило, в некоторых семьях, если подросток подрабатывает, принято платить за столование и проживание). У его родного брата есть автомо-

биль, который он одалживает ему для поездок за 50 долларов в месяц. Ему самому очень хочется купить машину, поэтому он ежемесячно со своей зарплатой откладывает деньги на нее. Со своей зарплатой он также оплачивает свой сотовый телефон, развлечения (походы в кино), видеоигры и т.п.

Ниже приводятся расходы школьника в месяц.

Фиксируемые затраты	Бюджетная цель	Реальные затраты
Откладывание денег на машину	\$100	
Оплата за машину брату	\$50	\$100
Сотовый телефон	\$75	\$100
Variable expenses / Непостоянные затраты		
Поездка на общественном транспорте	\$50	\$60
Траты на развлечения	\$50	\$65
Личные покупки в магазине	\$50	\$175
Occasional / Временные затраты (подарки, ремонт и т.п.)	\$25	\$100
Итого	\$400	\$600

Второй и третий сценарий также связаны с конкретной ситуацией, которая происходит в жизни подростков. Ребятам предлагалось определить стоимость затрат каждой категории и рассчитать бюджет.

Школьникам предлагалось задание, которое включало несколько аспектов. Оцените свой бюджет. Сравните свои затраты с вашими финансовыми поступлениями за месяц. Вы все потратили или что-то заработали? Можете ли что-нибудь сэкономить после всех затрат? Какие затраты вы можете уменьшить, чтобы увеличить свои накопления?

В общеобразовательных школах США финансовая подготовка осуществляется с помощью комплексного понимания личных финансов и таких учебных программ, как математика, экономика, история, обществоведение, или путем введения отдельного курса по финансовой грамотности. Согласно Национальным стандартам повышения финансовой грамотности школьников, разработанным Советом по финансовому образованию, в учебные программы должны быть включены темы: получение дохода, покупка товаров и услуг, система кредитования,

сбережения, финансовые инвестирования, система защиты и страхования. Кроме того, в данном документе представлены рекомендации по введению вышеперечисленных тем и компетенции, которыми школьники должны овладеть по окончании всех ступеней образования. В свою очередь, администрация штатов, руководствуясь Национальными стандартами по финансовой грамотности, самостоятельно разрабатывает и устанавливает требования к программам и курсам по финансовой грамотности, реализуемым на территории штата [National...].

Основной государственной политики повышения финансовой подготовки школьников является действующий механизм партнерства государства, частного сектора и общественных организаций. Четкая координация направлений работы государственных ведомств, органов местного самоуправления и общественных организаций обеспечивает успешную реализацию программ повышения финансовой грамотности подрастающего поколения. Именно общность целей – получение компетентных потребителей, умеющих принимать финансовые решения и дать отпор мошенникам, способствует

партнерству и эффективной координации усилий компаний всех форм собственности и уровней власти. В связи с этим широкий спектр организаций и фондов вовлечены в разработку многочисленных программ по финансовому просвещению подрастающего поколения, которые реализуются на базе общеобразовательной школы и за ее пределами [Сергейчук и др., 2015].

Примером успешной интеграции школы и бизнеса является сотрудничество школы США с банками и кредитными союзами, которое обеспечивает американскую молодежь финансовым образованием «из первых рук», дает возможность открывать банковские счета на территории школы, осуществлять регулярные небольшие депозиты на эти счета, а также выполнять функции сотрудников школьных банков и кредитных союзов. В качестве примеров приведем наиболее известные программы. «Накопи для Америки» (Save for America) – федеральная программа, которая частично спонсируется Департаментом образования и Министерством финансов Соединенных штатов. В рамках данной программы предоставляются обучающие ресурсы для учителей и родителей, а также проводятся занятия для школьников с 1 по 6 класс. Одной из самых известных программ, которая реализуется в ряде школ штата Висконсин, для обучающихся 4–5-х классов является Школьный центр (School Sense and Money F-I-T). Школьники имеют доступ к отделениям кредитных союзов, расположенным на территории школы, могут открыть сберегательные счета, а также регулярно делать депозиты на сберегательные вклады этих счетов. Данные сберегательные счета часто развиваются в паре с определенной формой финансового образования.

Ряд ведущих международных банков и финансовых компаний активно участвуют в образовательных программах повышения финансовой грамотности. Так, при поддержке HSBS банка была создана Всеобщая образовательная программа (Global Education Program), направленная на повышение финансовой грамотности старшеклассников. Крупный американский инвестиционный банк Merrill Lynch спонсирует

и реализует программы, нацеленные на обучение молодых людей финансовой грамотности. Основные направления обучения: личные финансы, возможности инвестирования, долгосрочное инвестирование, предпринимательство. Компания не только осуществляет финансовую поддержку программ, но и проводит экспертизу, привлекает сотрудников в качестве волонтеров, предоставляет гранты некоммерческим организациям и создает партнерство с ними [Зеленцова и др., 2012].

К вопросам повышения финансовой грамотности школьников привлекаются и университеты. Университет штата Индиана при содействии восьми местных банков разработал программу «Денежный автобус» (Money Bus). В рамках этой программы преподаватели ездят по штату и проводят семинары и мастер-классы в школах, а также лекции в общественных центрах. С 1997 по настоящее время в США существует проект под названием «Игра на бирже» (Stock market game), благодаря которому более 10 миллионов школьников обучаются созданию простейших инвестиционных портфелей. Данная программа рассчитана на детей в возрасте от 4 до 12 лет [Сергейчук и др., 2015].

Одной из крупнейших организаций, предоставляющих помощь в получении знаний в области финансовой грамотности в США, является коалиция Jump Start, в деятельность которой вовлечено около 150 национальных организаций-партнеров финансового сектора, правительственного сектора, ассоциаций и фондов. На сайте организации представлены образовательные материалы для разной целевой аудитории включающие онлайн-обучение; разработки планов уроков по финансовой грамотности и рекомендации по их использованию, интерактивные онлайн-игры, отличающиеся красочностью, увлекательностью и доходчивостью; буклеты, посвященные теме инвестирования; книги на CD-носителях как для детей так, и для их родителей; видеосюжеты и вебинары, а также интерактивные викторины, позволяющие самостоятельно определить свой уровень финансовой грамотности [Сергейчук и др., 2015].

Большое распространение в США и по всему миру получил комплекс программ экономического образования школьников «Достижения молодых» (Junior Achievements). Основные направления образовательных программ «Достижения молодых»: основы экономики; бизнес и предпринимательство; финансовая грамотность; профессиональное и карьерное самоопределение. Учебно-методические комплекты «Достижения молодых» включают материалы для учащихся и учителей, а также методическое обеспечение, организацию обучающих семинаров, учебных практик, проектной и исследовательской деятельности учащихся, дистанционного обучения, учебно-деловых игр, компьютерных программ, конкурсов, соревнований и конференций. Эффективность программы подтверждена более высоким уровнем критического мышления и появлением навыков решения финансовых проблем участников программ по сравнению с их сверстниками не участвующими в программах «Достижения молодых» [Столярова, Шахназарян, 2010].

Не менее интересен опыт организации и развития финансовой грамотности школьников в Канаде. В мае 2008 года министр финансов провозгласил повышение финансовой грамотности приоритетным направлением и необходимым навыком. С учетом важности обеспечения четкой координации направлений работы всех участвующих в реализации национальной программы организаций, осуществляющих мероприятия по повышению уровня финансовой грамотности, был создан координирующий орган национальных программ повышения финансовой грамотности населения – Национальный руководящий комитет по финансовой грамотности (National Steering Committee on Financial Literacy). Необходимо отметить, что разработка национальной программы повышения финансовой грамотности в Канаде является частью скоординированного общенационального движения. Согласно данной концепции, особую роль играет раннее обучение, так как основы финансовой грамотности, наряду с родным языком и математикой, это те знания, которые каж-

дый учащийся использует в повседневной жизни вне зависимости от дальнейшей профессиональной ориентации [URL: <http://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol34/iss3/7>].

На международной научной конференции, проходившей в 2015 году в Австралии, ученые из канадского университета Британской Колумбии М. Конноли и С. Николь, занимающиеся вопросами обучения финансовой грамотности канадских школьников, подняли вопрос о том, как функционирует система обучения финансовой грамотности в Канаде. Они отмечали, что в 8 классе у 84 % обучающихся уже имеются банковские счета. 62 % школьников 7 классов признались, что они узнали о финансах на уроках по математике и из местного курса под названием «Что делают деньги с этим?», одна школьница сообщила, что из этого курса она многое узнала «о карьерной перспективе и о том, что деньги не могут купить счастье». Тем не менее свыше 73 % школьников подтвердили, что только родители рассказали им о функции денег и о разумных затратах [Connolly, Nicol, 2015].

В настоящее время в каждой провинции и территории Канады разработаны стандарты содержания программы финансовой грамотности, расписаны компетенции и методики преподавания финансовой грамотности, а также способы их интеграции в основные курсы, преподаваемые на всех ступенях обучения в общеобразовательных школах. Провинция Онтарио является одной из первых провинций, где финансовое образование с 2011 года стало неотъемлемой частью учебной программы для школьников. Так, в рамках учебной программы школьники начальной и средней ступени изучают такие понятия, как функции и виды денег, заработок, основные финансовые продукты и услуги, управление собственными финансами, принятие финансовых решений и их реализация. Старшие школьники изучают более сложные темы и понятия, готовящие их к взрослой жизни: кредиты и займы, пенсии и пенсионные накопления, страхование, налоги, работа финансовой системы, потребительская осведомленность и влияние рекламы на потребительское поведение, инвестирование,

финансовое мошенничество и его последствия, разработка личного финансового плана. Таким образом, осуществляется непрерывность подготовки, что предусматривает постоянное продвижение от простого к сложному за счет осуществления набора путей, средств, способов и форм, приобретения, углубления и расширения знаний и умений [URL: /http://councilforeconed.org/wp/wp-content/uploads/2013/02/national-standards-for-financial-literacy.pdf].

Большую популярность среди школьников получила программа «Funny Money for High Schools Assembly», которая успешно реализуется в школах и проводится профессиональным комедийным актером Джеймсом Канингином. Программа представляет собой развлекательное шоу, в котором доступным и понятным для детей языком объясняются такие темы, как: управление собственными финансами, кредиты и долговые обязательства, сбережения и др.

Особенностью реализации Национальной программы по финансовой грамотности в Канаде является комплексный подход к образованию по схеме «дети – родители – педагоги», предусматривающей одновременную работу на всех трех направлениях при формировании программ, мероприятий и информационно-образовательных продуктов [Подболотова, 2015]. Вследствие этого регулярно проводятся различные образовательные семинары осуществляющие подготовку учителей и родителей по вопросам финансовой грамотности, что обеспечивает эффективность внедрения финансовой подготовки подрастающего поколения. Поддержка учителей осуществляется за счет разработки методических материалов, планов занятий и стратегий преподавания. Большинство образовательных материалов можно посмотреть на общедоступных сайтах государственных и некоммерческих организаций вовлеченных в программу повышения финансовой грамотности населения.

Исследование стратегий и программ в области финансовой грамотности и финансового образования подрастающего поколения в США и Канаде позволило выделить ряд общих под-

ходов, обеспечивающих успешность их реализации. Во-первых, все программы, направленные на повышение финансовой грамотности, основаны на государственных инициативах с последующим привлечением общественных и частных организаций. Таким образом, обеспечиваются построение партнерских отношений и четкая координация усилий всех участников реализуемых программ. Во-вторых, программы по финансовой грамотности реализуются в соответствии с национальным стандартом по финансовой грамотности для каждой требуемой области компетенции [Сергейчук и др., 2015]. В-третьих, финансовые программы практико-ориентированы, а возможность применения полученных знаний непосредственно во время или сразу после обучения стимулирует интерес школьников к обучению. В-четвертых, применение комплексного подхода к финансовому образованию школьников и одновременная работа с детьми, родителями и учителями обеспечивает эффективность реализации программ по финансовой грамотности. В-пятых, наиболее действенным способом повышения финансовой грамотности школьников является интеграция финансового образования в существующие школьные программы на всех ступенях обучения. Данный подход позволяет обеспечить непрерывность обучения финансовой грамотности, а также охватить все слои населения независимо от их социального или материального положения. В-шестых, задействование всех возможных средств массовой информации и информационных технологий в разработке и популяризации программ финансовой грамотности. И наконец, регулярное проведение опросов и обследований населения позволяет выявить и устранить имеющиеся проблемы, а также оценить эффективность реализуемых программ, проектов и мероприятий [Стахович и др., 2010].

Таким образом, изучение опыта США и Канады в повышении финансовой грамотности подрастающего поколения может быть весьма полезным для отечественной практики с учетом культуросообразности России.

Библиографический список

1. Грасс Т.П., Петрицев В.И. Подходы к обучению финансовой грамотности школьников в США // Образование и социализация личности в современном обществе: матер. X Междунар. науч. конф. «Образование и социализация личности в современном обществе», посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования Марии Ивановны Шиловой (1933–2015) / ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 90–94.
2. Зеленцова А.В., Демидов Д.Н., Блискавка Е.А. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика. М.: Центр исследований платежных систем и расчетов, 2012. 190 с.
3. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации. URL: https://www.cbr.ru/sbrfr/archive/fsfr/old_ffms/catalog.asp@ob_no=204417.html
4. Подболотова М.И. Международная практика реализации стратегий и программ информатизации в области финансовой грамотности детей и молодежи // Вестник РУДН. Сер.: Информатизация образования. 2015. № 4. С. 114–122.
5. Пястолов С.М. Становление и развитие экономического образования в средней школе США: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2002. 180 с.
6. Сергейчик С.И., Сергейчик М.С., Максимова А.А. Мировой опыт реализации проектов в области финансового образования и повышения финансовой грамотности населения // Вестник ТГПУ. 2015. № 5 (158). С. 35–41.
7. Стахович Л.В., Рыжановская Л.Ю., Галишникова Е.В. Возможности использования в России зарубежного опыта разработки и внедрения программ и продуктов в области финансового образования населения // Финансы и кредит. 2010. № 28 (412). С. 63–69.
8. Столярова А.А., Шахназарян Г.Э. Анализ мировой практики развития финансового образования и повышения финансовой грамотности населения // Финансы и кредит. 2010. № 34 (418). С. 72–78.
9. Connolly M., Nicol C. Students and financial literacy: What do middle school students know? // Presented at and included in the Proceeding of the 39th conference of the International group for the Psychology of Mathematics Education. Tasmania, Australia from July 13–18. 2015.
10. Johnson, Sherraden M.S. From Financial Literacy to Financial Capability Among Youth // The Journal of Sociology & Social Welfare. 2007. Vol. 34. Iss. 3, Article 7. URL: <http://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol34/iss3/7>
11. National Standards for Financial Literacy. URL: <http://councilforeconed.org/wp/wp-content/uploads/2013/02/national-standards-for-financial-literacy.pdf>
12. URL: <http://www.fcac-acfc.gc.ca/Pages/Welcome-Bienvenue.aspx>
13. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/>

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ И ПРИЗНАКИ СОЗДАНИЯ НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФОРМ ВНЕУРОЧНОЙ ПРАКТИКИ ШКОЛЫ

BASIC CONDITIONS AND FEATURES OF CREATING NEW PEDAGOGICAL FORMS IN NON-SCHOOL PRACTICE

В.В. Косова

V.V. Kosova

Внеурочная практика, педагогическая форма, формообразование, условия формообразования, признаки формообразования, совместная деятельность.

Статья посвящена проблеме образования новых форм во внеурочной практике общеобразовательной школы. Проведен анализ научно-теоретической литературы, определены условия образования внеурочных педагогических форм. Установлено, что названный процесс обогащает внеурочную воспитательную практику и положительно влияет на становление субъектных позиций педагогов и обучающихся как участников совместной деятельности.

Non-school practice, pedagogical form, forming, forming conditions, forming features, joint activities.

The article is devoted to the problem of new forming in non-school practice of general education school. It analyses scientific and theoretical literature and identifies the conditions for the development of non-school pedagogical forms. It is established that this process enriches non-school educational practice and positively influences the formation of subject positions of teachers and students as participants in joint activities.

Реформирование школьного образования, осуществляемое в настоящее время, предполагает повышение эффективности воспитательного процесса, в том числе во внеурочное время, в педагогически целесообразных формах. Появляются новые педагогические формы внеурочной работы, педагогам нужно уметь ориентироваться в этом, чтобы вовлекать учащихся в процесс создания этих форм и иметь возможность прогнозирования их эффективности и применения в собственной педагогической практике.

В этой связи возрастает необходимость осмысления педагогического феномена понятия «педагогическая форма». В нашем исследовании это понятие определяется в контексте концепции педагогики совместной деятельности: педагогическая форма рассматривается как способ распределения функций между участниками совместной деятельности. По нашему мнению, именно такое определение позволяет объяснить форму как образуемый феномен, как ста-

новящуюся реальность, меняющуюся под воздействием реальных субъектов и в этом смысле позволяющую говорить о развитии как субъектов педагогической практики, так и самой практики» [Косова, 2013, с. 27].

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что представители отечественной педагогической науки предлагают свое понимание интересующего нас вопроса об образовании педагогических форм. И практически все авторы останавливают внимание на том, что формообразование – это процесс, обязательно предполагающий деятельность и развитие. Сошлемся на точки зрения ученых. Так, И.П. Подласый считает, что процесс образования педагогической формы диалектичен. Это проявляется в его «непрерывном развитии, динамичности, подвижности и изменчивости» [Подласый, 1996, с. 435]. Б.Т. Лихачев полагает, что для педагога формообразование начинается с общего замысла, представления о целях, содержании, путях реализации задуманного дела (формы) и

его предвидимых результатах. Учитель в воображении заранее «проигрывает», «прокручивает» ход создания и возможности использования формы, «предвидит основные события и прогнозирует неожиданные повороты...» [Лихачев, 1996, с. 209]. В представлении В.С. Безруковой, «по мере развития или “сворачивания” содержания, его морального старения отмирают, модернизируются или возникают новые педагогические формы» [Безрукова, 1996, с. 87].

Как было отмечено выше, понятие формы в педагогике имеет деятельностное содержание. И если иметь представление о педагогической практике как об организации совместной деятельности педагогов и воспитанников, то можно увидеть, что только в такой деятельности возможно развитие ребенка, и именно данная деятельность будет способствовать рождению новых предложений и замыслов (идей), появлению новых форм.

Таким образом, если смотреть на внеурочную практику как на взаимодействие разных субъектов (взрослых и детей), то становится очевидным, что это взаимодействие субъектов проявляет необходимость участия в образовании новых идей, а также обнаружение и проявление несовпадений и различий между желаемыми (идеальными) и имеющимися (натуральными) формами [Прокументова, 1996]. Эти идеи могут возникать как у педагогов, так и у школьников. При этом следует актуализировать мотивы, побудившие обратиться к поиску. Фиксируя образ, т.е. представление желаемого будущего, они побуждают субъекта к активной деятельности, к устранению «барьеров» между натуральной (наличной) и предполагаемой (идеальной) формой. Эту мысль находим у Л.С. Выготского, который считает, что главное – это укрепить мотивационно-эмоциональное, личностное начало действия ребенка, поддержать в нем живую способность к усилию. В ходе рефлексии педагог должен «улавливать» эту мотивационную направленность и при необходимости помогать детям превращать мотивы в смыслообразующие: доминирующим может стать интерес к новой форме совместной деятель-

ности в силу осознания ее необычности, «интересности», полезности, необходимости для коллектива и для самих воспитанников.

Рассмотрим процесс формообразования во внеурочной деятельности общеобразовательной школы. Следует учитывать, что эта деятельность не предполагает развития, если в ней нет рождения чего-то нового, если, по мнению Г.Н. Прокументовой, нет выстраивания новых пространств. Это могут быть проблемные пространства, пространства организаций или пространства разных связей. У педагогов проявляется оппозиционность по отношению к устоявшейся, реально существующей в практике форме, т.е. возникает «ситуация разрыва» (можно считать это одним из условий формообразования). В подобной ситуации он начинает генерировать идеи, придумывать новые формы, еще реально не существующие в педагогическом опыте. Практика свидетельствует, что наиболее эффективно этот процесс осуществляется в «свободных зонах», возникающих во внеурочном пространстве школы.

Итак, возникает идея нового, но пока еще как образ, как идеал. И это появление новой («идеальной») формы как нового представления об иной форме внеурочной практики, по нашему мнению, может рассматриваться в качестве условия образования форм в совместной деятельности педагогов и детей.

По мнению исследователей, идеальная и реальная формы тесно связаны, но как только форма «натурализовалась», прекращается развитие. Педагог оказывается в ситуации осмысления: «что есть в школе?», «как обновить воспитательный процесс?». И именно здесь просматривается «промежуток», который, как считает Б.Д. Эльконин, есть «место встречи реальной и идеальной форм. И именно в этом разрыве («провале») лежит проблема развития» [Эльконин, 1995, с. 15]. По мнению ученого, переход «идеальная – реальная форма» и есть акт развития.

Для понимания характера формообразования возникает необходимость и в определении субъектных позиций участников данного процесса. Субъект «бытийствует» тогда, считает Б.Д. Эльконин, когда «выражен и объективирован сам

«сдвиг»», то есть переход от натуральной к новой культурной форме [Эльконин, 1996, с. 12].

Г.Н. Прокументова выделяет следующие признаки субъектности в ситуации образования внеурочной педагогической формы:

– разрыв в практике между идеальной и реальной формами (человек критически настроен по отношению к существующей практике и дискредитирует ее);

– поиск оригинальной (нестандартной) формы существования в этой практике, т.е. проба некоторого разного в новой форме. Практика так выстроена, что требует от человека постоянного поиска;

– проектирование своего пространства. В этом смысле проект (вариант) есть новая форма, а проектность, вариативность суть признаки проявления субъектного;

– способность существования в новом пространстве через новый образ практики.

В нашем понимании, ситуация, когда педагог предъявляет готовые образцы форм, скорее говорит об отсутствии формообразования. А когда он помогает воспитанникам высказывать идеи, вместе с ними обсуждает варианты, участвует в совместной деятельности, тогда и может идти речь о создании нового. В данном случае речь уже идет о распределении функций в совместной деятельности, которые в процессе формообразования могут перераспределяться. Перераспределение функций, в трактовке Г.Н. Прокументовой, есть одно из условий формообразования.

В данном процессе она выделяет несколько этапов.

На первом этапе функции достаточно жестко ограничены условиями стоящей цели (задач).

Второй этап распределения функций идет в ситуации, где одновременно действуют несколько факторов: необходимость совместного определения «генераторов» идей, лучших исполнителей, «консультантов», «экспертов» и т.д.

Третий этап идет как моделирование и собственно проектирование новой формы.

Опишем свою точку зрения на процесс создания педагогических внеурочных форм в общеобразовательной школе:

– всеми участниками (субъектами) совместной деятельности, т.е. обучающимися и педагогами, выполняются распределенные между ними функции;

– затем постепенно происходят интериоризация распределенных функций, их превращение в индивидуальные;

– далее эти отдельные действия превращаются в определенные операции;

– данные действия могут приобретать для участников новые смыслы и перерастать в новую формообразующую деятельность;

– при этом может происходить «сдвиг мотива на цель», т.е. рождение на основе имеющихся мотивов новых целей.

Как нами уже отмечалось, форма вырабатывается в процессе деятельности. А деятельность (в нашем понимании, по созданию педагогической внеурочной формы) протекает в этапах: мотивационно-ориентировочном, операциональном и оценочном (рефлексивном) [Давыдов, 1992]. Последний обеспечивает выход на новый виток деятельности – подтверждение этому находим у И.Д. Фрумина: «Рефлексия, не ограничивающаяся рамками планируемого действия, требует от педагога искать новые модели педагогической реальности...» [Фрумин, 1999, с. 43]; на это обращает внимание и Я.В. Макаручук [Макаручук, 2015, с. 27].

Можно считать, что эффект возникновения новых форм во внеурочном пространстве школы есть итог и результат их образования, а поэтапность является обязательным условием, обеспечивающим данный процесс.

Детальнее остановимся на условиях и признаках формообразования, обеспечивающих возможность этого процесса в общеобразовательной школе и способствующих ему. Эта проблема весьма актуальна, и теоретическое ее осмысление позволило нам представить исследуемый процесс формообразования в составленной нами таблице [Косова, 2001, с. 48]. Мы попытались выйти на некоторые частные выводы, сформулировав условия, при которых проявляются признаки, свидетельствующие о том, что формообразование во внеурочном пространстве «идет».

Образование внеурочных форм в совместной деятельности педагогов и обучающихся

Условия формообразования

Появление у педагогов нового образа (идеальной формы) совместной деятельности, что обуславливает разрыв между новыми и сложившимися в практике педагогическими формами, оппозиционность по отношению к ним.

Предоставление педагогам возможности для совершения пробных действий, изменения «устоявшихся» форм и поиска новых форм внеурочной практики.

Перераспределение функций в совместной деятельности между ее участниками во внеурочных формах; формирование нового педагогического опыта работы с детьми через переход от функций руководства к выполнению партнерских функций.

Поэтапное (эволюционное) образование и становление педагогических форм во внеурочной работе общеобразовательной школы.

Смена позиции субъекта или постановка его в новую позицию (скажем, педагог попадает в непривычную для него ситуацию, оказывается в позиции воспитанника и имеет возможность совершить какое-то действие, поучаствовать в новом).

«Романтическое заражение» (например, через получение новых сведений о новой «привлекательной» форме).

Интеллектуальный «вброс» новой информации в практику (как причастность к «новому»).

Признаки формообразования

Создание в школах инициативных групп, объединений, то есть разных форм соорганизации субъектов в совместной деятельности.

Дифференциация форм внеурочной работы по степени значимости для реализации инициатив участников совместной деятельности.

Рефлексивное обоснование смысла и значимости появляющихся форм для реализации целей внеурочной работы.

Появление разнообразия педагогических форм во внеурочном пространстве школы (переход от «сложившихся» к новым формам совместной деятельности педагогов и учащихся)

Мы полагаем, что выделенные нами условия дают и возможность «разрыва» между опытом сложившимся и новым. Но, «работая» на разрыв, они обуславливают и признаки, характеризующие формопорождающий процесс. У субъекта появляется возможность «двигаться» в функциональном пространстве: поучаствовать в «новом», совершить непривычные действия, т.е. имеется возможность смены функций, изменения их объема и качества в совместной деятельности. Таким образом, новая форма предполагает новый состав функций. Мы полагаем, что о формообразовании свидетельствует появление следующих функций:

- порождение замысла формы совместной деятельности;
- проблематизация (постановка и формулировка проблемы, перестройка мышления, ломка стереотипов);
- обсуждение и выбор вариантов;
- участие в разработке проектов;
- участие в реализации замысла;
- рефлексия совместной деятельности.

Можно резюмировать: в процессе формообразования, порождаясь и изменяясь (преобразовываясь), развивается не только сама педагогическая форма. В процесс развития вовлекаются все субъекты, само их взаимодействие, сама деятельность – это обуславливает новый виток формообразующей деятельности и, как следствие, выход на качественно новый уровень педагогической практики. В данном случае, как показывает наше исследование, актуализируются, развиваются и утверждаются субъектные позиции и у педагогов, и у детей. Принципиальным является и то, что цели не вносятся извне, а вырабатываются совместно. Между педагогами и детьми складываются отношения сотрудничества и взаимодействия, а не воздействия; осуществляется переход от одной модели совместной деятельности к другой. Это актуализировано в работе Е.А. Чигановой и Г.И. Чижиковой: «Такая деятельность требует умения установления контактов при условии соподчинения. Учитель при этом является и организатором, и субъектом, и управленцем деятельности на основе

равноправия ее субъектов» [Чиганова, Чижаква, 2016, с. 86]. В этом случае исключается позиция педагога как субъекта, «единолично» владеющего истиной: механизм взаимодействия детей и взрослых не задается «сверху», а выражается «снизу». Здесь, на наш взгляд, следует иметь в виду, что формообразование во внеурочном пространстве школы будет возможным и успешным только в случае, если в центр интересов будут поставлены базисные потребности ребенка, его субъектная ценность, если будет обеспечен приоритет духовного роста личности ребенка через освоение основных смыслов, ценностей и способов совместной деятельности в педагогически целесообразных формах.

В завершение отметим, что нами предпринята попытка теоретически выявить спектр взаимосвязанных оснований, условий и признаков, характеризующих процесс формообразования во внеурочной практике школы. Данный аспект, по нашему мнению, нуждается в дальнейшем научном исследовании.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-пед. ин-тов и индустриально-пед. техникумов. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 344 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 476 с.
3. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск: Пеленг, 1992. 114 с.
4. Косова В.В. Исследование эффективности формообразования во внеурочной практике общеобразовательной школы // Вестник Томского государственного университета (общенаучный периодический журнал). 2013. № 372.
5. Косова В.В. Условия образования педагогических форм во внеурочной работе общеобразовательной школы: дис. ...канд. пед. наук. Томск., 2001. 204 с.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушат. ИПК и ФПК. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Прометей, 1996. 463 с.
7. Макаrchук Я.В. Эффективная реорганизация образовательных микросистем – тенденция развития современного образования // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 69–71.
8. Подласый И.П. Педагогика: учебник для студ. выс. пед. учеб. заведений. М.: Просвещение; Владос, 1996. 432 с.
9. Прокументова Г.Н. Традиции и инновации в педагогической практике: особенности цели и целеобразования // Образование в Сибири. 1996. № 1. С. 99–104.
10. Фруммин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах: монография / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1999. 256 с.
11. Чиганова Е.А., Чижаква Г.И. Обогащение форм методической работы как условие реализации ценностно-ориентированного управления в образовательном учреждении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 85–93.
12. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 53 с.
13. Эльконин Б.Д. Идеальная форма в психологии развития // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы: матер. III науч.- практ. конф. 1996 г. 4. I. Красноярск, 1996. С. 11–26.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

THE BASIC CONCEPTS OF THE TUVAN NATIONAL PEDAGOGICS

С.Я. Ооржак

S.Ya. Oorzhak

Народная педагогика, общее и особенное в ее содержании, понятия тувинской народной педагогики.

Основное понятие тувинской народной педагогики «кижизидилге» (в общепринятом переводе на русский язык – воспитание) в корне имеет слово «кижи» (по-русски – человек). В статье рассматриваются понятие «кижи» и его ключевые производные как относящиеся к основным понятиям тувинской народной педагогики. По мнению автора, это понятие отражает истоки традиционных педагогических знаний тувинского народа и составляет особенное в содержании тувинской народной педагогики на современном этапе ее развития.

National pedagogics, the general and the special in its content, the concepts of the Tuvan national pedagogics.

The basic concept of the Tuvan national pedagogics called *kizhizidilge* (the conventional translation of the word into the Russian language is *education*) has the word *kizhi* (man in Russian) in its root. The article considers the concept *kizhi* and its key derivatives as relating to the basic concepts of the Tuvan national pedagogics. According to the author, this concept reflects the sources of the traditional pedagogical knowledge of the Tuvanian and makes a special part in the content of the Tuvan national pedagogics at the present stage.

Основные понятия народной педагогики были выделены в трудах Г.Н. Волкова, в том числе в учебнике «Этнопедагогика» [Волков, 1999, с. 9]. Подробно они рассматриваются также в трудах Г.В. Нездемковской, В.С. Болбаса и других. Они показывают то общее, которое объединяет взгляды разных народов в деле воспитания подрастающего поколения. В то же время в народной педагогике, как считал Г.Н. Волков, имеется и особенное. И общее, и особенное в совокупности присущи содержанию тувинской народной педагогики. Особенное в ее содержании, на наш взгляд, определяется понятием «человек». Актуальность темы исследования определяется народными знаниями тувинцев о человеке (по-тувински – киж), которые связаны с представлениями народа о зарождении жизни человека, его рождении, возрасте и их значимостью в процессе его формирования и становления. Данные знания получили отражение в трудах русских и тувинских исследователей (Н.Ф. Катанов, Л.П. Потапов, М.Б. Кенин-Лопсан, К.Б. Салчак, А.С. Шаалы, М.К. Дамба и другие). Народные знания тувинцев о чело-

веке представляют собой целостную систему и являются особенной составляющей содержания тувинской народной педагогики. В то же время проблема в том, что до настоящего времени тувинская народная педагогика в целом, ее основные понятия в частности, в том числе народные знания тувинцев о человеке, не рассматриваются как объект и предмет этнопедагогических исследований. Между тем понятие «кижи» (в переводе на русский язык – человек) и его основные производные в тувинской народной педагогике, по нашему мнению, значительно расширяют предметную область этнопедагогических исследований на материалах Республики Тыва.

Цель исследования – анализ, объяснение и осмысление понятия «кижи» (человек) и его ключевых производных как целостной системы народных знаний и истоков формирования и становления общей мысли тувинцев о человеке, его возрасте и жизни, а также ее смысла и значимости в тувинской народной педагогике. Объект исследования – тувинская народная педагогика. Применяются теоретические и эмпирические методы

исследования – теоретический анализ и синтез, аналогия, изучение научной литературы. Методологическую основу исследования составляют культурологический и аксиологический подходы, в сочетании отражающие связь культуры, общества и образования, ценность человека в традиционном и современном мировоззрении. Теоретическими основами исследования являются труды по философии, культурологии, педагогике, методологии этнопедагогических исследований; труды русских путешественников и ученых о традиционной культуре Тувы, а также ученых, исследующих проблемы внедрения элементов народной педагогики в образовательный процесс и трансформационные изменения в тувинской культуре.

Одним из первых к изучению тувинской народной педагогики обратился К.Б. Салчак. Ученым, в частности, показано, что «конечная цель воспитания заключалась в том, чтобы сделать из ребенка человека (кижи кылыры)» [Салчак, 1984, с. 70]. Знания тувинцев о зарождении жизни человека, его рождении и возрасте, передаваемые от поколения к поколению, стали основой применения ученым термина «возрастная периодизация» в тувинской народной педагогике. Не ограничиваясь только выявлением и описанием, К.Б. Салчак раскрывает педагогическое значение данных знаний. Анализ показывает, что в ее содержании отражены зародившиеся и сохранившиеся знания тувинского народа в результате размышлений о человеке во взаимосвязи понятий «кижи» (человек), «кижи назыны» (возраст человека), «кижи чуртталгазы» (человеческая жизнь), которые отражаются в мировоззрении тувинского народа. Понятие «кижи» (человек) взаимообусловлено с его производными «кижи кылыры» – в переводе К.Б. Салчака «сделать из ребенка человека», «кижизидилге» (в общепринятом переводе на русский язык – воспитание).

В то же время понятие «кижизидилге», исходя из корня «кижи» (человек), в буквальном значении означает – очеловечивание, что является приемлемым в народной педагогике. «Кижидилге» переводится на русский язык – быть человеком. Понятие «кижи» (человек) присуще традиционным педагогическим знаниям тувинского народа. На наш взгляд, объективно рассмотрение понятия

«кижи» и его производных как особенное в содержании тувинской народной педагогики на современном этапе.

В статье П.С. Гуревича, И.Т. Фролова показано, что «любой феномен может быть осмыслен, по-видимому, двояким способом: либо через сопоставление его с другими сущностями или явлениями, либо через раскрытие его собственной уникальной природы. Изучение человека “извне” предполагает осмысление его отношений с природой (космосом), обществом, богом и самим собой. Приобщение к тайне человека “изнутри” сопряжено с постижением его телесного, эмоционального, нравственного, духовного и социального бытия. Вполне понятно, что эти различные подходы не всегда существуют в идеальном выражении. Они дополняют друг друга, вызывают потребность в выработке общей, синтезирующей позиции» [Гуревич, 1991, с. 4].

Исходя из этого утверждения, в целом при изучении и осмыслении существующих понятий народной педагогики о человеке, в том числе и тувинского народа, важны оба способа, отмеченные в статье «Философское постижение человека». К примеру, М.К. Дамба пишет, что «...особой, неразгаданной до сих пор тайной народной педагогики является то, что новорожденного кочевники Центральной Азии считают “бир харлыг уруг” – уже годовалым ребенком» [Дамба, 2016, с. 114]. С одной стороны, действительно, подходит объяснение как взгляд-феномен народов-кочевников, в том числе и тувинского народа. С другой – в настоящее время возможно осмысление этой «тайны» через сопоставление понятия «кижи», и осознанное и ценностное понимание тувинцами зарождения жизни человека и его развития в утробе матери уже как первого года жизни ребенка. На наш взгляд, в объяснении обозначенной М.К. Дамба «тайны народной педагогики» важен способ «приобщение к тайне человека “изнутри”» (с периода зарождения жизни человека). Оно было характерно мировоззрению кочевников как понимание ценности человека.

Время жизни человека в дальнейшем с момента рождения и в течение всей его жизни тувинцы рассматривают исходя из различных подходов,

также в соответствии со своим мировоззрением. Так, К.Б. Салчаком были выявлены и описаны оригинальные взгляды тувинского народа о человеке, его жизни и возрасте [Волков, 2009, с. 72–73]. Автором здесь к возрасту человека было применено деление на «три этапа». Оно объяснено с точки зрения «стихийно-материалистических взглядов народной философии». Утверждение К.Б. Салчака на современном этапе развития народной педагогики можно объяснить в соответствии с «философским постижением человека», и с изучением человека «извне», и с приобщением к тайне человека «изнутри».

Соответственно обозначенному автором делению в данных знаниях тувинцев можно выделить временной подход к пониманию возраста человека с периода рождения и всей его жизни. В то же время необходимо учитывать, что народные знания тувинцев и их взгляд на время жизни человека, как считает К.Б. Салчак, более конкретизированы. Так, в исследованиях он называет главной из всех существующих периодизацию с детализированным подходом, начиная с внутриутробного. Как мы полагаем, автор считал ее отвечающей требованиям конечной цели – «сделать из ребенка человека (кижи кылыры)». Учитывая объяснение им понятия о человеке и его о жизни [Волков, 2009, с. 70, 73], данную периодизацию можно рассматривать как имеющую детализированный подход к зарождению жизни человека в утробе матери, его рождению, формированию и становлению, содержательно соответствующий понятию «кижи» (человек) в народной педагогике.

В отношении взглядов на это сложное явление внимание исследователей привлекают представления тувинцев о человеке и его жизни в аналогии с небесными светилами, раскрытые в трудах М.Б. Кенина-Лопсана [Волков, 2009, с. 164–165].

В статье М.К. Дамба подчеркивается известность и значимость в традиционной культуре тувинского народа возрастной периодизации, представленной в трудах М.Б. Кенина-Лопсана. Эта классификация автором статьи условно названа «небесной», «так как она связана с мифосознанием тюрко-монгольских народов, где главным лицом выступает образ Неба и находящихся

там звезд... Данная периодизация имеет силу воспитательного воздействия на человека в течение всей его жизни» [Дамба, 2016, с. 115]. По содержанию текста статьи ее (периодизацию) можно назвать «мифосознаниевый подход» к зарождению жизни человека в утробе матери, его рождению, формированию и становлению. При этом важно отметить, что в связи с данным подходом в традиционном мировоззрении тувинского народа было сформировано и распространено понятие «чеди назын» (семь возрастов) с подробным объяснением в трудах М.Б. Кенина-Лопсана, а также обобщенное А.К. Тэвеком.

М.К. Дамба отмечает также, что «интересна возрастная периодизация тувинского народа, основанная на 12 (60)-летнем календарном цикле кочевников». «Переход от одной возрастной стадии в другую через каждые 12 лет кочевниками рассматривается как закономерный процесс, присущий всей живой природе. Этот процесс должен быть известен каждому, в связи с чем тувинцам было свойственно проведение возрастных обрядов называемое “назын дою” (возрастной праздник)» [Дамба, 2016, с. 115]. Учитывая, что автором до конца не приводится ее уточнение, эту возрастную периодизацию можно выделить как содержательно имеющую природно-обусловленный подход к жизни человека, его формированию и становлению. При этом не исключая объяснения, что знания сохранились до настоящего времени в этническом мировоззрении, а также во взаимосвязи с буддийскими религиозными представлениями.

Наряду с приведенной в статье, как считает автор, «периодизация, выявленная Е.С. Айыжы, безусловно, символизирует возраст человека как некую биосоциосистему, подвергающуюся развитию и старению» [Дамба, 2016, с. 115]. Она показывает эмпирические знания тувинского народа относительно тела человека и его строения, жизни среди людей.

А.С. Шаалы уделяет внимание также возрастной периодизации, составленной Г.Д. Сундуй, в которой «...значительное место отведено “внутриутробному воспитанию”» [Волков, 2009, с. 164]. Его можно объяснить с точки зрения значимости в традиционном мировоззрении внутриутробного

периода. Отметим, что исследования мировоззрения тувинского народа, его духовной культуры с трансформационными изменениями, религиозных воззрений показывают вековые знания тувинцев о человеке, его месте во Вселенной (М.В. Монгуш, О.М. Хомушку, А.К. Кужугет, С.С. Товуу и другие).

В настоящее время в связи с расширением методологических подходов как в целом к педагогическим, так и к этнопедагогическим исследованиям, имеется возможность сопоставления и соотнесения понятия «кижи» (человек) с философией человека [Гуревич, 1991; 2015; Человек..., 1995]. По мнению В.А. Слостенина, «сегодня общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что является вполне правомерным и обуславливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе и соответствующего решаемым задачам осмысления места человека в мире» [Слостенин, 2000, с. 88]. При изучении тувинской народной педагогики в целом, основных ее категорий в частности, важное значение также имеют труды по методологии этнопедагогических исследований (Ш. М.-Х. Арсалиев, М.Х. Мальсагова и другие).

Проблема нашего исследования и ее решение связаны с углубленным изучением традиционно значимых народных знаний тувинцев о человеке (кижи) и осмыслением их педагогического значения. В связи с чем ставится задача расширения предметной области этнопедагогических исследований на материалах Республики Тыва, которая рассматривается в наших исследованиях [Ооржак, 2012]. Одним из путей формирования и становления человека в тувинской народной педагогике, на наш взгляд, является актуализация и распространение среди подрастающего поколения знаний тувинского народа о человеке, его возрасте с периода зарождения его жизни, далее – о его рождении, формировании и становлении. Именно с точки зрения значимости данных знаний в традиционном мировоззрении тувинцев они отражают содержательные корни тувинской народной педагогики.

Они не противоречат философским основаниям педагогики. Например, положениям философии

человека, философским вопросам: «Что такое человек? Каков он на самом деле? Чего он хочет? К чему стремится?» [Гуревич, 2015, с. 89, 90].

Народные знания тувинцев о человеке имеют значительный потенциал в процессе формирования и становления человека. Так, по исследованиям К.Б. Салчака, в общих педагогических мыслях тувинского народа и традициях выявлена значимость высокой оценки «кижи апарган» (стал человеком) [Салчак, 1984, с. 17]. Считаем, что они приемлемы также и в процессе воспитания этнической толерантности, актуальность которого раскрывается в этнопедагогике, в том числе в исследованиях А.Ф. Иванова [Иванов, 2012, с. 41–49].

Понятие «кижи» (человек) взаимообусловлено также с понятиями «возраст человека» и «жизнь человека», входящими в систему знаний тувинцев о человеке. Они являются традиционно значимыми во взглядах тувинцев на воспитание (по-тувински – кижизидилге). Нами выявлено, что еще в текстах древнетюркских памятников отмечается значимость слов «кижи», «кижизиткен» [Ооржак, 2012]. В этимологическом словаре тувинского языка показано, что слово «кижи» имеет тюркские корни.

Основное положение исследования заключается в рассмотрении феномена «кижизидилге» (воспитание), который в корне имеет слово «кижи» (человек) с его ключевыми производными и отражает истоки формирования и становления общей мысли тувинского народа о человеке, его возрасте и жизни. В целостности традиционных взглядов данные понятия являются особым составляющим в содержании тувинской народной педагогики – ее знаниевой основой; они имеют объединяющее начало в решении вопросов эффективности их применения в педагогических условиях образовательных и социальных учреждений с учетом этнического своеобразия тувинской культуры и этнических ценностей народа, разрабатываемых нами в предыдущих исследованиях, в том числе, например, в отдельных статьях [Oorshak, 2014]. Понятие «кижизидилге» (в общепринятом переводе – воспитание) имеет в корне слово «кижи» (по-русски – человек); оно отражает истоки народных знаний тувинцев о зарождении жизни человека в утробе

матери, его рождении, формировании и становлении, имеющих корни в глубине веков в соответствии с мировоззрением народа как целостной системы. Однако они интерпретировались в исследованиях тувинских ученых как оставшиеся «в зачаточном виде» и до настоящего времени не рассматривались в качестве объекта и предмета этнопедагогических исследований на материалах Республики Тыва.

Всесторонний анализ содержания тувинской народной педагогики позволил разработать положение о значимости применения традиционно присущих знаний о человеке (по-тувински – кижы) как особенного в соответствии с культурологическим и аксиологическим подходами в их сочетании. Рассмотрение, осмысление и объяснение данных знаний осуществлено в соответствии с философскими основами педагогики, философией человека, на основе которых впервые выделено несколько подходов в содержательной основе народных знаний тувинцев о периодах жизни человека (временной, детализированный, мифосознаниевый, содержательно имеющий природно-обусловленный подход к жизни человека, его формированию и становлению, определяемый народной философией; биосоциальный).

В целом выявление, рассмотрение, объяснение и осмысление основных понятий тувинской народной педагогики как особенное в ее содержании оказывают влияние на развитие тувинской народной педагогики и в то же время на современном этапе развития этнопедагогики способствуют расширению предметной области этнопедагогических исследований (на материалах Республики Тыва).

Список сокращений

1. КГПУ – Красноярский государственный педагогический университет.
2. КПИ – Кызылский педагогический институт

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие. М., 1999. 168 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика тувинского народа. Кызыл: Билиг, 2009. 212 с.

3. Гуревич П.С. Основы философии: учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. М.: КНОРУС, 2015. 480 с.
4. Гуревич П.С. Философское постижение человека // Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / редкол.: И.Т. Фролов (отв. ред.) и др.; сост. П.С. Гуревич. М.: Политиздат, 1991. С. 3–19.
5. Дамба М.К. Возрастная периодизация в тувинской народной педагогике // Казанская наука. 2016. № 2. С. 114–116.
6. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2.
7. Кенин-Лопсан М.Б. Традиционная культура тувинцев. Кызыл, 2004. 230 с.
8. Нездемковская Г.В. Этнопедагогика: учеб пособие для вузов. М.: Академ. проект; Альма Сатер, 2011. 225с.
9. Ооржак С.Я. Формирование и становление человека в этнопедагогике (на материале Республики Тыва) (статья) // Высшее образование для XXI в.: IX Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 15–17 ноября 2012 г.: доклады и материалы симпозиума «Высшее образование и развитие человека». М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2012. С. 54–61.
10. Салчак К.Б. Тыва улусчу педагогиканын хогжүлдэзи (на тув. яз.). Кызыл: ТывНУЧ, 1984. 124 с. (Развитие тувинской народной педагогики).
11. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2000. 512с.
12. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX век / редкол.: И.Т. Фролов и др.; сост. П.С. Гуревич. М.: Республика, 1995. 528 с.
13. Человек – культура – общество в концепции Яна Амоса Коменского. М., 1997.
14. Oorshak H. D-N. Ethnik culture and value system of students (based on the material of the Republic of Tuva) / H. D-N. Oorshak, S.Ya. Oorshak // Journal of Siberian Federal University. Humanities and social sciences. 2014. № 7 (3). P. 451–456.

КРИТЕРИАЛЬНО-БАЗИСНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

A CRITERIA-BASIS APPROACH TO ESTIMATING UNIVERSAL LEARNING SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN TRAINING MATHEMATICS

Л.В. Шкерина

L.V. Shkerina

Регулятивные, коммуникативные, познавательные универсальные учебные действия, базисный перечень, структурный состав, критерии сформированности, показатели критериев.

В статье изучается состав универсальных учебных действий в аспекте определения подхода к измерению уровня их сформированности. Выделяется базисный состав этих действий, описывается их структура с опорой на известную структуру учебных действий, и формулируются основные принципы сформированности. Выделяется комплекс показателей каждого критерия сформированности базисного универсального учебного действия, и обосновываются их достаточность и валидность для создания результативных средств оценивания.

Regulatory, communicative, cognitive universal learning actions, basic list, structural composition, formedness criteria, criteria indicators.

The article studies the composition of universal learning actions in the aspect of determining the approach to measuring the level of their formedness. The basic composition of these actions is singled out, their structure is described basing on the well-known structure of learning actions, and the basic principles of formedness are formulated. Besides, the article specifies a set of indicators of each criterion for the formedness of a basic universal learning action and justifies their sufficiency and validity for the creation of effective means of evaluation.

Универсальные учебные действия (УУД) входят в состав требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Среди них выделены три группы УУД: регулятивные, познавательные, коммуникативные. Такой подход к определению результатов обучения при условии остающегося прежним дисциплинарного обучения ставит перед современной педагогической наукой и образовательной практикой новые задачи целенаправленного и результативного использования дидактического потенциала каждой дисциплины учебного плана для формирования и развития УУД обучающихся.

На актуальность решения этих задач указывает существующий в настоящее время заметный интерес ученых и практиков к их исследованию, поиску путей решения. В последние 5–7 лет

появилось большое количество публикаций, посвященных формированию УУД в процессе обучения. В этих работах, как правило, рассматриваются суть и некоторый перечень групп действий, составляющих УУД, предлагаются конкретные задания, способствующие их формированию.

Основное назначение УУД и их содержательные характеристики изучались в работах Л.Г. Шестаковой. Регулятивные действия обеспечивают организацию своей деятельности. Познавательные – это система способов познания реального мира, построения собственного исследования (совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению, использованию полученных данных и информации). Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции другого человека, умение слушать собеседника и вступать с ним в продуктивный диалог,

участвовать в коллективном обсуждении поставленной проблемы, организовывать (или участвовать) взаимодействие и сотрудничество в группе, со сверстниками и взрослыми [Шестакова, 2014].

И.И. Богданов и А.А. Богданова рассматривают проблему формирования регулятивных универсальных учебных действий. Выделяют типы учебных заданий, способствующих их формированию. Приводят примеры таких учебных заданий при изучении школьного курса математики в 5–6 классах. Выделяют критерии сформированности у учащегося регуляции своей деятельности как способность:

1) выбирать средства для организации своего поведения;

2) запоминать и удерживать правило, инструкцию во времени;

3) планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу, правилу, с использованием норм;

4) предвосхищать промежуточные и конечные результаты своих действий, а также возможные ошибки;

5) начинать и заканчивать действие в нужный момент;

6) тормозить ненужные реакции [Богданова, Богданов, 2015].

Е.С. Матвеев выделяет умения учащихся, в которых отражаются формирование и развитие рефлексии:

– умение диагностировать то, что уже знают и то, что еще не знают;

– умение ставить перед собой определенную учебную задачу и продумывать программу ее осуществления;

– умение реализовывать намеченные планы (подбирать необходимый учебный материал, прорабатывать его);

– умение регулировать процесс собственного учения и контролировать успешность своих действий;

– умение анализировать результаты своих учебных действий, сопоставлять их с намеченными целями;

– умение определять направление дальнейшей работы над собой (Е.С. Матвеев, 2016).

Ряд авторов в составе познавательных УУД выделяют общеучебные, логические действия и действия постановки и решения проблем. Каждую из этих групп действий, в свою очередь, представляют более частными действиями. Например, в составе общеучебных определяют: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; моделирование; преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область; анализ; синтез; сравнение, классификация объектов по выделенным признакам; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование и др. [Формирование..., 2010].

Подобный подход к характеристике состава универсальных учебных действий может привести к нежелательному их пересечению по содержанию. В приведенном примере, очевидно, что такое пересечение наблюдается в описании коммуникативных и регулятивных УУД. Детальное изучение структуры УУД необходимо для разработки валидных средств измерения уровней освоения действий, но использование подобного перечня в полном составе для характеристики показателей сформированности познавательных УУД не целесообразно, т.к. приведет к усложнению процедур измерения и оценивания, к большому количеству численных

показателей, которые нужно обрабатывать учителю. Для оптимизации этих процессов имеет смысл выделять базисный состав показателей критерия сформированности универсального учебного действия.

Базовый состав показателей критерия сформированности каждой группы УУД определяется с принципами:

- соответствие общему требованию к классификации объектов – непересечение выделенных классов, т.е. конкретные действия, описывающие состав одной группы УУД не должны использоваться при описании другой группы УУД. Другими словами, составы показателей критериев сформированности для каждой группы УУД не должны пересекаться;

- перечень показателей критериев сформированности для каждой группы УУД должен достаточно полно представлять ее состав, соответствовать ее принятому пониманию в научной литературе;

- количество показателей критериев сформированности в перечне должно быть оптимальным с позиций требований квалиметрии;

- каждый показатель критерия сформированности УУД должен быть сформулирован грамотно и понятно и не допускать разночтения.

Опираясь на сформулированные принципы и опыт других авторов, представим базис УУД.

Познавательные базисные УУД:

- формулирование цели;
- анализ, обобщение, формулирование вывода;
- моделирование;
- установление причинно-следственных связей;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Коммуникативные базисные УУД:

- формулирование вопросов и ответов;
- речевое общение, участие в диалоге;
- устная и письменная монологическая речь;
- поиск и сбор информации с целью общения.

Регулятивные базисные УУД:

- составление плана и алгоритма действий для достижения цели;
- самоконтроль и самооценка;

- корректировка планов и действий на определенном этапе.

Вопросам определения критериев сформированности УУД обучающихся в формате ФГОС посвящен ряд заметных исследований.

Слово «критерий» происходит от греческого *criterion* – «мерило для оценки чего-либо». «Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило суждения, оценки» [Большая советская..., 1970–1978, с. 450]. К критериям предъявляются следующие требования: объективность, устойчивость и постоянство, повторяемость в предмете, способность устанавливать меру соответствия изучаемого предмета его эталону. В работах известных психологов и педагогов предложены различные подходы к определению критериев сформированности умений учебной деятельности. А.А. Бобров, А.В. Усова пишут: «Поскольку каждый вид деятельности складывается из системы элементарных действий и операций, в качестве основных критериев, общих для всех познавательных умений, можно выделить состав и качество выполняемых операций, их осознанность, полноту и свернутость» [Усова, Бобров, 1987].

Исходя из того что для выполнения любой деятельности требуются наличие системы знаний о средствах и способах действий, необходимых для осуществления данной деятельности, и освоение совокупности данных действий, А.Д. Даржания выделяет когнитивный и деятельностный критерии – наличие системы знаний о способах и средствах действий и владение совокупностью требуемых действий [Даржания, 2009].

Кроме этого, для успешного осуществления различного рода деятельности, подчеркивает А.Д. Даржания, необходима ориентация самого субъекта на ценностное, заинтересованное отношение к данной деятельности, осознание ее личной и общественной значимости. В этой связи она вводит мотивационный критерий сформированности умений [Даржания, 2009].

Придерживаясь в этом вопросе точки зрения А.Д. Даржания и исходя из того, что умение – это освоенный субъектом способ выполнения

действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков, среди основных критериев сформированности базисных умений УУД обучающихся будем выделять: когнитивный, деятельностный и мотивационный [Шкерина, Константинова, Курсиш, 2016].

Определим показатели, характеризующие каждый из этих критериев.

Когнитивный критерий – наличие системы знаний о средствах и способах выполнения УУД. Он выражается в передаче всех существенных признаков, сторон рассматриваемого процесса или явления.

Деятельностный критерий сформированности УУД характеризует освоение совокупности действий, составляющих структуру базисных УУД. Он выражается показателями правильности, переноса и скорости выполнения действий.

Мотивационный критерий отражает понимание и положительную оценку обучающимися значимости освоения базисных УУД. В качестве показателей данного критерия выступают: наличие мотива к овладению данными умениями, познавательная потребность.

Представленная структура базисных универсальных учебных действий, подход к определению критериев сформированности регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий и их показателей позволяют создавать валидные средства оценивания уровня сформированности этих действий как специальные задания, сконструированные на основе математических задач.

Библиографический список

1. Богданова И.И., Богданов А.А. Формирование регулятивных УУД при обучении математике учащихся 5–6 классов // Актуальные проблемы образования. 2015. № 1(18). С. 114–117.
2. Большая советская энциклопедия (БСЭ): 3-е изд.: в 30 т. М.: Сов. энциклопедия, 1970–1978. Т. 12. 760 с.
3. Даржания А.Д. Критерии и уровни сформированности организационно-управленческих умений у студентов профессионального колледжа // Молодой ученый. 2009. № 11. С. 273–276.
4. Мезенцева В.Ю., Газейкина А.И. Диагностика сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся 7–9 классов // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий: межвуз. сб. науч. работ / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2015. С. 171–176.
5. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. М.: Знание, 1987. 80 с.
6. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010.
7. Шестакова Л.Г. Возможности аналитико-синтетической деятельности для формирования у школьников универсальных учебных действий (на материале математики) // Реализация компетентностного подхода в процессе обучения математике. Соликамск, 2014. С. 25–38.
8. 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. С. 36–42.

ОЦЕНКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С ПОЗИЦИИ РАБОТОДАТЕЛЯ

THE EVALUATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY POST-GRADUATE'S COMPETITIVENESS FROM THE PERSPECTIVE OF THE EMPLOYER

В.А. Адольф, М.Г. Янова,
Т.А. Кондратюк, Н.Е. Строгова, М.С. Зайцева

V.A. Adolf, M.G. Yanova,
T.A. Kondratyuk, N.E. Strogova, M.S. Zaitseva

Модульно-компетентностный подход, профессиональные компетенции, педагогическая интернатюра, уровнево-критериальные характеристики компетенций, профессионально-педагогическая деятельность, интегрированная модель выпускника педагогического университета, карта компетенций.

В статье характеризуется современное педагогическое образование в период реформирования. Изучаются профессиональные компетенции и трудовые действия бакалавра как его способность осуществлять обучение, воспитание, развитие обучающихся и готовность к самоорганизации и самообразованию. Предлагается авторское видение алгоритма конструирования карты компетенций как обоснованной совокупности вузовских требований к уровню сформированности выделенных компетенций; соотнесены уровнево-критериальные характеристики и компетенции с трудовыми действиями выпускника, что выражается в продуктах портфолио выпускника.

Module competency-based approach, professional competencies, pedagogical internature, level-criteria characteristics of competencies, professional-pedagogical activity, the integrated model of a pedagogical university post-graduate, card of competencies.

The article characterizes modern pedagogical education in the period of reforming. It also studies professional competencies and work actions of a bachelor as his/her ability to teach, educate and develop students and readiness for self-organization and self-education. The article offers the author's position of the algorithm to construct a card of competencies as a grounded complex of university demands to the level of these competencies' formedness; it also correlates level-criteria characteristics and competencies with work actions of a post-graduate, which is reflected in the products of a post-graduate's portfolio.

В период реформирования отечественной системы образования процесс подготовки бакалавров педагогического образования базируется на принципах компетентностного подхода, что предполагает успешность их в будущей профессионально-педагогической деятельности. Сегодня важны не столько традиционные результаты (профессиональные знания, умения, навыки) освоения образовательных программ, сколько профессиональные компетенции (способность критически мыслить, культуротворческие способности, способы деятельности), отражающие готовность бакалавров

к решению профессиональных задач. Современное педагогическое образование носит транзитивный характер, обусловленный реформами, проводимыми в образовательной системе России. Процесс реформирования сопровождается разработкой и внедрением новых стандартов [Янова, Игнатова, Адольф, 2013, с. 177–182]. Стандарт высшего образования педагогического направления 3++ предполагает интеграцию действующих стандартов высшего образования 3+ и профессионального стандарта «Педагог» и нацелен на формирование универсальных педагогических компетенций (рис.).

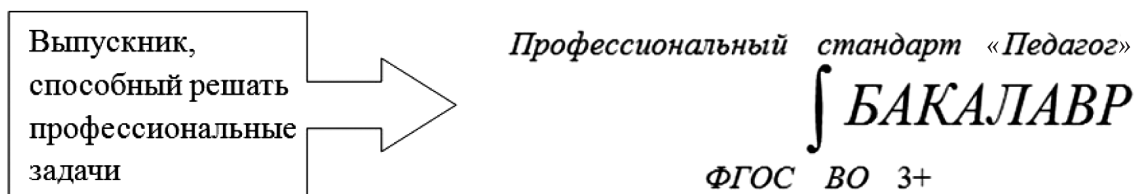


Рис. Интегрированная модель выпускника педагогического университета

В оценке результатов освоенных знаний студентов наблюдается смещение акцентов с оценивания традиционного освоения образовательной программы к оценке уровня сформированности базовых профессиональных компетенций (далее – компетенции). С этой целью в университете разработана карта результатов освоения базовых профессиональных компетенций выпускником (далее – карта компетенций).

Использование карт компетенций для оценки результатов освоения основных образовательных программ в высшей школе предложено Р.Н. Азаровой, Н.В. Борисовой, В.Б. Кузовым, рассматривающими данную карту как «обоснованную совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенций по окончании освоения основной образовательной программы» [Дука Н.А., Дука Т.О., 2013, с. 119].

В рамках разработки карты компетенций в университете возник продукт, являющийся инструментом оценки конкурентоспособности выпускника педагогического университета с позиции работодателя; дорожной картой развития компетенций, которая способствует ориентированию студента на результаты подготовки в соответствии с современными требованиями со стороны рынка труда.

Карта компетенций предполагает ориентацию подготовки выпускника на решение профессиональных задач:

- 1) «видеть» ученика в образовательном процессе;
- 2) планировать и организовывать образовательный процесс;
- 3) выстраивать субъект-субъектные взаимодействия в процессе образования;

- 4) формировать образовательную среду школы и использовать ее возможности;
- 5) проектировать траектории саморазвития и самообразования;
- 6) работать с информацией;
- 7) управлять образовательным процессом и профессиональной деятельностью [Адольф, Яковлева, 2016, с. 45–46].

Для разработки карты компетенций авторами статьи разработан алгоритм ее конструирования.

1. Соотнесение трудовых действий, сформулированных в профессиональном стандарте «Педагог» с компетенциями ФГОС ВО 3+ с учетом профессиональных задач подготовки выпускника, согласованных с работодателями.
2. Определение продуктов деятельности выпускника, позволяющих оценить сформированность компетенций (готовность, способность, качество).
3. Определение уровней сформированности компетенций и критериев их оценки.
4. Обсуждение карты компетенций с экспертами из профессионального педагогического сообщества и работодателями.
5. Корректировка карты с учетом предложений и замечаний.

Такой подход позволяет представить совокупность основных показателей компетенций наглядно в структурированном виде.

Результаты освоения компетенций сформулированы как трудовые действия, согласно профессиональному стандарту «Педагог», раскрыта семантическая компонента формулируемых компетенций, охарактеризованы уровни сформированности компетенций с их признаками, и обоснован набор продуктов деятельности бакалавра (табл. 1).

Таблица 1

Соотнесение уровневых-критериальных характеристик компетенций с трудовыми действиями и продуктом портфолио выпускника

Компетенция по федеральному ГОСУ высшего образования	Продукт в портфолио выпускника	Пороговый уровень сформированности компетенции (60–72 балла)	Базовый уровень сформированности компетенции (73–86 баллов)	Продвинутый уровень сформированности компетенции (87–100 баллов)
1	2	3	4	5
Трудовое действие из профессионального стандарта «Педагог»: формирование общекультурных компетенций и понимание места предмета в общей картине мира				
ОК-6. Способность к самоорганизации и самообразованию	Отчет о проведени введении воспитательного (культурно-массового, культурно-спортивного, спортивно-оздоровительного) мероприятия. Документы, подтверждающие достижения в учебной, научной и других видах деятельности	Имеет начальные знания о структуре самосознания, о видах самооценки и об этапах профессионального становления личности. Определяет цели и задачи самообразования и повышения квалификации и педагогического мастерства. Самостоятельно приобретает и использует новые знания и умения. Выявляет и фиксирует условия, необходимые для самоорганизации и самообразования, повышения квалификации и педагогического мастерства. Решает на практике конкретные задачи, сформулированные преподавателем или работодателем. Владеет навыками познавательной, учебной деятельности, навыками разрешения проблем. Испытывает трудности в самостоятельном поиске методов решения практических задач, применении различных методов познания	Имеет полные знания о структуре самосознания, о видах самооценки, об этапах профессионального становления личности и механизмах социальной адаптации. Создает необходимые условия для самообразования, повышения квалификации и педагогического мастерства. Анализирует и сопоставляет результаты решения практических задач, самостоятельно сформулированных, с поставленной целью самообразования, повышения квалификации и педагогического мастерства. Владеет навыками самоанализа результатов практических задач с поставленной целью самообразования, повышения квалификации и педагогического мастерства, навыками организации процессов самоорганизации и самообразования, технологиями приобретения, использования и обновления социокультурных, психологических и профессиональных знаний.	Имеет системные знания о структуре самосознания, о видах самооценки, об этапах профессионального становления личности и механизмах социальной адаптации. Осуществляет анализ социальных действий с позиций профессиональных знаний и мировоззренческой рефлексии. Вырабатывает мотивацию на дальнейшее повышение профессиональной квалификации и педагогического мастерства. Оценивает уровень самоорганизации и самообразования. Прогнозирует последствия своей социальной и профессиональной деятельности. Владеет навыками самоанализа социальных действий с позиций профессиональных знаний и мировоззренческой рефлексии, навыками организации процессов самоорганизации и самообразования, технологиями приобретения, использования и обновления социокультурных, психологических и профессиональных знаний. Способен к самооценке уровня самоорганизации и самообразования. Владеет навыками прогнозирования последствий своей социальной и профессиональной деятельности

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
<p>Трудовое действие из профессионального стандарта «Педагог»: 1. Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, художественной и т.д.). 2. Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития. 3. Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка</p>	<p>Характеристика с места прохождения студента / практики / интернатуры</p>	<p>Знает социальные, возрастные, психофизиологические и индивидуальные особенности обучающихся; основные закономерности возрастного развития; законы развития личности. Понимает необходимость использования этих знаний в реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.) и строит свою педагогическую деятельность с учетом культурных различий обучающихся.</p> <p>Частично применяет анализ учебной деятельности обучающегося для определения оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития.</p> <p>Может использовать отдельные методы диагностики и оценки развития ребенка</p>	<p>Знает социальные, возрастные, психофизиологические и индивидуальные особенности обучающихся; основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализацию личности, индикаторы индивидуальных траекторий жизни, их возможные девиации; законы развития личности и проявления личностных качеств, психологические закономерности периодизации и кризисы развития; основные законы периодизации и кризисы развития; закономерности индивидуального процесса во время практики. Осознает значимость использования этих знаний в реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.) и строит свою педагогическую деятельность с учетом культурных различий обучающихся и индивидуальных особенностей.</p> <p>Применяет анализ учебной деятельности обучающегося для определения оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития. Использует современные методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка</p>	<p>Знает социальные, возрастные, психофизиологические и индивидуальные особенности обучающихся; основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализацию личности, индикаторы индивидуальных траекторий жизни, их возможные девиации; законы развития личности и проявления личностных качеств, психологические закономерности периодизации и кризисы развития; основные законы периодизации и кризисы развития; основные закономерности индивидуального процесса во время практики. Осознает ценность системы методов и различных технологий в реализации воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.) и строит свою педагогическую деятельность с учетом культурных различий обучающихся, половозрастных и индивидуальных особенностей, выявляя на практике имеющихся индивидуальные образовательные потребности.</p> <p>В зависимости от педагогической задачи применяет адекватные методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития обучающегося</p>

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Трудовое действие из профессионального стандарта «Педагог»: разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы	Рабочая программа по дисциплине	Знает требования ФГОС общего образования, среднего образования и особенности построения образовательных программ по учебному предмету в соответствии с этими требованиями. Осознает необходимость разработки и реализации образовательных программ по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов	Знает требования ФГОС общего образования и особенности построения образовательных программ по учебному предмету в соответствии с этими требованиями. При разработке и реализации образовательных программ по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов: – осознает их ценность; – владеет методическими основами отбора образовательных программ применительно к специфике образовательной организации, потребностям обучающихся; – способен выполнять запланированные действия и контролировать данный процесс; – способен к эффективной организации обратных связей при трансляции полученных результатов;	Знает требования ФГОС общего образования, среднего образования и особенности построения образовательных программ по учебному предмету в соответствии с этими требованиями. При разработке и реализации образовательных программ по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов: – осознает их ценность; – владеет методическими основами отбора образовательных программ применительно к специфике образовательной организации, потребностям обучающихся; – способен выполнять запланированные действия и контролировать данный процесс; – способен к эффективной организации обратных связей при трансляции полученных результатов; – придает большое значение развитию творческих способностей обучающихся; – осуществляет системный анализ полученного опыта

Современные требования к результатам профессиональной подготовки выпускника актуализировали необходимость модернизации образовательного процесса в части внедрения модульного подхода к проектированию учебных планов, изменения структуры и содержания подготовки, в том числе педагогической практики, которая реализуется в формате интернатуры.

В институте физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина спроектирован учебный план на основе модульно-компетентностного подхода, который представляет собой модель организации образовательного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность компетенций обучающегося, а в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры процесса обучения.

Профессиональные компетенции формируются у бакалавров не только в образовательном процессе вуза, но и в ходе педагогической практики / интернатуры.

Интернатура – это эффективная форма сопровождения процесса профессиональной подготовки педагога в университете, развитие его профессиональной компетентности, расширение спектра его профессиональных ролей, формирование его готовности к реализации различных видов профессиональной деятельности непосредственно на местах образовательной практики, обеспечивающее скоординированную деятельность университета, образовательных организаций различного уровня, студентов [Временное положение..., 2017].

Мы обращаем внимание на то, что компетентность студента-бакалавра характеризуется палитрой личных знаний и личного практического опыта и 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 / интернатуры в учебно-воспитательном процессе образовательной организации, позволяет развивать необходимые компетенции и влиять на поведение, стиль и отношение к профессиональной деятельности будущих педагогов [Бакшеева, Строгова, Зайцева, 2016, с. 49].

Педагогическая практика / интернатура нацелена на осознание бакалаврами скорее не как необходимость аттестации, невозможность уклониться от требований и заданий методиста, организатора, а как необходимость быть успешным наряду с другими студентами-практикантами.

Бакалавр в период педагогической практики / интернатуры выполняет определенный объем требований и заданий, направленных на приобретение им умений и навыков профессиональной педагогической деятельности, профессионально-педагогического опыта, поведения, стиля педагогической деятельности, личной позиции, «видения» результатов своей деятельности и необходимости в накопительном портфолио, в котором обозначены продукты профессиональной деятельности.

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 / интернатуры – это познание и ощущение в собственном опыте сущности профессиональной педагогической деятельности, формирование (становление) личности бакалавра в целом, его компетенций профессионально-педагогической деятельности [Бакшеева, Строгова, Зайцева, 2016, с. 49].

Портфолио выпускника-бакалавра выступает в роли итоговой документации, свидетельствующей о теоретической и практической подготовке выпускника, и моделирует сценарий поведения в будущей профессиональной деятельности (табл. 2).

Целевые ориентиры педагогических действий в интернатуре

Студента	Работодателя	Преподавателя
Подготовка к профессиональной педагогической деятельности	Профессиональный отбор будущих сотрудников	Организация деятельности обучающихся при реализации ООП
Основание для разработки индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся по педагогическому направлению подготовки	Оценка содержательного аспекта подготовки педагогов-бакалавров	Единые педагогические требования в профессиональной подготовке студента
Условие развития индивидуального педагогического творчества	Готовность бакалавра совершенствоваться и повышать свой профессиональный уровень	Возможность конструировать индивидуальные образовательные маршруты студентов, план их саморазвития и самообразования
Набор универсальных инструментов для успешной образовательной деятельности	Ориентация бакалавра в многообразии нормативно-правовых документов в сфере образования	Внедрение системы независимого менеджмента качества образования студентов
Акцентирование на фокус-точках самоорганизации и самообразования обучающихся	Понимание и принятие бакалавром профессиональных задач, их выражение в профессиональной деятельности	

Таким образом, требования к результату подготовки, сформулированные в стандарте ВО 3++ и профессиональном стандарте «Педагог», проявляются в сформированности общекультурных и профессиональных компетенций и выражаются в продукте образовательной деятельности, которым является выпускник университета, владеющий необходимым комплексом компетенций. Карта результатов освоения уровнево-критериальных характеристик компетенций с трудовыми действиями и продуктом портфолио выпускника отражает уровень профессиональной подготовки бакалавра с позиции работодателя.

Библиографический список

1. 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.
2. Бакшеева З.К., Строгова Н.Е., Зайцева М.С. Совершенствование педагогической практики студентов-бакалавров с позиций компетентного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 46–49.
3. Временное положение о педагогической интернатуре КГПУ им. В.П. Астафьева / Утверждено 28.05.2013 № 269(п). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/01/29/42d38746e9a347634d6b59b602c819af/vremennoe-polozhenie-o-pedagogicheskoy-internature-kgpu-im-vp-astafeva.pdf> (дата обращения: 16.03.2017).
4. Дука Н.А., Дука Т.О. Карты компетенций в оценке результатов повышения квалификации педагога // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. 2013. № 4 (37). С. 118–122.
5. Янова М.Г., Игнатова В.В., Адольф В.А. Педагогическое образование: транзитивные характеристики // Научное мнение. 2013. № 4.

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

ATASK APPROACH TO THE FORMATION OF CREATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF LEARNING MATHEMATICS

И.С. Бекешева

I.S. Bekesheva

Креативность, креативная компетентность, будущий бакалавр-учитель, обучение математике, обогащение содержания, комплекс, креативно-ориентированные задания.

В статье выявлено противоречие между актуальностью формирования креативной компетентности будущих бакалавров-учителей в процессе их обучения в вузе и недостаточной разработанностью методики формирования данной компетентности в процессе обучения математике. Предложено разрешение данного противоречия посредством обогащения содержания обучения математике будущих бакалавров-учителей специальным комплексом креативно-ориентированных математических заданий.

Creativity, creative competence, future bachelor-teacher, learning mathematics, enriching the content, complex, creative-oriented mathematical assignments.

The article reveals a contradiction between the urgency of forming creative competence of future bachelor-teachers in the process of their education in university and the insufficiently developed methodology for the formation of this competence in the process of learning mathematics. The article offers the resolution of this contradiction by enriching the content of teaching mathematics to future bachelor-teachers by means of a special complex of creative-oriented mathematical assignments.

Современный этап развития российского общества характеризуется активно идущими процессами модернизации, важнейшим фактором успешности которых является личность, ориентированная на инновационную деятельность, способная к самосовершенствованию и саморазвитию. Вследствие этого возникает одно из главных требований к образованию – его гуманистическая ориентированность, направленность на приобретение обучающимися опыта креативной деятельности и развитие у них креативной компетентности. Достижение заявленных целей образования во многом определяется уровнем подготовки педагогов. Описание трудовых функций учителя, приведенное в Профессиональном стандарте педагога, требования ФГОС ВО направлений подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование к уровню сформированности

у выпускников общекультурных и профессиональных компетенций, а также содержание ряда правительственных инициатив (Национальная доктрина образования РФ, «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики» и др.) указывают на необходимость владения бакалавром-учителем креативной компетентностью (КК) как интегративным динамическим качеством личности, которое проявляется в способности находить оригинальные решения известных задач, выявлять новые проблемы и находить их решения). Несмотря на актуальность формирования креативной компетентности будущих бакалавров-учителей в процессе их обучения в вузе, на сегодняшний день методика формирования данной компетентности в процессе обучения различным дисциплинам (в том числе математике) остается слабо разработанной.

В качестве одного из способов разрешения данной проблемы предлагаем задачный подход к обогащению содержания обучения математике будущих бакалавров-учителей комплексом креативно-ориентированных математических заданий – заданий, моделирующих нестандартные жизненные или профессиональные ситуации на языке математики, содержащих требования выполнить явно или неявно указанный оператор, подразумевающих осуществление креативной деятельности.

На основе анализа требований к результатам обучения математике [Шкерина, 2014, с. 14], требований к разработке компетентностно-ориентированных заданий различных авторов [Компетентностно-ориентированные..., 2014], учитывая условия формирования креативной компетентности будущих бакалавров-учителей [Егорова, Михалкина, 2014, с. 62–66], выделим принципы разработки креативно-ориентированных математических заданий (КОМЗ).

1. Формулировка задания должна содержать некоторую проблему, которую необходимо решить средствами математики. При этом в условии задания не должно быть явного указания на необходимые математические знания, которые необходимо применить, или математические операции, которые необходимо осуществить.

2. Цель выполнения задания должна заключаться в получении студентами нового (или субъективно нового) знания и приобретении ими опыта осознанного включения в креативную деятельность при решении математических задач. Полученный результат решения математической задачи должен быть значим для обучающихся, поэтому целесообразно использование имеющегося у студентов жизненного опыта, а также явное или скрытое указание области применения результата.

3. Информация в задании может быть избыточной, недостающей или противоречивой. Студент должен исключить данные несущественные для решения задачи или в случае недостаточности осуществить поиск дополнительной информации. Данные в задании могут быть представлены в различной форме: в виде рисунка, таблицы, схемы, диаграммы, графика, текста, видео и т.д.

В целом комплекс креативно-ориентированных математических заданий должен быть ориентирован на формирование и развитие всех компонентов креативной компетентности будущих бакалавров-учителей в процессе обучения математике.

Вслед за большинством исследователей проблемы организации работы над компетентностно-ориентированными заданиями (А.А. Шехонин, М.Б. Шингарева и др.), нестандартными математическими задачами (Д. Пойа, Л.М. Фридман и др.), выделим следующие этапы работы над креативно-ориентированным математическим заданием.

1. *Предварительный анализ задания.* Будущие бакалавры-учителя знакомятся с условием КОМЗ, определяют актуальность выполнения КОМЗ, осуществляют целеполагание, постановку математического вопроса к задаче, а также выясняют, является ли задача традиционной или для ее решения требуются креативные методы.

2. *Поиск проблемы.* Студенты выявляют противоречие в условиях задания, обозначают новые проблемы в предложенных условиях, конкретизируя тем самым, в чем состоит нестандартность задания. Преподаватель оказывает консультационную помощь, с помощью дополнительных вопросов организует актуализацию необходимых математических знаний.

3. *Составление математической модели. Решение математической задачи.* На данном этапе будущие бакалавры-учителя осуществляют такие элементы креативной деятельности, как: генерирование идей, «веерообразный» поиск решения проблемы в нестандартной ситуации, перенос имеющихся знаний в новую ситуацию, создание творческого образовательного продукта и т.д. В результате ими составляется математическая модель предложенной ситуации, конкретизируются методы решения полученной математической задачи, в том числе и креативные (составление понятийного кластера, редукция, метод переходных состояний и т.д.). Преподаватель (при необходимости) организует работу по актуализации математических знаний, необходимых для выполнения задания.

4. *Анализ полученных результатов.* Студенты интерпретируют результаты решения математической задачи, выясняют, удовлетворяют ли они условию КОМЗ, формулируют ответ. Преподаватель контролирует корректность ответов обучающихся и в случае неверного ответа рекомендует вернуться к предыдущим этапам выполнения КОМЗ.

5. *Итоговое обсуждение.* На данном этапе организуется рефлексия: оценивается степень вовлеченности каждого студента в процесс работы над КОМЗ, оригинальность предложенных идей, осуществление переноса имеющихся математических знаний в принципиально новую ситуацию и т.д. В рамках группового обсуждения определяется важность владения будущим педагогом креативной компетентностью.

Рассмотрим реализацию описанных этапов на примере выполнения будущими бакалаврами учителями КОМЗ в рамках обучения теме «Элементы математической статистики» (дисциплина «Основы математической обработки информации»). Данная тема является завершающей темой курса, поэтому студенты уже знакомы с креативными методами решения математических задач и имеют опыт осуществления большинства элементов креативной деятельности.

Представленное ниже КОМЗ ориентировано на развитие деятельностного компонента креативной компетентности будущих бакалавров-учителей и позволяет решить следующую задачу: формирование у студентов навыков применения имеющихся математических знаний по разделу «Элементы математической статистики» для обработки первичных экспериментальных данных в нестандартных условиях.

Формулировка задания

В рейтинге успеваемости студентов академической группы были зафиксированы следующие баллы (отрицательные баллы присваивались студентам, имеющим академические задолженности): $-5, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5$.

А. Возможно ли заменить одно число двумя другими целыми числами так, чтобы мера разброса баллов студентов относительно ожи-

даемого рейтинга и средний рейтинг не изменились?

Б. Предложите тему для статистического исследования в вашей академической группе. Обработайте первичные статистические данные. Возможно ли произвести какие-либо замены данных без изменения показателей мер центральной тенденции и (или) мер разброса относительного ожидаемого значения признака?

Указание. Выполнение пункта Б подразумевает самостоятельную работу студентов на протяжении недели (до следующего аудиторного занятия).

Организация выполнения КОМЗ

1 этап. В ходе предварительного анализа задания студентам необходимо установить, что в условии отсутствует прямое указание на то, какие математические знания необходимо применить. Таким образом, задача не является традиционной. Для выполнения задачи обучающимся необходимо сначала сформулировать вопрос на языке математики. Например: «Возможно ли заменить одно число двумя другими целыми числами так, чтобы *среднее значение* и *дисперсия* рейтинга не изменились?». В случае если студенты затруднились с постановкой «математического» вопроса, преподаватель задает дополнительные вопросы: «Какие меры разброса статистического ряда данных вам известны? Какая мера характеризует среднее значение ряда?». Отметим, что обучающиеся могут предложить иную цель выполнения данного задания: «Развитие навыков осуществления элементов креативной деятельности при решении нестандартных задач по теме «Элементы математической статистики»».

На данном этапе работы над КОМЗ считаем необходимым акцентировать внимание студентов на том, что креативная математическая деятельность позволяет отвечать на нестандартные вопросы об экспериментальных данных и их характеристиках.

2 этап. В ходе группового обсуждения определяется необходимость замены одного числа двумя другими так, чтобы среднее арифметическое и средний квадрат рейтинга (дисперсия) не изменились. Это позволяет переформулировать

задачу и использовать креативный метод решения математической задачи – метод переходных состояний.

3 этап. Для выполнения пункта А студенты делятся на группы (не более 5 человек в каждой группе). В каждой из них выбирается обучающийся, который будет оценивать работу членов группы, не участвуя в ней.

Далее каждая группа приступает к генерированию идей (организуется мозговой штурм), цель которого – построение математической модели и решение математической задачи.

Будущими бакалаврами-учителями может быть предложено следующее решение: «Среднее арифметическое данного набора равно 0, поэтому среднее арифметическое нового набора также должно быть равно 0. В данном наборе 11 чисел, а сумма квадратов равна 110, таким образом, средний квадрат равен 10. В новом наборе 12 чисел, поэтому сумма квадратов чисел нового набора должна быть 120, то есть увеличивается на 10. Заменим число a суммой чисел b и c . Тогда $a = b + c$ и $a^2 + 10 = b^2 + c^2$. Следовательно, $b^2 + c^2 - 10 = (b + c)^2 = b^2 + c^2 + 2bc$, откуда $bc = -5$. Значит, одно из чисел равно 5 или -5 , а другое соответственно -1 или 1. В первом случае $a = 4$, во втором случае $a = -4$ ».

Отметим, что обучающиеся могут предложить и иные варианты построения математической модели для решения рассматриваемого КОМЗ, также не исключается возможность получения правильного ответа методом подбора.

4 этап. Группы презентуют свои математические модели и решения составленных математических задач. И интерпретируют полученные результаты: для сохранения меры разброса рейтинга и среднего рейтинга студентов возможно заменить -4 на 1 и -5 или 4 на -1 и 5.

5 этап. Итоговое обсуждение проходит после презентации студентами результатов статистических исследований академической группы. Рефлексия организуется с помощью технологии «Заверши фразу». Каждому из студентов предлагается несколько фраз.

Работу над настоящим КОМЗ я характеризую как ...

Считаю выполнение подобных заданий полезным (бесполезным), потому что ...

Мне было интересно (неинтересно) работать над КОМЗ, потому что ...

Свою активность при решении КОМЗ я оцениваю как ...

При работе над КОМЗ я осуществил следующие элементы креативной деятельности ...

Оценивание представленного КОМЗ осуществляется по следующей шкале: студент не принимал активного участия в работе группы при выполнении пункта А и не приступил к выполнению пункта Б – 2 балла; в рамках работы в группе студент не генерировал идеи, но участвовал в их реализации, пункт Б не выполнен – 3 балла; студент принимал активное участие в работе группы при выполнении пункта А, пункт Б выполнен, но идея статистического исследования в пункте Б аналогична пункту А – 4 балла; студент принимал активное участие в работе группы, генерировал оригинальные идеи при проведении мозгового штурма, при выполнении пункта Б предложил оригинальную идею статистического исследования и (или) оригинальную математическую модель, отличающуюся от составленной в пункте А – 5 баллов [Егорова, Михалкина, 2016, с. 128–132]. При этом активность каждого из студентов на третьем этапе оценивается с помощью листов, заполненных наблюдателями на участников групп (табл.).

Лист оценивания работы в группе

Показатель	Баллы			
	2	3	4	5
Осуществление переноса математических знаний (статистический ряд, меры разброса, меры центральной тенденции) в предложенную ситуацию				
Генерирование идей				
Обсуждение идей, предложенных другими участниками группы				
Использование креативных методов выполнения задания				

Работа над данным заданием способствует развитию не только деятельностного компонента креативной компетентности будущих бакалавров-учителей, но и мотивационного (нестандартность формулировки, отсутствие прямого указания к способу решения мотивируют студента к осуществлению креативной деятельности) и рефлексивного (проводится обсуждение предложенных студентами способов решения задачи, оценивается их оригинальность, проводится рефлексия осуществленной креативной деятельности) компонентов.

Практика обогащения содержания обучения математике будущих бакалавров-учителей КОМЗ, осуществленного нами в рамках обучения дисциплине «Основы математической обработки информации» студентов направления подготовки 44.03.01, 44.03.05 Педагогическое образование на базе ФГБОУ «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», подтверждает эффективность описанной методики.

Библиографический список

1. Егорова И.С., Михалкина Е.А. Об оценке уровня сформированности креативной компетентности будущих бакалавров педагогического образования в процессе математической подготовки // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10.
2. Егорова И.С., Михалкина Е.А. Формирование креативной компетенции у бакалавров направления подготовки Педагогическое образование в процессе изучения дисциплины «Основы математической обработки информации» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1.
3. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш., Будько М.Б., Будько М.Ю., Вознесенская А.О., Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. СПб.: НИУ ИТМО, 2014. 98 с.
4. Шкерина Л.В. Новые стандарты – новое содержание и технологии обучения математике будущего учителя: проблемы и перспективы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3. С. 12–22.

УПРАВЛЕНИЕ АДАПТАЦИЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

MANAGEMENT OF ADAPTATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF COMPREHENSIVE SCHOOL YOUNG TEACHERS

Ю.Ю. Бочарова, Л.В. Коматкова

Yu.Yu. Bocharova, L.V. Komatkova

Молодые педагоги, профессиональные дефициты, механизмы профессиональной адаптации.

Профессиональные дефициты молодых педагогов усложняют процесс адаптации к профессиональной реальности и способствуют уходу из полученной профессии. В статье проведен сопоставительный анализ трудностей начинающих педагогов с результатами международных исследований. Опытным путем выявлены механизмы профессиональной поддержки и адаптации: организация наставничества и групп профессионального развития в среде равных по возрасту, включение в гетерогенные творческие группы с общеобразовательным, надпредметным содержанием и коучинг самообразования молодого специалиста.

Young teachers, lack of professional teachers, mechanisms of professional adaptation.

The lack of professional young teachers complicates the process of adaptation to professional reality and facilitates their leaving school. The article does a comparative analysis of the difficulties of beginning teachers with the results of international research. The mechanisms of professional support and adaptation have been experimentally revealed, namely the organization of mentoring and professional development groups in an environment of people of the same age, involvement in heterogeneous creative groups with didactic and super subject content, as well as the coaching of a young specialist's self-education.

Принятие профессионального стандарта «Педагог» активизировало множество споров о качестве подготовки выпускников бакалавриата педагогических направлений. Расхождение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессионального стандарта выводит на первый план задачу управления адаптацией и профессиональным развитием молодых педагогов как на этапе перехода вуз – школа, так и в первые годы работы учителя. В ситуации высокой ротации молодых учителей, когда после первого года работы уходит половина вступивших в должность учителя, а через три года остается не более 35 %, этот вопрос еще более обостряется. Заметим, что показатели ротации молодых учителей в России находятся

на уровне статистики в европейских странах [Teachers matter..., 2015].

Тема педагогической интернатуры как «моста» между высшим образованием и институтами профессиональной поддержки и профессионального развития молодых педагогов в муниципалитете в последнее десятилетие имеет множество конкретных решений и доказывает высокую эффективность сетевого взаимодействия между университетами и общеобразовательными организациями в деле вхождения молодого учителя в педагогическую профессию [Геворкян и др., 2013; Минюрова, Леоненко, 2015].

В настоящей статье мы остановимся на механизмах профессиональной поддержки процессов адаптации и профессионального развития

молодого учителя в общеобразовательной организации.

С первого дня работы в школе молодые специалисты имеют те же обязанности и несут ту же ответственность, что и коллеги с многолетним стажем, а обучающиеся, их родители, администрация ожидают от них столь же безупречного профессионализма. Между тем молодой специалист требует к себе особого внимания со стороны администрации и педагогического коллектива. Учителя, которые в первый год работы не получили поддержки от коллег и администрации, чувствуют себя брошенными на произвол судьбы, от столкновения с реальностью школьной жизни они нередко испытывают настоящий шок. Молодой учитель боится собственной несостоятельности во взаимодействии с учениками, их родителями, опасается критики опытных коллег, постоянно волнуется, боясь что-нибудь не успеть, забыть, упустить. Зачастую ситуативная тревожность перерастает в постоянную, страх и неудовлетворенность становятся привычными. Многие молодые специалисты, столкнувшись с реальностью школьной жизни, вскоре уходят из школы, избирая иной профессиональный путь

Логика проектирования института поддержки профессиональной адаптации и профессионального развития молодого педагога в школе исходит из клинического подхода: анализа профессиональных дефицитов и организации практического обучения в процессе самостоятельного практикования [Сидоркин, 2013].

При анализе сканирующего анкетирования молодых педагогов (до двух лет стажа) одной из красноярских школ мы обнаружили, что максимальную степень затруднения у абсолютного большинства (указали более 90 % респондентов) вызывают:

- планирование самообразования и повышение педагогического мастерства;
- использование разнообразных форм работы на уроке;
- осуществление дифференцированного подхода к обучению;
- обеспечение разумной дисциплины;

- выявление типичных причин неуспеваемости;
- организация внеклассной работы по предмету.

Исходя из задачи соотнесения данных, полученных опытным путем, с исследованиями на многочисленных выборках, мы выходим на данные международного исследования (TALIS, 2013) и всероссийского исследования «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации» (2015). Общим для методологии данных исследований является опора на субъективную оценку самих молодых учителей и работодателей.

Молодые учителя реже других возрастных групп оценивают свою подготовку как хорошую (TALIS, 2013). При этом они меньше всех включены в систему профессионального развития. Они реже старших и опытных коллег участвовали во всех видах профессионального развития, в том числе в наиболее активных и современных форматах, включая разнообразные формы сотрудничества и коллегиальной работы [Российские..., 2015, с. 16].

Недавно завершившие профессиональную подготовку молодые учителя испытывают дефицит в области педагогических технологий и преподавательских умений, отвечающих требованиям ФГОС и профессионального стандарта, таких как методы индивидуального обучения или обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья. М. Пинская отметит: «Данные исследования предоставляют ряд других свидетельств того, что молодые учителя острее других переживают нехватку профессиональных умений. Наиболее ярким примером служит описание того, как они организуют работу класса на уроке. Они значительно реже, чем старшие коллеги, предоставляют учащимся возможность работать активно и самостоятельно, например в группах и над проектами. И даже свои несомненные преимущества в области ИКТ молодые учителя не “конвертируют” в соответствующие формы работы учеников. Их ученики используют ИКТ даже реже, чем те, кого обучают менее оснащенные информационными умениями

педагоги старшего возраста. У 21 % молодых учителей и только у 18,6 % учителей старше 60 лет этого не происходит никогда». Молодые учителя должны решать наиболее сложные проблемы в управлении классом и организации работы на уроке. У молодого учителя на преподавание и обучение остается 72,6 % времени урока, у учителя в сложном классе – 72,3 %, а у их коллег старшего возраста или работающих в благополучных классах – 88 % [Российские..., 2015, с. 16].

По данным всероссийского исследования «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации» (2015), наименьшие значения в части владения умениями молодые педагоги выделяют в таких умениях, как:

- создавать на уроке условия для организации исследовательской или проектной деятельности; умение строить педагогическую деятельность в соответствии с требованиями ФГОС;

- вместе с учащимися и родителями разрабатывать индивидуальную образовательную программу учащегося; умение строить занятия с углублением предметного содержания; умение создавать условия для индивидуализации обучения учащихся;

- поддерживать деятельность ученических органов самоуправления [Митрофанов, Логинова, 2015].

В качестве ключевых профессиональных дефицитов респонденты называют дефицит времени (56 % выборов); в то же время дефицит опыта в работе с детьми или участия в общественной жизни города, села, района и участия в деятельности разного вида составил 26–23 % выбора [Там же].

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о наличии следующих проблемных зон в подготовке молодых учителей, которые отражаются в субъективном восприятии ими как профессиональных дефицитов:

- владение современными образовательными технологиями, предполагающими групповую исследовательскую или проектную деятельность на уроке, при этом как составляющая профессионального дефицита выделяется труд-

ность в улаживании межличностных конфликтов между учащимися;

- применение методов индивидуализации обучения, в т.ч. для детей с ОВЗ, вызывают у молодых учителей большую сложность;

- организация учащихся, вопросы дисциплины на уроке занимают у молодых учителей до 30 % времени урока;

- поддержка детского самоуправления не является сильной стороной молодых учителей, они отмечают дефицит во владении этими умениями.

Создавая проект института профессиональной поддержки молодого педагога, управленческая команда использует полученные выше данные о профессиональных дефицитах, формулируя планируемые результаты проекта, тем самым увеличивая степень его управляемости.

Управление результатами проекта – управленческий цикл, в рамках которого определяются целевые значения в области эффективности и результативности; менеджеры обладают возможностями для их достижения; проводятся измерение и отчет о достигнутых результатах, а затем эта информация используется при решениях о финансировании, структуре, функционировании программ, а также при решениях о поощрении и санкциях (определение OECD) [OECD..., 2005].

Исходя из анализа управленческих проб поддержки молодых учителей, нами выявлены следующие результативные механизмы.

1. Организация наставничества по принципу «равные – равным», т.е. достаточно молодыми учителями, которые еще помнят «шок» от первого столкновения с реальностью школы. Группы начинающих и учителей с 3–5-летним стажем, объединенные «надпредметными», т.е. общедидактическими и организационными вопросами (например, в части проектирования образовательной среды), живут дольше и приводят к более легкой адаптации начинающего учителя, нежели традиционная связь стажер – стажист.

2. Изменение методических групп, объединений в сторону их открытости и гетерогенности позволяет легко подключаться молодому педагогу, сдерживает естественную сегрегацию

молодежи в школе. Открытое методическое объединение позволяет устанавливать горизонтальные связи между учителями, вводит традицию взаимопосещения уроков, в итоге – повышение социального капитала организации [Ушаков, 2013].

3. Индивидуализация процесса профессиональной адаптации и профессионального развития. Молодой педагог с помощью администрации определяет вектор своего профессионального развития: составляет индивидуальный образовательный маршрут, определяет тему и формы самообразования. Управленческая команда помогает осознать учителю, что, помимо групповых форм, которые специально организованы и управляемы в школе, существуют и индивидуальные: анализ и изучение литературы, поиск и апробация эффективных методов обучения, мониторинг образовательных результатов, дистанционное обучение и др. Формальное, неформальное и информальное образование должны быть представлены молодому педагогу как источники его профессионального развития. Сетевые сообщества учителей играют здесь огромную роль.

Работа с молодыми педагогами должна проводиться по трем направлениям:

- адаптация молодого педагога в образовательном пространстве;
- развитие профессиональной компетентности молодого педагога;
- формирование единого молодежного педагогического сообщества.

Динамические характеристики проекта проявляются в этапах реализации.

Первый этап: анкетирование и выделение основных трудностей, составление программы Школы молодого педагога, создание организационной структуры управления проектом (координационного совета, как правило, с заместителем директора во главе).

Второй этап: обучающие семинары для всех учителей школы по введению профстандарта «Педагог»; организация постоянно действующей Школы молодого педагога по направлениям: делопроизводство, формирование имиджевой и организационной культуры педагога, технология

современного урока, знакомство с новыми технологиями (практико-ориентированные занятия); организация площадки содействия (неделя стажистов) в виде серии мастер-классов, педагогических мастерских, открытых уроков; организация конкурса профессионального мастерства среди молодых специалистов (неделя молодых специалистов) по различным номинациям; разработка и ведение портфолио молодого учителя как средства оценки профессионального роста.

Высокую результативность мы прогнозируем виртуальной сетевой поддержке такого проекта: «Виртуальная учительская» позволит молодому педагогу с первого дня включиться в жизнь школы, форумы «Работа над ошибками», виртуальные семинары «На тему дня», обучающие программы, link и wiki дадут простор для взаимодействия как внутри школы, так и в масштабе всего профессионального сообщества.

Третий этап: осуществление проблемного анализа по результатам мониторинга, контрольно-оценочных процедур деятельности молодого учителя; изучение и обобщение опыта работы по проекту, отслеживание результатов.

Важнейшим условием профессиональной адаптации является особый статус молодого педагога, признаваемый всеми участниками образовательных отношений. Дифференциация профессионального стандарта с ограничением степени самостоятельности начинающего педагога позволит, на наш взгляд, стабилизировать эмоциональное состояние молодого учителя (снизить высокую тревожность за непомерную ответственность), с одной стороны, и задать вектор профессионального развития и карьеры – с другой [Забродин и др., 2015].

При этом управление результатами со стороны управленческой команды должно быть систематическим: показатели результативности каждого учителя и группы учителей обсуждаются в самом начале, фиксируются в эффективном контракте, планируются стоп-паузы проекта и даты мониторинговых процедур. Молодежное сообщество выдвигает представителей в управляющие структуры, получая доступ к информации и процедурам принятия решений.

Таким образом, при этом управлении задается ритм обучения в процессе деятельности, неотъемлемая характеристика профессиональной педагогической деятельности современного учителя и главное – ученика.

Библиографический список

1. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации постдипломной практики в системе высшего профессионального образования // Вестник МГППУ. 2013. № 2. С. 32–43.
2. Забродин Ю.М., Сергоманов П.А., Гаязова Л.А., Леонова О.И. Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 5. С. 65–76.
3. Минюрова С.А., Леоненко Н.Ю. Педагогическая интернатура как инновационный проект // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 38–46.
4. Митрофанов К.Г., Логинова Н.Ф. Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов Российской Федерации // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. Вып. № 7. URL: http://online-science.ru/m/productspunkt/number_7-2015/ (дата обращения: 02.02.2016).
5. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. Вып. 1. 36 с. (Современная аналитика образования).
6. Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–157.
7. Ушаков К.М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 247–260.
8. OECD. Modernizing Government, the Way Forward. Paris, 2005.
9. Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD. 2015. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>

УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ ФСИН РОССИИ

THE CONDITIONS OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY ACTIVATION IN THE LEARNING PROCESS IN UNIVERSITIES OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

И.В. Брызгалова

I.V. Bryzgalova

Активизация познавательной деятельности, психологическое сотрудничество курсанта и преподавателя, познавательная самостоятельность, интерактивные технологии, модульно-рейтинговая система. В статье рассматривается проблема активизации познавательной деятельности курсантов в образовательных организациях высшего образования ФСИН России. Предложено понятие «активизация познавательной деятельности», рассматривается компетентностный подход в образовательной деятельности. С учетом опыта преподавания в Вологодском институте права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний (ВИПЭ ФСИН России) определяется ряд условий для активизации познавательной деятельности курсантов в процессе обучения.

Activation of cognitive activity, psychological cooperation of the student and the teacher, cognitive independence, interactive technologies, modular-rating system. The article considers the problem of enhancing the cognitive activity of students in educational institutions of higher education of the Federal Penitentiary Service of Russia. It proposes the concept of activation of cognitive activity and examines the competency-based approach in educational activities. Based on the experience of teaching in the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia, the article determines a number of conditions for the activation of students' cognitive activity in the learning process.

Проблема активизации познавательной деятельности личности была и остается одной из актуальных задач педагогической науки. Особенно остро она ощущается в настоящее время, когда Россия находится на пути глобальных изменений в образовательной сфере. Образовательные организации высшего образования ФСИН России переходят на систему бакалавриата, внедряют в процесс обучения курсантов компетентностный подход, стремятся достигнуть главной цели – подготовить специалиста, умеющего анализировать, оперативно решать возникающие проблемы и задачи, активно включаться в процессы общественного развития, обладать способностью успешно и продуктивно сотрудничать с коллегами, устанавливать целесобразные взаимоотношения, сохраняя при этом выдержку и самообладание, быть мобильным в любых жизненных ситуациях.

В сложившейся обстановке в высших учебных заведениях ФСИН России возникают определенные проблемы и противоречия. В результате стремления строго исполнять все условия закона, соответствовать предъявляемым Министерством образования требованиям, успешно внедрять вводимые государством в организацию деятельности учебного заведения новшества снижается качество учебного процесса. Отсюда появляется главная проблема у преподавателей вузов – как, какими способами и методами активизировать познавательную деятельность у обучающихся, поддерживать и развить устойчивый познавательный интерес к учебе, знаниям и потребность в их самостоятельном поиске.

Под активизацией познавательной деятельности курсантов понимается активное взаимодействие преподавателя и курсантов, направленное на повышение познавательного интереса,

творческой активности, самостоятельности обучающихся с помощью применения различных методов и способов, в том числе интерактивных технологий обучения.

В ходе собственной педагогической практики на юридическом факультете ВИПЭ ФСИН России при обучении курсантов I–V курсов были выявлены наиболее важные условия, соблюдение которых повышает познавательный интерес, творческую активность, самостоятельность обучающихся, т.е. достигается определенный уровень активизации их познавательной деятельности. К таким условиям можно отнести:

1) *создание атмосферы доброжелательности, взаимной поддержки и сотрудничества в процессе обучения.* Данное условие является обязательным для обучения в любом вузе, но в ведомственных учебных заведениях существует своя специфика. Она объясняется тем, что курсанты не только учатся, но и служат, следовательно, находятся в положении служебного подчинения по отношению к преподавателю-сотруднику УИС. Отсюда не редко возникают противоречия между курсантом и преподавателем, проявляющиеся в неспособности педагога воспринимать курсанта как «личность»; в «возвеличивании» себя, подчеркивании атрибутов престижа – звания и степени; в отсутствии открытости и наличия внутренних запретов; в желании самоутверждения. Следовательно, преподавателю ведомственного вуза необходимо стремиться к созданию доброжелательной, непринужденной, раскованной рабочей атмосферы, партнерских отношений. Преподаватель-сотрудник УИС должен обладать личным обаянием, быть примером, эталоном для подражания.

Кроме того, преподаватель должен быть методически подготовлен, обладать психологической культурой, способностью обеспечить возможность каждому курсанту пережить радость успеха, знать индивидуальные особенности обучающихся для применения гибкой системы педагогических воздействий на их психику. Ни один ответ курсантов нельзя оставлять без какой-либо, хотя бы краткой рецензии, какого-либо оценочного суждения – «правильно», «молодец», «не совсем верно, подумай еще» и т.д. Также, как считает

Е.М. Подгорных, каждому преподавателю необходимо полагаться на собственную педагогическую интуицию, которая позволяет найти правильное решение быстро и неосознанно [Подгорных, 2015, с. 60]. Следовательно, тактичное, уважительное, оптимистичное, справедливое, доброжелательное обращение с курсантами на занятиях вселяет в них уверенность и желание учиться;

2) *стимулирование активной самостоятельности курсанта в познавательной деятельности.* Роль обучающего и преподавателя в процессе формирования самостоятельной познавательной деятельности одинаково важна. Преподаватель должен определять, на решение каких дидактических задач направлена самостоятельная работа: поиск новых знаний, упрочнение умений и навыков, практическое применение и контроль приобретенных знаний и др. Роль курсанта состоит в том, что, выполняя самостоятельную работу, он активно оперирует приобретенными знаниями, умениями, навыками, совершает ту поисковую, творческую, активную деятельность, на которую рассчитывает преподаватель, и поднимается на новый уровень познания, укрепляя познавательную активность, самостоятельность и интерес. Исходя из этого, курсант должен прилагать собственные силы, проявлять волю, заставлять самого себя преодолевать препятствия на протяжении всего пути познания. Интересной формой самостоятельной работы является «объединение по интересам», где для изучения некоторых тем может быть организовано и проведено заслушивание самостоятельно подготовленных обобщений, выступлений специалистов с просмотром документальных фильмов и др. [Зауторова, 2016, с. 24];

3) *внедрение и активное применение в процессе обучения интерактивных технологий.* Во всех интерактивных технологиях содержатся обучающие, развивающие, воспитательные свойства, которые при определенных условиях способствуют формированию познавательной активности. Так, применение коммуникативно-диалоговых технологий (дискуссии, круглые столы, форумы) помогает комплексному воздействию на личность обучаемого и позволяют преподавателю научить курсантов аргументировать свою точку зрения и

принимать конкретное решение, определять уровень поставленной проблемы, излагать собственную позицию и правильно воспринимать чужую, активно, глубоко усваивать знания. Проблемно-поисковые методы и способы (семинар-исследование, решение юридических казусов, моделирование ситуаций, кейс-задания, «ПОПС-формула» и др.) учат курсанта действовать в нестандартных ситуациях, уделять внимание деталям, разносторонне оценивать различные явления, работать в коллективе, плодотворно обмениваться информацией. Имитационно-игровые технологии (деловые, дидактические, ролевые игры, тренинги) стимулируют активность курсантов, формируют неординарный подход в деятельности, учат работать в коллективе, находить оптимальные решения, развивать воображение, психологическую пластичность и устойчивость, радоваться общению с единомышленниками. Информационные технологии (вебинар, скрикастинг, интерактивные квесты, «прогулки» по виртуальным музеям с выполнением заданий и др. [Перебинос, 2016, с. 468]) позволяют ускорить и оптимизировать образовательный процесс курсантов, повышают качество обучения благодаря максимальной структурированности и интересной форме изложения учебного материала, помогают свободно ориентироваться в информационном пространстве.

Главным условием использования обучающих, развивающих и воспитательных свойств интерактивных технологий является активное и системное применение их на протяжении всего процесса обучения с нарастающей сложностью;

4) *применение модульно-рейтинговой системы обучения.* Модульно-рейтинговая система обучения содержит два элемента: 1) изучение дисциплины по тематическим блокам, модулям; 2) оценивание знаний, умений и владений обучающихся в баллах [Вавилова, 2010, с. 119]. При этом, как показал опыт преподавателей ВИПЭ ФСИН России, использование модульно-рейтинговой системы требует тщательно продуманного организационного и учебно-методического обеспечения по каждой учебной дисциплине. Использование модульно-рейтинговой системы показало, что балльное оценивание успеваемости курсантов

в значительной степени мотивирует их на успех, формирует положительный эмоциональный фон процесса обучения, способствует формированию положительной мотивации, стимулированию познавательной активности курсантов.

Таким образом, вышеперечисленные условия, способствующие активизации познавательной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России, формируют психологическую устойчивость, активную жизненную и профессиональную позицию у обучающего, развивают умения и навыки для принятия быстрых и эффективных решений в практической деятельности, необходимых будущему специалисту – сотруднику УИС. Основными требованиями к выполнению таких условий являются системность их применения, увеличение уровня сложности, требовательность, целеустремленность преподавателя и курсантов.

Библиографический список

1. Вавилова Т.Е. Модульно-рейтинговая система как средство формирования культуры познавательной деятельности курсантов в образовательных учреждениях МВД России // Вестник ВИ МВД России. 2010. № 1. С. 119–122.
2. Заурова Э.В. Формирование профессиональной культуры курсантов и использование разнообразных форм и методов в образовательном процессе ведомственных вузов Федеральной службы исполнения наказаний // Международный пенитенциарный журнал. 2016. № 1. С. 23–25.
3. Перебинос Ю.А. Проблемы и перспективы использования электронных образовательных ресурсов при преподавании теоретико-исторических юридических дисциплин в вузах уголовно-исполнительной системы // Уголовно-исполнительная система на современном этапе: взаимодействие науки и практики: матер. междунар. науч.-практ. межведом. конф. (Самара, 16–17 июня 2016 г.). Самара: Самар. юрид. ин-т ФСИН России, 2016. С. 467–469.
4. Подгорных Е.М. Развитие педагогической интуиции в творческой деятельности педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3. С. 58–62.

АДАПТИВНЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ADAPTIVE E-LEARNING RESOURCES FOR THE ADVANCED TRAINING OF TEACHING STAFF

Ю.В. Вайнштейн, Р.В. Есин, Г.М. Цибульский

Yu.V. Vainshtein, R.V. Esin, G.M. Tsibul'skii

Электронное обучение, адаптивная модель, индивидуальная образовательная траектория, LMS Moodle, повышение квалификации педагогических кадров, обучение математике.

В статье рассмотрены вопросы создания адаптивных обучающих ресурсов для повышения квалификации педагогических кадров. Определены базовые составляющие адаптивной модели: модель предметной области, модель пользователя и модель адаптации. Представлены оригинальный авторский подход к структурированию учебного материала для адаптивных образовательных ресурсов и результаты его апробации в среде LMS Moodle для повышения квалификации в области преподавания математики.

E-learning, adaptive model, individual educational path, LMS Moodle, advanced training of teaching staff, teaching mathematics.

The article discusses the issues of the creation of adaptive learning resources for advanced training of teaching staff. It also determines the basic components of the adaptive model. They are the domain model, the user model and the adaptation model. Besides, the article presents an original author's approach to structuring learning material for adaptive educational resources and the results of its approbation in the LMS Moodle environment for advanced training in the field of teaching mathematics.

Сегодня электронное обучение (ЭО) занимает особое место в мировом образовательном пространстве и выделяется как приоритетное направление в программе развития электронного образования России на 2016–2020 годы [Постановление... от 2014]. Особую значимость ЭО приобретает в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров. Все педагоги, осуществляющие профессиональную переподготовку, обладают определенным опытом работы в образовательных организациях разного типа и профессиональными предпочтениями, связанными со спецификой их трудовой деятельности и ставят перед собой разные задачи и цели. Переподготовка и повышение квалификации не всегда проходят в условиях полного отрыва от работы. В связи с этим возможность ЭО дистанционно, в соответствии с индивидуальными возможностями,

потребностями и целями выглядит весьма привлекательно и приобретает несомненную актуальность.

Анализ образовательной практики в сфере применения ЭО в задачах повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров свидетельствует о многообразии моделей и активном развитии новых современных подходов и технологий [Батракова и др., 2011; Лабутина, 2016]. Персонализации процесса обучения посвящены работы зарубежных и российских исследователей [Brusilovsky, 2003; Шкерина и др., 2014; Слепченко и др., 2016]. Но в настоящее время не существует единой методической базы для персонализации образовательного процесса в электронной среде. Таким образом, актуальной задачей является разработка методического подхода создания электронных образовательных ресурсов на основе адаптивной модели ЭО.

Под адаптивной моделью ЭО в работе понимается модель построения образовательного процесса в электронной среде, ориентированная на индивидуальные потребности обучающихся и обеспечивающая возможность корректировки и настройки параметров в зависимости от изменяющихся во времени внешних или внутренних условий обучения [Вайнштейн и др., 2016].

Адаптивная модель реализации образовательного процесса в электронной среде позволит предоставлять индивидуальный образовательный опыт, подстраиваемый под персональный темп и индивидуальные потребности обучающегося. Также адаптивные обучающие ресурсы могут организовывать гибкий учебный график, обеспечивать возможность совмещения работы и переподготовки или повышения квалификации с многократным контролем процесса самообразования, то есть персонализация обучения в электронной среде направлена на достижение таких результатов, которые ранее повышающий квалификацию специалист мог получить только при индивидуальном общении с преподавателем, внимательно отслеживающим его прогресс и оперативно предоставляющим ему новые материалы для изучения в зависимости от его целей и текущего уровня подготовки.

В качестве базового инструмента реализации адаптивной модели электронного обучения

выбрана система управления обучением LMS Moodle. Согласно проведенным исследованиям [Hicks, 2016] Moodle является наиболее распространенной виртуальной обучающей средой с богатейшим функционалом. За счет высокой гибкости при создании и настройке электронных образовательных ресурсов (ЭОР), а также благодаря простоте использования и открытому коду, Moodle широко используется для разработки дистанционных курсов, ЭОР с web-поддержкой и ЭОР, реализующих смешанную модель обучения. В современных условиях организации персонализации ЭО главным достоинством Moodle является возможность реализации индивидуальной образовательной траектории и адаптивного тестирования.

Адаптивную модель образовательного ресурса в работе предлагается представить совокупностью следующих составляющих: модель предметной области, модель обучающегося и модель адаптации.

Рассмотрим построение модели предметной области (ПО), предназначенной для структурирования материалов, освоение которых необходимо в рамках курса повышения квалификации. Все материалы предлагается организовать в виде иерархической структуры (дерева), рис. 1. Вершины дерева соответствуют единицам учебного материала, понятиям курса, а дуги представляют собой отношения между единицами контента учебного материала.

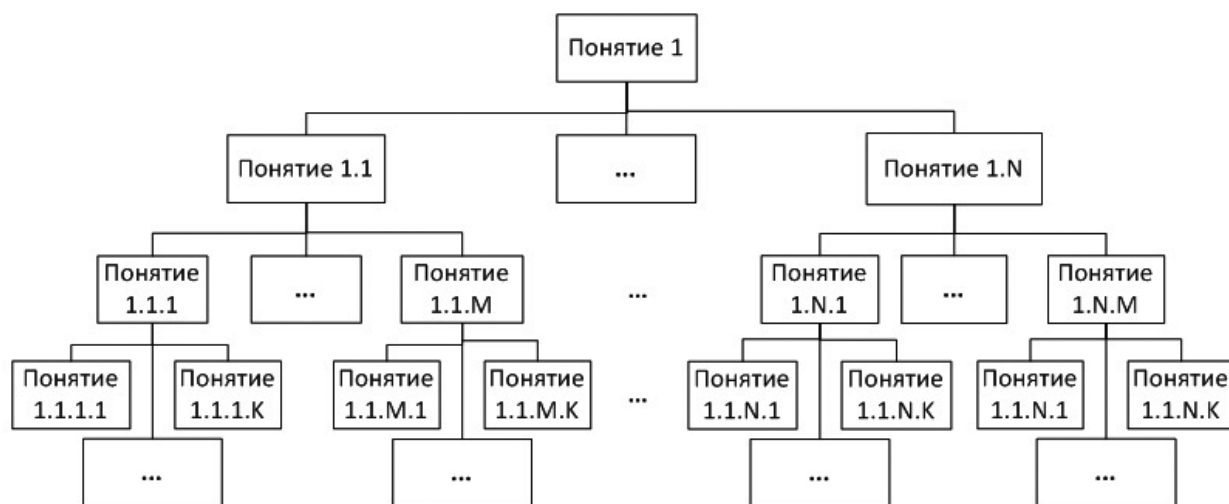


Рис. 1. Иерархическая структура понятий курса

При построении модели ПО курс может быть организован в виде единого дерева или совокупности деревьев понятий. При модульном построении курса целесообразно построение деревьев понятий для каждого модуля. Дерево понятий представляет собой основу для выделения минимальных порций теоретического

материала – термов. Под термом в работе понимается минимальная семантически законченная порция теоретического материала. Каждый терм включает ограниченное число вершин дерева, например, не более пяти. Далее дерево понятий проецируется на дерево термов курса, рис. 2.

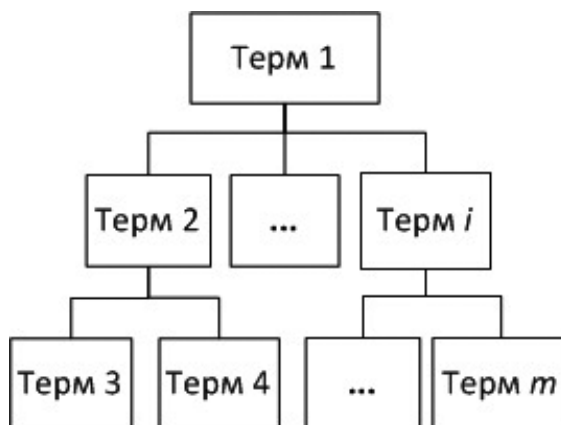


Рис. 2. Дерево термов адаптивного образовательного ресурса

Для определения последовательности изучения материалов курса определяется метод обхода дерева термов (например, поиск в глубину). Это позволяет получить последовательную (линейную) структуру изучения термов курса, рис. 3. Эта структура представляет фиксированную последовательность изучения материалов. Важной особенностью модели ПО является определение временных точек базового

темпа обучения, то есть распределения термов по неделям, входящим в срок освоения курса. Для каждого терма в зависимости от параметров адаптации рекомендуется несколько редакций изложения материала. Также для каждого терма формируются контрольно-измерительные материалы электронного обучающегося ресурса, структурированные по единичным элементам курса – понятиям.

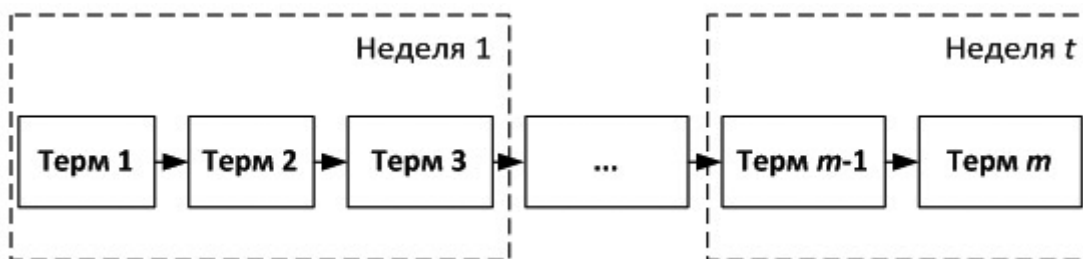


Рис. 3. Последовательность изучения термов курса

Модель обучающегося содержит информацию об участнике образовательного процесса, необходимую для адаптации образовательного ресурса к его индивидуальным особенностям. У каждого участника повышения квалификации свой индивидуальный темп изучения и восприятия материала, определенный уровень и образовательный опыт и, естественно, потребность в

персональной поддержке преподавателя в условиях электронного обучения.

В условиях адаптивной модели обучения в электронной среде весь материал выдается обучающимся термами и каждый может осваивать курс в соответствии с индивидуальными возможностями. Построение множественных траекторий с возможностью повторного изучения

материала осуществляется путем представления материалов курса в различных редакциях изложения. По окончании обхода всего дерева термов предусмотрена итоговая проверка знаний, по результатам которой осуществляется переход к следующему дереву термов или повторное изучение отдельных термов, уровень освоения которых оказался недостаточным.

Методические приемы построения адаптивной модели ЭО, представленные в работе, использованы при построении образовательного ресурса по математической логике. В настоящее время проходит апробация разработанного адаптивного ресурса на аспирантах и преподавателях института космических и информационных технологий Сибирского федерального университета. В процессе апробации адаптивного обучающего ресурса отмечены положительные преимущества для обучаемых и преподавателей.

К преимуществам для обучающегося относятся: наличие индивидуального пространства образовательного контента в соответствии с потребностями, целями и уровнем освоения курса, а также реализация индивидуальной образовательной траектории в рамках гибкого персонализированного учебного графика с многократным контролем процесса самообразования.

Достоинствами для преподавателя являются: индивидуальный подход в обучении педагогических кадров, одновременно участвующих в образовательном процессе, независимо от степени наполняемости групп, и достижение высокой результативности обучения при наименьших затратах сил и времени, а также освобождение преподавателей от рутинной статистической обработки результатов обучения и возможность отслеживания динамики результативности обучающихся по мере изучения курса и простоты построения индивидуального образовательного сценария обучающегося.

Предложенная в работе методика построения адаптивных образовательных ресурсов для повышения квалификации педагогических кадров может быть применена для построения

адаптивных обучающих ресурсов решения широкого круга образовательных задач в образовательных организациях любого уровня.

Библиографический список

1. Батракова И.С., Бордовский В.А., Тряпицын А.В. Обобщенная модель повышения квалификации педагогических кадров в контексте непрерывного профессионального образования // Человек и образование. 2011. № 1 (26). С. 28–33.
2. Вайнштейн Ю.В., Носков М.В., Шершнева В.А. Построение адаптивных образовательных ресурсов: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Омск, 2016. С. 80–83.
3. Лабутина В.А. Повышение мотивации к обучению в процессе повышения квалификации педагогов с применением дистанционных образовательных технологий // Информатика и образование. 2016. № 6 (275). С. 23–26.
4. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы РФ “Развитие образования” на 2013–2020 годы». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4720>
5. Слепченко Н.Н., Ямских Т.Н., Савицкая М.В. Адаптивные обучающие системы: учет индивидуальных учебных стилей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 94–97.
6. Шкерина Л.В., Дьячук П.П., Грицков М.К. Самоорганизация обучающегося в процессе научения решению математических задач в проблемной среде: синергетический подход // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 96–101.
7. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2003. V. 13. P. 156–169.
8. Hicks K. Understanding The Top Learning Management Systems. URL: <http://www.edudemic.com/the-20-best-learning-management-systems/>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

TEACHER CONTROL AS A METHOD TO DEVELOP A PERSONALITY OF A BACHELOR OF ENGINEERING

В.В. Воног, Л.В. Яроцкая

V.V. Vonog, L.V. Yarotskaya

Инженерное образование, личностно ориентированное образование, ситуация развития субъекта учебной деятельности, контроль, функции контроля, объекты контроля.

Статья посвящена вопросам развития инструментов контроля в аспекте личностно ориентированного образования. Авторы разрабатывают методологическое основание для проектирования системы контроля в условиях вуза инженерного профиля, определяют существенные функции нового формата контроля, выявляют его специфику. Особое внимание уделяется аргументации новой системы объектов контроля, ориентированных на личностный образовательный продукт студента. В этой связи определяется перспективный круг вопросов, требующих дальнейшего исследования.

Engineering education; person-centred education; a situation of development of educational activity's subject; functions of monitoring; objects of monitoring.

This article is devoted to the development of monitoring tools in the mainstream of person-centered education. The authors develop a methodological basis for designing a monitoring system in the conditions of an engineering university, define the essential functions of a new monitoring format, and identify its specifics. A particular attention is paid to the argumentation of a new system of objects of monitoring, focused on the student's personal educational product. In this regard, a promising range of issues that require further research is identified.

Несмотря на сдвиг методологического аппарата лингводидактики в направлении личностно ориентированной концепции обучения иностранным языкам (далее – ИЯ), сегодня с сожалением приходится констатировать, что такое важное звено учебного процесса, как контроль, в значительной степени остается функционально ограниченным традиционными рамками своей реализации в парадигме деятельности преподавателя. Обозначившиеся к настоящему времени подходы к разрешению этого противоречия, с нашей точки зрения, отнюдь не снимают остроты вопроса, а в ряде случаев – усугубляют ситуацию, разрушая целостность учебного процесса, усиливая уязвимость применяемых образовательных инструментов. Так, в последние годы в связи с попытками педагогов-исследователей идти в ногу со временем, мировыми тенденциями и инновационными процессами в образовании происходит очевидная девальвация понятия «контроль», по существу,

вытеснение термина из профессионального лексикона преподавателя. Предлагаемые при этом «мониторинг знаний», «тестирование», «оценка» и т.п. (ибо на практике эффективное управление учебным процессом немыслимо без обеспечения обратной связи, требующей для своей реализации адекватной информации о характере функционирования системы, т.е. результатов контрольных измерений) нельзя признать адекватными, поскольку каждый из терминов, претендующих на замещение, несет свой, вполне определенный смысл.

Особого комментария, с нашей точки зрения, требует такая популярная сегодня альтернатива контролю, как «оценка», снимающая, на первый взгляд, описанное выше противоречие и во всех отношениях удобная с «политической» точки зрения: воспринимаемая как эквивалент английского «assessment», употребительного в столь популярном сегодня в мире англо-американском образовательном дискурсе,

и при отсутствии в английском языке прямого соответствия нашему термину «контроль», «оценка» в русском языке вызывает стойкую ассоциацию с контролем (напомним, что в отечественной дидактике контроль включает *выявление, измерение, оценку* уровня сформированности знаний, навыков, умений [Краевский, Хуторской, 2007]). По этой причине, вероятно, оценка нередко трактуется как современный формат контроля, ориентированный на парадигмы деятельности как преподавателя, так и обучающегося. Действительно, имея в распоряжении развернутый реестр дескрипторов деятельности, например аналогичный «Языковому портфелю», студент может самостоятельно оценивать уровень своих достижений, не прибегая к помощи преподавателя (что, безусловно, является положительным моментом), и при наличии достаточной мотивации отслеживать динамику своих показателей в автономном режиме. Вместе с тем самооценка, а в данном случае речь идет именно о ней, – материя весьма субъективная, особенно в отношении уровня владения ИЯ: здесь необходим определенный рефлексивный опыт, в том числе опыт «педагогического» осмысления своей деятельности и ее результатов (как одно из проявлений позиции «я – учитель») [Кулюткин, 1984], а также наличие некоторого объективного основания (например, результатов независимого тестирования, электронного / мобильного контроля, «пробного экзамена» [Воног, 2016] и т. п.), на котором строится подобная оценка. Анализ данных, полученных в ходе многолетнего наблюдения за уровнем адекватности самооценки студентов неязыкового вуза (на основе дескрипторов деятельности), позволяет утверждать, что самооценка очень редко бывает адекватной: чаще всего она оказывается завышенной [Яроцкая, 2016]. Все это свидетельствует о том, что такие составляющие контроля, как выявление и измерение уровня сформированности компетенции, не могут быть нивелированы и замещены оценкой; вместе с тем они, безусловно, нуждаются в адекватной реализации в формате декларируемой образовательной парадигмы.

Важным шагом вперед на пути развития теории и практики контроля являются попытки вписать ситуацию контроля в социальную обучающую модель (например, использовать такие приемы обучения, как case study, проектную технологию), однако подобные инструменты, приближая ситуацию контроля к реальному общению, к решению задач профессиональной деятельности с использованием ИЯ, тем не менее не дают ответов на стратегически важные вопросы, а именно:

– какое «системное разрешение» получает контроль в рамках личностно ориентированной образовательной парадигмы?

– какие функции контроля определяют его как репрезентативный компонент системы личностно ориентированного обучения?

– каковы объекты такого контроля?

Как известно, важнейшим приоритетом личностно ориентированного образования является личность субъекта учения: его личностное развитие – основополагающая цель, содержание, важнейший результат образования, а также основной критерий оценки его качества; такое образование носит диалогический характер, его фундамент – конструктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса; механизм воздействия на личность обучающегося реализуется в ситуации развития – посредством влияния на его личностную сферу через содержание учебной деятельности, представляющей для него личностный смысл (Ш.А. Амонашвили, 1996, Е.В. Бондаревская, 1995, А.А. Вербицкий, 1991, Б.С. Гершунский, 1997, В.В. Давыдов, 1996, Н.Ф. Коряковцева, 2003, Т.В. Машарова, 1999, Н.Д. Никандров, 1970, Е.С. Полат, 2005, В.В. Сериков, 1999, И.С. Якиманская, 2000, Л.В. Яроцкая, 2013 и др.). Следовательно, как компонент системы личностно ориентированного обучения, например, иностранному языку, контроль также должен реализовываться в формате диалога субъектов учебного процесса (преподавателя, студента, студенческой группы), актуализировать ситуацию развития участников этого взаимодействия, а все инструменты контроля – преломляться через призму такой ситуации

и получать экспликацию в перспективе личностного развития субъекта учения. Это означает, что кооперативная и развивающая функции контроля, очевидно, переходят в разряд репрезентативных для данной системы, требуя адекватной новой парадигме переосмысления. Кроме того, будучи предметно ориентированным, развитие должно быть форматировано с учетом стратегического направления личностного роста, что в условиях вуза предполагает прежде всего ориентацию на специфику осваиваемой обучающимися предметной области. Так, для инженерных профессий, важнейшая функция которых конструктивно-техническая (ибо результатом научного познания и развития инженерной мысли является построение модели проектируемого объекта, включая ее испытание, доработку и внедрение), контроль может и должен стать способом развития и реализации инженерного мышления – целенаправленного проектирования и апробации адекватной личностным потребностям и актуальному социальному заказу прогностической модели специалиста в данной предметной области. Заметим, что условия обучения в вузе (сочетание индивидуальной и коллективно-групповой работы), по существу, воспроизводят социальный контекст профессии инженера, в том числе ориентируют на «диалогичность» взаимодействия в профессиональной сфере. Подобное «самовыражение» обучающихся, на наш взгляд, способно «укрепить» учебный процесс личностной инициативой, обогатив его, к примеру, привнесенными в аудиторию результатами дополнительного образования, модульных курсов по выбору студента или автономного обучения, включая использование электронных / мобильных средств; возможных в среде молодых людей неформальных образовательных поисков и решений. Таким образом, «самостроительство» становится лейтмотивом учебного процесса. В этой связи принципиально важно аргументировать стратегическую функцию контроля, а применительно к инженерному образованию – также его специфическую, конструктивную, функцию, обуславливающую моделирующий характер контроля.

Поскольку системный анализ любого объекта не может замыкаться на внутрисистемных связях и отношениях и необходимы выход во внешний контур, осмысление объекта в рамках структуры более высокого порядка, считаем возможным и целесообразным рассмотреть контроль как компонент педагогического управления.

Прежде всего встает принципиальный вопрос о понимании характера и вектора развития субъекта учения, релевантных в контексте специфической деятельности – педагогического управления. Мы находим убедительной аргументацию В.И. Андреева, предложившего методологическое решение обозначенной проблемы. На основании общефилософского определения развития как «необратимого, направленного, закономерного изменения материальных и идеальных объектов» и принимая во внимание тот факт, что «только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений» (ФЭС, 1983), этот автор делает важный, на наш взгляд, вывод относительно наиболее общей закономерности, характеризующей необратимость позитивных изменений в педагогической системе: для образования – это переход в самообразование, для воспитания – в самовоспитание, для обучения – в самообучение, для социализации – в самореализацию, для развития – в саморазвитие. Таким образом, *развитие* предстает как «процесс и результат целенаправленного позитивного изменения системы, наиболее общей закономерностью которой является ее переход из состояния развития в саморазвитие» [Андреев, 2006, с. 24]. На этом основании В.И. Андреев сформулировал принцип гарантированного качества образования, в соответствии с которым только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование [Андреев, 2006, с. 262]. Разделяя данную позицию и учитывая обозначенные выше приоритеты личностно ориентированного обучения, полагаем, что управление можно охарактеризовать как «реализуемое в ходе педагогического взаимодействия сотрудничество всех субъектов учебного процесса

(преподавателя, студента, студенческой группы), обеспечивающее полисубъектное регулирование процесса целенаправленного освоения социального опыта и обуславливающее развитие способности и готовности субъектов учения к самоуправлению на индивидуальном и коллективно-групповом уровнях» [Яроцкая, 2016, с. 592]. Очевидно, что появление у педагогического взаимодействия сверхзадачи (развитие способности и готовности субъектов учения к самоуправлению) обуславливает необходимость интегрированного подхода к разработке системы объектов обучения и контроля, исходя из единства содержательной и процессуальной сторон обучения. При таком подходе результатом освоения любого компонента содержания обучения становится приращение адекватного учебному материалу «контента самоуправления» – опыта эффективного самоуправления в ходе решения студентом учебных и учебно-профессиональных задач, причем отсутствие подобного «контента» в структуре результата обучения, по нашему убеждению, является признаком неполноценного педагогического управления и требует соответствующей коррекции. Таким образом, освоение предметного содержания целесообразно связывать не столько с объемом усвоенного материала (что отнюдь не отменяет необходимости целенаправленного и систематического развития содержательного компонента компетенции), сколько с формированием релевантной опытной базы специалиста – накоплением субъектами учения в ходе освоения предметного содержания опыта эффективного самоуправления, достаточного для формирования способности и готовности к реализации продуктивной деятельности в данной области знания [Яроцкая, 2016]. Такой подход позволяет, с нашей точки зрения, снять противоречие, связанное с быстрым «устареванием» содержательного компонента профессиональной деятельности современного специалиста, и социальным запросом на подготовку выпускников вузов, вооруженных актуальным знанием, готовых к самообразованию, саморазвитию, нацеленных на самореализацию в своей

профессиональной сфере. Способность личности к самоуправлению на индивидуальном и коллективно-групповом уровнях – важное условие этой готовности.

Второй принципиальный вопрос связан с проектированием системы управления учебным процессом в формате ситуации развития субъектов учебной деятельности. В качестве поддающихся формализации педагогических проекций такой ситуации мы принимаем контексты учебной / учебно-профессиональной деятельности; при этом, вслед за А.А. Вербицким, под «контекстом» мы понимаем «систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющих на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придающих смысл и значение этой ситуации, ее компонентам как единому целому» [Вербицкий, Хомякова, 2011, с. 62].

Внешние условия – в нашем случае учебная среда – важнейший инструмент преобразования такого контекста, ибо именно коллективный субъект, представляющий эту среду, является изначальным и подлинным субъектом всех форм деятельности, в том числе предметно-практической и коллективно-познавательной [Давыдов, 1996], а переход от коллективно-социальной к индивидуальной деятельности является, в сущности, процессом интериоризации, ибо функции сначала складываются в коллективе в виде отношений, а затем становятся психическими функциями личности [Выготский, 1956, с. 145]. Таким образом, в ситуации развития важнейшим объектом управления выступает учебная среда, не только проектируемая, но и контролируемая субъектами учебного процесса (коллективными и индивидуальными). При этом профессионально ориентированная компетенция обучающегося, ориентированная на развитие готовности личности к воздействию на внешнюю среду, к ее преобразованию (суть деятельности профессиональной), является одновременно и средством созидания контекста, и целью, для достижения которой этот контекст проектируется, достраивается, трансформируется. По мнению В.А. Адольфа, профессиональная компетентность человека проявляется

в его профессиональной среде, отражает его готовность к самооценке и самоанализу [Адольф, Яковлева, 2016, с. 45]. В таком виде управление превращается в инструмент продуктивного преобразования студентом образовательной среды, частью которой, наряду с преподавателем, он является; активизируется процесс «самостроительства» личности.

Изменение статуса обучающегося с его переходом из управляемой в управляющую систему потребовало переосмысления роли студента и студенческой группы в реализации контроля, превращения контроля в фактор личностного роста. Учитывая формирующую роль среды, значимость коллективного субъекта в становлении личности, в качестве приоритетных объектов контроля мы позиционируем не «традиционные» (регулярные) объекты обучения – знания, умения, навыки, которые в новом лингводидактическом контексте получают функциональную детерминацию, а продуктивные возможности совместно созданной учебной среды (то, насколько эффективно происходит развитие мотивации учения, способности и готовности личности к самообразованию и самосовершенствованию в процессе формирования целевой компетенции), личностной составляющей продукта, производного от регулярного объекта обучения, и адекватность индивидуально выстраиваемого студентом образовательного конструкта формируемому образу результата, зафиксированному в цели обучения [Яроцкая, 2016].

Обосновываемый в данной статье новый ракурс рассмотрения объектов контроля ставит на повестку дня исследователя следующие вопросы.

Как выявить, измерить и оценить продуктивность созданной в учебном заведении лингвопрофессиональной обучающей среды с точки зрения возможностей личностного развития каждого студента, обеспечения личностного приращения к «программному содержанию» учебной дисциплины, в том числе производного образовательного продукта, напрямую не связанного с освоенным программным содержанием, но придающего новый смысл и значение этому содержанию?

Как в условиях классно-урочной системы выявить, измерить и оценить реальный уровень «самостроительства» каждого студента как субъекта учебной деятельности?

Данные вопросы, очевидно требующие серьезного осмысления и экспериментального подтверждения, в настоящее время находятся в стадии теоретической разработки; они будут предметом нашего рассмотрения в последующих публикациях.

Список сокращений

1. ФЭС – Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

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. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2006. 500 с.
3. Вербицкий А.А., Хомякова Н.П. Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. М.: Рема, 2011. С. 61–71 // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. Вып. 12 (618).
4. Воног В.В. Альтернативные методы контроля в обучении иностранным языкам в рамках программы повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов (на примере Сибирского федерального университета) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2016. Вып. 16 (755). Реализация компетентностного подхода в системе иноязычной подготовки профессиональных кадров. С. 7–16. URL: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest-2016/16_755_2016.pdf

5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 519 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.
8. Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 41–43.
9. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М.: МГЛУ, 2003. 256 с.
10. Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография. М.: Изд-во ТРИУМФ, 2016. 258 с. URL: <http://books.google.ru/books?id=dTXCCwAAQBAJ>
11. Яроцкая Л.В. Контроль как ситуация развития субъекта учебной деятельности // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: матер. межвуз. науч.-практич. конф. (Москва, 8 апреля 2016 г.) / отв. ред. М.А. Чигашева, А.М. Ионова. М.: МГИМО-Университет, 2016. С. 589–595.

ВЕБИНАРЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

WEBINARS AS AN EFFECTIVE TOOL OF TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS IN HIGHER SCHOOL

Т.В. Зыкова¹, В.А. Шершнева,
А.С. Кацунова, Ю.В. Вайнштейн, Е.С. Белько

T.V. Zykova, V.A. Shershneva,
A.S. Katsunova, Yr.V. Vainshtein, E.S. Belko

Обучение математике, инженерные направления подготовки, вебинар, дистанционные образовательные технологии, сервис видеоконференций iMind.

В статье исследуется обучение математике студентов инженерных направлений подготовки с использованием вебинаров. Изучаются возможности сервиса видеоконференций iMind в контексте проведения вебинаров, которые рассматриваются как средство обучения математике. Дистанционные занятия по математике для студентов заочной формы обучения предлагается проводить с использованием сервиса видеоконференц-связи Mind. Разработаны основы методики использования вебинаров в процессе обучения студентов курсу дискретной математики.

Teaching mathematics, engineering training programs, webinar, distance learning technologies, iMind video conferencing service.

This article examines teaching mathematics to students of engineering majors using webinars. It also studies the possibilities of iMind video conferencing service in the context of webinars, which are considered as a tool of teaching mathematics. The authors propose to hold distance mathematics lessons for students of the extramural form of study using the service of Mind video conferencing. In addition, the article presents the basic methodology of using webinars in the process of teaching discrete mathematics.

В настоящее время одной из значимых задач образования является создание среды (системы) открытого образования, основанной на технологиях дистанционного обучения. Поэтому повсеместное внедрение информационных технологий в учебный процесс является приоритетным.

Так, в Сибирском федеральном университете (СФУ) была принята Программа развития СФУ на 2011–2021 годы. В качестве приоритетного направления определено построение новой парадигмы образования, преодоление противоречий рынка труда и рынка научно-образовательных услуг. В целях повышения качества образования активно развиваются электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. 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 [Кочеткова и др., 2015].

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов: среда передачи информации (электронная почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети), методы, зависящие от технической среды обмена информацией [Хуторской, 2002; Хусьянов, 2014].

Применение дистанционного обучения позволяет снизить затраты на обучение (на аудиторный фонд, поездки к месту учебы и т.д.), создать единую образовательную среду. Использование технологий дистанционного обучения подходит как для небольших семинаров, курсов повышения квалификации, так и получения высшего образования в целом. Можно выделить следующие основные формы дистанционного обучения: в оффлайн- и в онлайн-режимах [Звездичев, 2017].

¹ Автор поддержан грантом Российского научного фонда, проект № 16-18-10304.

Технологии не стоят на месте, уже сегодня применение вебинаров (онлайн-семинаров) стало для нас привычным делом. Онлайн-семинар (веб-конференция, вебинар, англ. webinar) – разновидность веб-конференции, проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет в режиме реального времени, при этом каждый из участников находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет. Чтобы присоединиться к конференции, нужно просто ввести URL (адрес сайта) в окне браузера.

Рассмотрим основные виды вебинаров, которые полезны для целей образования [Фролов, 2011].

Информационный семинар. Его основная цель – презентация целевой аудитории образовательного продукта для набора группы слушателей платного тренинга или обучающего вебинара. Обычно это бесплатный интернет-семинар длительностью до 1,5 часов, проводимый по особой технологии с соблюдением обязательных рекомендаций и этапов.

Обучающий вебинар. Цель такого семинара – введение в проблемы предметной области, формирование понимания, мотивирование на прохождение тренинга. Обучение проводится только с применением специального программного обеспечения, предназначенного для организации вебинаров.

Тренинг (с практическими заданиями). Этой форме отдают предпочтение преподаватели, тренеры и консультанты – авторы уникальных методик и технологий, пользующихся спросом на рынке. В этом случае используется одновременно две платформы – для вебинаров и организации контроля самостоятельной работы в системе дистанционного обучения (СДО). Тренинг – это серия из 5 или более занятий (сессий), после каждого из которых обучающимся выдается домашнее задание. Продолжительность сессий (онлайн-взаимодействия обучающихся с преподавателем) может быть от одного академического часа до 5–6 часов с короткими перерывами после каждых полутора часов работы.

В настоящее время существует множество бесплатных, частично платных (когда нужно

платить за отдельные функции или количество участников), платных сервисов для организации вебинаров, названия которых у всех на слуху [Голубев, 2017]. Например, Google+ Hangouts, Webinars OnAir, Skype, GoToWebinar, Cisco WebEx и т.д. Идеального сервиса, конечно, не существует. Одни более простые в использовании, другие хороши с точки зрения дизайна и интерфейса, однако их создатели совсем упустили из виду такие компоненты, как надежность и стоимость.

В СФУ вебинары организованы на основе сервиса видеоконференций iMind. Это российский сервис видеоконференц-связи <https://www.imind.ru/webinars/>, предназначенный для проведения вебинаров, видеоконференций и массовых трансляций посредством сети Интернет или структурированной кабельной системы, разработанный компанией Mind. К преимуществам данного сервиса можно отнести простоту в использовании (отсутствие инсталляций, отсутствие необходимости обучения пользователей), управление трафиком на уровне интернет-провайдеров (обеспечение оптимальной связи между участниками видеоконференции), качественное хранение информации.

Стоит отметить, что авторским коллективом института космических и информационных технологий СФУ был даже разработан массовый онлайн-курс «Проведение дистанционных занятий с использованием сервиса Mind». Он ориентирован на подготовку к проведению дистанционных занятий в форме вебинаров с использованием сервиса видеоконференц-связи Mind <http://news.sfu-kras.ru/node/18433>.

С 2015 года в институте космических и информационных технологий СФУ проводят вебинары для студентов заочного отделения по направлениям подготовки 09.03.02 Информатика и вычислительная техника, 09.03.02 Информационные системы и технологии, 09.03.04 Программная инженерия, 10.03.01 Информационная безопасность. Участники мероприятия «встречаются» на сайте <https://webinar.sfu-kras.ru/> в назначенное время.

Например, вебинар по дискретной математике проводится раз в неделю в течение часа. Всем студентам заранее отправляются письма

с указанием времени проведения, темы, а также данными для доступа на мероприятие. Перейдя по ссылке в письме, студент может сформировать автоматический ответ о своем участии (отсутствии) на вебинаре. При необходимости информационное письмо о проведении вебинара можно продублировать. Для участников вебинара существует специальная инструкция, которая регламентирует проведение мероприятия. Инструкция предписывает отключить заранее мобильный телефон, расположиться в помещении, где никто не

будет беспокоить и т.д. Преподаватель заранее размещает в системе необходимую информацию.

На рис. 1 представлен внешний вид экрана вебинара. На экране несколько вкладок: о мероприятии, документы, доска, опрос, статистика. Первая вкладка содержит общую информацию в вебинаре (тема, время проведения, докладчик и т.д.). Экран «Документы» содержит полезную информацию (текст лекции, презентацию, пособия, учебники, задания и т.д.), которую любой студент может открыть или скачать к себе на компьютер.

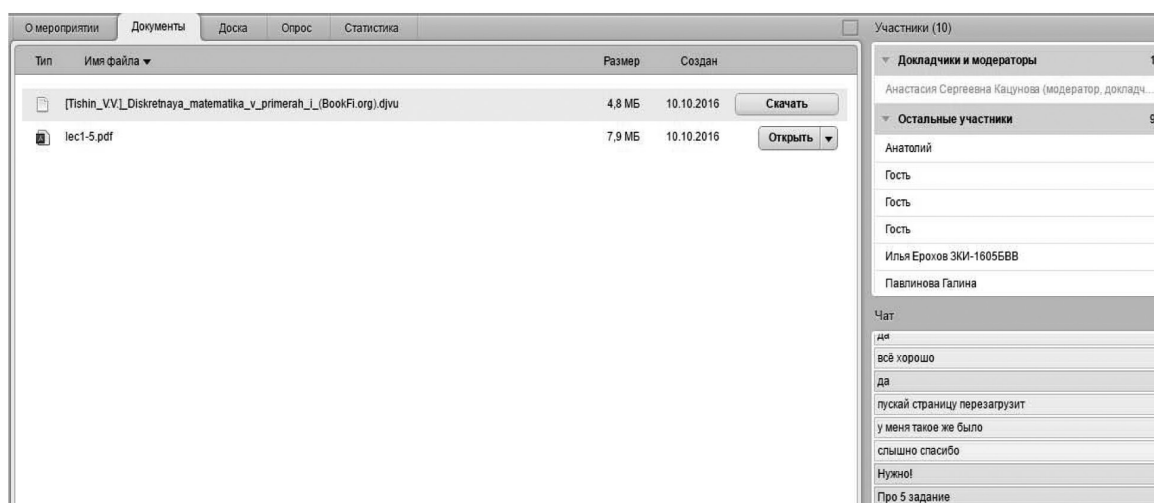


Рис. 1. Окно вебинара

Вкладка «доска» (рис. 2) позволяет реализовать в онлайн-режиме все функции обычной аудиторной доски. Экраны «Опрос» и «Статистика» позволяют задать студентам различные вопросы и проанализировать различную информацию (количество студентов на вебинаре, когда они подключились, их активность во время

вебинара и т.д.) На рис. 1 видно, что справа на экране вебинара расположен список участников мероприятия, который формируется автоматически по мере подключения участников к вебинару. В правом нижнем углу находится чат, в который любой участник может писать вопросы по ходу вебинара.

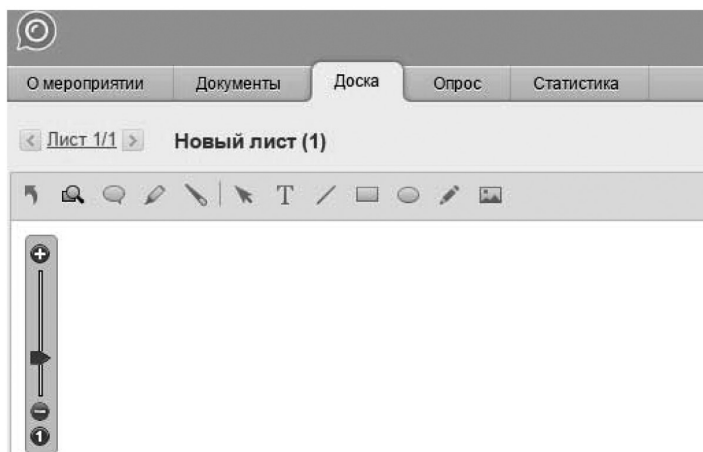


Рис. 2. Доска вебинара

Стоит отметить, что материалы вебинара могут быть представлены и в рукописном виде (рис. 3), если заранее отсканированы или сфотографированы. Такой способ является очень удобным по скорости реализации для математических симво-

лов. На вебинарах он часто применялся студентами, чтобы задать какой-либо конкретный вопрос преподавателю. Таким образом, отсутствие панели инструментов с математическими символами ничуть не помешало образовательному процессу.

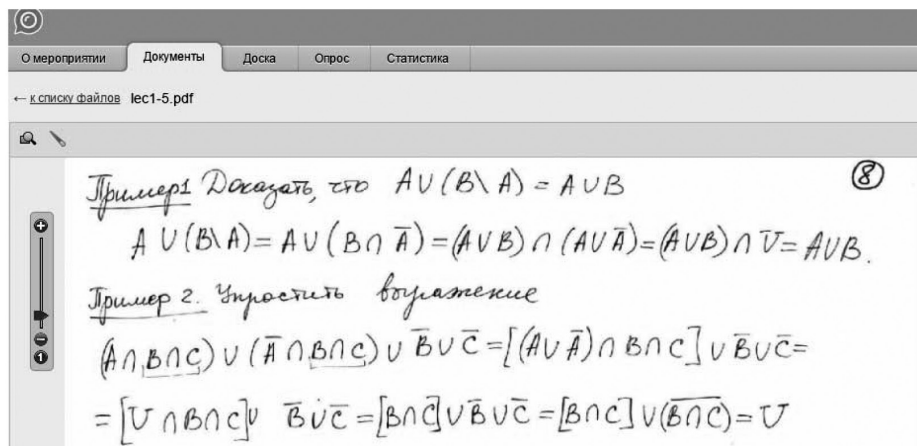


Рис. 3. Пример заданий в рукописном виде

Опрос студентов, которые принимали участие в вебинарах, показал, что абсолютно все отметили пользу от такого способа обучения на заочном отделении. Вебинары позволили студентам проходить обучение не меняя местонахождения, без отрыва от работы, получать ответы от преподавателя на интересующие их вопросы. Такая организация учебного процесса открывает новые перспективы как перед университетами, так и перед теми, кто учится сегодня, а также для тех, кто только собирается учиться завтра.

Технологии тоже не стоят на месте. Например, компания Mind обещает в ближайшей перспективе реализовать поддержку своего сервиса всеми мобильными и планшетными устройствами, осуществлять интеллектуальный поиск по записям видеоконференций, HD видео, эффект «живого присутствия». Такие перспективы дистанционного обучения ставят перед нами определенные методические и организационные задачи для успешной реализации образовательного процесса, повышения уровня математической компетентности студентов инженерных направлений подготовки.

Библиографический список

1. Голубев Я. 15 лучших сервисов для организации и проведения вебинаров. URL:

<http://great-world.ru/15-servisov-dlya-vebinarov/>

2. Звездичев Г.Ю. Современные научно-педагогические технологии обеспечения образовательной и научной деятельности в университете. Технология проведения учебных занятий в форме вебинара // Современная педагогика. 2017. № 3. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2017/03/6699>
3. Кочеткова Т.О., Шершнева В.А., Зыкова Т.В., Космидис И.Ф., Сидорова Т.В., Сафонов К.В. Методические особенности проектирования и реализации электронного обучающего курса по математическому анализу // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 49–53.
4. Фролов Ю.В. Подготовка и проведение вебинаров: учеб.-метод. пособие для препод., студ. и слуш. системы повышения квалификации. М.: МГПУ, 2011. 30 с.
5. Хусяинов Т.М. История развития и распространения дистанционного образования // Педагогика и просвещение. 2014. № 4. С. 30–41. DOI: 10.7256/2306-434X.2014.4.14288
6. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. 2002. № 36. С. 26–30.

КЛАСТЕРНАЯ МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

A CLUSTER MODEL OF METHODOLOGICAL TRAINING OF A FUTURE INFORMATICS TEACHER

Л.М. Ивкина

L.M. Ivkina

Методика обучения информатике, методическая готовность, методическая подготовка, будущий учитель информатики, образовательный кластер, образовательная платформа «Мегакласс».

В статье представлена модель методической подготовки будущего учителя информатики в условиях образовательного кластера на платформе «Мегакласс», обозначены организационные особенности формирования методической готовности студентов по данной модели. Описаны условия организации педагогического эксперимента и представлены результаты, доказывающие эффективность предложенной модели.

Informatics training method, methodical readiness, methodical training, future informatics teacher, educational cluster, Mega-class educational platform.

The article presents a model of methodical training of a future informatics teacher in the conditions of an educational cluster on the Mega-class platform, designates organizational features of the formation of students' methodical readiness according to this model. It also describes the organizational conditions of a pedagogical experiment and the results that prove effectiveness of the presented model.

В настоящее время подготовка будущих учителей в педвузе в рамках традиционных методических систем перестает удовлетворять и студента, и преподавателя, и работодателя. Представляет интерес рассмотрение методической подготовки будущего учителя в условиях кластерного образования [Ивкина и др., 2014; Ивкина, Пак, 2015].

Целью статьи является обоснование модели методической подготовки будущих учителей информатики в педвузе в условиях образовательного кластера, обеспечивающей высокий уровень методической готовности.

Под методической готовностью будущего учителя информатики понимается совокупность методических знаний и умений, а также качеств личности, обеспечивающих возможность осуществлять все виды методической деятельности в школе в условиях информатизации и глобальной коммуникации.

Классически формирование методической готовности будущих учителей информатики происходит в курсе «Методика обучения информа-

тике» (МОИ) и завершается на педагогической практике.

Существенным образом претерпевают изменения организационные условия методической подготовки будущего учителя с позиций образовательного кластера на основе образовательной платформы «Мегакласс» [Пак, 2016].

На рис. 1 представлена структурная схема рассматриваемой модели, в которой положены принципы непрерывности, рекурсивности и коммуникации [Пак и др., 2009]. Организационные условия методической подготовки будущего учителя с позиций образовательного кластера могут быть определены следующим образом.

1. Для повышения мотивации и уровня методической готовности будущего учителя информатики программа дисциплины МОИ согласуется с программами системы профильных курсов по выбору, в рамках которых осуществляется технологическая подготовка студентов к участию в мегауроках, осуществляется конструирование технических средств и дидактических материалов для мегауроков.



Рис. 1. Модель методической подготовки будущего учителя информатики в условиях образовательного кластера

2. Учебное расписание занятий студентов согласуется с расписанием проводимых мегауроков, посещение и дидактический анализ мегауроков органично встраиваются в программу курса и способствуют формированию опыта организации обучения в условиях информационной образовательной среды.

3. Участие студентов в еженедельном сетевом профессиональном сотрудничестве в сообществе Мегаучитель в форме еженедельных вебинаров является одним из важнейших требований курса. Результатом посещения еженедельных семинаров по подготовке уроков и мегауроков являются предпрофессиональная готовность студента и знакомство с сущностью проекта и особенностями организации учебного процесса в условиях образовательного кластера.

4. Участие студентов в мегауроке в разных ролях, сначала в роли тьютора (консультация, сопровождение учащихся в процессе выполнения ими заданий); затем в роли эксперта по выполнению контрольно-оценочных функций урока (проверка правильности ответов учащихся на

вопросы; проверка правильности выполненных заданий; занесение результатов работ учащихся в рейтинговую таблицу); после в роли учителя – планирование и разработка собственного мегаурока, проведение его в рамках второй педагогической практики.

В предлагаемой модели меняются формы и взаимодействие участников образовательного процесса [Ивкина и др., 2015]. К примеру, стержневые диалоги «преподаватель методики обучения информатики – педагоги школ – специалисты» и «преподаватель – педагог – специалист – студент» по вопросам методического самоопределения студентов; проведение комплексных семинаров (круглых столов) по методическим вопросам с участием специалистов, представителей бизнеса, преподавателей, методистов, студентов и т.п.

Для оценки уровня методической готовности будущего учителя информатики использовался «Методический портфель», который формируется студентом в процессе изучения дисциплины МОИ. «Методический портфель» включает

в себя перечень заданий, обязательных для выполнения учебной группой. Задания являются комплексными и достаточными для оценивания образовательных результатов посредством сопоставления конкретным видам профессиональной деятельности.

Результативность кластерной модели методической подготовки будущего учителя информатики оценивалась с позиции анализа опытно-экспериментальной деятельности по реализации модели методической подготовки будущего учителя информатики в образовательном процессе института математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Экспериментальной площадкой для проведения педагогического эксперимента стал проект «Мегакласс: Ачинский кластер». В проекте участвовали студенты, обучающиеся по направлению подготовки Педагогическое образование, квалификация (степень) «бакалавр», профили Математика и информатика и Физика и информатика, три школы г. Ачинска (МБОУ СОШ № 17, МБОУ СОШ № 3, МБОУ «Лицей № 1»), МБОУ «Лицей № 2» г. Крас-

ноярска, управление образования администрации г. Ачинска, кафедра информатики и информационных технологий в образовании КГПУ им. В.П. Астафьева, а также представители IT-группы «Системы промышленной автоматизации».

Для проведения педагогического эксперимента были сформированы контрольная группа (КГ) – 32 человека и экспериментальная группа (ЭГ) – 31 человек. Экспериментальная группа состояла из студентов, обучающихся в академических группах и записавшихся на профильный курс по выбору, связанный с инновациями и ИКТ. Эти же студенты привлекались к работе в проекте «Мегакласс: Ачинский кластер». Студенты, которые посещали другие профильные курсы, составляли контрольную группу. Подготовка студентов КГ осуществлялась по традиционной методике, тогда как студенты ЭГ учились по разработанной модели кластерной методической подготовки. Педагогический эксперимент позволил выполнить сравнительные исследования результатов сформированности уровня методической готовности студентов в контрольной и экспериментальной группах (рис. 2).



Рис. 2. Сравнительная диаграмма уровня методической готовности в контрольной и экспериментальной группах

Выявленная разница позволяет утверждать, что применение модели методической подготовки будущих учителей информатики приводит к статистически значимым (на уровне 95 % по критерию Вилкоксона – Манна – Уитни) отличиям результатов и способствует повышению у участников эксперимента уровня сформированности методической готовности. Следовательно, полученные результаты доказывают результативность представленной кластерной модели.

Выводы. Кластерная модель методической подготовки студентов на платформе «Мегакласс» реализует процессуальные связи фундаментальной (предметные дисциплины, педагогика, психология), методической (дисциплина «Методика обучения информатике») и технологической (система профильных курсов) составляющих профессиональной подготовки будущих учителей; способна обеспечить их непрерывную профессионально

ориентированную методическую подготовку, мотивацию и приобретение профессионального опыта в условиях реально функционирующей педагогической системы.

Библиографический список

1. Ивкина Л.М. b Ih/ Мегакласс как инновационная модель обучения информатике с использованием ДОТ и СПО: кол. монография / Л.М. Ивкина, И.А. Кулакова, Н.И. Пак, Д.В. Романов, А.Л. Симонова, М.А. Сокольская, Л.Б. Хегай, Т.А. Яковлева / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 196 с.
2. Ивкина Л.М., Пак Н.И., Хегай Л.Б. Обновление методической подготовки будущих учителей в условиях образовательного кластера «Мегакласс» // Информатизация образования: теория и практика: матер. междунар. науч.-
3. практич. конференции. Омск: ОмГПУ, 2016. С. 132–135.
4. Ивкина Л.М., Пак Н.И. Технология «Мегакласс» как средство коллективной учебной деятельности в образовательных кластерах // Открытое образование. 2015. № 5. С. 32–38.
5. 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.
6. Пак Н.И. От классно-урочной системы к кластерному образованию: образовательная технологическая платформа «Мегакласс» // Информатизация образования – 2016»: матер. междунар. науч.-практич. конференции. Сочи: Изд-во СГУ, 2016. С. 467–475.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

THE FORMATION OF STUDENTS' INTERETHNIC TOLERANCE IN RUSSIAN FEDERAL PENITENTIARY SERVICE EDUCATIONAL INSTITUTIONS: TO THE PROBLEM STATEMENT

И.В. Кареева

I.V. Kareeva

Межэтническая толерантность, толерантность, образовательные организации ФСИН России, курсанты, формирование, межкультурный диалог, межнациональное общение, образовательный процесс, уголовно-исполнительная система.

Статья посвящена формированию межэтнической толерантности курсантов образовательных организаций ФСИН России в процессе обучения в высшем учебном заведении. Обоснована актуальность проблемы формирования межэтнической толерантности курсантов ведомственных вузов в социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом аспекте. Предлагаются пути формирования межэтнической толерантности у курсантов вузов ФСИН России.

Interethnic tolerance, tolerance, educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia, students, formation, intercultural dialogue, international communication, educational process, penitentiary system.

The article is devoted to the formation of students' interethnic tolerance in educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia in the process of learning in higher educational institutions. It proves the urgency of the problem of ethnic tolerance formation among students of departmental institutions in socio-pedagogical, scientific-theoretical and scientific-methodical aspects. Besides, the article offers the ways to form interethnic tolerance of students of the educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia.

Современный мир характеризуется процессами глобализации и интеграции, что приводит в противоречие с ростом национального самосознания этносов и стремлением народов сохранить самобытность и уникальность. Это вызвано изменениями, которые происходят в стране в области экономики, политики и социальных отношений. Появляется определенная тенденция межэтнического расслоения, которая впоследствии может перейти в национальную нетерпимость.

Россия – это исторически многонациональная и поликультурная держава. Разнородный и многообразный этнический состав населения является культурным богатством нашей страны, но при этом всегда таит в себе возможность возникновения и обострения противоречий и конфликтов на национальной почве. На сегодняшний день в российском обществе во главу угла ставится стремле-

ние к «национальному братству», национальной толерантности, а задача консолидации является одним из важнейших условий обеспечения национальной безопасности и движения вперед [Хачатрян, 2013, с. 263]. Предпосылкой ее достижения в полинациональном обществе является воспитание, культивирование и утверждение в массах населения толерантного сознания и поведения.

Уголовно-исполнительная система сталкивается со всеми проблемами, существующими в современном обществе, в том числе и в сфере межнациональных отношений. Одной из основных особенностей высших учебных заведений ФСИН России является полиэтничность.

Анализируя работу коллективов вузов ФСИН России по формированию межэтнической толерантности у курсантов, нельзя не отметить, что накоплен интересный опыт и достигнуты определенные

результаты по созданию в многонациональных курсантских коллективах сплоченности, а также уважения к культурам других народов, однако, как показало эмпирическое исследование, проведенное в 4-х вузах ФСИН России (методом анкетирования было опрошено 639 человек), этого явно не достаточно. Так, например, по результатам исследования наличие проблем в межнациональных отношениях в образовательных организациях ФСИН России отмечают 44,33 % курсантов; 20,49 % респондентов относятся к увеличению количества представителей различных национальностей в их вузе отрицательно; 47,36 % респондентов отмечают наличие случаев нетерпимости по отношению к представителям других национальностей, а 25,76 % – наличие высказываний националистического характера, возникающих в различных ситуациях.

На основании вышеизложенного образовательным организациям ФСИН России необходимо активизировать работу по формированию межэтнической толерантности у курсантов.

Несмотря на многообразие существующих подходов к пониманию межэтнической толерантности, отсутствует понимание сущности ее формирования у курсантов вузов ФСИН России, а также необходимости навыков толерантного поведения в профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

В связи с вышеизложенным возникают противоречия:

– между существующей социальной ситуацией, которая требует ориентации образовательных организаций ФСИН России на формирование и воспитание толерантной личности, и фрагментарным подходом к данной проблеме; необходимостью поиска новых подходов к формированию межэтнической толерантности и существующими подходами;

– потребностью образовательной практики в научно-методическом и содержательном обеспечении и недостаточной разработанностью этого процесса в педагогической теории и практике вузов ФСИН России.

Вышеуказанные противоречия обозначили недостаточную разработанность проблемы, потребность в ее дальнейшем углубленном рассмо-

тении, а также определили актуальность проблемы формирования межэтнической толерантности у курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Термину «толерантность» давали определения многие ученые, занимающиеся изучением данного вопроса. Одним из первых юридических документов, принесших термин «толерантность» в Россию в XX веке, является «Декларация принципов терпимости», принятая ООН в 1995 году. В Декларации указывается, что «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности» [Декларация принципов терпимости, 1995]. В Декларации также подчеркивается, что наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости является именно воспитание и формирование менталитета толерантности. Таким образом, воспитание толерантности в человеческих отношениях и в молодежной среде в особенности является одной из основных задач образования в XXI веке.

Применительно к курсантам образовательных организаций ФСИН России представляется, что под толерантностью целесообразно понимать качество личности, которое характеризуется способностью индивида к уважению к различиям независимо от национальной, религиозной и расовой принадлежности, а также отрицанием агрессии и насилия. Этническую толерантность, по нашему мнению, можно охарактеризовать как умение курсантов терпимо, а главное – с пониманием относиться к людям других национальностей, их культуре, обычаям, традициям, образцам поведения и образу жизни. Во многом этническая толерантность определяет характер межнациональных отношений.

Проблема воспитания культуры межнационального общения у молодежи, основанной на принципе межэтнической толерантности, давно находится в центре внимания различных научных направлений и школ.

Так, общая теория толерантности в условиях глобализации и роста полиэтничности общества разработана в трудах таких ученых, как С.К. Бондырев, А.П. Ермоленко, В.С. Каменев, В.А. Лекторский.

Глубокий анализ межнациональных взаимоотношений обучающихся с учетом их этнической принадлежности представлен в трудах Р.Ф. Бенедикта, А. Кардинера, Дж. Окамуры, Э. Холла.

Научно-педагогические основы воспитания культуры межнационального общения отражены в работах В.Х. Абеяна, Ж.Г. Алямкина, З.Т. Гасанова, В.П. Комарова, Р.И. Кусарбаева, Л.С. Ядрихинской и других ученых. Методикой воспитания толерантности занимались Ш.А. Амонашвили, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский С.Т. Шацкий.

В современных исследованиях наибольший интерес по вышеуказанной проблематике представляют, по нашему мнению, работы А.А. Деркача, В.В. Кочеткова, В.Г. Крысько, Д.И. Латышиной, И.Л. Набока, а также диссертационные исследования в области педагогики С.В. Сергеевой «Организационно-педагогические условия формирования этнической толерантности у курсантов военного вуза», Н.Н. Жердеевой «Педагогические условия формирования профессиональной толерантности курсантов вузов министерства внутренних дел», Г.В. Поштаевой «Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде».

Анализируя исследования в указанной области, можно сделать вывод, что педагогический аспект формирования межэтнической толерантности курсантов образовательных организаций ФСИН России остается малоизученным. Несмотря на значительное количество исследований по данному вопросу, процесс формирования межэтнической толерантности курсантов образовательных организаций ФСИН России не выступал объектом педагогического исследования, не был определен и не разрабатывался применительно к специфике условий образовательных организаций ФСИН России. При всем многообразии подходов к пониманию межэтнической толерантности отсутствует понимание сущности ее формирования у курсантов вузов ФСИН России, а также необходимости навыков толерантного поведения в профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

О важности создания и применения в образовательных организациях ФСИН России программ,

направленных на формирование межэтнической толерантности у курсантов, веротерпимости и обучение межкультурному диалогу, говорится в многочисленных нормативно-правовых документах Российской Федерации. Так, например, формирование межэтнической толерантности сотрудника УИС предусматривается Концепцией воспитания работников УИС, согласно которой воспитание работников осуществляется на основе многовековых нравственных устоев, традиций УИС и уважительного отношения к народам и народностям многонационального Российского государства [Концепция воспитания работников УИС, 2005].

Вышеизложенное дает основание полагать, что в социально-педагогическом аспекте актуальность данного вопроса обусловлена потребностями государства и общества в формировании у курсантов межэтнической толерантности на основе правовой и религиозной грамотности, социокультурной эрудиции, свободного критического мышления, готовности к реализации личностного подхода в проектировании будущей профессиональной деятельности.

В научно-теоретическом аспекте актуальность вопроса определяется необходимостью поиска новых научно-методологических подходов к организации педагогических условий формирования межэтнической толерантности курсантов образовательных организаций ФСИН России, формированию готовности курсантов к продуктивной учебной, профессиональной и социокультурной деятельности. Сегодня профессиональная подготовка сотрудников УИС превалирует над духовно-нравственным воспитанием в ущерб последнему, следовательно, очень остро встает проблема интеграции специальных и гуманитарных дисциплин. В ситуации реформирования уголовно-исполнительной системы роль вузов ФСИН России и их ответственности за обучение и воспитание высокопрофессиональных специалистов, создание эффективной системы психолого-педагогического воздействия на курсантов, обеспечивающего духовно-нравственное развитие их личности значительно возрастает [Аксенова, Исмагилова, 2010, с. 22].

В научно-методическом аспекте актуальность рассматриваемого вопроса определяется

потребностью определения комплекса педагогических условий, способствующих эффективной реализации формирования межэтнической толерантности курсантов образовательных организаций ФСИН России, необходимостью решения методических проблем, привлечения воспитательного потенциала гуманитарных дисциплин в полном объеме и использования различных форм практических занятий с целью формирования межэтнической толерантности, а также необходимостью разработки соответствующего учебно-методического обеспечения процесса формирования межэтнической толерантности [Крымов, 2016, с. 136].

Представляется, что формирование межэтнической толерантности курсантов образовательных организаций ФСИН России должно осуществляться по двум основным направлениям: в учебной деятельности – через содержание учебных дисциплин и в первую очередь, во внеучебной деятельности – через содержание воспитательных мероприятий (работа по проведению праздников, выставок, деятельность научных кружков, мероприятия по патриотическому воспитанию, работа кураторов учебных групп и индивидуальных наставников). По нашему мнению, во внеучебной деятельности большим неиспользованным потенциалом обладает работа кураторов учебных групп из числа профессорско-преподавательского состава вузов, которая должна заключаться в проведении мероприятий, направленных на преодоление отчуждения негативных стереотипов курсантов различных национальностей, формировании взаимного уважительного отношения к культуре, традициям, ценностям [Кареева, Иванова, 2016, с. 23]. Задачи гармонизации межнациональных отношений в учебных коллективах и формирование межэтнической толерантности должны являться приоритетными в работе кураторов и индивидуальных наставников [Васильева, 2014, с. 18].

Результатом работы по формированию межэтнической толерантности у курсантов образовательных организаций ФСИН России должно стать повышение культуры межличностного общения, а также сформированное чувство уважения к представителям другой национальности. Формирование интереса к национальным культурам, традициям,

повышение грамотности в вопросах, касающихся различных этносов, понимание и уважение культуры других народов являются обязательными условиями толерантных отношений в межэтнических контактах, необходимых как в современном обществе, так и в будущей профессии курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Список сокращений

1. ФСИН – Федеральная служба исполнения наказаний.

Библиографический список

1. Аксенова Г.И., Исмагилова Ю.С. Проблема духовно-нравственного развития курсантов вузов ФСИН России // Прикладная юридическая психология. 2010. № 1. С. 21–32.
2. Васильева С.А. Проблемы воспитания этнокультурной толерантности в курсантской среде (на примере деятельности Академии ФСИН России) // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2014. № 6. С. 15–19.
3. Декларация принципов терпимости [Электронный ресурс] (принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16.11.1995), ст. 1. СПС «Консультант Плюс».
4. Кареева И.В., Иванова О.В. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности у студентов высших учебных заведений на примере Академии Федеральной службы исполнения наказаний России // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2016. № 2/51. С. 19–26.
5. Концепция воспитания работников УИС [Электронный ресурс] / Утв. директором ФСИН России 12.11.2005 г., ч. 1. СПС «Консультант Плюс». URL: Письмо ФСИН РФ от 18.11.2005 №10/8/1-100.
6. Крымов А.А. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности у курсантов вузов ФСИН России (на примере Академии ФСИН России) // Человек: преступление и наказание. 2016. № 4. С. 134–137.
7. Хачатрян И.А. Метаанализ формирования ценностных ориентаций личности в этнокультурном аспекте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2(24). С. 262–269.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ЧИСЛЕННЫЕ МЕТОДЫ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

THE DIDACTIC POTENTIAL OF CALCULUS DISCIPLINE FOR FORMING THE COMPUTATIONAL THINKING OF STUDENTS

М.М. Клунникова, Т.П. Пушкарева

M.M. Klunnikova, T.P. Pushkareva

Вычислительное мышление, численные методы, студенты математического направления, средства и методы обучения.

В статье проведен анализ понятия «вычислительное мышление». На основе анализа различных подходов к определению понятия «вычислительное мышление» выделены его основные компоненты. Показано, что средства, методы обучения и содержание курса «Численные методы» существенным образом влияют на развитие вычислительного мышления, а понимание и повышение качества усвоения курса «Численные методы» напрямую связаны с уровнем его сформированности у студентов математического направления.

Computational thinking, calculus, students of mathematics majors, teaching means and methods.

The article analyzes the notion of computational thinking. Based on the analysis of various approaches to the notion of computational thinking, it identifies its main components. It also shows that the teaching means and methods as well as the content of the course of calculus significantly influence the development of computational thinking, whereas the understanding and the improvement of the quality of comprehending the course of calculus are directly linked to the level of its formedness among students of mathematics majors.

Все люди, так или иначе, сознательно или бессознательно используют в повседневной жизни и профессиональной практике различные вычисления. В словаре С.И. Ожегова вычисление трактуется как обработка числовой информации ручным или машинным способом. Кибернетический подход определяет вычисление как преобразование любых входных сигналов в выходные, вне зависимости от специфики самих преобразований, а с точки зрения теории информации вычисление – это получение из входных данных нового знания. Наиболее известное для программистов определение вычисления дал Тьюринг через понятие абстрактной вычислительной машины.

Ю.И. Манин считает, что «в каком-то смысле возникновение языка и сознательных рассуждений позволило человеку повысить уровень бессознательных вычислений до уровня здравого смысла, а в дальнейшем – до уровня теоретиче-

ского мышления... Всякое вычисление оправдано тем, что оно заменяет мыслительный акт (или какой-то из его этапов) на по существу механический процесс – с тем, чтобы обрести опору для следующего мыслительного акта, на гораздо более высоком уровне» [Манин, 2008, с. 79]. В современном мире стандартным является включение анализа вычислительных экспериментов вместе с анализом экспериментальных данных и теоретическими исследованиями в научные работы. Таким образом, вычисление – это не просто выполнение арифметических операций, понятие нужно рассматривать гораздо шире – это образ мыслей, основа для любых научных исследований.

Появление и развитие компьютерных технологий дало мощный толчок применению вычислений почти во всех научных областях. Появились целые научные направления, ориентированные на профессиональное использование

вычислений при научных исследованиях: вычислительная химия, физика, биология, нейроринформатика, биоинформатика и т.п.

В отчете ACM отмечено, что к 2020 году одно из двух рабочих мест в области STEM (Science, technology, engineering and mathematics) будет связано с компьютерными вычислениями [Kaczmarczyk, 2014]. А среди способностей, которые будут необходимы специалисту уже в ближайшие годы, Институтом будущего (The Institute for the Future – IFTF) и научно-исследовательским институтом Феникса (The Phoenix Research Institute) выделено *вычислительное мышление* (Computational Thinking) [Davies et al., 2011].

Это обуславливает необходимость формирования новых качеств будущего специалиста, среди которых не только умение активно использовать возможности IT-технологий при решении производственных задач и принятии решений, но и владение новым видом мышления – вычислительным мышлением.

Первым термин «вычислительное мышление» предложил С. Пейперт [Papert, 1996, с. 138], разработчик программного обеспечения ЛОГО. Нельзя сказать, что «вычислительное мышление» – совершенно новая идея, различные аспекты появления этого понятия рассматриваются учеными с момента появления компьютеров.

На первый план это понятие выдвинула в 2006 году Жаннетта Винг, профессор Питсбургского университета Карнеги – Меллона. С ее точки зрения, вычислительное мышление – это фундаментальное умение для понимания жизни и ее развития в современном мире, необходимое для решения задач, проектирования систем и понимания человеческого поведения с помощью понятий, фундаментальных для информатики [Wing, 2006, с. 33].

Трактовка и сущность вычислительного мышления широко обсуждаются в зарубежной научной и педагогической литературе последнее десятилетие. Большое количество научных и образовательных организаций активно занимаются разработкой концепции вычислительного мышления, среди них Национальная академия

наук США, British Computer Society (BCS, The Chartered Institute for IT), Международное общество по технологиям в образовании (ISTE), Научная ассоциация учителей информатики (CSTA), Международный некоммерческий Стэнфордский научно-исследовательский институт (SRI), Академия Google и др.

В России практически нет публикаций по этой тематике, встречается ряд публикаций, рассматривающих философский аспект этого понятия. Первую попытку привлечь внимание педагогической общественности к феномену «вычислительное мышление» сделал член-корреспондент РАО Е.К. Хеннер [Хеннер, 2016, с. 18].

В 2010 году Национальный исследовательский совет США (NRC) создал группу для изучения масштабов и характера вычислительного мышления. В итоговом докладе этой группы [National Research Council, 2010, с. 31] подчеркивается, что мышление в вычислительном отношении не является полным синонимом понятий информатики, компьютерной и технической грамотности, программирования и что оно отличается от математического, научного и количественного мышления.

В зарубежной литературе встречается несколько подходов к толкованию термина «вычислительное мышление». На основе их анализа можно охарактеризовать «вычислительное мышление» как:

- когнитивный мыслительный процесс;
- гибрид других способов мышления;
- умение использовать методы Computer Science (CS) для моделирования процессов, исследуемых в других дисциплинах;
- наддисциплинарное понятие, метапредметное умение [Хеннер, 2016, с. 18; Клуникова, Пушкарева, 2016, с. 35].

Несмотря на то что образование за рубежом перестраивается под необходимость развития вычислительного мышления у детей начиная со школьного возраста в рамках K-12, до сих пор нет точного определения данного понятия, рассматриваются лишь его отдельные аспекты. Многие исследователи соглашаются с тем, что «вычислительное мышление» – это расширяемое

динамическое понятие, которое будет эволюционировать вместе с информационными технологиями, для развития которых будет требоваться все большее количество профессионалов с развитым вычислительным мышлением.

Основываясь на анализе различных подходов к понятию «вычислительное мышление», в качестве основных его компонентов нами выделены:

- абстрактное мышление (АБ);
- алгоритмическое мышление (АЛ);
- декомпозиция (Д);
- обобщение (ОБ);
- умение мыслить оценочно (ОЦ) [Клунникова, Пушкарева, 2016, с. 35].

Таким образом, одной из основных задач при обучении студентов математического направления следует выделить формирование и развитие вычислительного мышления.

С этой точки зрения особое внимание заслуживает дисциплина «Численные методы», относящаяся к базовым дисциплинам подготовки специалистов по направлению подготовки 02.03.01 Математика и компьютерные науки.

Курс «Численные методы» носит междисциплинарный характер, обеспечивающей связь математики, дисциплин естественнонаучного цикла и программирования. С одной стороны, это строгая математическая дисциплина, в которой рассматривается большое количество теорем с доказательствами, строгих математических обоснований аппроксимации, устойчивости, сходимости, оценки решений и т.д. С другой – активное внедрение ЭВМ во все сферы науки и деятельности привело к необходимости при реализации численных методов учитывать вопросы, касающиеся способов представления числовой информации в компьютере, различных архитектурных особенностей ЭВМ и программного обеспечения. Поэтому изучение численных методов требует от студентов высокого уровня математической подготовки и профессионального владения современными компьютерными технологиями.

Однако опыт преподавания в институте математики и фундаментальной информатики СФУ свидетельствует, что результаты обучения за последние 10 лет ухудшаются (рис.).

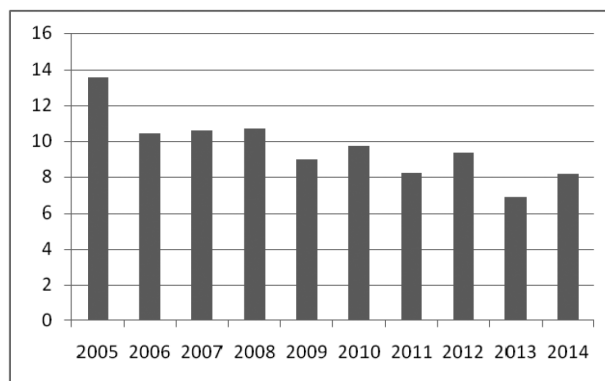


Рис. Средний балл по результатам мини-сессий по 15-балльной шкале

А так как знание численных методов является фундаментом для изучения других дисциплин, таких как «Параллельное программирование», «Математическое моделирование», дисциплин магистерской подготовки по программам «Вычислительная математика» и «Математическое и компьютерное моделирование», это ведет к снижению качества общей подготовки специалистов.

Одной из важных причин этого является «когнитивный барьер» в виде низкого уровня сформированности вычислительного мышления обучаемого. От него зависят и мотивация к обучению, и необходимое время для изучения и понимания материала курса.

В соответствии с ФГОС ВО результатом обучения численным методам должно стать формирование следующих компетенций: готовность использовать фундаментальные знания в области численных методов (ОПК-1), способность к определению общих формы и закономерностей при использовании численных методов (ПК-1), способность математически корректно ставить естественнонаучные задачи, знание постановок классических задач математики (ПК-2), способность строго доказывать утверждения, формулировать результаты, видеть следствия полученного результата (ПК-3), способность публично представлять собственные и известные научные результаты (ПК-4); способность использовать методы математического и алгоритмического моделирования при решении теоретических и прикладных задач (ПК-5).

Сравнение данных компетенций и выделенных компонент вычислительного мышления

позволяет сделать вывод, что обучение численным методам будет более эффективно, если студент обладает достаточно высоким уровнем вычислительного мышления.

Действительно, умение мыслить абстрактно помогает студенту лучше понять теорию и практику численных методов на трех уровнях: постановки математической задачи, численного метода решения и программной реализации.

Если студент обладает хорошо развитым алгоритмическим мышлением, то он может:

- разбить решение задачи на логические этапы и определить порядок их выполнения;
- создать эффективные абстракции, такие как структуры данных;
- составить алгоритм реализации каждого этапа, демонстрируя хорошее владение такими концепциями программирования, как условная логика, итерация, рекурсия и др.;
- формально записать решение задачи на выбранном языке программирования;
- понять и модифицировать программы, написанные другими.

Студент, умеющий мыслить с точки зрения декомпозиции, легко разбивает решение задачи на отдельные логические модули, реализация которых либо является более простой, либо выполненной ранее.

Выявляя общие признаки численных методов, студент может легко обобщить методы для решения широкого класса задач с учетом возможности расширяемости.

На каждом этапе выполнения лабораторных работ студенту необходимо сделать выбор на основании различных оценок:

- оценки инструментальной среды разработки в зависимости от постановки задачи, функциональных возможностей и настройки программного обеспечения;
- численного метода в зависимости от характеристик задачи, свойств метода, ограничений его применимости;
- результата работы программы, для оценки правильности реализованного алгоритма.

Умение строить тестовые задачи, анализировать их устойчивость, сходимость, оценивать

полученные результаты работы программы существенно сокращает сроки выполнения лабораторных работ.

Таким образом, можно сделать вывод, что средства, методы обучения и содержание курса «Численные методы» существенным образом влияют на развитие вычислительного мышления, а понимание и повышение качества усвоения курса «Численные методы» напрямую связаны с уровнем сформированности вычислительного мышления студента. В этой связи представляет интерес поиск новых подходов и дидактических приемов организации и проведения учебного процесса по курсу «Численные методы», обеспечивающего развитие вычислительного мышления студентов-математиков.

Библиографический список

1. Клуникова М.М., Пушкарева Т.П. О подходах к определению понятия «вычислительное мышление» // Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2016. С. 35–39.
2. Манин Ю.И. Математика как метафора. М.: МЦНМО, 2008. 400 с.
3. Хеннер Е.К. Вычислительное мышление // Образование и наука. 2016. № 2. С. 18–33.
4. Davies A., Fidler D., Gorbis M. Future Work Skills 2020. URL: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf
5. Kaczmarczyk L., Doplick R. Rebooting the Pathway to Success Preparing Students for Computing Workforce Needs in the United States. URL: http://pathways.acm.org/ACM_pathways_report.pdf
6. National Research Council. Committee for the Workshops on Computational Thinking. Report of a Workshop on The Scope and Nature of Computational Thinking. URL: <http://exploringcs.org/wp-content/uploads/2010/09/NationalResearchCouncil.pdf>
7. Papert S. An exploration in the space of mathematics educations // Int J Comput Math Learn. 1996. 1(1). P. 138–142.
8. Wing J. Computational Thinking // Communications of the ACM. 2006. Vol. 49 (3). С. 33–35.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMEDNESS OF STUDENTS' COGNITIVE COMPETENCE

Ю.Г. Кублицкая

Yu.G. Kublitskaya

Познавательная компетентность, познавательная деятельность, познание, сформированность познавательной компетентности, критерии и показатели сформированности познавательной компетентности.

В статье рассматривается познавательная компетентность учащихся как интегративная динамическая характеристика личности, проявляющаяся в продуктивном решении познавательных задач: добытия, переработки и применения информации. Обоснованы критерии сформированности познавательной компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный; представлены показатели выраженности критериев, раскрытые через умения учащегося как потребителя информации.

Cognitive competence, cognitive activity, cognition, the formedness of cognitive competence, criteria and indicators of the formedness of cognitive competence.

The article considers the cognitive competence of students as an integrative dynamic characteristic of the personality, which is revealed in the productive solution of cognitive tasks, including information obtaining, processing and applying. The criteria of the formedness of cognitive competence are substantiated. They are motivational-value, cognitive, operational-activity and reflexive-evaluative ones. The indicators of the manifestation of the criteria revealed through the skills of the student as a consumer of information are presented.

Современная социально-экономическая ситуация развития общества диктует повышенные требования к профессионалам любой сферы труда. Выпускник учебного заведения должен быть уже не просто квалифицированным профессионалом, усвоившим стереотипные модели профессиональной деятельности, а специалистом, готовым к решению нестандартных задач, возникающих в динамичном профессиональном и информационном пространстве. Это значит, что у выпускника должны быть сформированы ключевые компетенции, позволяющие успешно адаптироваться к окружающей действительности. В данном исследовании рассмотрим ключевую познавательную компетентность.

Определяя познавательную компетентность (ПК) как интегративную динамическую характеристику личности, позволяющую активно и эффективно осуществлять процесс познания объективной действительности и накопле-

ния опыта по решению реальных познавательных задач: добытия, переработки и применения информации [Кублицкая, 2017], – определим критерии и показатели оценки ее сформированности.

С позиции философии критерий определяется как признак, на основании которого производится оценка. В педагогическом процессе критериальным аппаратом выступают результаты образовательной деятельности учебного заведения и учебной деятельности обучающегося, такие как обученность и воспитанность. В научной педагогической литературе вопрос выделения критериев сформированности ПК рассматривается учеными наряду с вопросом выделения критериев развитости познавательной деятельности, сформированности познавательной активности. Так, О.В. Петунин под критерием активизации познавательной самостоятельности учащейся молодежи понимает обобщенную оценку процессов, состояний и свойств

личности обучающегося, имеющую временные и интенсивностные характеристики и выражающую разнообразные проявления самостоятельной познавательной деятельности [Петунин, 2010, с. 28]. Е.А. Семина при обосновании всесторонней системы диагностики учебно-познавательной деятельности студентов ведущую роль отводит не столько качеству знаковой подготовки обучаемых, сколько эффективности формирования составляющих ключевых компетенций, формируемых в процессе учебно-познавательной деятельности обучающихся [Семина, 2011, с. 100].

Принимая к сведению представленное понимание критерия оценки, результативности учебного процесса, активизации познавательной самостоятельности (О.В. Петунина), диагностики учебно-познавательной деятельности (Е.А. Семиной), под *критерием оценки сформированности ПК учащихся* будем понимать качественный показатель развития личности, имеющий временные и интенсивностные характеристики, выражающийся в разнообразных проявлениях познавательной деятельности (наличие взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний и умений, опыта по решению реальных познавательных задач – добытия, переработки, запоминания и применения информации).

Проведем анализ критериев оценки сформированности ПК. Зависимость критериев оценки сформированности познавательных процессов с компонентным составом познавательной компетентности (деятельности, активности) отмечает множество исследователей. Так, В.Н. Пустовойтов описывает критерии сформированности познавательной компетентности во взаимосвязи с подструктурами (блоками) познавательной компетентности: индивидуальные характеристики и личностные свойства; метакомпетенции; когнитивные компетенции; функциональные компетенции; социально-коммуникативные компетенции [Пустовойтов, 2012].

О.В. Петунин при оценке сформированности активности познавательной самостоятельности выделяет мотивационно-волевой, когнитивный и процессуальный критерии [Петунин,

2010, с. 28]. Т.И. Добрыдина, описывая показатели профессионально-познавательной активности, ссылается на личностный, когнитивный и профессионально-деятельностный критерии [Добрыдина, 2004, с. 13]. А.В. Калашникова при изучении сформированности ценностных мотивов познавательной деятельности выделяет когнитивный, эмотивно-аксиологический и рефлексивный критерии [Калашникова, 2013, с. 14].

Все предлагаемые учеными критерии условно можно разделить на три группы:

- мотивационно-ценностные критерии, проявляющиеся в потребности в познании, положительном отношении к познавательной деятельности как личностной и профессиональной ценности, удовлетворении самостоятельной познавательной деятельностью, наличии целей самостоятельной познавательной деятельности;

- когнитивные критерии, характеризующиеся наличием знаний о планировании и организации познавательных действий, определенного количества алгоритмов, обеспечивающих оперативность в решении тех или иных познавательных задач, организацией поиска новых знаний и способов их применения в изменяющихся условиях для решения возникающих задач;

- процессуально-деятельностные критерии: наличие опыта самостоятельного решения познавательных задач, умения создавать новые способы деятельности.

Для оформления содержания критериев определимся с их показателями. В контексте данного исследования важно выявить конкретные умения, характеризующие учащегося с позиции потребителя информации, активно поступающей из внешнего мира. И.Р. Дульчаева в качестве критериев развития учебно-познавательной компетентности студентов выделяет такие умения, как постановка цели и организация ее достижения; формулировка познавательных задач и выдвижение гипотез; анализ своей учебно-познавательной деятельности и др. [Дульчаева, 2015, с. 65].

С.Г. Воровщиков раскрывает сформированность у студента ПК через следующие умения: определять и формулировать познавательную

проблему; определять источники информации, необходимые и достаточные для достижения цели; формулировать решение познавательной проблемы и пр. [Воровщиков, 2007, с. 13].

Представления ученых о выборе критериев исследуемой компетентности позволяют использовать одноименные критерии оценки ее сформированности: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный [Кублицкая, 2017].

Мотивационно-ценностный критерий: наличие познавательной и исследовательской потребности; наличие целей познавательной деятельности; положительное отношение к познавательной деятельности как личностной и профессиональной ценности; значимость процесса получения высшего образования; стремление к целенаправленной творческой деятельности; готовность использовать имеющиеся знания, умения и опыт деятельности в решении профессиональных задач.

Когнитивный критерий: представление об особенностях протекания основных познавательных процессов; понимание различий использования познавательных действий в зависимости от вида познавательной задачи и профессиональной деятельности; наличие глубоких интериоризированных знаний в области профессиональной деятельности; наличие определенного количества алгоритмов, обеспечивающих оперативность в решении тех или иных познавательных задач.

Операционно-деятельностный критерий: самостоятельность при решении познавательных задач; активное включение в новые социальные и профессиональные условия; владение различными способами поиска и обработки информации; наличие интеллектуальной гибкости; творческое применение имеющихся знаний на практике; применение познавательных умений для получения и создания нового знания.

Рефлексивно-оценочный критерий: сформированные навыки рефлексии, самоконтроля, самокоррекции и самореализации познавательного процесса.

Рассмотренные критерии сформированности познавательной компетентности учащихся позволяют разработать методические рекомендации и провести мониторинг развития исследуемого феномена в ходе образовательного процесса высшего учебного заведения.

Библиографический список

1. Воровщиков С.Г. Внутрешкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 51 с.
2. Добрыдина Т.И. Формирование профессионально-познавательной активности студентов вуза в современной социально-экономической ситуации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2004. 22 с.
3. Дульчаева И.Л. Развитие учебно-познавательной компетентности студентов вуза на основе модульно-рейтингового обучения: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2015. 161 с.
4. Калашникова А.В. Формирование ценностных мотивов познавательной деятельности будущих бакалавров профессионального обучения: автореф. дис. канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 22 с.
5. Кублицкая Ю.Г. Познавательная компетентность как предмет педагогического анализа // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26107>.
6. Петунин О.В. Активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2010. 43 с.
7. Пустовойтов В.Н. Критерии уровней сформированности познавательной компетентности старшеклассников: Письма в Эмиссия / РГППУ им. А.И. Герцена. 2012. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1741.htm>
8. Семина Е.А. Диагностика стартовых возможностей студентов как входной этап мониторинга учебно-познавательной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 99–106.

АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

AN ALGORITHM FOR ENGLISH ACADEMIC WRITING COMPETENCE DEVELOPMENT IN A NON-LINGUISTIC INSTITUTE

Н.О. Кузнецова, В.Г. Андюсева,
С.В. Поликарпова, О.В. Шагалина

N.O. Kuznetsova, V.G. Andyuseva,
S.V. Polikarpova, O.V. Shagalina

Академическое письмо, иностранный язык для академических целей, иностранный язык для профессиональных целей, компетенции, неязыковой вуз.

В статье рассматривается развитие компетенции иноязычного академического письма в российском высшем образовании. Авторы представляют алгоритм формирования компетенции академического письма у студентов неязыкового вуза, приводят детали и результаты его использования.

Academic writing, English for academic purposes (EAP), English for special purposes (ESP), competences, non-linguistic institute.

The paper considers academic writing competence development in Russian higher education. The authors present an algorithm for forming the academic writing competence of non-linguistic institute students, give details and results of its use.

В соответствии с актуальными стандартами образования академическое письмо должно стать одной из ключевых компетенций, обязательной к формированию и развитию в высшем учебном заведении. Такое положение обусловлено общегуманитарными и прагматическими факторами. С одной стороны, умение письменного изложения фактов развивает логическое мышление (индукция, дедукция, последовательность, связность), аргументацию, способность к абстрагированию, объективность, установление причинно-следственных отношений. С другой – сегодня, как никогда, ощущается острая потребность в специалистах, обладающих данной компетенцией, в целях эффективного обмена результатами научной деятельности, совершенствования профессионального образовательного уровня, интеграции в международное научное сообщество. Миссия современного университета – это не научные исследования и образование, а образование через научные исследования [Адольф, Яковлева, 2016].

Термин «академическое письмо» вошел в дискурс российского высшего образования сравнительно недавно и является калькой английского оригинала «academic writing». В зарубежных университетах и колледжах академическое письмо как дисциплина и формируемая компетенция существует достаточно давно. В международной научно-образовательной практике, academic writing, или академическая грамотность предполагает прежде всего умение эффективно работать с информацией: анализировать, критически осмысливать, комментировать и интерпретировать, делать выводы и заключения, систематизировать, выдвигать и обосновывать собственные идеи, целесообразно и логически структурировать материал.

Прилагательное «академическое» в русскоязычном понимании термина тесно связано исключительно с учебной или научной, университетской средой, предполагающей написание выпускных квалификационных работ, тезисов, статей, монографий. Отечественными аналогами данной дисциплины являются «Методика

написания научной работы», «Как написать курсовую / дипломную работу», «Культура речи», «Профессионально ориентированное письмо», «Научный текст / письмо» и пр. Несмотря на достаточно широкий спектр представленных дисциплин, до настоящего момента термин «письмо» обычно ассоциировался преимущественно с правильным (грамотным) использованием орфографии и пунктуации, а не логикой, структурой, аргументативностью, целесообразностью, законченностью письменной работы.

Развитие компетенции иноязычного академического письма требует систематичной, целенаправленной работы, совершенствующей умения логического мышления, другими словами, она оттачивает «искусство правильно мыслить» [Ивин, 1986]. Язык, безусловно, важен, но занимает второстепенное место, инструмента выражения мышления. Считается, что умение письменно представлять материал в рамках различных видов работ на иностранном языке осложняется необходимостью знания иностранного языка. С этим нельзя не согласиться. Отметим, однако, что даже студенты с высоким языковым уровнем сталкиваются с трудностью грамотного представления письменных работ [Catterall, Ireland, 2010].

Итак, проблема заключается не столько в языковой компетенции, сколько в логике изложения и в отсутствии знания особенностей общепринятых форматов международной письменной коммуникации.

Таким образом, при формировании компетенции письма выделяют следующие элементы: **что** писать – вид письменной работы, который предполагает собственную форму и структуру, и **как** писать – языковая составляющая, включающая стиль, языковые шаблоны и клише, лексические и грамматические структуры.

Формирование компетенции академического письма определяется зарубежными исследователями через четыре «П»: персональный продукт, процесс, практика [Candlin, Nyland, 1999].

Следует признать очевидность того, что для успешного формирования компетенции

академического письма от учащихся требуется уверенное владение языком не ниже уровня B2 по общеевропейской шкале языковой компетенции. Большинство студентов поступают с уровнем A2. В этой связи перед преподавателем встает двойная задача: языковая подготовка и освоение логики академического письма.

Мы поставили целью разработать алгоритм поэтапного обучения основам академического иноязычного письма студентов уровня elementary – pre-intermediate в научной инженерно-технической области последовательно в рамках бакалавриата-магистратуры. Обучение не составляет какой-то отдельный курс, специализирующийся на академическом письме. Он интегрируется в имеющийся курс в виде блока по работе над компетенциями письма. Количество аудиторных часов в нашем случае составляет 144 и 72 соответственно.

Во-первых, был изучен теоретический и практический зарубежный опыт обучения академическому письму в интересующей области [Bailey, 2008; Coffin, 2005; Jordan, 2007].

На его основе и с учетом был разработан алгоритм последовательного формирования компетенции академического письма у студентов технических специальностей. Режим работы предполагает предварительное объяснение и первоначальную практику-тренировку в аудитории, письменные индивидуальные домашние задания, для которых устанавливается определенный срок предоставления в электронном виде до следующего занятия так, чтобы преподаватель имел возможность дать обратную связь, а учащийся пришел на занятие либо с вопросом (-ами) по обратной связи, либо готовый к дальнейшему курсу.

Первый блок включает следующие лексико-грамматические темы: abbreviations / definitions (relative pronouns), comparative descriptions (comparative / superlative degree), similarities / differences; approximation (just / a little / over / under / about / approximately); interpretation of the data; classifications; process / procedure descriptions (passive), basic connectives (and, or, but), exemplification. На данном этапе характер

письменных работ предельно ограничен: дать определение явлению (обывательское / научное); установить преимущества / недостатки (мобильного телефона / Интернета / исследования космоса / оптоволоконной связи / спутниковой связи); описание – интерпретация графиков-таблиц с выводом (-ами); описание процессов изготовления (оптического волокна, например) или процедуры функционирования какой-либо системы (система связи). Контроль распределен между применяемыми языковыми средствами и логичностью, связностью, последовательностью, законченностью работы.

Второй блок охватывает темы: extended comparisons and contrasts; cause-effect (1st/2nd conditionals), generalization/caution/qualification; for / against essays; introduction / conclusion; academic style; paraphrasing / summarizing; quotation and referencing; proofreading; language difficulties (subject-verb concord; vocabulary); research reports. Здесь же происходит знакомство со статьями и тезисами зарубежных авторов. Рассматриваются их структура, цель каждой части, формируется умение выделять главное предложение, его аргументы, выводы, а также способность определять ключевые слова.

Таким образом, первые два блока нацелены прежде всего на работу по формированию иноязычных компетенций, необходимых для реализации академического дискурса.

Финальный блок сфокусирован исключительно на тематической письменной практике. Приоритетом становится процесс написания различных видов работ: a CV; a covering / motivation letter; a comparative essay, a for and against essay; a report; an article. Следует подчеркнуть, что тематика письменных работ имела общенаучный дискуссионно-доказательный характер, то есть финальные работы не могут в полной мере быть названы научными статьями. Это обусловлено отсутствием актуальных научных тем у студентов. Тем не менее такие работы являются темо-ориентированными, логически законченными и обоснованными.

Отметим, что основным объемом работы стал отбор необходимого дидактического

материала научно-технической тематики (физическая, радиоинженерная специализация), его проблемно-дискуссионная формулировка. Кроме того, важным методическим моментом является формулировка ясных требований к объему работ, их четкая структура / шаблон, критерии контроля и самоконтроля.

В результате применения такого алгоритма во-первых, отметим отчетливый прогресс языковых компетенций, в частности, грамматического оформления английского предложения, использование языковых средств логической связи. Четко соблюдалась структура, организация, объем работ. Также отметим улучшение компетенций работы с текстами для чтения. Зная принцип организации научного текста, студенты гораздо проще находят ключевые мысли автора и резюмируют его основные идеи. Однако отметим следующие слабые стороны. В языковом плане таким «слабым звеном» стала стилистика, использование языковых средств разговорного стиля. Но наиболее существенным недостатком является содержательность аргументации. Студенты могут аргументировать и подтверждать какую-либо мысль преимущественно своими домыслами, чаще всего обыденного характера, без ссылок или референций на известные научные факты. Аргумент в виде ссылки на личный опыт таковым не является, это есть пример, но не аргумент, то есть низкая эрудированность не позволяет объективно и широко взглянуть на проблему. Еще раз отметим, что предъявляемые учащимся темы и финальные работы носили общенаучный характер. Только ступень магистратуры предполагает работу с «реальным материалом» и представление ее теоретического обоснования в виде научной статьи. И здесь вопрос возникает не к тому **как** писать, а **что** писать.

В итоге мы имеем основания заключить, что обучение основам академического письма возможно и нужно начинать как можно раньше. Разработанный алгоритм по целенаправленной интеграции иноязычному обучению академическому письму студентов неязыковых вузов эффективно способствует параллельному

развитию языковых компетенций и логики письменного изложения содержания.

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. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить. М.: Просвещение, 1986. 224 с.
3. Bailey S. Academic Writing: a handbook for international students. 2nd ed., London; New York: Routledge, 2008. 260 p.
4. Candlin C., Hyland K. Writing: Texts, Processes and Practices. London; New York: Longman, 1999. 330 p.
5. Catterall S., Ireland C. Developing Writing Skills for International Students: Adopting a critical pragmatic approach, 2010. URL: https://www.researchgate.net/publication/269872663_Developing_Writing_Skills_for_International_Students_Adopting_a_critical_pragmatic_approach
6. Coffin C. Teaching Academic Writing. Taylor and Francis e-Library, 2005. 175 p.
7. Jordan R.R. Academic Writing Course. 3rd ed. Essex: Longman, 2007. 160 p.

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ПРОЛОНГИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

THE METHODOLOGICAL MODEL OF FORMATION OF FUTURE BACHELORS' RESEARCH ACTIVITY IN TERMS OF PROLONGED LEARNING MATHEMATICS

Н.А. Лозовая

N.A. Lozovaya

Исследовательская деятельность, формирование, студент, пролонгированное обучение, методическая модель, поликонтекстный модуль, непрерывная математическая подготовка.

В статье представлена авторская точка зрения на формирование исследовательской деятельности студентов в условиях реализации современных образовательных стандартов высшего образования. Предложена авторская методическая модель формирования исследовательской деятельности будущих бакалавров в условиях пролонгированного обучения математике, структурными блоками которой являются: целевой, концептуальный, технологический и результативно-оценочный, взаимосвязанные между собой. Подробно описано содержательное наполнение каждого блока, сформированное с учетом специфики исследовательской деятельности будущих бакалавров.

Research activity, formation, student, prolonged learning, methodical model, polycontextual module, continuous mathematical training.

The article presents the author's point of view on the formation of research activity of students in the conditions of implementation of modern educational standards of higher education. It also proposes the author's methodical model of the formation of future bachelors' research activity in terms of prolonged learning mathematics. Its structural blocks are target, conceptual, technological and performance-appraisal ones, which are interconnected. A detailed description of the content of each block formed with account of the specificity of the research activities of future bachelors is also provided.

В современных условиях социально-экономического развития России к выпускнику вуза предъявляются новые требования, связанные с его способностью и готовностью адаптироваться в быстро меняющихся условиях, приобретать и применять новые знания, использовать математический инструментарий в решении нестандартных профессиональных задач. Все это требует определенных навыков исследовательской деятельности. Вовлечение студента в исследовательскую деятельность в процессе обучения математике, с одной стороны, обусловлено требованиями нормативных документов, в соответствии с которыми исследовательская деятельность является одним из ведущих видов профессиональной

деятельности, с другой – предмет математики обладает большим потенциалом для формирования этой деятельности.

В настоящее время вовлечение студентов в исследовательскую деятельность в процессе обучения особенно актуально. В этой связи становится необходимым создание теоретически обоснованных формирования исследовательской деятельности.

В соответствии с теорией контекстного обучения А.А. Вербицкого [Вербицкий, 2006] содержание обучения математике должно быть представлено различными контекстами, соответствующими образовательным и жизненным потребностям обучающегося, целям обучения математике, федеральному стандарту, региональной

составляющей профессиональной деятельности. Задачи исследовательской направленности различных контекстов являются основным средством формирования исследовательской деятельности будущих бакалавров в процессе обучения математике [Лозовая, 2014]. Однако при решении подобных задач в процессе освоения основного курса математики возникает ряд проблем, в том числе недостаточность межпредметных и профессиональных знаний, дефицит времени для решения трудоемких задач. Для решения этой проблемы мы предлагаем пролонгированное обучение математике как обучение после завершения основного курса в рамках вариативного блока дисциплин в виде поликонтекстного образовательного модуля [Шкерина, Кейв, 2016; Шкерина, Лозовая, 2014]. Особенности такого обучения являются преемственность, междисциплинарность, профессиональный контекст, региональная и прикладная направленность, вариативность, проблемность и научность используемого предметного знания.

Цель настоящей статьи заключается в обосновании и описании разработанной методической модели формирования исследовательской деятельности будущих бакалавров в условиях пролонгированного обучения математике.

В основу разработки модели положены известные общие требования: ингерентности, простоты и адекватности модели [Новиков А.М., Новиков Д.А., 2007, с. 275], и специальные – нормативности и блочного строения, обусловленные спецификой целевого назначения разрабатываемой модели. Требование ингерентности направлено на обеспечение достаточной степени согласованности с пролонгированным обучением математике. Простота модели заключается в выборе и фиксации в модели наиболее значимых компонентов, что обеспечивает комфортную работу с моделью. Адекватность модели предусматривает соответствие компонентов модели цели ее построения и возможности достижения цели. Требование нормативности предполагает при моделировании процесса формирования исследовательской деятельности основываться на нормативных документах. Требование

блочного строения подразумевает построение модели в виде взаимосвязанных структурных блоков.

Основываясь на специфике исследовательской деятельности и проанализировав опыт построения моделей в области исследовательской деятельности и ее формирования (А.М. Аронов и К.А. Баженова, А.А. Ермакова, Е.А. Зубова, Т.П. Куряченко, А.А. Ушаков, В.А. Шершнева и др.), мы разработали методическую модель формирования исследовательской деятельности будущих бакалавров в процессе обучения математике.

Потребность будущего бакалавра в исследовательской деятельности определена требованиями рынка труда, отражена в квалификационном справочнике должностей, федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Перечисленные компоненты являются внешними составляющими методической модели.

Целевой блок модели отражает направленность целей обучения математике на формирование исследовательской деятельности будущих бакалавров исходя из стандарта и потребностей обучающегося.

В научно-педагогической литературе распространен подход, когда общая цель представлена как совокупность частных целей. Например, Д.А. Мышкис формулирует несколько частных целей обучения математике в техническом вузе: востребованность математического аппарата для изучения общенаучных, общеинженерных и специальных дисциплин, понимание роли математики в жизни и технике, приобретение навыка математического исследования прикладных вопросов; развитие логического и алгоритмического мышления студента [Мышкис, 2003].

Опираясь на имеющийся в научно-педагогической литературе опыт постановки целей, в соответствии с требованиями нормативных документов к результату образования конкретизируем цель формирования исследовательской деятельности будущих бакалавров в процессе обучения математике: приобретение математических знаний и способов деятельности, востребованных в будущем профессиональном

исследовании бакалавра; формирование способности и готовности к применению математического инструментария при решении профессиональных задач, рефлексии и саморефлексии; приобретение знаний и умений студентов в области методологии исследования; формирование у будущих бакалавров ценностного отношения к исследовательской деятельности.

Для достижения поставленных целей, принимая во внимание структуру и специфику исследовательской деятельности будущих бакалавров, обозначим концептуальную основу ее формирования, базирующуюся на авторской идее пролонгированного обучения математике и представленную комплексом принципов и условий.

При формировании исследовательской деятельности будущих бакалавров будем придерживаться принципов целесообразности (при формировании исследовательской деятельности нельзя забывать и о предметной подготовке); покомпонентной полноты (необходимость формирования всех элементов исследовательской деятельности); поэтапности, последовательности и преемственности (формирование элементов исследовательской деятельности в их взаимосвязи); непрерывности (формирование исследовательской деятельности на всем протяжении обучения); активного обучения (активизация позиции обучающегося и выход на практику).

Реализация сформулированных принципов формирования исследовательской деятельности бакалавров возможна при обучении математике на основе дидактических (продолженное обучение математике; выделение целей формирования исследовательской деятельности в обучении математике; обогащение содержания обучения математике комплексом задач различных контекстов; использование форм и методов активного обучения; оптимальное применение информационно-коммуникационных технологий; ориентированность на работодателя) и организационно-методических (реализация пролонгированного обучения математике; межкафедральная интеграция; научно-

исследовательская активность преподавателей; вовлечение студентов в исследовательскую деятельность кафедры; организация внеучебной самостоятельной работы; активизация участия студентов в конкурсах, конференциях, проектах) условий [Шкерина, Лозовая, 2014].

Технологический блок модели представлен методами, средствами и формами обучения, ориентированными на вовлечение студента в исследование.

Решение задач исследовательской направленности различных контекстов требует привлечения дополнительных средств. Прикладные компьютерные программы являются мощными вычислительными средствами, позволяют построить наглядную модель изучаемого процесса. Библиотечные фонды, электронные образовательные ресурсы, онлайн-сервисы способствуют самообразованию студента, помогают оперативно находить нужную информацию, позволяют в сети решать математические задачи, в том числе и с выводом промежуточных результатов. Интернет создает возможности для быстрого обмена информацией, обсуждения возникших вопросов (переписка по e-mail, чат, видеоконференция и др.).

Приоритетное использование активных, интерактивных и проблемных методов обучения способствует активизации обучающихся. При выборе оптимального метода в рамках основного курса математики и в условиях поликонтекстного образовательного модуля необходимо учитывать следующее: основной курс математики главным образом ориентирован на получение фундаментального знания, поэтому целесообразно использовать методы, способствующие передаче и приобретению знания: проблемного изложения, дискуссии, эвристических вопросов, мозговой атаки и др. В условиях образовательного модуля появляются возможности для решения профессионально ориентированных задач, обучающийся приобретает опыт применения знания в новой нестандартной ситуации, для этого рекомендуется использовать метод проектов, деловой игры, моделирования, рефлексии.

Для организации исследовательской деятельности студентов результативными могут быть полизанятия. Например, занятие, посвященное изучению определенной темы, может включать элементы лекции-пресс-конференции, практического занятия, лабораторной работы и др. Такой подход позволяет студентам стать полноправным участником исследования не только в процессе решения предметных задач исследовательской направленности, но и при получении теоретического знания. Благодаря развитию сети Интернет в настоящее время распространяется смешанное обучение, суть которого состоит в рациональном сочетании традиционной и электронной форм обучения [Евсеева, 2014]. Усиление сильных сторон как традиционного (коллективность, коммуникация, преемственность «школа – вуз», предметность), так и электронного обучения (коммуникация, коллективность, гибкость, индивидуальность, доступность, мобильность, технологичность, массовость, творчество, интерактивность, социальное равновесие) [Лученкова, Носков, Шершнева, 2015] позволяет эффективно формировать исследовательскую деятельность будущих бакалавров.

Результативно-оценочный блок модели, связанный с другими блоками посредством осуществления рефлексии, представлен критериями сформированности исследовательской деятельности и уровнями их проявления.

Обобщая вышеизложенное, заключаем, что организация и результативное формирование исследовательской деятельности будущих бакалавров возможны в условиях пролонгированного обучения математике, если они будут реализовываться на основе методической модели, разработанной в соответствии с принципами, отражающими специфику исследовательской деятельности бакалавра и междисциплинарных связей математики.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
2. Евсеева А.М. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 955. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16980>
3. Лозовая Н.А. Поликонтекстный образовательный модуль в формировании исследовательской деятельности бакалавра лесинженерного дела // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: материалы II Всерос. науч.-метод. конф. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2014. С. 91–95.
4. Лученкова Е.Б., Носков М.В., Шершнева В.А. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 49–53.
5. Мышкис А.Д. О преподавании математики прикладникам // Математика в высшем образовании. 2003. № 1. С. 37–52.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
7. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Поликонтекстные образовательные модули в формате требований ФГОС ВО и особенности их реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 94–100.
8. Шкерина Л.В., Лозовая Н.А. Принципы и организационно-педагогические условия формирования исследовательской деятельности бакалавра лесинженерного дела в процессе обучения математике в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 77–81.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ УСТОЙЧИВОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ» ПОСРЕДСТВОМ КАРТ ЭКСПРЕСС-ОПРОСА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

THE METHODOLOGY OF ORGANIZING A SUSTAINABLE *TEACHER-STUDENT* FEEDBACK THROUGH THE CARDS OF A SNAP POLL IN THE PROCESS OF TRAINING MATHEMATICS

С.В. Лукичева, О.Н. Коваленко

S.V. Lukicheva, O.N. Kovalenko

Обратная связь в больших группах, продуктивная учебная деятельность, активизация познавательной деятельности, экспресс-опрос, ранжирование, оценка.

В статье рассматривается разработанная авторами методика организации продуктивной обратной связи «преподаватель – студент», позволяющая адекватно оценивать и ранжировать успешность усвоения лекционного материала с точки зрения продуктивного формирования учебного тезауруса. Разработаны проблемные, творческие и поисковые наборы экспресс-заданий.

Feedback in big groups, productive educational activity, activation of cognitive activity, snap poll, ranging, evaluation.

The article considers the methodology of organizing a productive *teacher – student* feedback developed by the authors, which allows estimating and ranging adequately the successfulness of the digestion of lecture material from the point of view of a productive formation of the learning thesaurus. It also presents the developed problem, creative and search sets of express tasks.

Новый этап развития высшего образования России связан с очередными изменениями образовательных стандартов, которые предусматривают все новые и новые «испытания» для будущих выпускников технических вузов. Главное направление этих преобразований основано, на наш взгляд, на предполагаемом высоком уровне мотивации обучающихся. Следует заметить, что вектор мотивационных устремлений будущих специалистов должен быть направлен в первую очередь на продуктивную учебную деятельность в контексте успешного овладения будущей специальностью в процессе решения учебно-профессиональных задач. Однако чтобы преподавателям вуза было на что опереться в дальнейшем развитии этого устремления,

необходимо сформировать устойчивую мотивацию студентов к получению высшего профессионального образования еще на этапе получения среднего или среднего специального образования. Заметим, что на основе простейшего опроса школьников, выясняется, что около 65 % из них не имеют собственного мнения о выборе своей будущей профессии; 20 % опрошенных поступают в вуз только для получения отсрочки призыва в армию. Эти обстоятельства формируют ложные мотивации к обучению, что тормозит и делает неэффективным учебный процесс в целом. Таким образом, перед реальным учебным процессом технического вуза встает весьма актуальная проблема: привести в соответствие требованиям нового ФГОС ВО результаты подготовки студентов.

Этот процесс, на наш взгляд, можно реализовать в следующих направлениях:

1) создание условий для формирования мотивации на основе психолого-педагогических действий преподавателей (воспитательно-познавательная составляющая процесса);

2) установление устойчивой обратной связи «преподаватель – студент» на всех этапах учебной деятельности в рамках изучаемых дисциплин в контексте постепенного формирования адекватной мотивации у студентов к овладению будущей специальностью.

Первое направление неразрывно связано с информационным пакетом, который дает полную или относительно подробную информацию о будущей профессии и перспективах продвижения студентов в ее информационном поле. Эту функцию может осуществлять дисциплина «Введение в специальность», а также просветительская деятельность кураторов групп.

Второе направление тоже связано с формированием устойчивой мотивации к овладению будущей профессией. В процессе изучения дисциплин, предусмотренных стандартом специальности, можно латентно сформировать устойчивое представление у обучающихся о профессиональных компетенциях и месте каждой дисциплины в будущей профессии. Для этого особое значение приобретают уровень и качество обратной связи «преподаватель – студент», поскольку, особенно на первом курсе вуза, у студентов еще не сформированы навыки работы в больших группах и на занятиях лекционного типа.

В результате такого подхода к инженерному образованию, интеграция российского образования в информационное поле Европы становится органичной и безболезненной с точки зрения использования всего самого лучшего, существующего западной модели образования, которая уже зарекомендовала себя как эффективная [Лукичев, 2005, с. 26].

Образовательные стандарты нового поколения существенно сокращают время аудиторных занятий по математике и делают акцент на самостоятельной работе студентов. Очевидно, что эта тенденция давала бы качественные

результаты, если бы все обучающиеся в равной степени имели бы устойчивые навыки в самостоятельном изучении методически значимых разделов такой важной дисциплины, как математика.

Особенные затруднения в процессе обучения в вузе вызывают дефициты школьного математического образования, такие как:

– неумение изучать литературу, содержащую несложные логические конструкции;

– неумение выделить главное в процессе аудиовербальной учебной работы.

Можно продолжить перечисление подобных «неумений» студентов. Поэтому основной задачей преподавателя – организатора учебной деятельности является организация учебного процесса таким образом, чтобы в ходе обучения математике вовлекать всех студентов в соответствующие виды деятельности, учитывая тот факт, что при изучении любого раздела дисциплины необходимо опираться на математические знания, полученные в средней школе. Однако ввиду различия уровней школьной математической подготовки студентов первого курса, мы наблюдаем их различную активность при включении в учебную деятельность, около 14 % студентов самоустраиваются из образовательного процесса.

Решение этой проблемы лежит в плоскости решения следующих задач:

– создать комфортные условия для поэтапного формирования продуктивного мышления студентов в рамках повседневной учебной деятельности, предусмотренной учебной программой во время лекционных и практических занятий по дисциплине «Математика»;

– разработать методику обеспечения устойчивой обратной связи «преподаватель – студент» с целью формирования объективной мотивации к изучению дисциплины «Математика».

Безусловно, реализация данных задач потребовала существенной модернизации методической и дидактической базы изучаемой дисциплины. Эта задача давно решена в Европейском образовательном пространстве за счет формирования компактных групп студентов

Нумерация заданий в карте экспресс-опроса идет по нарастанию уровня сосредоточенности обучаемого на восприятии информации: от простого распознавания образов (тривиальная подстановка коэффициентов) в первом задании до анализа и отбора информации во втором. Третье задание требует отбора и синтеза получаемой на лекции информации и логического обоснования решения. Этот тест имеет еще одну «сверхзадачу» – «продвигает» обучаемого в приобретении навыков вербализации решаемой задачи и построении логической схемы решения несложной учебной задачи, на решение которой даже самый рассеянный студент тратит не более 1–2 минуты. Поскольку карты экспресс-опроса имеют все студенты потока, то и все получают оценки за работу на лекции.

Опыт показал, что количество так организованных лекций не должно превышать 25 % всех лекционных занятий из-за реальной невозможности проанализировать и проверить большое количество карт. Преподаватель, ведущий лекции, еще должен внести коррективы в методику изложения материала лекции в соответствии с полученными результатами, таким образом, в полном объеме осуществляя принцип обратной связи «студент – преподаватель». На основании проведенного анализа результатов опроса с помощью экспресс-карт вырабатываются методические рекомендации по проведению практических занятий по теме, что позволяет добиться всестороннего рассмотрения темы и адекватного ее усвоения студентами.

Таким образом, разработанная авторами методика охватывает все виды занятий (лекционные и практические). Поэтому не менее важными составляющими в активизации познавательной деятельности студентов в процессе обучения математике являются организация и дидактическое обеспечение практических занятий. В течение первых двух месяцев обучения первокурсников целесообразно использовать опросные карты, содержащие вопросы, позволяющие студенту выбрать и осуществить решение задачи одним из нескольких

возможных способов. Для продуктивного решения таких задач некоторым студентам нужна помощь – наводящие вопросы трех уровней информативности.

I. Вопросы о возможности решения задачи несколькими способами.

II. Вопрос, перечисляющий эти возможности.

III. Вопросы, информирующие о порядке решения задачи.

В опросные карты входит 10 и более заданий, на обдумывание решений которых также требуется немного времени, но при этом проверяется уровень осмысленного освоения изучаемого материала (норма времени 20–25 минут).

В результате такой работы преподаватель имеет возможность ранжировать обучающихся по уровню готовности к реализации репродуктивного мышления и возможных перспектив развития их мыслительной деятельности в рамках непосредственного общения со студентами по поводу учебной задачи. При таком подходе увеличивается психолого-педагогическая нагрузка на преподавателя, поскольку в процессе продвижения по информационному полю дисциплины каждый обучающийся должен получить посильную задачу и в соответствии с объемом помощи преподавателя по возможности самостоятельно ее решить. Заметим, что каждый год дидактический блок, состоящий из карт экспресс-опроса (лекционный дидактический блок) и опросных карт (практические задачи с вариативными решениями), обновляется и корректируется в зависимости от уровня школьной подготовки обучающихся.

Разработанная методика позволяет контролировать регулярность работы студентов в течение семестра (дисциплинирующий фактор). В условиях использования разработанной методики оценку качества сформированности общекультурных и профессиональных компетенций в курсе дисциплины «Математика» рекомендуется проводить на основе квалиметрического подхода [Лукичева, Коваленко, 2014, с. 28].

Результаты использования методики позволяют довести продуктивное мышление ряда студентов до дивергентного [Современный..., 2006, с. 15], связанного с решением задач, имеющих множество нестандартных оригинальных решений, что, на наш взгляд, можно рассматривать как основу творческой самостоятельности обучающихся.

Новизна работы заключается в следующих аспектах:

– в разработке методики формирования устойчивой обратной связи «преподаватель – студент» на всех этапах учебной деятельности;

– обеспечении создания условий для формирования адекватной мотивации студентов на успешную учебную деятельность;

– обосновании возможности адекватного ранжирования обучающихся по уровню сформированности и успешности мышления на основе карт экспресс-опроса и опросных листов.

Библиографический список

1. Лукичев Г.А. Образование стран Европейского союза устремлено в будущее // Вопросы образования. 2005. № 4.
2. Лукичева С.В., Коваленко О.Н. Квалиметрический подход к оценке сформированности компетенций студентов вуза в курсе высшей математики // Вестник московского университета им. С.Ю. Витте. 2014. № 1 (4). Образовательные ресурсы и технологии.
3. Лукичева С.В., Ковалева О.А. Унификация образовательных учебных программ и планов дисциплин электротехнического профиля как средство адаптации к образовательному пространству Европы. Проблемы подготовки специалистов в системе непрерывного образования: сб. ст. / отв. ред. В.С. Биронт; ГУЦМиЗ. Красноярск, 2005. Вып. 11. 168 с.
4. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2006. 490 с.

ПОДГОТОВКА ПО ВОЕННО-УЧЕТНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ СОЛДАТ ЗАПАСА В ВУЗЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

TRAINING OF INACTIVE SOLDIERS ON MILITARY SPECIALTIES IN UNIVERSITY AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

И.Л. Михайлов

I.L. Mikhaylov

Подготовка солдат запаса в вузе, военно-профессиональная подготовка студентов, компетентностный подход, компоненты содержания компетенций будущих солдат запаса.

В статье раскрывается проблема подготовки солдат запаса в образовательных организациях высшего образования. В результате проведенного анализа автором дана трактовка понятия «военно-профессиональная подготовка». В статье обоснованы и определены психолого-педагогические проблемы военно-профессиональной подготовки студентов в вузе по программам солдат запаса. В результате рассмотрения данной проблемы, раскрыты содержание и основные принципы военной подготовки на основе анализа научных исследований и практики подготовки, предложены компоненты содержания компетенций будущих солдат запаса.

Training of inactive soldiers in university, military vocational training of students, competency-based approach, components of the content of future inactive soldiers' competencies.

The article reveals the problem of training inactive soldiers in educational institutions of higher education. As a result of the analysis, the author gives an interpretation of the concept of *military vocational training*. The article substantiates and defines psychological-pedagogical problems of military vocational training of students in university according to the programs for inactive soldiers. As a result of the consideration of this problem, the content and basic principles of military training are revealed on the basis of the analysis of scientific research and training practice. The article proposes the components of the content of future inactive soldiers' competencies.

В Послании Федеральному Собранию Государственной Думы Российской Федерации в декабре 2013 года Президентом Российской Федерации В.В. Путиным было предложено изменить систему военной подготовки в вузах [Послание..., 2013]. Целью данного изменения было предоставление молодым людям, получающим высшее образование в вузах страны, права самостоятельно выбрать способ исполнения конституционного долга по защите Отечества и накопления в армейском запасе военно-обученного резерва.

Военная подготовка студентов организуется на базе факультетов военного обучения и военных кафедр вузов по специальностям, родственным гражданским специальностям, по

которым студенты проходят обучение, прежде всего техническим. Особенно важно подготовить будущих военных специалистов бронетанковой техники, противотанковых управляемых ракет, зенитных ракетных комплексов, самоходной и реактивной артиллерии, средств связи и радиоэлектронной борьбы.

Анализ научных трудов показывает, что вопросу профессиональной подготовки специалистов уделяется большое внимание. Позволим себе в рамках данной статьи рассмотреть профессиональную подготовку только с позиции компетентностного подхода. Так, В.А. Адольф дает следующее определение данного понятия: «профессиональная компетентность есть личностное качество субъекта, включающее в себя

высокий уровень теоретической, практической и методологической подготовки» [Адольф, 1998, с. 96]. В зависимости от специфики профессиональной деятельности ученым были определены следующие компоненты компетентности: мотивационный, целеполагающий, личностный и содержательно-операционный [Адольф, Степанова, 2006]. На основании вышеизложенного под профессиональной компетентностью специалиста нами понимаются проявленные им на практике готовность и способность реализовать свой потенциал в целях успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее значимость, личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования.

Такая трактовка понятия «профессиональная компетентность» позволила нам определить профессиональную подготовку как совокупность мероприятий управленческого, организационного, материально-технического, собственно педагогического характера. Данные мероприятия направлены на достижение результата в виде подготовленности к выполнению определенных функций, содержание и наполнение, которых определяется исходя из специфики профессии [Ильина, 2014].

Н.В. Зеленская отмечает: военно-профессиональную подготовку можно рассматривать как педагогический процесс, включающий обучение, воспитание, саморазвитие и психологическую подготовку [Зеленская, 2008, с. 29]. Под военно-профессиональной подготовкой Т.В. Маркелова понимает совокупность учебных, воспитательных, организационно-штатных, кадровых, материально-технических, социально-экономических мероприятий и совместных действий субъектов военно-образовательной среды учебных заведений [Маркелова, 2007, с. 55]. Таким образом, профессиональная подготовка солдат запаса в вузах выступает в качестве частного вида профессиональной подготовки, определяющей особенности их подготовки в образовательных организациях высшего образования.

На основании вышеизложенного определим военно-профессиональную подготовку как целенаправленный процесс овладения студентами профессиональными знаниями, навыками, умениями и формирования организационно-волевых качеств, позволяющих успешно выполнять военно-профессиональную функцию.

Основными принципами военно-профессиональной подготовки будущих солдат запаса в вузах являются:

– учение тому, что фактически необходимо при ведении боевых действий в соответствии с задачами по предназначению;

– направленность военного обучения в соответствии с государственной политикой и положениями военной доктрины;

– наглядность обучения и максимальное его приближение к обстановке реального боя с учетом информационной среды;

– системность и последовательность обучения в ходе освоения военно-профессиональных дисциплин;

– неразрывное единство обучения и воинского воспитания с целью формирования психологической устойчивости и необходимых морально-боевых качеств обучаемых (силы воли, решительности, смелости, инициативы, выносливости и др.) [Гарин, 2016].

Отметим, что современные преобразования в военной сфере обуславливают потребность в военных специалистах не только с высоким уровнем профессиональной подготовки.

Как нам представляется, высокий уровень требований, предъявляемый в настоящее время к военному специалисту, предполагает формирование такой личности солдата запаса, у которого глубоко развиты способности к компетентному, адекватному поведению в условиях современного боя и высокая психологическая устойчивость [Соколова, Кабанов, 2010].

Сформированность навыков, умений и организационно-волевых качеств в целях соответствия квалификационным требованиям подразумевает, что будущий солдат запаса должен:

– быть бдительным и храбрым, отважным и волевым, всегда готовым защищать народ и

Отечество, дисциплинированным, решительным, смелым, инициативным, выносливым военнослужащим и др;

– уметь действовать при объявлении тревоги; в боевой обстановке применять вооружение днем и ночью; вести радиообмен на средствах связи; оборудовать окопы и укрытия; преодолевать инженерные заграждения и устанавливать их; действовать на зараженной местности; ориентироваться на местности по топографической карте и без нее; выполнять нормативы, упражнения по физической подготовке; готовить место отдыха из табельных и подручных материалов и др.

На основании требований, предъявляемых к будущему солдату запаса, при подготовке по военно-учетной специальности формируются базовые компетенции, включающие три компонента: социальный, общевойсковой и военно-специальный.

Компонент «Социальные компетенции» содержит направления субъективности личности будущих солдат запаса: развитие мыслительных способностей и возможностей самосовершенствования; направленность на эффективное выполнение поставленной боевой задачи.

Компонент «Общевойсковые компетенции» позволяет применять полученные знания по общевойсковым дисциплинам и тактической подготовке на практике.

Компонент «Военно-специальные компетенции» направлен на выполнение военно-профессиональных задач по предназначению в войсках в соответствии с конкретной военно-учетной специальностью.

Вместе с тем данные компетенции позволяют учитывать происходящие изменения и требования современного общества и реформирования российских Вооруженных сил [Бобнихов, 2010].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной подготовки солдат запаса в вузах позволяет сделать следующие выводы.

Понятие «профессиональная подготовка солдат запаса» в психолого-педагогической науке окончательно не закрепилось. Проведенный анализ современных подходов, раскрывающих

сущность профессиональной подготовки, позволил выделить несколько идей, имеющих ключевое значение для исследования заявленной проблемы.

Рассматривая подготовку солдат запаса в образовательных организациях высшего образования как одну из форм подготовки военных специалистов, необходимо обратить внимание на наличие особенностей их подготовки в вузах. К данным особенностям относятся проведение занятий высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом (в основном это старшие офицеры с большим практическим опытом, имеющие ученые звания и научные степени); обучение с использованием современной учебно-материальной базы, включающей тренажеры, специализированные классы, тир, макеты и т.д.; сложившиеся до начала военного обучения межличностные отношения внутри учебных групп гражданской специальности; высокий общий образовательный уровень (военная подготовка проводится со студентами IV курса), что позволяет формировать знания, навыки, умения на базе ранее усвоенных; значительный упор на практическую подготовку (82,7 % учебных занятий практические); высокая индивидуально-ценностная мотивация студента (при неудовлетворительном результате военно-профессиональной подготовки подлежит призыву на военную службу по окончании вуза). Основой военно-профессиональной подготовки является развитие мотивов и потребностей личности будущих солдат запаса, направленных на выработку у них положительного отношения к военной службе, готовности к выполнения военно-профессиональных обязанностей в соответствии с военно-учетной специальностью [Володарская и др., 2015, с. 99].

В ходе анализа теоретических предпосылок профессиональной подготовки будущих солдат запаса в вузе нами выделены следующие проблемы: педагогические – определение целей, форм и содержания профессиональной подготовки солдат запаса; психологические – выделение особенностей процесса профессиональной подготовки на различных этапах образовательной деятельности; деятельностные – разработка

форм и средств организации процесса подготовки солдат запаса в вузе.

Проведенный анализ научных работ и практики подготовки солдат запаса в вузах позволяет нам дать обобщенную характеристику сущности данного процесса как целенаправленного процесса воздействия руководства Вооруженных сил России, руководящего и профессорско-преподавательского состава факультетов военного обучения и военных кафедр при вузах на подготовку студентов к военно-профессиональной деятельности в соответствии с должностным предназначением. Он основывается на вооружении обучаемых военно-профессиональными знаниями, формировании необходимых навыков и умений, профессионально важных и личностных качеств. Кроме того, в ходе подготовки осуществляется комплекс мероприятий по повышению эффективности и усилению практической направленности образовательного процесса с учетом особенностей военно-учетных специальностей.

В заключение отметим, что проблема подготовки компетентного солдата запаса в вузе является важной для поддержания необходимого уровня обороноспособности Отечества на современном этапе развития российской армии.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Место познавательной активности в процессе формирования профессиональной компетентности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 15–22.
2. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис... д-ра. пед. наук. М., 1998. 356 с.
3. Бобнихов А.И. Некоторые аспекты подготовки офицеров запаса на военных кафедрах в гражданских вузах // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 2. С. 28–31.
4. Володарская Л.Н., Кольга В.В., Тимохович А.С. Военно-инженерная подготовка солдат и сержантов запаса в техническом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 98–102.
5. Гарин Е.Н. Военно-патриотическое воспитание курсантов военно-инженерного института Сибирского федерального университета в 2007–2016 гг. // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2016. № 4 (26). С. 158–162.
6. Зеленская Н.В. Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 2008. 424 с.
7. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога: вопросы теории и практики: монография. Красноярск, 2014. 220 с.
8. Маркелова Т.В. Специфика организации военно-профессиональной подготовки в гражданских высших учебных заведениях России // Общественные науки. Педагогика. 2007. № 2. С. 55–61.
9. Послание Президента России Федеральному Собранию РФ на 2014 год. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171774/ (дата обращения: 03.11.2016).
10. Соколова И.Ю., Кабанов Г.П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технология обучения. Томск: Изд-во Томск. политех. ун-та, 2010. 203 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА В МЕТАЛЛУРГИИ»

DESIGNING THE CONTENT OF APPLIED INFORMATICS IN METALLURGY MASTER'S PROGRAM

С.И. Осипова, Т.П. Бугаева,
В.В. Осипов, А.Ю. Семушева

S.I. Osipova, T.P. Bugaeva,
V.V. Osipov, A.Yu. Semusheva

Содержание магистерской подготовки, прикладная информатика, обратный дизайн, формирование компетенций, дисциплины учебного плана.

В статье обозначены содержательно- и организационно-управленческие задачи в контексте внедрения информационных систем на металлургических предприятиях, среди которых важное место занимает кадровое обеспечение названного процесса. Обосновано содержание образования магистерской программы с использованием технологии обратного дизайна. Основанием для проектирования учебного плана магистерской подготовки по направлению 09.04.03 Прикладная информатика, профиль Прикладная информатика в металлургии явились кластеры компетенций, выделенные на основе решения будущими магистрантами различных профессиональных задач.

Content of master's degree training, applied informatics, reverse design, the development of competencies, curriculum disciplines.

The article outlines the management tasks from the point of view of content and organization in the context of the implementation of information systems at metallurgical enterprises, for which the personnel supply of the named process is important. The content of the education of the master's program with the use of the reverse design technology is substantiated. The clusters of competencies allocated on the basis of the solution of various professional tasks by future undergraduates were the background for designing the curriculum for master's degree training in Applied Informatics (09.04.03 training program) in the educational program specialization of Applied Informatics in Metallurgy.

Модернизация производственных мощностей в металлургической отрасли, которой уделяется на предприятиях преимущественное внимание, не может изменить существенно положение этой отрасли. Важное значение имеет оснащение металлургических производств современными информационно-управляющими системами [Филиппов, 2010].

Процесс внедрения информационной системы на предприятии обеспечивается решением нескольких содержательных и организационно-управленческих задач, минимальными из которых являются:

1) осознание необходимости и неизбежности перехода на предприятии к созданию информационных систем управленцами разных уровней и постановка на этой основе проблемы автоматизации и информатизации перед соответ-

ствующими отделами предприятия. Важными условиями внедрения системно-комплексных мероприятий на металлургическом предприятии по разработке информационных систем, включающим обоснование архитектуры информационной системы (ИС) предприятия, анализ и выбор архитектур программно-технических комплексов; анализ и оптимизацию информационных процессов; управление информационными процессами; интеграцию компонентов информационной системы объектов автоматизации и информатизации на основе функциональных и технологических стандартов и др., являются инициация и активное участие в этом процессе руководства металлургических предприятий;

2) корректное описание бизнес-процессов, происходящих на предприятии для их дальнейшего исследования и оптимизации их

информационного обеспечения. Серьезной проблемой внедрения информационных систем является нехватка квалифицированных ИТ-кадров на предприятиях металлургической отрасли, которые должны иметь высокую фундаментальную подготовку, сочетать в себе интегративную компетентность, обеспечивающую актуальную информатизацию и автоматизацию, решение базовых и перспективных проблем металлургической отрасли [Осипов, Бугаева, 2017].

Понимание роли и значения прикладной информатики в повышении качества бизнес-процессов в разных отраслях инициировало появление ряда магистерских программ по направлению 09.04.03 Прикладная информатика в некоторых ведущих вузов России.

Магистранты, поступающие на программу Прикладная информатика в металлургии могут иметь разную подготовку в зависимости от направления бакалавриата.

С учетом названного обстоятельства содержательным фундаментом формирования требуемых компетенций являются две составляющие: металлургическая и информационная.

В.В. Осипов и Т.П. Бугаева обосновывают необходимость включения в учебный план подготовки магистрантов дисциплин «Информационные технологии в металлургии», «Актуальные проблемы металлургического производства» и «Перспективные направления прикладной информатики» для выравнивания различий в подготовке бакалавров [Осипов, Бугаева, 2017].

Учебный план обсуждаемой в данной статье программы подготовки магистрантов по направлению Прикладная информатика, профиль Прикладная информатика в металлургии ориентирован на формирование ряда общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО «Прикладная информатика».

Проектирование содержания магистерской программы будем осуществлять используя технологию т.н. обратного дизайна (Backword Design) в логике: от цели (сформировать компетенции) к выбору соответствующего содержания, обеспечивающего достижение заявлен-

ной цели, подтвержденной использованием соответствующего диагностического аппарата [Велединская, Дорофеева, 2014]. Сказанное означает, что при проектировании содержания магистерской программы «Прикладная информатика в металлургии» выбор дисциплин учебного плана детерминировался набором компетенций, определенных ФГОС по магистратуре высшего образования по направлению 09.04.03 Прикладная информатика [Федеральный ..., 2014].

Для обоснования выбора дисциплин учебного плана направления 09.04.03 Прикладная информатика в металлургии в соответствии с технологией обратного дизайна отметим, что данная программа магистерской подготовки ориентируется на проектный вид будущей деятельности, в связи с чем определен соответствующий комплекс формируемых в образовательном процессе компетенций.

Компетенцию ОК-1 – способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу естественно формировать в дисциплинах математического модуля (математическое моделирование, математическая статистика, дискретная математика), которые выступают базисом дисциплин информационного цикла.

Готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения, определяющая компетенция ОК-2, обеспечивается включением в учебный план магистерской подготовки дисциплин методологической и процессуально-технологической направленности: методология науки и техники; системы поддержки принятия решений. Важное место среди компетенций, формируемых в процессе обучения в бакалавриате и магистратуре, занимает компетенция, определяющая готовность выпускника к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (компетенция ОК-3). Нет необходимости выделять отдельные дисциплины учебного плана, в которых развивается эта компетенция, т.к. личностное развитие магистранта осуществляется в процессе всего периода обучения. Однако имеет смысл указать дисциплины, оказывающие большое влияние на формирование этой

компетентности. К таким дисциплинам относится дисциплина «Информационное общество и проблемы прикладной информатики», дающая цельное представление о проблемном поле будущей деятельности магистрантов. Дисциплины «Методология научно-исследовательской работы», «Научно-исследовательская работа», «Научный семинар», все виды практик, поднимающие проблемы научного обоснования и практического использования современных методов и инструментальных средств прикладной информатики, способствуют саморазвитию, создают условия для самореализации и проявления творческого потенциала будущего магистра прикладной информатики в контексте непрерывного образования.

Аналитико-синтетическая работа с сущностью и содержанием компетенций, определенных к формированию у магистрантов в соответствии с ФГОС ВО «Прикладная информатика» с учетом исследований, представленных в [Шкерина, Кейв, 2016], позволила выделить несколько кластеров компетенций, их взаимосвязи и взаимозависимости.

Первый кластер включает профессиональные компетенции ПК-11 (способность применять современные методы и инструментальные средства прикладной информатики для автоматизации и информатизации решения прикладных задач различных классов и создания ИС), ПК-12 (способность проектировать архитектуру и сервисы ИС предприятий и организаций в прикладной области), ПК-13 (способность проектировать информационные процессы и системы с использованием инновационных инструментальных средств, адаптировать современные ИКТ к задачам прикладных ИС), которые в системном единстве определяют интегральную компетентность как способность будущего выпускника магистратуры применять современные методы и инструментальные средства прикладной информатики, а именно:

- решать прикладные задачи по автоматизации и информатизации и создания ИС (ПК-11);
- проектировать архитектуру и сервисы ИС (ПК-12);

- проектировать информационные процессы и системы (ПК-13).

Развитию первого кластера компетенций будущего магистранта способствует освоение общекультурных и общепрофессиональных компетенций: ОПК-3 (способность исследовать современные проблемы и методы прикладной информатики и научно-технического развития ИКТ), ОПК-4 (способность исследовать закономерности становления и развития информационного общества в конкретной прикладной области), ОПК-5 (способность на практике применять новые научные принципы и методы исследований), ОПК-6 (способность к профессиональной эксплуатации современного электронного оборудования в соответствии с целями основной образовательной программы магистратуры). Формирование выделенного кластера компетенций обеспечивают дисциплины учебного плана:

- Б1.Б.5 – «Актуальные проблемы металлургического производства»;
- Б1.В.ОД.3 – «Проектирование информационных систем»;
- Б2.Н.1 – «Научно-исследовательская работа»;
- Б1.Б.7 – «Автоматизированные системы управления технологическими процессами»;
- Б1.В.ОД.4 – «Информационные технологии в металлургии»;
- Б2.П2 – «Преддипломная практика»;
- Б2.П.3 – «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности»;
- Б3 – «Государственная итоговая аттестация».

Второй кластер компетенций будущего магистранта интегрируется компетенцией ПК-14 (способность принимать эффективные проектные решения в условиях неопределенности и риска), включая в себя компетенции ОК-2 (готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения), ОПК-1 (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности), ОПК-2

(способность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия).

Резюмируя проведенное исследование, представим в таблице информацию, показывающую связь формируемой компетентности с соответствующей дисциплиной.

Соотношение компетенций и обеспечивающих их формирование дисциплин

Индекс дисциплин в учебном плане	Наименование дисциплины	Семестр	Формируемые компетенции
Б1.Б.1	Методология науки и техники	1	ОК-2, ОПК-2, ОПК-3
Б1.Б.2	Информационное общество и проблемы прикладной информатики	1	ОК-3, ОПК-3, ОПК-4
Б1.Б.6	Перспективные направления прикладной информатики	1	ОК-3, ОПК-6, ПК-11
Б1.В.ДВ.1.1	Методология научно-исследовательской работы	1	ОК-3, ОПК-3 ОПК-4
Б1.В.ДВ.1.2.	Методология экспериментальной части диссертационного исследования	1	ОК-3, ОПК-3 ОПК-4
Б1.В.ДВ.3.1	Теория информации и кодирования	1	ОПК-1, ОПК-5, ПК-13
Б2.У1	Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков	1	ОК-3, ОПК-1
Б1.В.ДВ.3.2	Численные методы	1	ОПК-5, ПК-13, ПК-14
ФТД.1	Современные проблемы информатизации образования	1	ОК-3, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-4, ОПК-5
Б1.Б.3	Математическое моделирование	2	ОК-1, ОПК-3, ОПК-5
Б1.Б.5	Актуальные проблемы металлургического производства	2	ОПК-3, ПК-11
Б1.В.ОД.2	Математическая статистика	2	ОК-1, ОПК-3, ОПК-5
Б1.В.ОД.3	Проектирование информационных систем	2	ПК-12, ПК-13, ПК-14
Б2.П1	Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности	2	ОК-2, ОК-3, ОПК-1
Б1.В.ОД. 7	Научно-исследовательский семинар	2	ОК-3, ОПК-1, ОПК-4, ПК-13
Б1.Б.4	Системы поддержки принятия решений	3	ОК-2, ОПК-5, ПК-14
Б1.Б.7	Автоматизированные системы управления технологическими процессами	3	ОПК-3, ПК-11, ПК-13
Б1.В.ОД.1	Дискретная математика	3	ОК-1, ОК-3, ОПК-5
Б1.В.ОД.4	Информационные технологии в металлургии	3	ПК-11, ПК-13
Б1.В.ОД.5	Моделирование и оптимизация технологических процессов	3	ОПК-3, ОПК-5, ОПК-6
Б1.В.ОД.6	Имитационное моделирование	3	ОПК-5, ОПК-6, ПК-11
Б1.В.ОД. 7	Научно-исследовательский семинар	3	ОК-3, ОПК-1, ОПК-4, ПК-13
Б1.В.ДВ.2.1	Процессно-функциональное управление	3	ОК-2, ОПК-1, ОПК-2,
Б1.В.ДВ.2.2	Методы и средства моделирования бизнеса	3	ОПК-1, ОПК-2

Из таблицы видно, что все компетенции формируются в нескольких дисциплинах, что позволяет обеспечить достаточный уровень их сформированности.

Особое место в учебном плане магистерской подготовки направления 09.04.03 Прикладная

информатика, профиль Прикладная информатика в металлургии имеют дисциплины «Научно-исследовательская работа», «Преддипломная практика», «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности», «Государственная итоговая

аттестация», в рамках которых в силу интегрированности деятельности и содержания формируется кластер, включающий все компетенции, формируемые в образовательной программе. Представленный подход к проектированию содержания магистерской подготовки в идеологии обратного дизайна позволяет оптимизировать учебный план, определить значимость каждой дисциплины в подготовке будущего магистра.

Библиографический список

1. Велединская С.Б., Дорофеева Я.Ю. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения // Новые образовательные технологии в вузе: матер. XI Междунар. науч.-метод. конф. 18–20 февраля 2014 г. Уральский федеральный университет. Екатеринбург, 2014. С. 316–322.
2. Осипов В.В., Бугаева Т.П. Интегративный подход в формировании компетенций в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 140–144.
3. Осипов В.В., Бугаева Т.П., Братухина Н.А. Развитие информационной компетентности бакалавра в условиях магистерской подготовки // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 4. С. 190–194.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт по магистратуре высшего образования по направлению подготовки 09.04.03 Прикладная информатика, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «30» октября 2014 г. № 1404. URL: <http://www.consultant.ru>
5. Филиппов А. Планирование и контроллинг производств в металлургии на уровне MES // Информационные системы. 2010. № 6. С. 37–39.
6. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Поликонтекстные образовательные модули в формате требований ФГОС ВО и особенности их реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2. С. 94–101.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ФОРМАТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

THE DESIGN OF TECHNOLOGIES TO TEACH PHYSICAL CULTURE DISCIPLINE ACCORDING TO FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD REQUIREMENTS

О.В. Реутова, Е.Л. Григорьева

O.V. Reutova, E.L. Grigorieva

Педагогическое проектирование, моделирование образовательного процесса, ФГОС, физическая культура личности, компетентность учителя физической культуры, предметные, метапредметные и личностные результаты обучения.

В статье рассмотрены вопросы подготовки специалистов в области физической культуры и спорта в связи с модернизацией профессионального образования. Предложены инновационные подходы к моделированию профессиональной деятельности педагогов по физической культуре в рамках прохождения педагогической (клинической) практики. В качестве примера приведена дидактическая модель технологии проведения соревнований по спортивным играм и ее реализация в рамках одного учебно-тренировочного занятия. Указаны результаты реализации разработанной модели в практической деятельности педагога по физической культуре.

Pedagogical design, modeling of the leaning process, FSES, physical culture of the individual, the competence of the teacher of physical culture, subject, meta-subject and personal learning outcomes.

This article considers the questions of the training of specialists in the field of physical culture and sport in connection with modernization of vocational education. Besides, it offers innovative approaches to the modeling of professional activity of teachers of physical culture within student (clinical) teaching. The didactic model of the technology for organizing sport competitions and its realization within one training lesson is given as an example. It also specifies the results of the realization of the developed model in practical activities of the teacher of physical culture.

Модернизация профессионального образования на основе федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения и разработка в соответствии с ними образовательных программ обусловили необходимость проектирования и реализации технологий в сфере «физическая культура» в процессе организации и проведения педагогической (клинической) практики студентов факультета физической культуры и спорта Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (НГПУ им. Козьмы Минина) в общеобразовательных учреждениях (школах).

Основные направления модернизации современной школы связаны с идеей создания условий для развития личности и раскрытия индивидуальности ученика, его самореализации в жизни.

Перед теоретиками и практиками стоит задача совершенствования методов учения и создания условий для проявления субъектности школьниками при выборе и построении траектории своего образования [Неверкович и др., 2016 а, с. 146].

В настоящее время научные работники и учителя физической культуры уделяют большое внимание решению целого ряда актуальных вопросов физического воспитания детей школьного возраста. Особое место отводится задаче формирования педагогических условий, способствующих выявлению перспектив развития организма, здоровья интеллекта и личности обучающегося, а также реализации выявленного потенциала [Неверкович и др., 2016 б, с. 176].

Деятельность по решению вышеуказанных и подобных инновационных задач в работе педагога

требует постоянного самосовершенствования учителя в определенных профессионально значимых направлениях [Миллер, Кресо́ва, 2016, с. 180]. Так, овладение современными технологиями работы требует от учителя значительных усилий, что при постоянной загруженности педагога бывает затруднительно, возникают перегрузки и «профессиональное выгорание», которого можно было бы избежать, если бы все педагоги адекватно понимали задачи внедрения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Целью внедрения ФГОС была системная поддержка педагогов в вопросах целеполагания, оценки результатов, отбора содержания и технологий профессиональной педагогической деятельности и определения ориентиров их собственного профессионального самообразования. Однако ни сам по себе ФГОС, ни профессиональный стандарт педагога не могут оказать поддержку педагогу в моделировании дидактической единицы его профессиональной деятельности [Быстрицкая, Ядрышников, 2015, с. 13].

В процессе организации обучения по предмету «Физическая культура» перед учителем физической культуры возникают теоретико-методические проблемы, одна из которых заключается в несоответствии между старыми формами и новым содержанием.

Будущим учителям и тренерам необходимо формировать умения находить такие приемы и методы обучения, при которых ученик не только усваивал бы необходимые для него знания, а нашел бы более рациональные пути усвоения школьного материала.

Экспериментальная база исследования – бакалавриат дневного отделения факультета физической культуры и спорта ФБГОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (Мининский университет)». Педагогическая (клиническая) практика проводится в условиях, максимально приближенных к реальной обстановке будущей профессиональной деятельности, в общеобразовательных учреждениях, которые имеют необходимый и достаточный уровень материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса, а также высокий уровень профессионализма сотрудников.

Целью данного процесса является создание организационно-педагогических условий для совершенствования профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры, обеспечивающей инновационное преобразование содержания школьной системы физического воспитания в рамках государственных приоритетов модернизации образования.

При этом одним из ключевых направлений учебного процесса является освоение педагогами технологий проектирования и реализации различных форм занятий физической культурой и спортом в соответствии с требованиями ФГОС.

Исследование проводилось в течение 2016/17 учебного года согласно расписанию занятий в рамках прохождения дисциплины «Педагогическая (клиническая) практика».

Предполагаемая в ходе практики апробация теоретических разработок должна способствовать формированию у студентов необходимых в будущей профессии специальных компетенций.

Проектирование учителем физической культуры учебного процесса в условиях новых требований предусматривает иные подходы не только к планированию образовательных результатов, но и к отбору содержания, методов, форм и технологий обучения. Задача практиканта-учителя состоит в поиске и использовании новых, более эффективных видов деятельности учащихся, ориентированных на достижение современных образовательных результатов в сфере физической культуры.

Студент-практикант ориентирует свою деятельность на такие важные направления, как воспитание ценностных ориентаций на физическое и духовное совершенство личности, воспитание моральных и волевых качеств обучающихся. Учит способам творческого применения полученных знаний, умений и навыков для поддержания высокого уровня физической и умственной работоспособности, состояния здоровья, формирования здорового образа жизни.

Содержание практики ориентировано на совершенствование ключевых профессиональных компетенций учителя физической культуры:

– отбор и проектирование содержания материала для учебной программы по предмету; применение современных педагогических

технологий, направленных на формирование физической культуры личности учащегося;

– проектирование содержания уроков и внеурочных занятий по физической культуре, нацеленных на личностные, метапредметные и предметные результаты образования.

С учетом специфики деятельности студент-практикант осуществляет следующие виды работ: изучает и анализирует содержания образовательной программы по физической культуре на основе федеральных государственных образовательных стандартов, планирует, составляет положения, проводит и анализирует внеклассные мероприятия и внешкольные мероприятия по реализации задач физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы. Организует помощь преподавателю ФК в проведении секционных занятий по какому-либо виду спорта в школе, а также помогает в организации и проведении спортивно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий, внеклассной и внешкольной работы.

В процессе прохождения педагогической (клинической) практики создавались условия, направленные на освоение профессиональной деятельности педагога в соответствии с новыми требованиями ФГОС. Результатом совершенствования профессиональной компетентности студентов в процессе прохождения практики становится освоение технологий проектирования уроков и внеурочных форм занятий физической культурой.

Студенты-практиканты проводят учебно-исследовательскую работу по определению состояния здоровья детей школьного возраста, их функционального состояния, двигательной подготовленности, выявляют погрешности режима и дают практические рекомендации. Практическая деятельность в период практики дает возможность формировать умение создавать мотивации у обучающихся, реализовывать приемы как традиционной, так и нетрадиционной оздоровительной деятельности. По окончании прохождения педагогической (клинической) практики студенты предоставляют отчетную документацию и разработанные и апробированные ими проекты.

Приведем примеры тем проектов: «Внедрение малых форм физического воспитания

в учебный процесс детей начальной школы»; «Взаимодействие членов учебно-воспитательного процесса при осуществлении физкультурно-оздоровительной работы “Если хочешь быть здоров”»; «Развитие выносливости детей старшего школьного возраста с помощью внеклассных занятий по легкой атлетике»; «Формирование навыков здорового образа жизни у детей среднего школьного возраста во внеурочной деятельности»; «Подготовка к сдаче норм ГТО в общеобразовательной школе».

Полученные студентами-практикантами результаты в ходе исследования, публикуются в сборнике статей по материалам Всероссийской студенческой научно-практической конференции, где широко представлен опыт Мининского университета по непрерывным практикам в формате интегрированной клинической практики студентов.

Предложенный подход к проектированию технологий обучения дисциплине «Физическая культура» на практике подтвердил свою результативность.

Библиографический список

1. Быстрицкая Е.В., Ядрышников К.С. Методический инструментарий инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 13–17.
2. Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Взаимосвязи ценностей педагогической деятельности и профессионального самосознания педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 180–186.
3. Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Реутова О.В., Назаркина Н.И. Реализация задачного подхода в моделировании педагогического процесса по физической культуре в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. 2016 а. № 4. С. 146–151.
4. Неверкович С.Д., Быстрицкая Е.В., Реутова О.В., Назаркина Н.И. Технология дидактического моделирования учебно-тренировочного занятия в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов / Современные наукоемкие технологии». 2016 б. № 12–1. С. 176–180.

КОМПЛЕКСНОЕ РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИМ РАСЧЕТАМ

THE COMPLEX SOLUTION OF PEDAGOGICAL PROBLEMS AT TRAINING ENGINEERING CALCULATIONS

А.Г. Рогачевский

A.G. Rogachevsky

Моделирование, инженерно-технические расчеты, ориентированный семинар-дискуссия, системный анализ, методика проведения занятий, педагогические цели.

В статье предложены методики комплексного решения основных педагогических задач при обучении студентов инженерным расчетам. В частности, предложена методика, обеспечивающая освоение студентами новых знаний путем изучения новых элементов предметной области.

Modeling, engineering calculations, oriented seminar-discussion, system analysis, teaching methodology, educational goals.

The article proposes the methods of a complex solution of the basic pedagogical problems at teaching engineering calculations to students. In particular, it proposes a methodology that helps students learn new knowledge by studying new elements of the subject area.

1. Комплексы педагогических задач при обучении студентов инженерным расчетам.

Автором проведен методологический анализ целей и задач обучения инженерным расчетам в техническом вузе. В основу анализа положено разбиение на этапы процесса выполнения расчетных работ квалифицированным инженером [Рогачевский, 2017]. Остановимся подробнее на этих этапах.

Выбор предметной области инженерного и научного знания, включающей в себя сведения об объекте расчета (ПО).

Конкретизация (идентификация) объекта в рамках выбранной ПО, свойства и поведение которого нужно рассчитать (основной объект).

Конкретизация (отбор из ПО) «других» объектов (предметов и явлений), которые могут влиять на объект расчета, на его свойства и поведение. В научной методологии такой подход называется принципом *системности*.

Создание модели объекта и ее анализ. Цель этапа – упрощение постановки расчетной задачи. Некоторые свойства объекта перестают учитываться как несущественные. Кроме того, перестает учитываться влияние некоторых «других»

объектов. Этап построения модели объекта расчета является основным.

Следующий этап очевиден – это построение математической модели объекта расчета.

Далее возможен анализ модели или математической модели с помощью такого элемента научной методологии, как метод максимального упрощения объекта, а именно: в рамках той же задачи расчета рассматривается ситуация, когда можно не учитывать некоторые свойства объекта из тех, что учитывались при построении модели (возможно пренебрежение весом объекта, пренебрежение средой, в которой движется объект и так далее).

Отметим, что каждый из шести рассмотренных этапов реализует тот или иной элемент (принцип) научного метода.

В результате проведенного методологического анализа был сформулирован *методологический принцип*: «Основные педагогические задачи»:

– приобретение студентами начальных навыков использования элементов научной методологии;

– освоение студентами приемов моделирования объекта расчета;

– развитие способности студентов к приобретению новых знаний в конкретных предметных областях. При проведении занятий должны решаться комплексно [Рогачевский, 2017].

Этого принципа, по мнению автора, следует придерживаться при выборе методики проведения занятий по инженерным расчетам.

Методики, направленные на совместное решение нескольких педагогических задач, будем называть *многоцелевыми*. Далее будут предложены две методики, которые позволяют включить в комплекс педагогических задач, наряду с основными, еще одну из следующих двух задач:

– существенное расширение знаний студентов о предметной области, отчасти уже освоенной (например, усвоение нового физического закона).

– углубление знаний относительно предметной области ПО, к которой принадлежит объект расчета.

2. Об освоении студентами нового элемента предметной области. Предлагаемая здесь методика проведения занятия обеспечивает развитие способности студентов к приобретению новых знаний и освоение *существенно новых знаний* в конкретной предметной области. Это означает, что занятие когнитивно ориентировано:

- студентам предлагается обсудить заданные темы в режиме дискуссии;
- поощряется высказывание студентами своего мнения (достаточно аргументированного).

Другими словами, в качестве формы проведения занятия предлагается *ориентированный семинар-дискуссия*. Представим методику проведения такой дискуссии.

На семинаре-дискуссии новые знания приобретаются пошагово, направление очередного шага задает преподаватель. Он формулирует очередные вопросы и комментирует ответы. Очевидно, что при этом преподаватель должен поддерживать достаточно высокий темп продвижения по пути решения задачи, то есть семинар-дискуссия должен идти в интенсивно-интерактивной форме. В комментариях преподавателя желательны ссылки на элементы научного метода, которые можно использовать на очередном шаге освоения нового раздела ПО.

Приведем примеры указанных приемов работы преподавателя. Пусть когнитивная цель занятия – освоение студентами закона Бернулли. Под «освоением» здесь понимается усвоение формулировки закона (в общем случае и в случае частных задач) и знание области применимости закона, а также понимание его связи с общими принципами механики. В качестве предметной области будет выбрано движение пластмассового теннисного шарика в воздухе [Элиот, Уилкоккс, 1975].

Постановка задачи, которая должна быть решена на семинаре-дискуссии, состоит в следующем: «Требуется построить *качественную* модель движения в воздухе теннисного шарика после удара ракеткой – после закручивающего удара», то есть требуется просто указать, какие силы действуют на шарик. При этом уместен комментарий преподавателя: «Траектория полета после закручивающего удара искривляется. Какие силы влияют на полет? Другими словами, давайте применять принцип системности». Такой комментарий обеспечивает правильный переход к модельной задаче (при этом переходе может быть «потеряно» воздействие на шарик воздуха, так как студенты могут предложить считать шарик материальной точкой).

При выборе модели возможно предложение преподавателя применить принцип максимального упрощения. «Какой силой можно пренебречь и траектория полета все равно будет искривленной?». Имеется в виду сила лобового сопротивления.

Хороший способ повысить интерес к задаче и, следовательно, поддержать темп ее решения – указать интересные приложения разбираемого закона. Например, таким комментарием: «Знаете, почему самолет не падает, когда он летит горизонтально? Благодаря закону Бернулли!» Для закрепления полученных знаний о законе Бернулли преподаватель может дать задание, казалось бы, на другую тему: «Рассмотреть обтекание воздухом крыла самолета и объяснить происхождение подъемной силы». При этом преподаватель демонстрирует чертеж, на котором изображено сечение крыла вертикальной

плоскостью (это сечение имеет форму, которую называют «профилем Жуковского»). Преподаватель уточняет: требуется рассмотреть модельную ситуацию, когда верхний и нижний потоки воздуха ламинарны (вихри отсутствуют). После этого уточнения студентам нетрудно будет применить закон Бернулли.

В заключение подчеркнем многоцелевой характер занятия и методики его проведения. Происходит решение основных педагогических задач, сформулированных в п. 1, и укрепление знания основных понятий механики, освоение нового для студентов закона физики.

3. Углубление знаний студентов о предметной области в процессе моделирования ее основного объекта. В отличие от п. 2, предполагается прохождение на занятии всех этапов инженерно-технического (ИТ) расчета. Представим ход занятия по решению конкретной ИТ задачи. При этом будет предложена методика, во-первых, обеспечивающая комплексное решение трех основных педагогических задач, сформулированных в п. 1, и, во-вторых, обеспечивающая углубление знаний студентов о предметной области.

Сформулируем общее указание, касающееся цели углубления знаний о ПО. Согласно [Рогачевский, 2017], на ключевых этапах проведения инженерного расчета эффективно применение такого элемента научного метода, как принцип системности. Благодаря нему свойства основного объекта учитываются в достаточной степени. Поэтому принцип системности желательно применять и при решении учебных задач студентами под руководством преподавателя. В результате будут углубляться знания студентов об объекте расчета.

Предполагается, что, благодаря лекциям и учебной литературе, студенты уже имеют знания о ПО в существенном объеме. Поэтому предлагается следующая форма проведения занятия: сначала студенты делают 1–2 доклада о ПО и об основном расчетном объекте. После каждого доклада проводится дискуссия. Цель дискуссий: обсуждение уже имеющейся модели расчетного объекта, а затем переход к достаточно простой математической модели этого объекта.

Далее предметная область будет взята из лесоинженерного дела, а именно предполагается, что на занятии рассматривается задача из теории лесосплава – задача водной транспортировки леса с помощью плотов [Корпачев, 2009; Костюков, 1972].

Этапы проведения занятия

I. *Постановка задачи преподавателем:* дано общее уравнение движения плота (оно известно из лекций). Требуется его упростить, то есть построить модель лесотранспортной единицы (ЛТЕ), сохраняющую ее основные свойства и допускающую решение уравнения движения.

Указание преподавателя: можно пользоваться конспектами и учебной литературой.

II. *Доклад студента* по теме «Уравнение свободного движения ЛТЕ».

В докладе формулируется уравнение движения в форме уравнения Ньютона, в котором роль силы играет сопротивление воды. При этом раскрывается смысл трех компонент, из которых состоит сопротивление воды.

III. *Дискуссия.* Цели дискуссии: обсуждение свойств объектов ПО, обсуждение возможности упрощения уравнения движения плота.

Наводящие вопросы преподавателя и правильные ответы

1. Применим системный подход к решению задачи. Какие объекты, кроме плота, имеют механическую энергию? *Ответ:* волны, создаваемые передней частью плота и вихри за плотом («дорожка Кармана»).

2. Как можно изменить параметры плота, чтобы его кинетическая энергия стала намного больше энергии этих двух объектов, то есть чтобы уменьшить торможение плота водой? Может быть, нужно применить принцип максимального упрощения объекта расчета? Вспомните, в чем он заключается.

Ответ: можно сделать плот очень длинным, тогда можно пренебречь лобовым сопротивлением.

3. Итак, куда нас привел принцип максимального упрощения объекта расчета? Какая ЛТЕ имеет те же параметры, как очень длинный плот?

Ответ: свободно движущееся бревно.

IV. Доклад студента по теме «Уравнение свободного движения бревна».

V. Дискуссия.

Цель дискуссии: упростить уравнение для одного бревна до получения простейшей математической модели его движения.

Результат дискуссии следует из формул, приведенных в докладе (они могут быть также взяты из [Корпачев, 2009; Костюков, 1972]). В качестве математической модели объекта расчета записывается простое уравнение движения бревна, которое легко решается аналитически.

VI. Решение задачи на основе полученной математической модели.

Таким образом, на занятии проходятся все этапы моделирования объекта расчета. При этом демонстрируется эффективность ряда элементов научного метода.

В заключение отметим, что, помимо решения основных педагогических задач, сформулированных в разделе 1, предлагаемая методика обеспечивает укрепление основных понятий ПО: инерциальная система отсчета, механическая энергия, сила, давление в сплошной среде. Тем самым обозначается место узкой предмет-

ной области, в рамках которой решается задача, среди объектов и законов более широкой ПО «физика», то есть происходит углубление знаний о выбранной предметной области целиком, а не только знаний о ее отдельных объектах.

Автор благодарен участникам научного семинара кафедры использования водных ресурсов Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева и его руководителю профессору В.П. Корпачеву за обсуждение статьи и ценные замечания.

Библиографический список

1. Корпачев В.П. Теоретические основы водного транспорта леса. М.: Академия естествознания, 2009. 236 с.
2. Костюков А.А. Взаимодействие тел, движущихся в жидкости. Л.: Судостроение, 1972. 154 с.
3. Рогачевский А.Г. О методологии обучения инженерным расчетам в техническом вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1. С. 69–72.
4. Эллиот Л., Уилкоккс У. Физика. М., 1975. 341 с.

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

DESIGNING THE CONTENT OF TEACHER EDUCATION BASED ON PROFESSIONAL OBJECTIVES

И.Ю. Степанова, В.А. Адольф

I.Yu. Stepanova, V.A. Adolf

Профессиональные задачи, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт педагога, трудовые действия, конкретизация содержания.

В статье предложен способ конструирования содержания педагогического образования в вузе. В основу положена идея уточнения профессиональных задач, заданных характеристикой профессиональной деятельности выпускников в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования через содержание трудовых действий профессионального стандарта педагога и определение уровня их реализации. По мнению авторов, предложенный вариант позволяет проводить содержательную конкретизацию теоретико-методологической, психолого-педагогической, практической, социокультурной подготовки обучающихся при освоении программ по направлению Педагогическое образование.

Professional objectives, Federal state educational standard, professional standard of a teacher, professional activity, specification of the content.

The article proposes a way to design the content of teacher education at university. It is based on the idea of specifying professional objectives defined by characteristics of graduates' professional activity in accordance with the Federal State Educational Standards of higher education by means of the content of the professional activity of the teacher's professional standard and the definition of the level of their implementation. According to the authors, the proposed way makes it possible to carry out a detailed specification of the theoretical-methodological, psychological-pedagogical, practical and socio-cultural training of students majored in Teacher Education.

Современный этап модернизации образования характеризуется изменением норм профессиональной деятельности педагогов. Потребность таких изменений обусловлена введением на территории Российской Федерации федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) начального общего, основного общего и среднего общего образования, профессионального стандарта педагога. Осуществляемые преобразования, регламентирующие образовательную деятельность общеобразовательных организаций, определяют необходимость поиска содержания подготовки педагогических кадров в вузе на различных уровнях (бакалавриат, магистратура) с учетом реалий настоящего времени. При этом возникает потребность в согласовании нормативно-правовых нововведений в системе

общего образования с требованиями действующих ФГОС высшего образования.

Представляется, что основой подобного согласования могут выступать профессиональные задачи. Применимость профессиональных задач в обновлении подготовки педагога доказана временем [Адольф, 1998; Адольф, Степанова, 2005; Болотов, Сериков, 2007; Компетентность..., 2007; Педагогика, 2014]. В настоящий момент представляется важным обратиться к содержательному потенциалу профессиональных задач, зафиксированных в ФГОС высшего образования и характеризующих профессиональную деятельность выпускников, освоивших программу соответствующего уровня.

Для обоснования предлагаемого способа воспользуемся, прежде всего, эвристической идеей о потребности организации совместно-

распределенной деятельности педагогического коллектива общеобразовательных организаций при введении ФГОС посредством выделения различных квалификационных уровней педагогов [Степанова, Богданова, 2016]. Подобное выделение предложено проектной группой по разработке региональной модели непрерывного образования педагога в условиях введения профессионального стандарта (в состав проектной группы входили Н.Ф. Ильина, И.Ю. Степанова, А.В. Бутенко, О.Н. Богданова). Результатом работы стал квалификационный профиль (портрет) учителя, описанный посредством квалификационных уровней: «Помощник учителя», «Учитель», «Старший учитель», «Учитель-методист». При определении квалификационных уровней группа воспользовалась

идеей разработки перечня профессионально-квалификационных групп для выделения профессиональных ролей (должностей) с учетом трудовых функций и профессионального развития педагогов, предложенного Ю.М. Забродным – научным руководителем проекта по внедрению профстандарта. Определение квалификационных уровней проводилось на основе выделения базового процесса – осуществление, обеспечение, проектирование и управление, что позволяет распределить трудовые действия, идентифицируя и ограничивая их набор для каждого уровня.

Представим, прежде всего, характеристику квалификационного уровня «Учитель» (табл. 1), т.к. предполагается, что именно на него будут претендовать выпускники бакалавриата.

Таблица 1

Трудовые действия (их составные части) для осуществления общепедагогических функций (обучения, воспитания, развития)

Трудовые действия	Уровень
1	2
<i>Инвариантная часть</i>	
Реализует программы учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы	С
Осуществляет профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов на одном из уровней общего образования (дошкольного, начального общего, основного общего)	С
Участствует в реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды	С
Планирует и проводит учебные занятия	С
Осуществляет контроль и оценку учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися	А
Формирует универсальные учебные действия	А
Регулирует поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды	С
Реализует современные формы и методы воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности	А
Определяет и обеспечивает принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации	С
Оказывает помощь и поддержку в организации деятельности ученических органов самоуправления	С
Поддерживает уклад, атмосферу и традиции жизни образовательной организации	А
Формирует толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде	С
Использует конструктивные воспитательные усилия родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка	А
Применяет стандартный инструментальный и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка	А
Взаимодействует с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума	А
Реализует программы развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, формирует толерантность и позитивные образцы поликультурного общения	С

Окончание табл. 1

1	2
<i>Вариативная часть</i>	
Формирует навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями	С
Оценивает знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей	А
Реализует воспитательные программы	А
Реализует воспитательные возможности отдельных видов деятельности ребенка: учебной; игровой; трудовой; спортивной; художественной и т.д. – <i>на выбор педагога</i>	С
Осваивает и применяет психолого-педагогические технологии (в том числе инклюзивные), необходимые для адресной работы с отдельным контингентом учащихся: социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, дети с девиациями поведения – <i>на выбор педагога</i>	А
Оказывает адресную помощь обучающимся	С

Как видно из табл. 1. для квалификационного уровня выделена инвариантная часть, характеризующая уровень в целом, и вариативная часть, позволяющая учителю специализироваться в реализации трудовых действий. Обратим внимание на выделение объема ответственности за результаты профессиональной деятельности, которое осуществляется посредством различения уровня реализации обозначенных трудовых действий:

– А (адаптивный) – действие совершается в стандартных ситуациях на основе готовых методических материалов с частичной ответственностью за результат его выполнения;

– С (средний, пороговый) – действие совершается в предсказуемой, но неожиданно возникшей ситуации с полной ответственностью за результат его выполнения.

Выделенные трудовые действия (или их составляющие), по сути, способны содержательно

наполнить профессиональные задачи, зафиксированные в ФГОС высшего образования для выпускников программ бакалавриата. Напомним, что профессиональные задачи, зафиксированные в ФГОС высшего образования для выпускников программ бакалавриата, сгруппированы относительно следующих видов профессиональной деятельности: педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская.

Для содержательной конкретизации профессиональных задач, заданных характеристикой профессиональной деятельности выпускников бакалавриата в соответствии с ФГОС высшего образования, проведем сопоставление одной из задач педагогической деятельности и выделенных трудовых действий (их составляющих) для квалификационного уровня «Учитель» (табл. 2).

Таблица 2

Сопоставительный анализ профессиональной задачи с трудовыми действиями (их составляющими)

Профессиональная задача из ФГОС ВО (уровень бакалавриата)	Трудовое действие (или его составляющая) из профессионального стандарта педагога (квалификационный уровень «Учитель»)
Изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования	Применяет стандартный инструментарий и методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка. Взаимодействует с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума. Оценивает знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей

Обращая внимание на предложенный уровень к реализации обозначенных трудовых действий – адаптивный, можем определить требования к подготовленности студентов решать данную задачу – применять готовые методические материалы в стандартных ситуациях, понимать свои ограничения при выполнении профессиональных действий и ограниченность меры ответственности. Обозначенные ограничения

позволят помогать студентам осознавать реально достижимую степень готовности к «узнаванию» школьников, осмысливать потребность ее повышения для осуществления продуктивного взаимодействия с учащимися.

Рассмотрим еще одну из задач педагогической деятельности, зафиксированную ФГОС высшего образования для выпускников программ бакалавриата (табл. 3).

Таблица 3

**Сопоставительный анализ профессиональной задачи с трудовыми действиями
(их составляющими)**

Профессиональная задача из ФГОС ВО (уровень бакалавриата)	Трудовое действие (или его составляющая) из профессионального стандарта педагога (квалификационный уровень «Учитель»)
Осуществление обучения и воспитания в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов	Реализует программы учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы. Планирует и проводит учебные занятия. Осуществляет контроль и оценку учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися. Формирует универсальные учебные действия. Реализует современные формы и методы воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности. Реализует программы развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, формирует толерантность и позитивные образцы поликультурного общения

Определяя требования к подготовленности студентов решать данную задачу, обратим опять внимание на уровни реализаций трудовых действий, что позволит произвести следующие уточнения:

– необходимо готовить студентов не только к реализации программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы, планированию и проведению учебных занятий, но и реализации программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, формированию толерантности и позитивных образцов поликультурного общения таким образом, чтобы они готовы были отвечать за результат даже при возникновении прогнозируемых неожиданных ситуаций в учебно-воспитательном процессе;

– подготовленность выпускника к реализации других выделенных действий рассчитана на

стандартные ситуации, использование готовых методических материалов.

Следует отметить, что конкретизация рассмотренной выше задачи позволяет показать студентам спектр взаимосвязанных и взаимообусловленных действий, обеспечивающих реализацию ФГОС общего образования и направления дальнейшего профессионального совершенствования для реализации педагогического взаимодействия, адекватно изменяющейся социокультурной ситуации.

Аналогичная работа может быть проведена для содержательной конкретизации профессиональных задач по всем видам профессиональной деятельности, заданных характеристикой профессиональной деятельности выпускников в соответствии с ФГОС высшего образования для различных уровней (бакалавриат, магистратура) с использованием описаний квалификационных

уровней «Учитель», «Старший учитель», «Учитель-методист». При этом становится возможным и необходимым проследить динамику изменения содержания профессиональных задач при переходе от бакалавриата к магистратуре с учетом потребности выхода на новый квалификационный уровень учителя, формирования его готовности к реализации процессов проектирования и управления в общеобразовательной организации, повышения степени готовности действовать в непредсказуемых и неожиданных ситуациях с полной ответственностью за результат.

На основе проведенной конкретизации профессиональных задач далее становится возможным выделение учебно-профессиональных задач различных типов: информационно-теоретических; аналитико-рефлексивных; конструктивно-проектировочных; организационно-деятельностных [Адольф, Степанова, 2005], которые и составляют структурную основу для конструирования содержания основной образовательной программы.

Представляется, что предложенный в статье способ позволяет проводить конкретизацию содержания теоретико-методологической, психолого-педагогической, практической, социокультурной подготовки обучающихся при освоении программ по направлению Педагогическое образование на различных уровнях, а впоследствии полученные конструкты продуктивно могут использоваться для определения модулей образовательных программ, выделения отдельных учебных дисциплин и практик, уточнения их содержания.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография. Красноярск, 2005. 214 с.
2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1998. 310 с.
3. 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.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. 2007. № 9. С. 3–11.
5. Компетентностная модель современного педагога: учеб.-метод. пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 158 с.
6. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2014. 304 с.
7. Степанова И.Ю., Богданова О.Н. Потенциал профессионального стандарта педагога при внедрении федеральных государственных образовательных стандартов в общеобразовательных организациях // Известия Российской академии образования. 2016. № 1. С. 95–102.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

THE FORMATION OF PROFESSIONALLY DIRECTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Т.А. Шкери́на, А.А. Бобенко

T.A. Shkerina, A.A. Bobenko

Иноязычная коммуникативная компетенция, студенты педагогических вузов, языковой клуб.

В статье раскрываются сущность и структура профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогических вузов. Актуализирована необходимость внедрения языкового клуба во внеучебную деятельность студентов с опорой на имеющийся дефицит их профессионально ориентированной языковой подготовки в учебной деятельности. Представлен анализ результатов реализации разработанной программы языкового клуба как педагогического средства в формировании исследуемого феномена, и доказана его результативность.

Foreign language communicative competence, students of pedagogical higher education institutions, language club.

The article reveals the essence and structure of professionally oriented communicative competence of students of pedagogical higher education institutions. It reinforces the need to introduce a language club into the extra-curricular activities of students, based on the existing shortage of their professionally-oriented language training in educational activities. In addition, the article presents an analysis of the results of the implementation of the language club developed program as a pedagogical tool to form the phenomenon under study and proves its effectiveness.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки Педагогическое образование и Психолого-педагогическое образование в требованиях к результатам освоения программы бакалавриата отмечена необходимость формирования способности у будущих бакалавров к коммуникации в устной и письменной формах на иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия [Федеральный государственный образовательный стандарт 44.03.01 ..., с. 8; Федеральный государственный образовательный стандарт 44.03.02 ..., с. 10].

Таким образом, в настоящее время в системе иноязычной подготовки будущих педагогов выявлено противоречие между объективной потребностью современного общества в педагогах, владеющих иноязычной коммуникативной

компетенцией (ИКК), и недостаточным уровнем сформированности данной компетенции у выпускников вузов.

Данное противоречие позволило сформулировать проблему исследования, заключающуюся в поиске педагогических средств формирования профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов педагогических вузов в процессе внеучебной деятельности.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и освещение результативности программы языкового клуба как педагогического средства формирования профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов педагогических вузов.

Осмысление актуального состояния и перспектив развития компетентностного подхода (Е.В. Красильникова, М.В. Мазо, S.J. Savignon и

др.) позволило конкретизировать понимание ИКК как интегральной характеристики личности, определяющей способность к иноязычной коммуникативной деятельности, включающей знания основных компонентов этой деятельности и умения их реализовывать, устойчивое признание ее значимости для решения иноязычных профессионально направленных коммуникативных задач.

Для получения объективных представлений об уровне сформированности ИКК бакалавров – будущих педагогов необходимо выделить основные компоненты сформированности данного феномена и их показатели: мотивационный, когнитивный и технологический.

Мотивационный компонент ИКК характеризуется такими показателями, как понимание, признание, потребность, интерес, значимость, ценностное отношение; когнитивный компонент характеризуется знанием и осознанием; технологический компонент – успешностью (результативностью), самостоятельностью и вариативностью.

Когнитивный компонент ИК представлен совокупностью знаний, которые необходимы студентам, чтобы ставить и решать коммуникативные задачи, анализировать и контролировать результаты иноязычной коммуникативной деятельности как в учебной, квазипрофес-

сиональной, так и в будущей профессиональной деятельности.

Технологический компонент ИКК представлен совокупностью основных умений, которые необходимы студентам для решения коммуникативных задач.

На основе анализа научной и методической педагогической литературы, требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата выделены и систематизированы основные коммуникативные умения, которые отражают содержание иноязычной коммуникативной деятельности: решать коммуникативную задачу, умение взаимодействовать с собеседником и логично строить высказывание.

Практическая работа (ПР) проводилась в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» в течение 2015–2017 учебных годов. В ней приняли участие студенты III–IV курсов института психолого-педагогического образования в количестве 30 человек. С целью выявления первоначального уровня сформированности ИКК у студентов педагогических вузов разработан и использован оценочно-диагностический инструментарий. Результаты первичного среза ПР представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностирования ИКК студентов педагогических вузов (первичный срез)

Студенты педагогических вузов	Компоненты ИКК									ИКК (на основе интервальной шкалы)		
	мотивационный			когнитивный			технологический					
Всего (30 чел.)	*Н	**СР	***В	Н	СР	В	Н	СР	В	Н	СР	В
%	87	13	0	73	27	0	87	13	0	87	13	0
чел.	26	4	0	22	8	0	26	4	0	26	4	0

Примечания. *Н – низкий уровень сформированности; **СР – средний уровень сформированности; ***В – высокий уровень сформированности.

Анализ результатов диагностирования уровня сформированности мотивационного компонента ИКК у студентов педагогических вузов показал, что большинство обучающихся находится на низком уровне сформированности мотива-

ции к иноязычной коммуникативной деятельности. Студенты в большинстве не понимают и не признают профессиональную значимость овладения иноязычной коммуникативной деятельностью профессиональной направленности. Это

означает, что ориентирование студентов педагогических вузов на иноязычную коммуникативную деятельность является важным этапом в реализации программы языкового клуба.

Поскольку мотивация – это сторона субъективного мира студента, которая определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми потребностями, то, как мы видим из приведенных результатов, при имеющейся системе обучения недостаточно представлены в образовательной практике необходимые условия для создания предпосылок и формирования оснований, которые смогут вызвать у обучающихся заинтересованность в осуществлении иноязычной коммуникативной деятельности.

Диагностирование уровня сформированности когнитивного компонента ИКК студентов педагогического вуза осуществлялось в форме монологического высказывания и последующей беседы студентов с преподавателем по теме «Моя будущая профессия». Полученные результаты показали, что большинство студентов находится на низком уровне сформированности когнитивного компонента ИКК.

Критерием оценки выполненного задания считалось монологическое высказывание в пределах 10 предложений. Большинство студентов не смогли справиться с этим заданием. Подготовленные высказывания в большинстве случаев были неполными (менее 10 предложений); в них имелись грамматические ошибки; выбирались наиболее простые конструкции фраз; лексический запас оказался ограниченным.

Диагностирование уровня сформированности технологического компонента осуществлялось посредством разработанной карты оценивания сформированности технологического компонента ИКК. Полученные результаты показали, что студенты имеют трудности в решении коммуникативной задачи, теряют логику в высказывании, не всегда реагируют на высказывания собеседника.

Таким образом, анализ полученных данных на констатирующем этапе позволил сделать вывод о том, что в процессе аудиторной работы

у студентов педагогических вузов формируется низкий уровень иноязычной коммуникативной компетенции, что объясняет необходимость разработки и внедрения в процесс подготовки будущих педагогов и педагогов-психологов программы языкового клуба во внеучебную деятельность с целью формирования данной компетенции [Бобенко, Шкерина, 2017].

Рассмотрим основные направления реализации программы языкового клуба с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов педагогических вузов.

Отличительной особенностью профессионально ориентированного английского языка по сравнению с общим языком является специфичность лексики и присущих данному профилю коммуникативных потребностей, что должно учитываться при составлении программы языкового клуба. После проведения межпредметной корреляции были разработаны тематические модули, установлена последовательность их предъявления и количество академических часов, отводимых на каждое занятие.

Программа языкового клуба состоит из двух модулей: «Педагогика» (темы: «Болонский процесс», «Образование в России», «Образование в Великобритании», «Сравнительный анализ образовательных моделей» и др.) и «Психология» (темы: «История детской психологии», «Школьный психолог», «Проблемы детей и подростков» и др.).

Цели и задачи программы: погружение обучающихся в профессионально ориентированную языковую среду (осознание своих действий и слов, углубление содержательности общения, осуществление обмена суждениями, позициями, снятие языковых барьеров).

В основу разработки педагогического обеспечения реализации программы языкового клуба положены следующие принципы: профессиональная направленность, активное и проблемное обучение, сочетания индивидуальной и групповой форм организации иноязычной коммуникативной деятельности студентов. В соответствии с этими принципами осуществлен отбор организационных форм (индивидуальные

и групповые занятия, консультации, конференция), методов (метод дискуссии, проблемное изложение, метод рецензий, метод рефлексии) и средств обучения (авторская программа языкового клуба, профессионально ориентированные иноязычные коммуникативные упражнения, тематика докладов, вопросы-размышления).

В качестве первого этапа реализации программы языкового клуба выступает подготовительный. На данном этапе проведена организационная работа: скомплектована группа испытуемых, выявлены критерии оценивания уровня сформированности ИКК и определен исходный уровень сформированности ИКК у студентов педагогических вузов с помощью первичного среза.

Практический этап реализации программы языкового клуба нацелен на формирование ИКК у студентов педагогических вузов. С опорой на результаты первоначального уровня сформированности ИКК осуществлен отбор оптимальных форм, методов, средств обучения, которые соответствовали содержанию исследуемого феномена.

В программу языкового клуба включены следующие тематические разделы: обсуждение научной темы; участие в международных научно-практических конференциях; подготовка и написание аннотации к статье; составление устного научного доклада, презентации; реферирование научного текста. Тематика текстов и

учебных материалов, а также лексический минимум определялись уровнем стартовой подготовки студентов.

В работе над грамматикой особое внимание уделялось структуре предложения, сложным синтаксическим конструкциям, характерным для научного стиля, оборотам с неличными формами глагола, пассивным конструкциям, инверсионным структурам. Что касается лексики, то в текстах особое внимание уделялось правильному выбору значения полисемантического слова на основе контекста, широкому употреблению терминов-синонимов, ложных друзей переводчика, включающих интернациональную, псевдоинтернациональную лексику, приемам работы с сокращениями и аббревиатурами.

На аналитическо-рефлексивном этапе для проверки результативности разработанной программы языкового клуба проведен контрольный срез с целью выявления итогового уровня сформированности ИКК студентов педагогических вузов в рамках студенческой языковой конференции.

Стоит отметить, что студенты определились с темами докладов и с выделением их структурных и содержательных компонентов на языковую конференцию самостоятельно. Преподаватель языкового клуба оказывал консультативную помощь. Результаты контрольного среза ПР представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты диагностирования ИКК студентов педагогических вузов (контрольный срез)

Студенты педагогических вузов	Компоненты ИКК									ИКК (на основе интервальной шкалы)		
	мотивационный			когнитивный			технологический					
Всего (30 чел.)	*Н	**СР	***В	Н	СР	В	Н	СР	В	Н	СР	В
%	40	33	27	20	53	27	13	67	20	20	67	13
чел.	12	10	8	6	16	8	4	20	6	6	20	4

Примечание. См. табл. 1.

Таким образом, сравнительный анализ эмпирических данных, представленных в табл. 1, 2, показал, что поэтапная реализация программы языкового клуба, выстроенная с опорой на интеграцию содержания дисциплины

«Иностранный язык» с содержанием профессиональных дисциплин, позволила повысить уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза.

Изучение проблемы исследования может быть продолжено в направлении дальнейшей разработки и реализации организационно-педагогических условий формирования профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции в системе бакалавриат – магистратура.

Библиографический список

1. Бобенко А.А., Шкерина Т.А. Внеаудиторная работа как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов педагогических вузов // Психологическая наука и образование: сб. публикаций науч. журнала «CHRONOS» по матер. XII Междунар. науч.-практич. конф. М., 2017. С. 34–38. URL: http://chronos-journal.ru/archive/new/Chronos_psy_february_2017.pdf (дата обращения: 26.02.2017).
2. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Педагогический вестник. Сер.: Филология. 2009. № 1(58). С. 179–184.
3. Мазо М.В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков): дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000. 198 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 № 1426. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=272200> (дата обращения: 03.01.2017).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.12.2015 N 1457. URL: <http://base.garant.ru/71309970/> (дата обращения: 03.01.2017).
6. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1997. 272 p.

СВЯЗЬ КОМПОНЕНТА «САМОКОНТРОЛЬ» СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМИ ПАРАМЕТРАМИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

THE CONNECTION BETWEEN THE SELF-CONTROL COMPONENT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE WITH VARIOUS PARAMETERS OF THE INDIVIDUAL STYLE OF SELF-REGULATION OF STUDENTS MAJORING IN PSYCHOLOGY

Л.Н. Бабинцева

L.N. Babintseva

Социально-психологическая компетентность, индивидуальный стиль саморегуляции, компонент «самоконтроль» социально-психологической компетентности, связь компонента «самоконтроль» с параметрами индивидуального стиля саморегуляции, программирование своей деятельности, осознанное моделирование своей деятельности, программирование деятельности, оценка результатов своего поведения.

В статье исследуется связь компонента социально-психологической компетентности «самоконтроль» с параметрами индивидуального стиля саморегуляции личности у студентов-психологов. Результаты, полученные на выборке студентов-психологов, свидетельствуют о наличии взаимосвязи стилистических особенностей саморегуляции и компонента «самоконтроль» социально-психологической компетентности. Показано, что у студентов-психологов, умеющих полностью себя контролировать и подчинять правилам, осознанная саморегуляция находится на высоком уровне.

Socio-psychological competence, individual style of self-regulation, self-control component of socio-psychological competence, the interrelation of self-control component with the parameters of the individual style of self-regulation, programming one's own activities, conscious modeling of one's own activity, evaluation of the results of one's own behavior.

The article investigates the interrelation of such a socio-psychological competence component as self-control with the parameters of the individual style of self-regulation of students majoring in Psychology.

The results collected via sampling of students majoring in Psychology have testified an interrelation between the stylistic features of self-regulation and the self-control component of the socio-psychological competence. The article shows that the conscious self-regulation of students majoring in Psychology, who are able to control themselves totally and obey the rules, is at a high level.

В сегодняшнем динамичном быстроме-няющемся мире для реализации государственных запросов нужен человек-профессионал. Развитие личности как профессионала и успешность профессиональной деятельности зависят от многих условий, в т.ч. и от профессионально важных качеств человека. Одними из актуальных качеств личности профессионала являются различные компоненты

социально-психологической компетентности (далее – СП компетентность), а также и осознанная саморегуляция деятельности, которая базируется на индивидуальном стиле саморегуляции [Моросанова, Коноз, 2003].

Несмотря на актуальность и значимость как социально-психологической компетентности, так и индивидуального стиля саморегуляции, их связь никак не отслеживалась и в научной

литературе нет данных об этом процессе. В литературе встречается упоминание о том, что на целенаправленное сознательное развитие СП компетентности оказывает влияние саморегуляция как важный уровень регуляции активности индивида [Буртовая, 2004; Бабинцева, 2016]. Но как это влияние происходит и как связаны между собой эти компоненты, не уточняется. В связи с этим возникает необходимость специального изучения данной взаимосвязи.

В статье мы представим результаты изучения связи одного из компонентов социально-психологической компетентности («самоконтроль») с разными параметрами индивидуального стиля саморегуляции.

Компонент «самоконтроль» СП компетентности включает в себя два полярных личностных качества. С одной стороны, он характеризует личность как умеющую контролировать себя, подчиняться правилам, с другой – импульсивную, неорганизованную [Диагностика..., 2002].

К параметрам индивидуального стиля саморегуляции относятся планирование, моделирование, программирование и оценивание результатов своей деятельности, а также самостоятельность и гибкость [Аронова, 2004; Моросанова, 2013; 2010, Моросанова, Коноз, 2003].

Цель исследования: выявить взаимосвязи компонента «самоконтроль» СП компетентности и различных параметров индивидуального стиля саморегуляции.

Предметом изучения в нашем исследовании является связь компонента «самоконтроль» СП компетентности и различных параметров индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов.

Методы и организация исследования

Эмпирическое исследование проводилось со студентами I–V курсов (специалитет) психологического факультета Иркутского государственного университета. Выборка составила 196 человек: на I курсе – 40, на II – 40, на III – 36, на IV – 40 и на V – 40. Возраст студентов составлял 17–21 год.

Исследование проводилось в три этапа: 1 – проведена диагностика индивидуального стиля

саморегуляции и СП компетентности; 2 – выявлена связь между выборками с помощью математической обработки; 3 – проведен качественный анализ результатов исследования.

Для диагностики индивидуального стиля саморегуляции применялся опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [Моросанова, 2004]. При исследовании компонента «самоконтроль» СП компетентности была использована методика для диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) [Диагностика..., 2002]. Для выявления связи между выборками использовался коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена [Сидоренко, 2010].

Математическое исследование позволило выявить статистически значимые связи компонента «самоконтроль» СП компетентности с такими параметрами саморегуляции, как планирование (0,6188, 0,4756, 0,4198, 0,5287 при $r=0,01$, и 0,3227 при $r=0,05$), моделирование (0,5522 при $r=0,01$ и 0,3192, 0,3895, 0,3998, 0,3108 при $r=0,05$), программирование (0,5229, 0,5059, 0,5115 при $r=0,01$ и 0,3644, 0,4031 при $r=0,05$), оценивание результатов (0,5277, 0,5074, 0,4385, 0,5105 при $r=0,01$ и 0,3243 при $r=0,05$) и общего уровня саморегуляции (0,6303, 0,4047, 0,5325 при $r=0,01$ и 0,3315, 0,3887 при $r=0,05$).

У компонента «самоконтроль» СП компетентности с такими параметрами индивидуального стиля саморегуляции, как гибкость и самостоятельность, статистически значимых связей не выявлено.

Студенты, *контролирующие себя, умеющие подчинить себя правилам*, обладают *высоким уровнем* сформированности потребности в осознанном планировании своей деятельности. Такие студенты демонстрируют потребность в осознанном планировании деятельности, их планы реалистичны, детализированы и устойчивы. Цели деятельности выдвигают самостоятельно (рис. 1).

У испытуемых с *преобладающей выраженностью* фактора соответствующего высокой оценке осознанное планирование своей деятельности находится также на *высоком уровне* развития (рис. 2).

Наибольшее количество испытуемых с *примерным равновесием между полярными качествами* данного компонента имеют *средний уровень* развития осознанного планирования своей деятельности. Испытуемые с такими личностными качествами достаточно тщательно планируют деятельность, назначают конкретные сроки ее выполнения. Иногда прибегают к помощи в планировании учебной, трудовой или другой деятельности (рис. 3).

У *импульсивных и неорганизованных* студентов осознанное планирование своей деятельности находится на *низком уровне*. У них существуют трудности в планировании, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование мало-реалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о будущем, цели выдвигаются ситуативно и обычно несамостоятельно (рис. 4).

Самоконтроль и осознанное планирование деятельности (рис. 1–4)

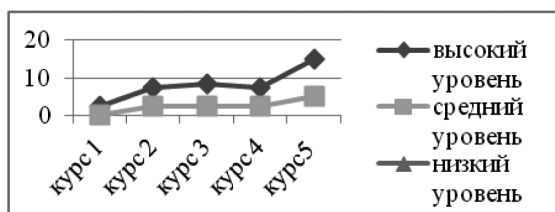


Рис. 1. Соотношение высоких показателей самоконтроля и осознанного планирования

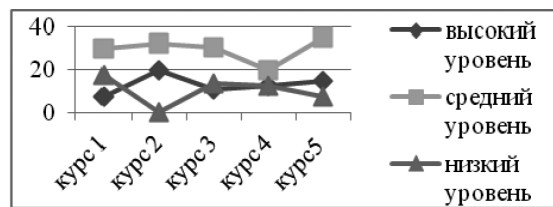


Рис. 3. Соотношение средних показателей самоконтроля и осознанного планирования

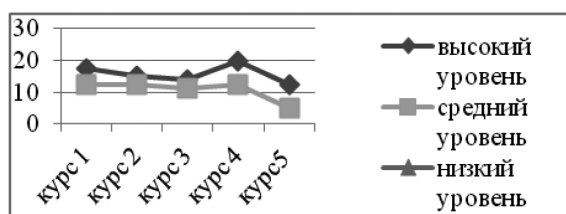


Рис. 2. Соотношение преобладания высоких показателей самоконтроля и осознанного планирования

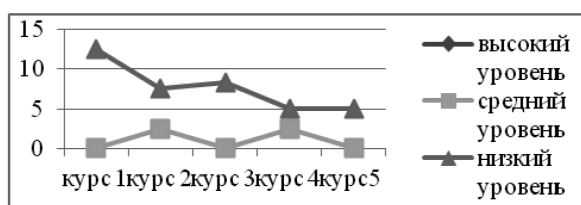


Рис. 4. Соотношение низких показателей самоконтроля и осознанного планирования

Студенты, *контролирующие себя, умеющие подчинить себя правилам*, обладают *высоким уровнем* сформированности потребности в осознанном моделировании своей деятельности. Такие испытуемые умеют правильно оценивать ситуацию (например, учебную), оперативно подобрать пути и способы достижения цели (рис. 5).

способность выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем развита хорошо (рис. 7).

У испытуемых с *преобладающей выраженностью* фактора, соответствующего высокой оценке, осознанное моделирование своей деятельности находится на *высоком уровне*. И только на I курсе либо на *среднем*, либо на *высоком уровне* развития (рис. 6).

У *импульсивных и неорганизованных* студентов осознанное моделирование своей деятельности находится на *низком уровне*. Это говорит о том, что у таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, что часто приводит к неудачам (рис. 8).

Наибольшее количество испытуемых, *в меру импульсивных, в меру контролирующих себя*, имеют *средний уровень* развития осознанного моделирования своей деятельности. У испытуемых с такими личностными качествами

Студенты, *контролирующие себя, умеющие подчинить себя правилам*, обладают *высоким уровнем* сформированности потребности в осознанном программировании своей деятельности. Программы и действия такими студентами разрабатываются самостоятельно, они детализированы и развернуты, гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации

Самоконтроль и осознанное моделирование своей деятельности (рис. 5–8)

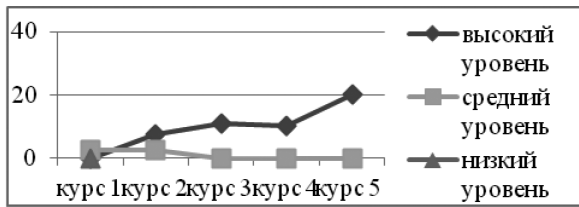


Рис. 5. Соотношение высоких показателей самоконтроля и осознанного моделирования

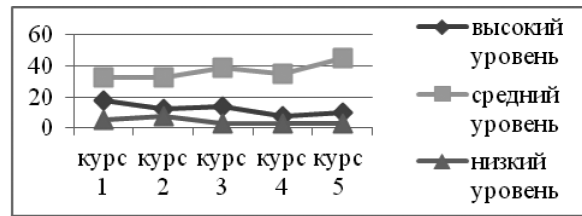


Рис. 7. Соотношение средних показателей самоконтроля и осознанного моделирования

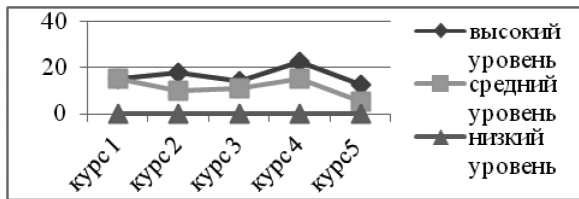


Рис. 6. Соотношение преобладания высоких показателей самоконтроля и осознанного моделирования

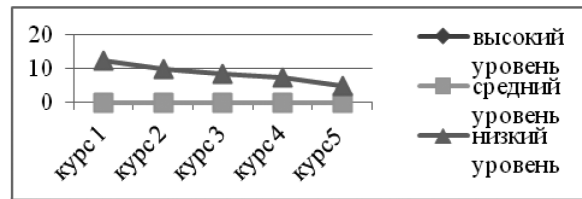


Рис. 8. Соотношение низких показателей самоконтроля и осознанного моделирования

помех. Легко производят коррекцию программы действий до получения приемлемого для себя результата (рис. 9).

У испытуемых с преобладающей выраженностью фактора, соответствующего высокой оценке, осознанное программирование своей деятельности находится в основном на высоком уровне развития (рис. 10).

Наибольшее количество испытуемых, в меру импульсивных, в меру контролирующихся себя, имеют средний уровень развития осознанного программирования своей деятельности. Такие

испытуемые самостоятельно и достаточно продуманно разрабатывают программы действий и поведения для достижения намеченных целей. Иногда прибегают к помощи со стороны (рис. 11).

У импульсивных и неорганизованных студентов осознанное программирование своей деятельности находится на низком уровне. Такие испытуемые не умеют и не желают продумывать последовательность действий. Не могут самостоятельно сформулировать программу действий, действуют импульсивно, путем проб и ошибок (рис. 12).

Самоконтроль и осознанное программирование своей деятельности (рис. 9–12)

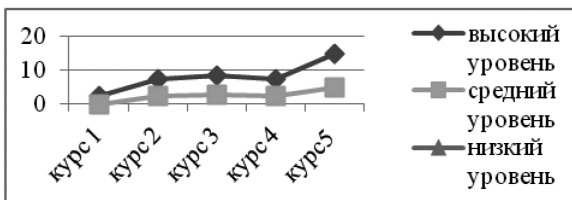


Рис. 9. Соотношение высоких показателей самоконтроля и осознанного программирования

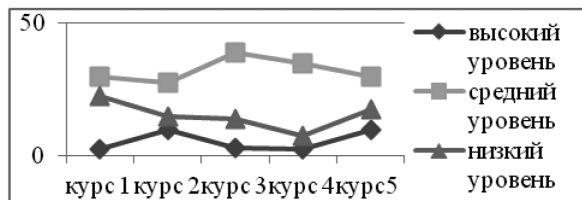


Рис. 11. Соотношение средних показателей самоконтроля и осознанного моделирования

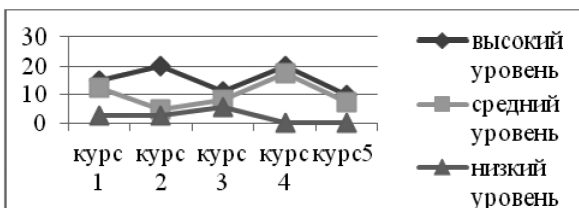


Рис. 10. Соотношение преобладания высоких показателей самоконтроля и осознанного моделирования

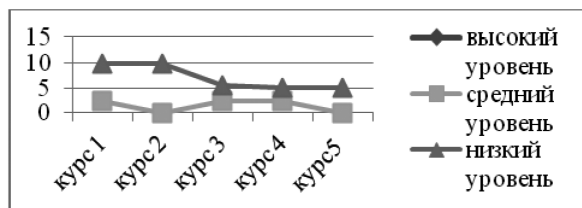


Рис. 12. Соотношение низких показателей самоконтроля и осознанного моделирования

У контролирующих себя, умеющих подчинить себя правилам студентов потребность в осознанном оценивании результатов своей деятельности сформирована на *высоком уровне*. Такие студенты адекватно оценивают себя и результаты деятельности и поведения. Они имеют сформированные и устойчивые субъективные критерии оценки результатов. Гибко адаптируются к изменению условий (рис. 13).

У испытуемых с *преобладающей выраженностью* фактора, соответствующего высокой оценке, умение адекватно оценивать результаты своей деятельности находится у студентов III–V курсов на *высоком уровне*, у студентов I–II курсов – на *среднем уровне* развития (рис. 14).

Самоконтроль и оценивание результатов своей деятельности (рис. 13–16)

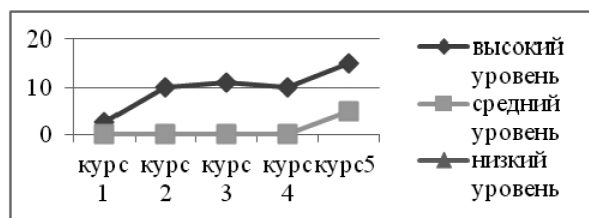


Рис. 13. Соотношение высоких показателей самоконтроля и оценивания результатов деятельности

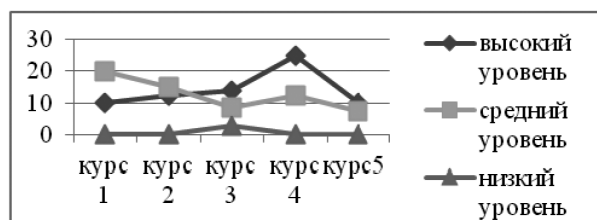


Рис. 14. Соотношение преобладания высоких показателей самоконтроля и оценивания результатов деятельности

Саморегуляция у студентов, *контролирующих себя, умеющих подчинить себя правилам*, находится на *высоком уровне* сформированности. Причем на младших курсах таких испытуемых меньше, чем на старших. Такие студенты самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать

У наибольшего количества испытуемых, в меру импульсивных, в меру контролирующих себя, оценивание результатов своей деятельности находится на *среднем уровне* развития. Такие испытуемые имеют достаточно адекватную самооценку. Может оценить как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины (рис. 15).

У *импульсивных и неорганизованных* студентов потребность в оценивании результатов своей деятельности находится в большинстве случаев на *низком уровне*. Они не замечают ошибок, не критичны к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, это ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы (рис. 16).

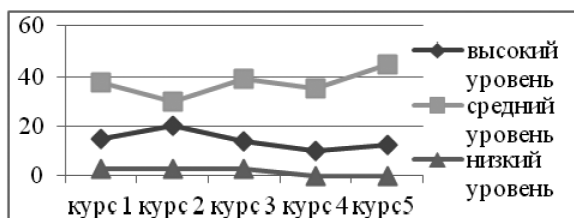


Рис. 15. Соотношение средних показателей самоконтроля и оценивания результатов деятельности

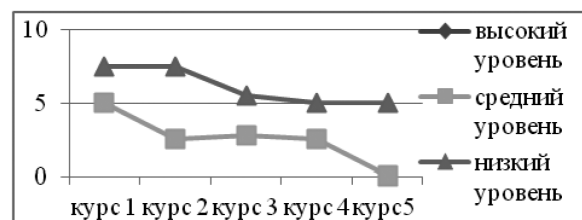


Рис. 16. Соотношение низких показателей самоконтроля и оценивания результатов деятельности

влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности (рис.17).

У испытуемых с *преобладающей выраженностью* фактора, соответствующего высокой оценке, саморегуляция деятельности находится на *высоком уровне* развития (рис. 18).

Испытуемые, в меру импульсивные, в меру контролирующие себя, имеют средний уровень развития общей саморегуляции на I–III курсах, и высокий уровень развития – на IV и V курсах (рис. 19).

У импульсивных и неорганизованных студентов саморегуляция деятельности находится на низком уровне. При этом на младших курсах таких испытуемых больше, чем на старших.

Такие испытуемые зависимы от ситуации и мнения окружающих. У них снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей. Успешность овладения новыми видами деятельности в большей степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности (рис. 20).

«Самоконтроль» и общий уровень саморегуляции (рис. 17–20)

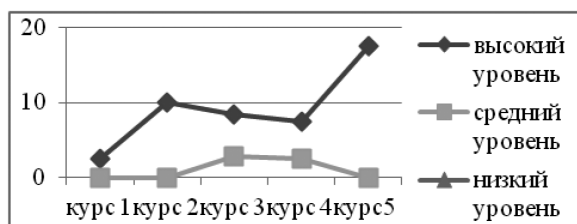


Рис. 17. Соотношение высоких показателей самоконтроля и общего уровня саморегуляции

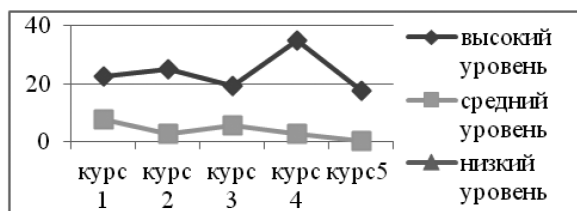


Рис. 18. Соотношение преобладания высоких показателей самоконтроля и общего уровня саморегуляции

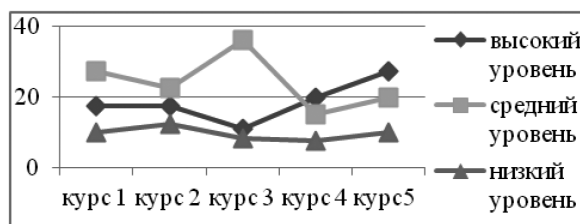


Рис. 19. Соотношение средних показателей самоконтроля и общего уровня саморегуляции

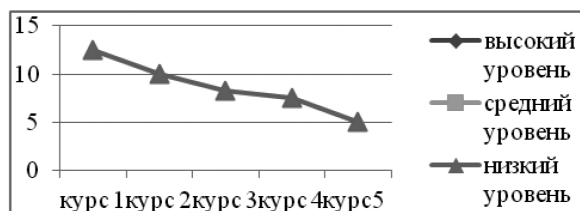


Рис. 20. Соотношение низких показателей самоконтроля и общего уровня саморегуляции

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

– у умеющих себя контролировать и подчинять правилам испытуемых на высоком уровне развития находятся планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов своей деятельности и общий уровень саморегуляции поведения;

– у респондентов, у которых контроль над собой преобладает над импульсивностью, планирование, моделирование, программирование и общий уровень саморегуляции поведения находятся на высоком уровне развития. Умение оценивать результаты своей деятельности у студентов III–V курсов также развито на высоком уровне, на I и II курсах – на среднем;

– у студентов, в меру импульсивных, в меру контролирующих себя, такие параметры саморегуляции, как планирование, моделирование,

программирование, оценка результатов своей деятельности, развиты на среднем уровне. Общая саморегуляция поведения с данными показателями самоконтроля у студентов IV и V курса высоко развита, а у студентов I–III курсов находится на среднем уровне развития;

– студенты импульсивные и неорганизованные имеют низкий уровень развития вышеописанных параметров индивидуального стиля саморегуляции, включая и общий уровень.

Данная работа рассматривает лишь один из аспектов изучаемой проблемы. Исследования в этом направлении будут продолжены. Это может быть выявление различий во взаимосвязях данного компонента социально-психологической компетентности с параметрами индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов в зависимости от степени квалификации (специалитет и бакалавриат).

Библиографический список

1. Аронова Е.А. Регуляторная роль самосознания в произвольной активности человека: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004, 190 с.
2. Бабинцева Л.Н. Основные подходы к анализу социально-психологической компетентности личности: Человеческий фактор // Социальный психолог. 2016. Вып. 1 (31). С. 9–16.
3. Бабинцева Л.Н. Развитие индивидуально-го стиля саморегуляции и его параметров у студентов-психологов за время обучения в вузе: методология современной психологии: сб. / под ред. В.В. Козлова, А.В. Карпова, В.А. Мазилова, В.Ф. Петренко. М.; Ярославль: ЯРГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2016. С. 3–16.
4. Буртовая Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: на примере студентов – будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2004. 176 с.
5. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК) // Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 138–149.
6. Моросанова В.И. Дифференциально-психологические основы саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения // Мир психологии. 2013. № 2. С. 189–199.
7. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.
8. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Регуляторные аспекты основных личностных измерений (на модели Большой Пятерки) // Журнал прикладной психологии. 2003. № 3. С. 51–57.
9. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
10. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2010. 350 с.

ВЛИЯНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ И КЛИМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯКУТИИ НА МЕНТАЛИТЕТ КОРЕННЫХ НАРОДОВ

THE INFLUENCE OF GEOGRAPHICAL AND CLIMATIC CHARACTERISTICS OF YAKUTIA ON THE MENTALITY OF INDIGENOUS PEOPLES

Н.Д. Елисеева

N.D. Eliseeva

Менталитет, формирование менталитета, климатические и географические факторы, резко континентальный климат, вечная мерзлота, субъектное отношение к природе, патриотизм, отзывчивость.

Проведен анализ по исследованию влияния климатических и географических факторов на менталитет. В качестве объекта исследования определен регион с уникальными условиями – Республика Саха (Якутия). Выявлено, что суровые условия сформировали почитание к природному миру. В менталитете коренных народов оно выразилось в субъектном отношении к природе, восприятию природы как активного участника в жизнедеятельности человека.

Mentality, mentality formation, climatic and geographical factors, sharply continental climate, permafrost, the subject attitude to nature, patriotism, responsiveness.

The article presents an analysis of the influence of climatic and geographical factors on mentality. The Republic of Sakha (Yakutia), the region with unique conditions, is defined as the object of research. It was revealed that harsh conditions had formed veneration for the natural world. In the mentality of indigenous peoples, it was expressed in the subject attitude to nature, the perception of nature as an active participant in human life.

В последние годы в психологии все большую значимость приобретает категория менталитета. Несмотря на долгую историю развития в науке, в психологии понятие «менталитет» начало использоваться сравнительно недавно. Развитие взглядов на менталитет можно условно разделить на три этапа: на первом этапе менталитет изучался через понятия «этническое сознание», «психика народа» и т.п. На втором этапе в рамках школы анналов было оформлено понятие «ментальность», которую понимали как представления о мире, о людях и т.п., которые, в свою очередь, управляют человеком. На третьем этапе менталитет становится предметом изучения таких наук, как психология, социология и этнология [Буянова, 2006].

Актуальность темы определяется тем, что в исследовательских работах не до конца решен вопрос о структуре менталитета, роли и значимости различных факторов, формирующих

менталитет народа. Значимость исследования также обусловливается социально-экономическим развитием регионов России: развитием мегапроектов, внедрением инновационных методов и форм работы в хозяйственную деятельность. Данная статья является первой из цикла работ по исследованию социально-психологических детерминант менталитета многонационального мультикультурного общества. Основываясь на единстве мнения исследователей о формировании менталитета народов в уникальной среде, которая включает климатические, географические, исторические, социальные и другие факторы, мы предприняли попытку анализа влияния двух базовых – климатических и географических – факторов на менталитет.

Методом исследования является теоретический анализ этнографических, социологических и психологических исследований. Новизна работы заключается в поиске общих и уникальных

особенностей в менталитете разных народов, проживающих в одном регионе, сформированных схожими климато-географическими условиями. В качестве примера будут анализированы природные условия одного из уникальных регионов России и мира – Якутии, полное наименование которого Республика Саха (Якутия).

Якутия является самой большой административно-территориальной единицей в мире. Она занимает почти весь северо-восток Азиатского материка; протяженность с юга на север составляет 2 500 км, с запада на восток – на 2 000 км. Площадь республики более 3 млн кв. км (1/6 часть территории России). Свыше 40 % территории находится за полярным кругом. Территория лежит в трех часовых поясах. Большую часть занимают горы и плоскогорья, на долю которых приходится более $\frac{2}{3}$ ее поверхности, и лишь $\frac{1}{3}$ расположена на низменности. Самая высокая точка – гора Победа (3 147 м). Якутия – один из наиболее речных (700 тыс. рек и речек) и озерных (свыше 800 тыс.) регионов России. Общая протяженность всех ее рек составляет около 2 млн км. Большая часть территории Саха (Якутии) расположена в зоне средней тайги, которая к северу сменяется зонами лесотундры и тундры. Леса занимают около $\frac{4}{5}$ территории.

Резко континентальный климат Якутии определяется географическим положением на северо-востоке Азии. Сезон с температурами ниже 0°C длится с октября по апрель. Минимальные температуры воздуха -55...-65°C. Лето на большей части Якутии теплое, солнечное, хотя и короткое. Максимальная температура, отмеченная в Якутске, доходила до +38°C. В целом климат летом в Центральной Якутии засушлив, несмотря на то, что к этому времени года количество осадков возрастает. На севере температуры значительно ниже (в дельте Лены около +7°C). Переходные периоды – весна и осень – очень короткие.

Якутия – край вечной мерзлоты. Летнего тепла хватает лишь для того, чтобы верхний слой почвы оттаял на глубину 1–3 м. Вечная мерзлота оказывает сильнейшее влияние на все природные процессы. С ней приходится считаться и в хозяйственной деятельности. Малейшее изме-

нение ландшафта оборачивается таянием вечной мерзлоты, что приводит к гибели растительного и животного миров (по данным официального сайта Республики Саха (Якутия)).

Уникальная природа с ее суровыми условиями сформировала неповторимый характер коренных народов Якутии: саха, эвенов, эвенков, чукчей, юкагиров и долган.

Отличительной особенностью коренных народов Якутии является отсутствие природопреобразующей деятельности, что связано с высокой чувствительностью и медленной восстанавливаемостью среды обитания. Коренные жители Якутии считают себя частью природы, ее детьми. В этом есть большое значение – коренной житель относится к типу людей, потребляющих, а не преобразующих природный мир. Об этом пишет А.Д. Марфусалова в работе «Мудрость экотрадиций северян» (2002). Человек берет из природы то, что ему нужно, при этом он не пытается восполнить ресурсы природы [Марфусалова, 2002]. Как правило, встречаясь с трудностями, обусловленными природными катаклизмами (наводнение, засуха, пожары, нашествие насекомых, портящих уголья и т.п.), человек принимал их как должное и не пытался управлять ими. Зачастую это служило гибелью скота и самих людей. Стратегия поведения людей была приспособляющейся к условиям природы. Учитывая географические (более 3 млн кв. км) и климатические условия (резко континентальный климат) данная стратегия была более адаптивной.

Специфический тип отношений человека с природой формирует своеобразную экологическую культуру. В каждом отдельном случае они существуют в виде специфического набора конкретных норм, идеалов, стереотипов, регулирующих взаимоотношение «человек – природа». «Экологичность представляет собой соответствие сознания и поведения людей особенностям территории в виде устойчивых стереотипов, которые передавались столетиями и, как всякая культурная традиция, носили преемственный характер и были направлены на сохранение окружающей среды обитания» [Максимов, 1993, с. 123].

В течение многих веков коренными народами Якутии были отобраны обычаи и традиции, регулирующие взаимодействия человека с природным миром. Перечислим некоторые из них: запреты на добычу большого количества, чем нужно для пропитания, на забой самок и детенышей животных, сопряженность охотничьих сезонов с брачным циклом животных, запреты на игры детей с добычей, не плевать в воду, не копать землю, не разрушать ее поверхность, не ломать деревья, вырывая с корнем, не рвать цветы, травы, ягель, иначе земля превратится в пыль и все живое на земле погибнет, и т.п. Также правила обустройства хозяйственной деятельности способствовали сохранению хрупкого природного мира. Деление угодий по родам и семьям способствовало сохранению популяций промысловых животных. Площадь охотничьих, сенокосных угодий и маршруты миграций оленей определялись низкой продуктивностью тайги и тундры. Бережное отношение к природному миру, помимо традиций в ведении хозяйственной деятельности, способствовало появлению анимизма в религиозных воззрениях коренных народов.

В мифологии северных народов – долганов, эвенов и эвенков – существует три мира: верхний, населенный божествами, средний, в котором живут люди, и нижний, в котором живут злые духи. Эвены обожествляют небо, солнце, грозу, молнию, град. Они почитают свою землю, горы, реки, тайгу, животных. Живая природа – источник существования эвена, потому она считается священной. Так что предметом эвенской религии является не природа вообще, а вполне определенная родная природа, окружающая эвенов. Эвенская религия является языческой и политэстетической.

Юагиры представляли, что все живое и неживое имеет душу, своего духа-хранителя. Эти духи бывают видимые и невидимые. Последние появляются в исключительных случаях, когда человек нарушает табу, и тогда совершившего какое-то преступление в отношении объекта природы ждет кара. К примеру, один из видов пушистой гусеницы юагиры называют «Илэн нунни» – дух-хранитель оленя. У человека,

убившего эту гусеницу, обязательно погибнут олени. Но, исключая мифологию народа саха, у северных народов нет четких границ и описаний божеств [Абрамова, Неустроев, 2003; Марфушолова, 2002].

Религиозное представление народа саха – кут-сур. «Религия белых айыы сформировала менталитет народа саха» [Портнягин, с. 4]. Анимизм окружающего мира был возведен до сложного социального уровня. Духи окружающего мира, в отличие от древнегреческого анимизма, были разделены не только по видам и формам животного и растительного мира. Конкретные озера, горы, реки, аласы и т.п. имели своих конкретных духов. Одним из ярких примеров одушевления природы является наличие целой системы словесных табу. По представлениям коренных жителей, слово может влиять на неодушевленные предметы. Словесные запреты в присутствии разных духов-хозяев – явление очень широко распространенное. В наши дни также сохранился запрет на произношение имени той местности, в которой в данный момент живешь или находишься, так как на это оскорбляется дух-хозяин урочища.

Таким образом, религиозные воззрения сводились к почитанию окружающего мира, а природа в понимании коренных народов выступала в качестве такого же сознательного и активного субъекта, как сам человек. Здесь целесообразно вводить понятие «субъектное отношение к природе». С.Л. Рубинштейн считал, что человек, познавая мир, влияет на него, мир, в свою очередь, приобретая «сущность», оказывает влияние на самого человека. Последователи субъектного подхода, развивая идею активности и формирования субъекта говорят о его самоорганизующем, самодетерминирующем начале [Абульханова, 2000; Брушлинский, 1996; Почтарева, 2016]. Естественно, природный мир не может быть субъектом в полном его понимании, на это указывал Рубинштейн, но в то же время он считал, что сведение природы к простым материальным законам физики не является правильным подходом: «Однако природа в целом не сводится к одной лишь материи,

не определяется исключительно материально. Природа – Музыка, Вселенная, круговорот стихии и их все более высокая гармония. Природа – как стихийное – гроза, рокот моря, буря, мощь. Гармоничность – покой и спокойствие, упорядоченность и ясность для человека... И еще – опять иное – нежность и тепло жизни – иной покой, иная радость – любовь к ребенку, женщине, к своей семье, к своим близким – любовь к ближнему в ее непосредственных природных формах – природное в человеке» [Рубинштейн, 1997, с. 38] Далее он различает несколько ипостасей отношений человека с окружающим миром: Человек и Вселенная; Человек и Природа; Человек и Мир; Человек и Действительность; Жизнь человека – в мире, в природе, в человечестве, в других людях [Там же].

Субъектное отношение к природе народа саха выражается в восприятии природы как живого, полноправного, активного участника жизнедеятельности человека. Факты субъектного отношения к природе также можно увидеть в топонимике. Так, изучая эвено-эвенкийскую топонимику, В.А. Кейметинов приходит к выводу о том, что нет ни одной местности, которая была бы названа в честь какого-либо человека или указывала бы на это. Автор, считает, что это связано с тем, что земля никогда не была чьей-то собственностью и закрепление ее за отдельными людьми могло бы привести к конфликтам с окружающими. Тем самым демонстрируется стремление народа к сохранению мира и отсутствию враждебности [Кейметинов]. Хотя, на наш взгляд, данный факт скорее обусловлен отношением к природе, признанием ее субъектности.

Субъектное отношение к природе нашло отражение в фольклоре. У всех коренных народов Якутии существует огромное количество произведений, рассказанных как бы от лица животного, растения, и/или обращения к ним как к собеседнику. Яркое проявление данного феномена наблюдается в народной поэзии, в частности в стихотворениях, обращенных к духам. В этих стихотворениях авторы воспринимают себя частью окружающей среды. Сопоставляя себя с тем или иным природным явлением, человек

приобщается к его силе и мудрости. Другим видом поэзии, одухотворяющей природу, являются песни, посвященные воспеванию природы. Природа, будучи источником всякого богатства, существует исключительно для человека и неотделима от его жизни и трудовой деятельности.

Еще одной важной характеристикой менталитета коренных народов Якутии, сформировавшейся под влиянием природно-климатических условий, является отзывчивость. Экстремальные условия труда и быта, огромная территория способствовали сотрудничеству и взаимопомощи. Взаимопомощь являлась незыблемым требованием. В подтверждение можно привести существующий неписанный закон об оставлении запаса еды и дров в зимовье охотника для заблудившихся в тайге и тундре. Эта традиция сохранилась и по сегодняшний день. Северяне особенно жалеют и поддерживают бедняков, одиноких людей, пострадавших от различных бедствий.

А.Г. Новиков считает, что у коренных народов Якутии в зависимости от специфики ареала проживания и условий хозяйственной деятельности были сформированы особенности менталитета [Новиков, 1996]. Так, саха, выбравшие местом проживания аласы (поляны), отличаются хозяйственностью, склонностью планировать будущее. Особенностью аласного менталитета является сильный патриотизм к малой родине и менее выраженный общереспубликанский и общероссийский патриотизм. Для саха любовь к родным местам стоит выше, чем любовь к родине в целом. В.Л. Серошевский считает, что родовой строй саха продиктован не кровными связями, а единым хозяйством и ареалом проживания [Серошевский, 1993]. Эвены, юкагиры, долганы, проживающие в тундре и в тайге, кочующие за своими оленями, не имеют сильной привязанности к конкретным местам. Чукчи, проживающие на берегу Северного Ледовитого океана и промысляющие оленеводством и рыболовством, также не имеют привязанности к конкретным местам, кроме того, они отличаются безразличием к материальному накопительству [Новиков, Пудов, 2005].

Таким образом, можем предположить, что особенностью менталитета коренных народов Якутии является «субъектное отношение к природе». Системообразующей характеристикой, объединяющей менталитет коренных народов Якутии, является уважение – к природе, другому народу, другой личности, себе, – основанное на субъектном отношении к природе. Данное утверждение требует дополнительного анализа, что будет являться продолжением нашей работы.

Библиографический список

1. Абульханова К.А., Рубинштейн С.Л. – ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000. С. 13–27.
2. Абрамова М.А., Неустроев Н.Д. Гуманистические представления в культуре народов Якутии. М.: Academia, 2003. 216 с.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. 392 с.
4. Буянова Ю.В. История исследования понятия «менталитет» в зарубежной психологии // История отечественной и мировой психологической мысли: постигая прошлое, понимать настоящее и предвидеть будущее. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2006. С. 168–171.
5. Кейметинов В.А. Проявление толерантности и философии ненасилия в эвено-эвенкийских топонимах // Терпимость: идея и традиции: материалы Междунар. науч. конф. «Через толерантность к взаимопониманию и миру», Якутск: Изд-во ЯНЦ СО РАН. С. 80–82.
6. Максимов Г.Н. Географическая среда этноса и его экологический императив // Экологические традиции аборигенов Севера в интересах выживания человечества. Якутск: Изд-во ИПЭС СО РАН, 1993. С. 122–124.
7. Марфусалова А.Д. Мудрость экотрадиций северян. Якутск, 2002.
8. Мифология народов Якутии: сб. науч. тр. / ред. Е.Ф. Молотков. Якутск, 1980. 96 с.
9. Новиков А.Г. О менталитете саха. Якутск: Изд-во Аналитического центра при Президенте РС(Я), 1996. 145 с.
10. Новиков А.Г., Пудов А.Г. Менталитет северян в контексте циркумплярной цивилизации. Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 2005. 178 с.
11. Портнягин И.С. Этнопедагогика «Кут-сур». М.: Academia, 1999. 164 с.
12. Почтарева Е.Ю. Самодетерминация педагогической деятельности в субъект-субъектной парадигме образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 217–219.
13. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
14. Серошевский В.Л. Якуты. Опыт этнографического исследования. М., 1993. 736 с.
15. URL: <https://www.sakha.gov.ru/o-respublike>

ИССЛЕДОВАНИЕ БЛАГОПОЛУЧИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

THE STUDY OF WELL-BEING IN RUSSIAN PSYCHOLOGY

Л.В. Карапетян

L.V. Karapetyan

Субъективное благополучие, психологическое благополучие, адаптация, удовлетворенность жизнью, счастье, компоненты благополучия.

Исследование благополучия в России началось сравнительно недавно, однако в настоящее время является одним из перспективных направлений в психологии. В статье представлены результаты обзора и систематизации отечественных исследований, посвященных психологическому анализу проблемы благополучия. На основании трудов отечественных ученых показана роль благополучия в развитии личности. Обобщение данных разных исследований позволило автору описать уровни, функции и структуру благополучия человека. Автор статьи показывает особенности, характерные для отечественных исследований по проблеме благополучия, и раскрывает перспективы изучения данного феномена.

Subjective well-being, psychological well-being, adaptation, life satisfaction, happiness, well-being components.

The study of well-being in Russia has started relatively recently, but now it is one of the most promising directions in psychology. The article presents the results of the review and systematization of Russian studies devoted to the psychological analysis of the problem of well-being. Based on the works of domestic scientists, the article shows the role of well-being in the development of the personality. The generalization of data from different studies allowed the author to describe the levels, functions and structure of human well-being. The author of the article shows the features characteristic of domestic studies on the problem of well-being, and reveals the prospects for studying this phenomenon.

В отечественной психологии изучение проблемы благополучия человека началось сравнительно недавно. Изучением данного феномена занимались Р.М. Шамионов, А.В. Воронина, В.А. Петровский, И.А. Джидарьян, Д.А. Леонтьев, С.А. Шапиро, П.П. Фесенко и др. Наряду с понятиями «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» нередко применяются близкие по смыслу понятия «оптимизм», «удовлетворенность жизнью», «счастье», «субъективное качество жизни». Однако, на наш взгляд, эти понятия хотя и пересекаются, но не являются синонимичными. Например, нам близка позиция Р.М. Шамионова, который рассматривает понятия «счастье» и «субъективное благополучие» как родственные, но далеко не тождественные [Шамионов, 2008].

Наиболее полное, на наш взгляд, определение благополучия дает Л.В. Куликов, который представляет данный психологический феномен как «слаженность психических процессов

и функций, ощущение целостности, внутренне-го равновесия», а духовное благополучие – как «ощущение причастности к духовной культуре общества, осознание возможности приобщаться к богатствам духовной культуры (утолять духовный голод), продвижение в понимании сущности и предназначения человека, осознание и переживание смысла своей жизни» [Куликов, 2000, с. 126]. Рассматривая благополучие как интегративное образование, Л.В. Куликов выделяет материальное, физическое, психологическое и духовное благополучие. Физическое (телесное) благополучие определяется им как «хорошее физическое самочувствие, телесный комфорт, удовлетворяющий индивида физический тонус». Материальное благополучие предполагает удовлетворенность материальной стороной жизни (отдых, материальный комфорт, уровень дохода, одежда, жилье и т.д.) [Там же].

В настоящее время достаточно много отечественных работ посвящено исследованию

субъективного благополучия. Наибольший интерес у исследователей вызывают корреляты субъективного благополучия, его социально-психологические факторы, структура, уровни выраженности, а также специфика субъективного благополучия у лиц с ограниченными возможностями здоровья [Шамионов, 2008; 2010; Яремчук, 2013]. Обобщая множество исследований, Р.М. Шамионов дает следующее определение субъективного благополучия: «это понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о “благополучной” внешней и внутренней среде, и характеризующееся переживанием удовлетворенности» [Шамионов, 2010, с. 238].

Л.В. Куликов отмечает, что «все внешние факторы благополучия при любых объективных характеристиках по самой природе психики не могут действовать на переживание благополучия непосредственно, но лишь через субъективное восприятие и субъективную оценку, которые обусловлены особенностями всех сфер личности». Подчеркивая субъективную природу благополучия, Куликов тем самым указывает на то, что в психологическом описании нет необходимости всякий раз к термину «благополучие» добавлять определение «субъективное», так как в большинстве случаев ясно, что речь идет о субъективном благополучии [Куликов, 2000, с. 125].

Е.В. Бородкина считает, что в сравнении с такими понятиями, как «психологическое благополучие», «удовлетворенность жизнью» и «счастье» использование понятия «субъективное благополучие» является наиболее перспективным, поскольку видит в нем отраженность «воздействия внешних факторов на переживание благополучия через субъективное восприятие, субъективную интерпретацию и субъективную оценку, опосредованные особенностями личности». К основополагающим факторам субъективного благополучия она относит осмысленность жизни и жизнестойкость человека [Бородкина, 2009, с. 90].

Р.М. Шамионов, описывая собственную структурно-функциональную модель субъектив-

ного благополучия, отмечает, что субъективное благополучие выполняет как минимум четыре функции: регулятивную (или функцию адаптации), функцию управления когнитивными процессами, функцию развития и «поведенческую» функцию. Функция адаптации заключается в «регуляции внутреннего самоотношения, самочувствия, а также взаимоотношения с внешним миром, усиливающих адаптационные возможности человека в социуме, а также в восприятии себя и своей жизни». Функция управления когнитивными процессами реализуется в консолидации и интеграции опыта, в соотношении актуальных и имеющихся в «арсенале» знаний и чувственного опыта. Функция развития описывается как «обеспечивающая творческое движение как в сторону саморазвития, так и в сторону обеспечения внешних условий для удовлетворения высших потребностей и приведения всей системы в равновесие». «Поведенческая» функция заключается в «выборе стратегий поведения в зависимости от локуса благополучия и направленности личности» [Шамионов, 2008, с. 100].

Согласно Р.М. Шамионову, субъективное благополучие зависит от результатов социализации и от того, что является для субъекта наиболее важным, ценным, какова степень стремления к чему-либо. Соответственно, пишет автор, «различным типам ценностных ориентаций и мотивационной структуры можно выделить и определенные типы субъективного благополучия, своего рода его модусные комплексы» [Шамионов, 2008, с. 102]. Кроме того, Р.М. Шамионов указывает на то, что оптимизация разных типов субъективного благополучия зависит от актуальной жизненной ситуации, а «невозможность усиления индекса благополучия в одной сфере часто замещается активностью и достижениями в другой. Личность вместе с тем стремится к “глобальному” благополучию, которое для нее принимает совершенно очевидные очертания в процессе своего становления» [Шамионов, 2008, с. 105].

На сегодняшний день появляется все больше работ отечественных психологов, посвященных исследованию различных аспектов психоло-

гического благополучия: предикторы, факторы и детерминанты, динамика, структура, психологические корреляты, возрастной аспект проявления. Психологическое благополучие активно изучается в качестве основного фактора оптимального функционирования человека в различных сферах жизнедеятельности: родительство, занятость, экстремальные, трудные условия жизни. Достаточно много исследований психологического благополучия в образовательном пространстве [Шамионов, 2008; Куликов, 2000; Шевеленкова, Фесенко, 2005; Жуковская, Трошихина, 2011; Водяха, 2013].

Согласно Л.В. Куликову, в структуре психологического благополучия целесообразно выделять когнитивный и эмоциональный компоненты. Когнитивная составляющая психологического благополучия связана с наличием у человека относительно непротиворечивой картины мира, с пониманием текущей жизненной ситуации. Эмоциональный компонент проявляется как переживание, объединяющее чувства, которые обусловлены успешностью / неуспешностью субъекта в тех или иных сферах активности. Л.Г. Пучкова выделяет также мотивационно-поведенческий компонент, который включает контроль над обстоятельствами и наличие цели в жизни [Куликов, 2000, с. 127].

А.В. Воронина разработала модель психологического благополучия, содержащую четыре иерархических уровня, располагающихся в следующем порядке – психосоматическое здоровье, социальная адаптация, психическое здоровье и психологическое здоровье. Она выдвигает предположение, что на каждом следующем уровне, формирующемся в процессе развития и воспитания, у человека вырабатывается новое видение себя, мира и себя в этом мире и, как следствие, появляются новые возможности для осуществления замыслов, творческой активности, повышается число степеней свободы выбора адекватного поведения [Воронина, 2002].

О.А. Идобаева определяет психологическое благополучие личности как функционально-динамическое образование, понимание которого предполагает рассмотрение разви-

вающейся личности на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и ценностно-смысловом уровнях. Автор пишет, что «индивидуально-типологические особенности личности, соответствующие возрасту психологические новообразования и ведущий тип деятельности, механизмы психологической защиты, адаптационный ресурс, опосредованные социальной ситуацией развития и образующие различные варианты взаимосвязей, интегративно будут проявляться как психологическое благополучие или неблагополучие личности» [Идобаева, 2013, с. 50]. В контексте разработки психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия О.А. Идобаева считает, что «основным индикатором психологического благополучия подростка является его эмоциональное благополучие (низкий уровень тревожности, депрессивности), которое выступает показателем того, насколько объективные условия социальной ситуации развития вступают в противоречие с ценностями и интересами подростка» [Там же].

Е.Б. Весна, О.С. Ширяева определяют психологическое благополучие как совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект – среда» [Весна, Ширяева, 2009]. Изучив психологическое благополучие личности в экстремальных природных условиях (Камчатка), а также проанализировав отечественную и зарубежную литературу, авторы в качестве составляющих психологического благополучия определили пять компонентов: аффективный (эмоциональная насыщенность жизни, преобладание позитивных эмоций, отсутствие выраженной тревожности, депрессивных симптомов), метапотребностный (возможность реализации базовых потребностей в автономии, компетентности во времени, связи с другими; личностный рост), мировоззренческий (наличие целей, занятий, убеждений, придающих жизни смысл, чувство осмысленности своего прошлого и настоящего), интрарефлексивный (осознание и принятие не только своих положительных качеств, но и недостатков; способность непосредственно

выражать чувства; внутренний контроль; позитивная самооценка, оценка своей жизни в целом; самопознание), интеррефлексивный (компетентность в отношениях с окружающими, средой; гармоничные отношения с миром; осознание человеком самого себя в контексте отношений с собой, другими людьми, обществом, природой) [Весна, Ширяева, 2009, с. 35]. Опираясь на субъектно-средовой подход С.К. Нартовой-Бочавер, Е.Б. Весна и О.С. Ширяева описывают психологическое благополучие личности через процесс проработки внутреннего («Я», субъективные переживания) и внешнего («Я» в окружающем мире) пространства. Индикаторами гармонии системы «субъект – среда» выступают субъективные и объективные критерии благополучия личности в той или иной среде. Объективные критерии определяются по социальным индикаторам и статистическим показателям, как индивидуальным, так и социальным. Субъективными критериями психологического благополучия выступают удовлетворенность жизнью, преобладающий положительный эмоциональный фон [Весна, Ширяева, 2009, с. 33].

Еще один подход к пониманию психологического благополучия разработан Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко. В этом подходе психологическое благополучие предстает как выраженное в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, целостное переживание, связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями. Психологическое благополучие рассматривается Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко как субъективное явление, переживание, которое тесно связано с системой внутренних оценок самого носителя данного переживания. Психологическое благополучие в понимании Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко базируется на субъективной оценке человеком себя и собственной жизни, а также на аспектах позитивного функционирования личности. Основываясь на теории К. Ruff, они предложили рассматривать психологическое благополучие личности как сложное переживание человеком удовлетворенности своей жизнью, где одновременно отражены акту-

альные и потенциальные аспекты жизни личности. «Изучая переживание человеком психологического благополучия, отметим, что для любого переживания характерно сравнение определенного переживания с нормой, стандартом, идеалом, присутствующими в сознании переживающего человека как некий вариант самооценки, самоотношения» [Шевеленкова, Фесенко, 2005, с. 101]. Авторы выделяют «актуальное психологическое благополучие» и «идеальное психологическое благополучие» [Шевеленкова, Фесенко, 2005, с. 103]. Причем представление человека об «идеальном» становится важнейшим инструментом оценки им своего существования.

В отечественной психологии, наряду с понятиями «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие», активно используются и такое понятие, как «личностное благополучие» (Батурин, Башкатов, Гафарова и др.). Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова в результате теоретического анализа понятий «благополучие человека», «субъективное благополучие», «психологическое благополучие», «материальное и финансовое благополучие», «социальное и межличностное благополучие» пришли к выводу об ограниченности данного арсенала понятий. Авторы предлагают использовать понятие «личностное благополучие». Личностное благополучие определяется авторами как «системное образование психики» [Батурин, Башкатов, Гафарова, 2013, с. 9]. Базой личностного благополучия «является, с одной стороны, позитивное функционирование, позволяющее человеку проявлять позитивную активность в различных сферах жизнедеятельности, с другой – наличие позитивных субъективных оценок внешних факторов благополучия; а следствием является субъективное благополучие как обобщенное отображение факторов всех уровней в виде эмоций, оценок и суждений, позволяющих человеку испытывать удовлетворенность жизнью» [Там же].

Модель структурно-уровневой организации системы личностного благополучия представляет собой четырехуровневое образование, включающее внешнее внеличностное, психологическое,

межличностное и субъективное благополучие. Предполагается, что функционирование всех этих структурных компонентов в виде теоретической модели должно осуществляться в соответствии с основными принципами системного подхода: целостности, иерархичности строения, структуризации.

Уровень внешних (внеличностных) факторов представлен блоком из трех групп обобщенных составляющих: биологических, социальных и материальных благ. Все внешние блага выступают в качестве факторов, оказывающих влияние на личностное благополучие в виде их субъективной значимости (оценок). Следующий уровень – уровень личностных факторов – представлен свойствами темперамента, базовыми свойствами личности и позитивными чертами характера. Все эти иерархически организованные составляющие обеспечивают позитивное психологическое функционирование, которое является психологической (внутриличностной) основой личностного благополучия. Уровень межличностных факторов представлен блоком из трех групп обобщенных составляющих межличностных благ в виде результатов позитивной межличностной активности: позитивные поступки и действия, достигнутые благоприятные межличностные отношения и совокупность социально значимых достижений. Результаты позитивной межличностной активности становятся фактором, обеспечивающим личностное благополучие, будучи одобренными и оцененными со стороны значимых других людей и получив высокую положительную оценку самого субъекта. Уровень субъективно-личностных факторов представлен аффективным, когнитивно-аффективным, когнитивным компонентами, которые позволяют сформировать обобщенные и относительно устойчивые переживания субъективного благополучия в виде эмоций, оценок и суждений по поводу результатов своей активности, а также субъективного уровня своих внешних внеличностных факторов благополучия [Батурин, Башкатов, Гафарова, 2013, с. 10–11]. Несомненно, данная модель представляет теоретико-экспериментальный и научно-

педагогический интерес, поскольку для исследования каждого уровня и его компонентов подобран соответствующий психодиагностический инструментарий.

В отечественной психологии встречаются и такие термины, как «эмоциональное благополучие» (Александрова, Данилова, Калина, Пахалкова, Одарущенко и др.), «психоэмоциональное благополучие» (Подольский, Карабанова, Идобаева, Хейманс и др.), «эмоционально-психологическое благополучие» (Дмитриева, Долина и др.), используемые в разных контекстах и исследуемые с помощью различного психодиагностического инструментария. На наш взгляд, соотношение этих понятий между собой в настоящее время не является однозначным и затрудняет научное понимание данного феномена, а громоздкость инструментария препятствует проведению эмпирических исследований.

Таким образом, в отечественной психологической науке существуют различные подходы к пониманию благополучия, при этом наибольшее число исследований (как теоретических, так и практических), касается субъективного и психологического благополучия. При этом у авторов нет согласия относительно операционализации понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие». Так, ряд ученых, среди которых Н.К. Бахарева, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Р.М. Шамионов, Г.Л. Пучкова, рассматривают психологическое благополучие как часть субъективного. Согласно А.Е. Созонтову, А.А. Лебедевой, субъективное благополучие является индикатором психологического благополучия. Н.А. Батурин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова рассматривают субъективное благополучие как структурообразующий фактор личностного благополучия. Е.Б. Весна, О.С. Ширяева предлагают рассматривать субъективное благополучие в качестве одного из основных критериев психологического благополучия. В работах Е.Н. Паниной, Е.Е. Бочаровой можно найти трактовку этих понятий как синонимичных [Бочарова, 2005; Панина, 2006].

В целом исследования благополучия в современной отечественной психологии носят преимущественно теоретико-методологический

характер и в основном опираются на абстрактно-логические обобщения. Перспективными направлениями изучения данной проблемы являются разработка более компактного психодиагностического инструментария, проведение эмпирических исследований благополучия в связи с личностными особенностями и объективными условиями развития человека, а также выделение индикаторов благополучия, анализ факторов и динамики его формирования.

Библиографический список

1. Батурин Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. 2013. Т. 6, № 4. С. 4–13.
2. Бородкина Е.В. Жизнестойкость как фактор субъективного благополучия // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докладов междунар. науч. заочной конф. Липецк, 2009. С. 12–15. URL: http://www.science-conf.ru/files/arhiv/psyped1_2.pdf
3. Бочарова Е.Е. Стратегии поведения и субъективное благополучие личности // Вопросы общей и социальной психологии. Саратов, 2005.
4. Весна Е.Б., Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных природно-климатических условиях жизнедеятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. № 2 (8). С. 31–41.
5. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 70–74.
6. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск: ТГУ, 2002. 28 с.
7. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия С. Ryff // Психологический журнал. 2011. № 2. С. 82–93.
8. Идобаева О.А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 389 с.
9. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. С. 476–510.
10. Панина Е.Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и психологического благополучия личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2006. 22 с.
11. Шамионов Р.М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1. С. 237–249.
13. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008. 296 с.
13. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
14. Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 85–95.

САМООЦЕНКА В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

SELF-RATING IN THE STRUCTURE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF SPECIAL NEEDS ADOLESCENTS

Ю.А. Королева, Ж.И. Сардарова

Yu.A. Koroleva, Zh.I. Sardarova

Социально-психологическая компетентность, самооценка личности, стратегии взаимодействия, социальная заинтересованность, отклонения в развитии, условно нормативное развитие.

Социально-психологическая компетентность (СПК) является сложным многокомпонентным личностным образованием, позволяющим человеку быстро адаптироваться, гибко менять свое поведение, быть успешным в межличностном взаимодействии, реализовывая себя в обществе. Несмотря на значительный интерес исследователей к данному феномену, остается неоднозначно решенным вопрос системообразующих факторов в условиях онто- и дизонтогенеза. В ходе исследования было установлено, что самооценка как единица личностно-ресурсного компонента социально-психологической компетентности имеет развернутую систему корреляций с другими личностными характеристиками как у подростков с отклонениями в развитии, так и у подростков с условно нормативным развитием.

Socio-psychological competence, personality self-rating, communication strategies, social-mindedness, developmental disabilities, normative development.

Socio-psychological competence is a complex multi-component personal background that allows people to adapt quickly, change their behavior flexibly and be successful in interpersonal interaction realizing their potential in society. Despite the considerable interest of researchers in this phenomenon, the issue of the core factors in the conditions of ontogenesis and dysontogenesis remains ambiguously resolved. In the course of the study it was found that self-rating as a unit of the personal resource component of socio-psychological competence has a comprehensive system of correlations with other personality characteristics inherent in both adolescents with developmental disabilities and adolescents with normative development.

Вопросы социального становления подростка в современном динамичном и нестабильном обществе приобретают особую популярность в научно-практической сфере. Одним из сложных личностных образований, характеризующих социальное взросление в подростковом возрасте, является социально-психологическая компетентность (СПК).

Несмотря на определенную изученность СПК в общем (В.Н. Куницына, Е.В. Коблянская, Н.В. Калинина, С. Argyris и др.) и при отклонениях в развитии в частности (Е.Л. Инденбаум, Л.М. Зальцман, И.Г. Корнилова, И.А. Коробейников, Н.В. Москоленко, А.М. Щербакова и др.) [Королева, 2015], остаются не раскрытыми

вопросы ее динамики и структуризации в условиях дизонтогенеза с учетом разных личностных ресурсов.

В структуре СПК выделяем четыре дополняющих друг друга взаимосвязанных компонента, отвечающих нашим представлениям о данном феномене: *когнитивно-эмоциональный* (представления о разнообразии социальных ролей и способах взаимодействия, ориентированность в различных социальных ситуациях, понимание собственных эмоций и др.), *эмоционально-регулятивный* (эмоциональная устойчивость, стереотипы эмоционального реагирования и т.д.), *личностно-ресурсный* (готовность к изменениям, субъектность, самооценка,

уровень притязаний и др.), *инструментально-операциональный* (стратегии и навыки). Самооценку мы рассматриваем в качестве важнейшего образования личностно-ресурсного компонента СПК, однако требуется определение ее роли в структуре СПК в целом.

Многочисленные исследования показывают наличие достоверных корреляций самооценки с тревожностью, агрессивностью, уровнем притязаний, с направленностью психической деятельности человека на объекты внешнего мира или на себя [Бороздина, Залученова, 1993; Былкина, 1995; Прихожан, 2011]. Мы же обратимся к исследованию самооценки как структурного компонента СПК подростков с различными отклонениями в развитии через определение ее коррелят в содержательном поле компетентности во взаимодействии.

Экспериментальное исследование проводилось на базе специальных школ Санкт-Петербурга, Оренбурга, Республики Ингушетия, а также Уральска (Казахстан). В исследовании приняли участие 294 подростка 12–15 лет: ЭГ 1 – 84 респондента с легким интеллектуальным недоразвитием (ЛИН), ЭГ 2 – 70 человек слабовидящих, ЭГ 3 – 60 слабослышащих, КГ – 80 подростков с условно нормативным развитием (УНР).

Исследование самооценки подростков было проведено по методике Дембо – Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан) [Практикум..., 2005]. Исследование других компонентов СПК осуществлялось с помощью комплекса методик: Диагностика СПК (авторская), Тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга, Методика исследования копинг-стратегий (И.М. Никольская и Р.М. Грановская), Шкала социальной компетентности А.М. Прихожан, Методика «Стиль поведения в конфликте» К.Н. Томас, Пирамида Маслоу, «Социальное “Я”» (Б. Лонг и др.).

Отсутствие тестов и незначительное число опросников, применяемых в исследовании, обусловлено специфическим развитием подростков с отклонениями: трудностями анализа, недостаточностью вербально-логического мышления и т.д. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась при помощи пакета прикладных программ Statistica 6.0. for Windows. Использовались процедуры оценки достоверности межгрупповых различий по t-критерию Стьюдента, корреляционный анализ.

Анализ структуры взаимосвязей показателей свидетельствует о наличии развернутой системы коррелят самооценки как подростков с ЛИН, так и подростков с УНР (рис. 1).

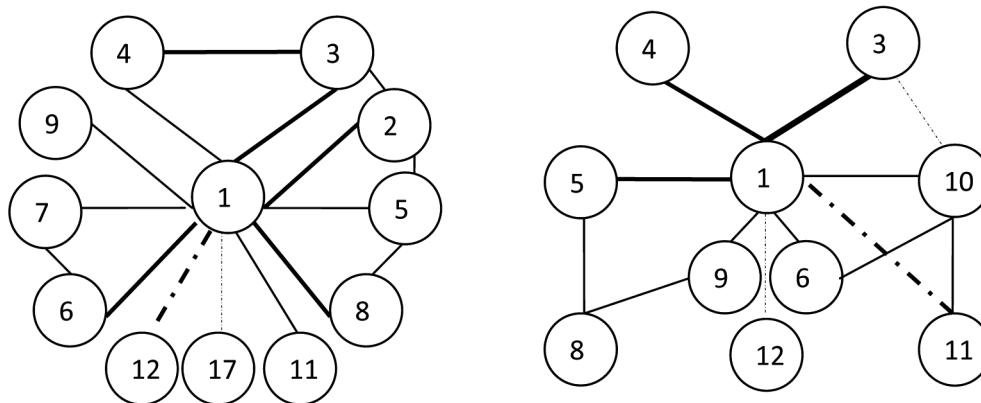


Рис. 1. Корреляционные плеяды, обуславливающие самооценку в группе подростков ЭГ 1 (с ЛИН) и подростков КГ (с УНР)

— слабая корреляция, - - - умеренная корреляция, == сильная корреляция

1 – самооценка (Дембо – Рубинштейн), 2 – потребность в безопасности (Л-Р); 3 – уровень притязаний (Л-Р); 4 – социальная заинтересованность (Л-Р); 5 – самооценка (по Б. Лонгу, Р. Зиллеру, Р. Хендерсону), 6 – стратегия «сотрудничество» (И-О); 7 – личностно-ресурсный компонент СПК; 8 – самостоятельность (И-О); 9 – общение (И-О); 10 – фиксация на удовлетворении потребности (Э-Р); 11 – неадаптивные стратегии снятия напряжения (И-О); 12 – стратегия «избегание» (И-О); 17 – стратегия «приспособление» (И-О)

Анализируя систему показателей, можно утверждать, что самооценка подростков с ЛИН обладает достаточно развернутыми положительными корреляциями как с единичными личностными качествами: уровень притязаний ($r=0,321$, $p<0,01$), самостоятельность ($r=0,298$, $p<0,01$), потребность в безопасности ($r=0,289$, $p<0,01$), так и с более сложными интегративными конструктами, в частности комплексом неадаптивных стратегий снятия напряжения ($r=0,284$, $p<0,01$). Подростки ЭГ 1, высоко оценивающие себя, имеют высокий уровень притязаний, однако это не гарантирует им безопасность в обществе.

Положительная корреляция самооценки у подростков с ЛИН обнаружена со стратегией «сотрудничество» ($r=0,309$, $p<0,01$), а отрицательная – со стратегиями «избегание» ($r=-0,345$, $p<0,01$) и «приспособление» ($r=-0,269$, $p<0,05$): развитие самооценки, ее дифференцированность сопрягаются с выбором конструктивной стратегии и нивелируют возникновение неконструктивных.

Индекс социальной заинтересованности как показатель Я-концепции, характеризующий уровень различных самоидентичностей, также коррелирует с самооценкой. Стабильная и адекватная самооценка напрямую зависит от того, насколько связи подростка с близкими позитивны и постоянны, насколько он воспринимает себя, понимает собственную значимость в сравнении с другими. И если большинство подростков с УНР (77,5 %) воспринимают себя частью группы, частью целого, то у подростков с ЛИН обнаруживается наименьшая социальная заинтересованность ($t=4,54$, $p<0,01$). Трудности в установлении межличностных отношений, бедность социальных контактов осложняют развитие социальной идентичности, приводя к более длительному периоду «диффузной идентичности» или периоду «предрешенности» (по Д. Марсиа). Данные периоды определяют либо отсутствие своего ответственного выбора, либо искусственное включение во «взрослую» систему отношений, т.е. без прохождения периода кризиса и испытания [Белинская, 2009].

Корреляции «самооценка – социальная заинтересованность» ($r=0,273$, $p<0,05$), «социальная заинтересованность – уровень притязаний» ($r=0,321$, $p<0,01$), отличающиеся положительными связями, свидетельствуют о том, что изменение социальной заинтересованности будет сопровождаться изменениями таких личностных конструктов подростков с ЛИН, как самооценка и уровень притязаний. Именно в референтной группе происходит удовлетворение потребностей подростка в одобрении, уважении, доверии, признании, контроле и принятии. Корреляция самооценки и социальной заинтересованности как восприятия себя частью группы, как аффилиативной потребности, как результата взаимных отношений социума и личности подтверждает теорию «зеркального Я» Ч. Кули о позитивном отношении значимых других как детерминанте уровня самооценки [Путилло, 2011].

У подростков с условно нормативным развитием обобщенный показатель самооценки также имеет ряд корреляций. Положительные корреляции обнаруживаются между показателем самооценки и индикаторами потребностной сферы: уровнем притязаний ($r=0,518$, $p<0,001$), фиксацией на удовлетворении потребности ($r=0,279$, $p<0,05$), причем последние отрицательно коррелируют друг с другом ($r=-0,272$, $p<0,05$). Согласно С. Розенцвейгу, фиксация на удовлетворении потребности (NP) – это индикатор адекватного реагирования на фрустрацию, который показывает, в какой степени субъект проявляет фрустрационную толерантность и способен решать возникшую проблему. Корреляция NP с самооценкой свидетельствует о возрастании адекватности реагирования на фрустрацию в связи с гармонизацией самооценки. Повышение самооценки положительно сказывается на социальной заинтересованности ($r=-0,341$, $p<0,01$).

Среди стратегий взаимодействия только стратегия избегания ($r=-0,229$, $p<0,05$) отрицательно коррелирует с самооценкой подростков с УНР. Отрицательная корреляция самооценки с неадаптивными стратегиями снятия напряжения ($r=-0,35$, $p<0,01$) закономерна: уверенная, достаточно высокая самооценка минимизирует

негативно окрашенные стратегии реагирования в ситуациях напряжения и способствует адаптивному социально-компетентному поведению подростка.

Различия между младшими и старшими подростками с УНР заключаются не только в снижении показателя самооценки ($t=2,01$ при достоверности на уровне $P<0,05$), но, согласно ка-

чественному анализу, и в возрастании степени дифференцированности и устойчивости, чего не наблюдается в других группах.

Самооценка подростков ЭГ2 и ЭГ3 имеет значительно меньше корреляций с другими показателями, при этом аналогично результатам ЭГ 1 и КГ наблюдается связь с уровнем притязаний ($r=0,75$ – ЭГ 2), ($r=0,648$ – ЭГ 3) (рис. 2).

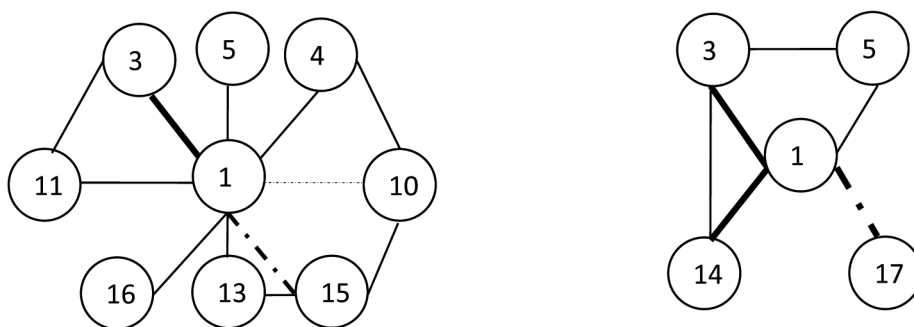


Рис. 2. Корреляционные плеяды, обуславливающие самооценку в группе подростков ЭГ 2 (с НЗ) и подростков ЭГ 3 (с НС)

1 – самооценка (Дембо – Рубинштейн); 3 – уровень притязаний (Л-Р); 4 – социальная заинтересованность (Л-Р); 5 – самооценка (по Б. Лонгу, Р. Зиллеру, Р. Хендерсону), 6 – стратегии взаимодействия (И-О); 10 – фиксация на удовлетворении потребности (Э-Р); 11 – стратегии снятия напряжения (И-О); 13 – фиксация на препятствии (Э-Р); 14 – инструментально-операциональный компонент СПК; 15 – конформистское поведение (И-О); 16 – поиск социальной поддержки (Л-Р); 17 – стратегия «приспособление» (И-О)

Корреляции самооценки подростков ЭГ 2 с показателями «фиксация на препятствии» ($r=0,29$, $p<0,05$) и «фиксация на удовлетворении потребности» ($r=-0,27$, $p<0,05$) доказывают обусловленность оценочных механизмов потребностной сферой реакциями на фрустрацию. У подростков с неадекватно высокой самооценкой снижается показатель N-P (фиксация на удовлетворении потребности) как индикатор адекватного реагирования на фрустрацию. С одной стороны, потребности – это источник активности личности, с другой – излишняя фиксированность на удовлетворении той или иной потребности, ее фрустрированность не только ограничивают субъектность подростка, но и сказываются на его самооценочных качествах. Неадекватное завышение самооценки, сказываясь на фрустрационной толерантности подростка ЭГ 2, снижает его личностно-ресурсный потенциал. Показатель общей самооценки подростков с нарушением зрения от 12–13 лет и до 14–15 снижается

(достоверность различий не подтвердилась), и вместе с этим снижается уровень притязаний ($t=2,94$ при $p<2,64$ (0,01), что, вероятнее всего, связано с осознанием своего нарушения и смелой отношением к нему.

Положительная корреляция показателя самооценки с социальной заинтересованностью ($r=0,24$, $p<0,05$), которая, согласно теории А. Адлера, выступает основным критерием психологической зрелости, носит слабовыраженный характер, что свидетельствует о нелинейной связи.

Индикатор поиска социальной поддержки, коррелирующий с самооценкой ($r=-0,28$, $p<0,05$), может составлять важнейший ресурс личности подростка ЭГ 2. Возможность разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки со стороны близкого социума показывает позитивную ориентированность и готовность к взаимодействию с другими. Однако неадекватно высокая

самооценка блокирует готовность подростков ЭГ 2 обращаться за помощью к социальному окружению. Обнаруженная отрицательная корреляция самооценки с конформистским типом поведения ($r=-0,384$, $p<0,01$) показывает возможность автономизации и реализации своего Я за счет дифференцированности самооценки.

Корреляционная матрица самооценки подростков с нарушением слуха представляет собой наименее развернутую конструкцию. Как и в других группах, обнаружена положительная корреляция показателя самооценки и уровня притязаний ($r=0,648$, $p<0,001$), а также этих конструктов с инструментально-операциональными характеристиками СПК ($r=0,513$, $p<0,001$), подразумевающими способность соблюдать нормы в общении, сотрудничать, предупреждать конфликтные ситуации и, наконец, владеть невербальными средствами общения, что доказывает роль самооценки в согласованности требований индивида к себе с внешними условиями и значимость коррекционной работы с подростками, имеющими нарушение слуха. Изменение самооценки у подростков этой группы обуславливает изменения в использовании такой стратегии взаимодействия, как приспособление ($r=-0,454$, $p<0,001$), т.е. трансформация самооценки сопряжена с конструктивными стратегиями взаимодействия.

Таким образом, динамика в развитии самооценки, выражающаяся в ее дифференцированности и устойчивости наблюдается в большей степени у подростков с нарушением зрения и подростков с УНР. Значимую роль самооценки в структуре личностно-ресурсного компонента СПК подтверждают многочисленные корреляции самооценки с другими компонентами этого личностного образования: в двух группах подростков (КГ и ЭГ 2) в структуре СПК самооценка как личностный ресурс коррелирует с инструментально-операциональным,

когнитивно-эмоциональным и эмоционально-регулятивным компонентами, представляя собой системообразующий фактор; у подростков ЭГ1 и ЭГ 3 самооценка не связана с эмоционально-регулятивным компонентом, а у подростков с нарушением слуха еще и с когнитивно-эмоциональным, что свидетельствует о нарушении целостности конструкта, наличии искаженности. При ЛИН обнаруживается корреляция самооценки с неудовлетворенностью базовой потребности в безопасности, а при сохранном интеллекте самооценка положительно коррелирует с высшими потребностями, что свидетельствует о большей социальной зрелости подростков этих групп.

Библиографический список

1. Белинская Е.П. Социальная психология личности. М.: Академия, 2009. 304 с.
2. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 104–113.
3. Былкина И.Д. Соотношение самооценки и уровня притязаний в норме и при психосоматической патологии: дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 195 с.
4. Королева Ю.А. Социально-психологическая компетентность и жизнеспособность лиц с отклонениями в развитии: факторный анализ // Специальное образование. 2015. № 4. С. 43–51.
5. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2005. 688 с.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСИ, 2011. 446 с.
7. Путилло Л.В. Социология: учебный курс. М.: МИЭМП, 2011. С. 71–75.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРЕВОГИ О БУДУЩЕМ РАБОТНИКАМИ ТОРГОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДОМ РАНГОВОЙ КОРРЕЛЯЦИИ

INVESTIGATION OF THE PECULIARITIES OF FEELING ANXIETY ABOUT THE FUTURE BY EMPLOYEES OF A COMMERCIAL ORGANIZATION USING THE METHOD OF RANK CORRELATION

В.В. Кузовкин, А.Н. Кононов

V.V. Kuzovkin, A.N. Kononov

Тревога о будущем, работник, корреляция, образ будущего, тревожность, торговая организация.

В статье вниманию читателей предлагается исследование корреляционной связи состояния ситуативной тревоги, переживаемой работниками торговой организации и восприятия ими образа будущего. Актуальность темы исследования обусловлена кризисной ситуацией, сложившейся в настоящий момент в мировой экономике. Такая ситуация оказывает мощное влияние на психоэмоциональное состояние работников, трудящихся в сфере оптовой и розничной торговли. Результаты, полученные в ходе исследования, показали статистически значимую корреляцию переживания состояния тревоги и образа будущего работника торговой организации.

Anxiety about the future, worker, correlation, image of the future, anxiety, commercial organization.

The article offers the study of the correlation between the state of situational anxiety experienced by employees of a commercial organization and their perception of the image of the future. The relevance of the research topic is determined by the crisis situation that is going on at the moment in the world economy. This situation has a powerful influence on the psychoemotional condition of workers in the sphere of wholesale and retail trade. The results obtained during the research showed a statistically significant correlation between the anxiety state and the image of the future experienced by the employee of the commercial organization.

Актуальность работы. Исследование тревоги о будущем как ситуативно переживаемого работником психоэмоционального состояния заслуживает самого пристального внимания. Данное состояние выполняет охранительную функцию, защищает человека и активизирует его внутренний потенциал. При этом тревога может стать причиной различных расстройств, способных привести к серьезным негативным последствиям как психологического, так и физиологического характера. Своевременное выявление и последующая корректировка тревоги о будущем у работника торговой организации являются важной задачей специалиста-психолога. Инструментом

изучения, позволяющим впоследствии разработать программу корректировки тревоги о будущем, может быть ранговая корреляция.

Цель работы: исследование тревоги о будущем у работников торговой организации методом ранговой корреляции.

Тревожные ожидания всегда имеют отношение к будущему конкретного человека, тому, как он видит себя во временной или жизненной перспективе. Тревога связана с предвосхищением неблагополучия в будущем, с событиями или явлениями, которые способны оказать мощное, негативное воздействие на жизнь, материальное благополучие человека или его социальное положение. Изучение

причин возникновения, природы и структуры данного феномена является важным не только для психологии, но также для ряда смежных с ней наук. Длительное переживание состояния тревоги способно трансформироваться в генерализованное тревожное расстройство, вызывая изменения на физиологическом уровне, способствовать развитию сердечно-сосудистых заболеваний. Кроме всего прочего, тревога о будущем влияет на эффективность профессиональной деятельности работника в рамках организации.

Английские исследователи отмечают, что работники, испытывающие тревогу, зачастую занимают более низкие должности в организации, а результаты их профессиональной деятельности ниже, чем у тех, кто не испытывает реактивной тревожности (тревоги. – *примеч. авт.*). Обусловлено это тем, что они, как правило, избегают публичных выступлений, проведения презентаций перед большим количеством слушателей, склонны уходить от ответственности, тем самым ограничивая себя в карьерном росте и профессиональной самореализации (British Psychological Society, 2013).

В настоящий момент мировой экономической кризис, локальные вооруженные конфликты и распространение террористической угрозы оказывают на россиян сильное отрицательное воздействие, вызывая такую разновидность тревоги, как тревога о будущем. Последствия данного состояния, ситуативно переживаемого человеком, могут быть самыми различными.

Так, зарубежные специалисты указывают, что тревога является одной из причин роста количества попыток суицида среди населения. Человек, испытывающий тревогу, не имеет ресурсов и путей для поиска и разрешения пугающей ситуации. Личность, испытывая сильные отрицательные эмоции в отношении беспредметной угрозы, не может совладать с ними и принимает решение уйти из жизни, при этом человека не способно остановить ни наличие семьи, ни обязательства перед родителями, ни другие факторы. Человек разрешает внутрен-

ний конфликт, в основе которого лежит тревога, уходом от возможной угрозы посредством смерти [Bryan et al., 2013; Bentley et al., 2016].

Другим вариантом совладающего поведения с данным состоянием может быть подавление эмоций, вызванных тревогой. В конечном итоге такая реакция провоцирует уход в себя и свои переживания, что приводит к снижению качества жизни, наступающего в результате самоизоляции человека от общества, уменьшению социальных контактов и общественной активности личности [Olatunji et al., 2007].

По мнению авторов статьи, данный вариант реагирования на тревогу, сохраняя жизнь и здоровье человеку, лишает государство и общество полноценного члена, способного трудиться и приносить пользу. Работник, переживающий состояние тревоги о будущем, видит перед собой лишь короткий отрезок своей жизни и не способен заглянуть дальше тех возможных событий, которые его беспокоят, до того момента пока ситуация не разрешится. Сотрудник концентрируется лишь на потенциальной проблеме и возможных для него последствиях, а значит, эффективность его профессиональной деятельности снижается из-за сужения временной перспективы.

Тревога как ситуативное состояние, переживаемое индивидом в кризисных ситуациях разного рода: социальных, политических, экономических, – оказывает угнетающее воздействие на временную перспективу личности, а значит, и на образ будущего личности [Кононов, 2016].

Результаты исследования. Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 45 торговых представителей, 17 специалистов отдела продаж, 12 ведущих специалистов отдела продаж, 8 специалистов по работе с ключевыми клиентами организации – всего 82 человека. В качестве методик были выбраны опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, «шкала тревоги Дж. Тейлора», модифицированная Т.А. Немчиным, шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна в адаптации Е.Г. Луковицкой, тест самоактуализации

личности, шкала «Компетентность во времени», тест жизнестойкости «Мадди – Леонтьева». Для статистической обработки полученных данных применялась компьютерная программа MS Office Excel.

Анализируя результаты в объединенной группе работников, можно выделить следующие кластеры, связанные между собой:

- тревога как ситуативное состояние;
- эмоциональное отношение к различным временным отрезкам жизни;
- контроль над событиями, происходящими в жизни личности;
- компетентность во времени, т.е. целостное восприятие персонального жизненного пути.

Данные кластеры позволяют предположить следующие взаимосвязи между психологическими характеристиками личности работника торговой организации.

Тревога – временная перспектива – контроль

Значимая, отрицательная, умеренная корреляционная связь ($r=-0,329$; при $p\leq 0,01$) между показателями компетентности во времени и тревогой.

Значимая, положительная, умеренная корреляционная связь ($r=0,375$; при $p\leq 0,01$) между показателями тревоги и фактором «негативное прошлое».

Значимая, положительная, умеренная корреляционная связь ($r=0,375$; при $p\leq 0,01$) между показателями тревоги и фактором «негативное прошлое».

Значимая, отрицательная, низкая, корреляционная связь ($r=-0,277$; при $p\leq 0,05$) между показателями тревоги и контроля.

Ситуативное состояние тревоги вызывает сужение временной перспективы личности со смещением фокуса внимания на события прошлого или настоящего. Усиление состояния ситуативной тревоги негативно сказывается на чувстве контроля личности над событиями жизни, способности управлять своей жизнью в различных контекстах. Чем выше уровень тревоги,

тем более безрадостно настоящее человека и будущее представляется ему жестко определенным и неизменным. Результат – развитие пассивного отношения к жизни, неспособность достигать значимых целей, поскольку их реализация выпадает из сферы влияния человека, с последующим снижением активности личности в социальной и профессиональной сфере. Усиление тревоги, оказывая негативное влияние на восприятие человеком прошлого, искажает жизненную перспективу личности, лишая его радости от событий настоящего и способствуя ухудшению психоэмоционального состояния.

Эмоциональное отношение

Значимая, положительная, умеренная корреляционная связь ($r=0,406$; при $p\leq 0,01$) между факторами «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее».

Усиление и рост пессимистического отношения к событиям прошлого, вызванного реальными травматическими событиями или же негативно реконструированными воспоминаниями, способствует восприятию настоящего и будущего как времени, окрашенного в темные тона, неподвластного воздействию с целью внесения изменений и улучшений.

Контроль – эмоциональное отношение

Значимая, отрицательная, средняя корреляционная связь между показателем «контроль» и фактором «негативное прошлое» ($r=-0,575$; при $p\leq 0,01$).

Значимая, отрицательная, умеренная корреляционная связь ($r=-0,357$; при $p\leq 0,01$) между показателем «контроль» и фактором «фаталистическое настоящее».

Снижение уровня контроля личности над событиями своей жизни вызывает рост фаталистического отношения к настоящему и усилению ориентации человека на негативных событиях прошлого. Другими словами, чем ниже субъективная возможность управления своей жизнью, тем более беспомощным чувствует себя человек и тем более безнадежным и безрадостным воспринимается им его будущее.

*Контроль –
компетентность во времени*

Значимая, положительная, средняя корреляционная связь между показателями «контроль» и «компетентность во времени» ($r=-0,562$; при $p \leq 0,01$).

Значимая, положительная, умеренная корреляционная связь между показателями «вовлеченность» и «компетентность во времени» ($r=0,407$; при $p \leq 0,01$).

Рост уровня контроля, т.е. уверенности индивида в возможности управления событиями, происходящими в жизни, а значит, и влияние на возможное будущее способствует росту компетентности во времени. Целостное восприятие времени жизни как триады прошлого, настоящего и будущего усиливает вовлеченность личности в процесс жизни. Явления, происходящие в настоящем, дают возможность получить не только удовольствие от совершаемой деятельности, но и максимальную пользу от них в будущем.

*Эмоциональное отношение –
компетентность во времени*

Значимая, отрицательная, умеренная корреляционная связь ($r=-0,425$; при $p \leq 0,01$) между показателем «компетентность во времени» и фактором «негативное прошлое».

Значимая, положительная, умеренная, корреляционная связь ($r=0,426$; при $p \leq 0,01$) между факторами «будущее» и «позитивное прошлое».

Усиление в сознании личности роли негативных событий прошлого способствует фрагментарному восприятию жизненной перспективы, снижая значимость настоящего и возможного будущего. Фокус внимания оказывается прикован к прошлым неудачам и потерям, сожалению об упущенных возможностях и нереализованных планах. Рост же позитивного отношения к событиям прошлого будет способствовать ориентации личности на будущее, укреплению уверенности в том, что поведение в настоящем способствует достижению значимых целей и задач в отдаленной временной

перспективе. Позитивные события в прошлом фиксируют вектор временной направленности личности. Человек, испытывая положительные эмоции к прошлому, с большим энтузиазмом двигается вперед и достигает поставленных целей. Будущее представляется индивиду как продолжение позитивного и удачного прошлого и настоящего.

Выявление важных элементов, в частности таких, как чувство контроля за событиями жизнедеятельности, эмоциональная окраска событий, произошедших на разных временных этапах жизни личности, а также развитие способности целостного видения жизненного пути дают возможность повышать эффективность личности в процессе осуществления социальной или профессиональной деятельности. Исследование взаимосвязи различных психологических характеристик работников торговой организации в процессе переживания ими тревоги о будущем позволяет изучить особенности данного психоэмоционального состояния. Прикладное значение таких исследований актуально для психологии труда, инженерной психологии и эргономики, т.к. позволяет повысить эффективность профессиональной деятельности работников, а значит, и организации.

Задача психолога-консультанта в процессе взаимодействия с работником – оказать помощь и снизить тревогу о будущем до оптимального уровня. Психологическое воздействие может быть направлено на усиление чувства контроля личности над своей жизнью и происходящими в ней событиями, изменение эмоционального отношения к явлениям и ситуациям, произошедшим в прошлом, или же на снижение уровня тревоги о будущем как ситуативного состояния.

Сделаем выводы.

1. Переживание высокого уровня тревоги работниками торговой организации оказывает негативное влияние на процесс профессиональной самореализации и карьерный рост.

2. Высокий уровень тревоги негативно влияет на степень социальной активности личности, усугубляя психоэмоциональное состояние.

3. Образ будущего личности формируется под воздействием событий настоящего и прошлого. Состояние тревоги, переживаемое индивидом на различных этапах жизни, способно искажать образ будущего, ограничивая возможности в достижении поставленных целей.

4. Тревога о будущем находится во взаимосвязи с такими психологическими характеристиками личности, как степень контроля над происходящими событиями, целостным восприятием времени жизни, эмоциональным отношением к различным этапам жизненного пути.

Библиографический список

1. Кононов А.Н. Феномен тревоги о будущем как отдельное понятие в психологической науке // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 173–180.
2. Bryan C.J. Rudd M.D. Wertenberger E. Reasons for suicide attempts in a clinical sample of active duty soldiers // Journal of Affective Disorders. 2013. P. 148–152.
3. Bentley K.H., Franklin J.C., Ribeiro J.D., Kleiman E.M., Fox K.R., Nock M.K. Anxiety and its disorders as risk factors for suicidal thoughts and behaviors: A meta-analytic review // Clin Psychol Rev. 2016. Feb. P. 30–46.
4. Olatunji B., Cisler J., Tolin D. Quality of life in the anxiety disorders: A meta-analytic review // Clinical Psychology Review. 2007. 27(5). P. 572–581.
5. Social Anxiety Disorder. Recognition, Assessment and Treatment NICE Clinical Guidelines. No. 159. National Collaborating Centre for Mental Health (UK). Leicester (UK): British Psychological Society, 2013. P. 320.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-РЕГУЛЯТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НИЗКОАДАПТИВНЫХ И ВЫСОКОАДАПТИВНЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗА

EMOTIONAL-REGULATORY PERSONALITY CHARACTERISTICS OF LOW ADAPTIVE AND HIGHLY ADAPTIVE STUDENTS

О.М. Миллер, Е.Ю. Журбенко

O.M. Miller, E.Yu. Zhurbenko

Субъективные характеристики как фактор адаптации, эмоциональные свойства, самоконтроль, сочетание личностных характеристик, низкоадаптированные и высокоадаптированные студенты.

В статье обсуждаются эмоционально-регулятивные характеристики студентов первого года обучения в вузе. Показано, что выраженность определенных эмоционально-регулятивных свойств личности студентов соотносится с успешностью адаптации к учебной деятельности в вузе. Предпринята попытка интерпретации сочетания эмоционально-регулятивных характеристик студентов, влияющих на их адаптацию.

Subjective characteristics as a factor of adaptation, emotional properties, self-control, a combination of personal characteristics, low adaptive and highly adaptive students.

The article discusses the emotional-regulatory characteristics of students of the first year of study at university. It is shown that the manifestation of certain emotionally-regulatory characteristics of students' personality correlates with successful adaptation to learning activity at university. The article makes an attempt to interpret the combination of the emotional-regulatory characteristics of students that affect their adaptation.

Одна из актуальных проблем высшей школы связана с адаптацией студентов-первокурсников к обучению в вузе. Адаптация в образовательном учреждении – одна из форм приспособительного поведения студента, которую стоит рассматривать как процесс, состояние, свойство или результат его деятельности. В процессе адаптации происходят кардинальные изменения деятельности индивида, которые сопровождаются трансформацией его предметного социального окружения (встреча студента с новой образовательной средой), а также освоением новых учебных форм, способов и приемов самостоятельной работы, приспособлением к обучению новым видам научной деятельности [Гришанов, Цуркан, 1990].

На успешность адаптации влияет ряд факторов, в частности субъективные характеристики студентов. В данной статье мы рассматриваем эмоционально-регуляторные свойства личности

студентов. С.Л. Рубинштейн писал, что у человека эмоции, связанные с деятельностью, занимают особое место, поскольку именно в деятельности, с ходом и исходом деятельности человек переживает все разновидности и оттенки удовлетворения или неудовлетворения (чувства успеха, удачи, торжества, ликования и неуспеха, неудачи, краха и т.д.) [Рубинштейн, 2000, с. 560]. В то же время и сама деятельность подвергается эмоциональной регуляции. Так Е.П. Ильин, вслед за П. Фрессом, В.К. Вилюнасом, Я. Рейковским и другими исследователями, отмечал мотивирующую роль эмоций, тем самым связывая эмоции с потребностями и их удовлетворением в деятельности [Ильин, 2011, с. 6]. Это означает, что если деятельность вызывает негативные эмоции, то человек может пересмотреть свое отношение к деятельности и либо принять решение о смене деятельности, либо приспособиться к деятельности и ситуации [Крайг, 2005].

Возможен и другой вариант, когда для поддержания внутреннего комфорта человек прекращает деятельность и уходит из травмирующей ситуации, регрессируя к детским способам поведения [Аргунова, 2007, с. 16].

Можно полагать, что именно так эмоции обеспечивают саморегуляцию деятельности и поведения. При этом, как отмечает Е.А. Сергиенко, различие эмоциональных ресурсов людей определяет особенности их эмоциональной регуляции деятельности, поскольку люди отличаются различной интенсивностью эмоций, эмоциональной лабильностью, эмоциональной импульсивностью, различной способностью «читать» эмоции других людей и понимать свои настроения [Сергиенко, 2009].

А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум полагают, что особенности протекания эмоций, в частности быстрота, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий, связаны с самоконтролем личности. При этом различают внешний контроль и внутренний самоконтроль. При внешнем контроле регулируются не сами эмоции, а только их внешнее выражение. Внутренний контроль связан с таким иерархическим распределением потребностей, при котором низшие потребности подчинены высшим, поэтому, находясь в таком подчиненном положении, они в соответствующих ситуациях просто не могут вызвать неподконтрольных эмоций [Реан, Бордовская, Розум, 2002]. Если человек сам рассматривает себя как лицо, ответственное за удовлетво-

ние собственных потребностей, следовательно, он самостоятельно, без посторонней помощи регулирует активность, выбирая оптимальные для себя способы ее реализации, отказываясь от неоптимальных, неудачных [Абульханова, 2014, с. 10].

Как видим, эмоционально-регулятивные процессы являются важными особенностями личности и могут влиять на адаптацию студентов к учебной деятельности в вузе. Для того чтобы прояснить особенности такого влияния, в течение двух лет на базе Красноярского института железнодорожного транспорта проводилось исследование в рамках мониторинга личностного развития студентов 1-х курсов. На основе академической успеваемости студентов и модифицированной методики Роджерса – Снегиревой были определены группы низкоадаптированных и высокоадаптированных студентов. Для измерения индивидуально-психологических особенностей личности применялся расширенный вариант опросника Р. Кеттелла [Выбойщик, Шакурова, 2000]. В исследовании участвовало 102 студента (28 низкоадаптированных и 23 высокоадаптированных студента 2013/14 учебного года, 35 низкоадаптированных и 16 высокоадаптированных студентов 2014–2015 учебного года).

Ниже представлены данные сравнительного анализа личностных характеристик низкоадаптированных и высокоадаптированных студентов с помощью опросника Р. Кеттелла за 2013/14 и 2014/15 учебные годы (рис. 1 и 2).

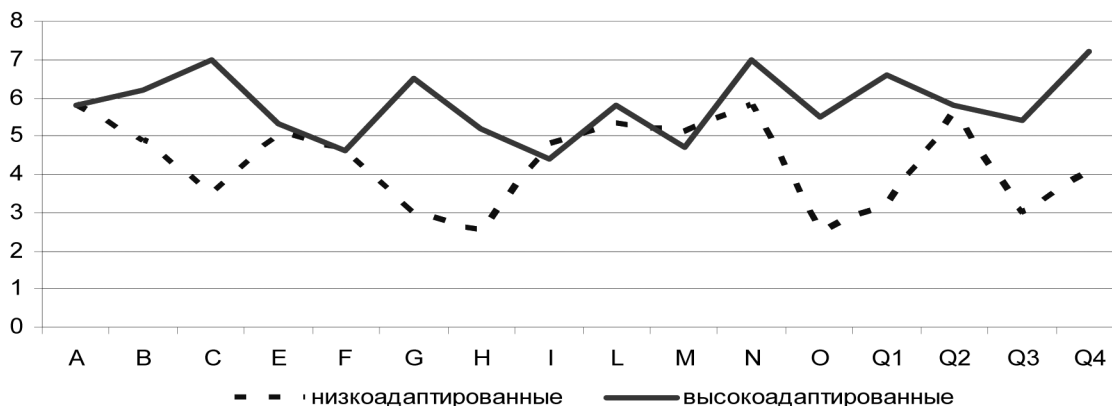


Рис. 1. Средние значения показателей по шкалам методики Кеттелла у низкоадаптированных и высокоадаптированных студентов 2013/14 учебного года

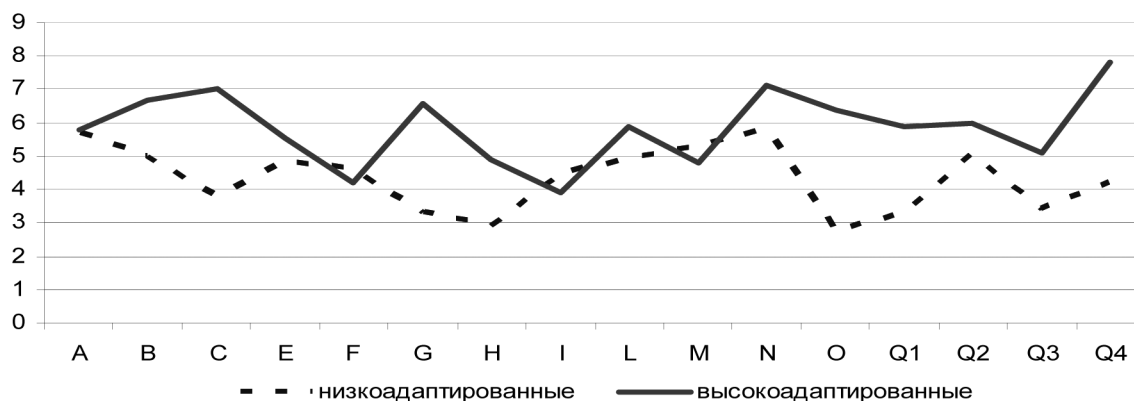


Рис. 2. Средние значения показателей по шкалам методики Кеттелла у низкоадаптированных и высокоадаптированных студентов 2014/15 учебного года

При дальнейшем сравнении низкоадаптированных и высокоадаптированных студентов с помощью критерия Манна – Уитни достоверных различий между группами 2013/14 и 2014/15 гг. не выявлено, следовательно, можно рассматривать группы низкоадаптированных студентов 2013/14 учебного года и 2014/15 учебного года как одну выборку низкоадаптированных – всего 63 студента. Группы высокоадаптированных студентов 2013/14 учебного года и 2014/15 учебного года составили еще одну выборку из 39 респондентов.

Поскольку в данной статье эмоции и самоконтроль рассматриваются как целостный

эмоционально-регуляторный механизм, то факторы, фиксирующие, по мнению Р. Кеттелла, эмоциональные свойства: С – эмоциональная устойчивость, F – беспечность, Н – смелость в социальных контактах, I – эмоциональная чувствительность, O – тревожность, Q₄ – напряженность, а также регуляторные свойства личности: G – моральная нормативность, Q₃ – самодисциплина – соответственно объединяются в один комплекс эмоционально-регуляторных личностных черт.

Ниже представлен график сравнения средних значений показателей эмоционально-регуляторных черт личности низкоадаптированных и высокоадаптированных студентов (рис. 3).

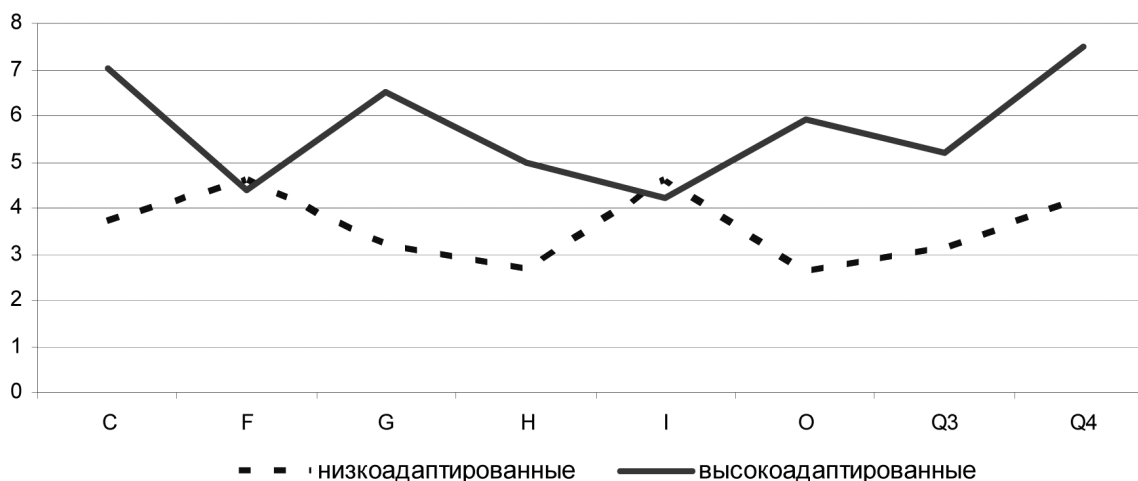


Рис. 3. Средние значения показателей по шкалам эмоционально-регулятивных черт личности по методике Кеттелла у низкоадаптированных и высокоадаптированных студентов 2013/14 и 2014/15 учебных годов

На основе анализа профилей личностных характеристик на представленном выше рисунке визуально можно оценить, что большин-

ство эмоционально-регуляторных черт личности высокоадаптированных и низкоадаптированных студентов заметно отличаются друг от

друга. Дальнейшее статистическое исследование включало в себя сравнение выборок. В качестве меры сравнения использовался U-критерий Манна – Уитни.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели эмоциональных-регулятивных свойств личности низкоадаптированных и высокоадаптированных студентов по методике Кеттелла

Фактор	Низкоадаптированные	Высокоадаптированные	Значение U	Уровень значимости, p
	Средние значения	Средние значения		
C	3,683	7,026	374	<0,001
F	4,6	4,4	1177,5	0,73
H	2,7	5	501,5	<0,001
I	4,6	4,2	1160,5	0,64
O	2,6	5,9	426	<0,001
Q4	4,2	7,5	289,5	<0,001
G	3,2	6,5	195	<0,001
Q3	3,1	5,2	625,5	<0,001

Как видно из табл. 1, при сравнении выборок по методике Кеттелла было определено несколько высоко значимых различий между ними ($P < 0,001$). Обнаружено, что значения показателей факторов С – эмоциональная устойчивость, Н – социальная активность, О – тревожность, Q₄ – напряженность, G – моральная нормативность, Q₃ – самодисциплина выше у высокоадаптированных студентов.

Более высокие значения у высокоадаптированных студентов по фактору С свидетельствуют о том, что им свойственны большая эмоциональная устойчивость и постоянство интересов. Они более работоспособны, увереннее в себе, лучше осознают требования действительности, настойчивее и упорнее в достижении целей. Одновременно более высокие значения по фактору Н показывают, что они смелее и общительнее – свободнее вступают в контакты с другими людьми.

В то же время более высокие значения по фактору О свидетельствуют, что высокоадаптированным студентам свойственно чаще переживать тревогу, чувство вины, они более чувствительны к реакциям окружающих. Однако нельзя забывать, что данный фактор оценивает скорее настроение и состояние человека, нежели глубинные свойства его личности

[Романов, 1998, с. 73]. Возможно, именно поэтому (в соответствии с достоверно большей величиной значения фактора Q4) высокоадаптированные респонденты чаще проявляют энергичность, внутреннее напряжение и мотивацию к деятельности. Им в большей степени, чем низкоадаптированным студентам, характерны дисциплинированность, обязательность, ответственное отношение к делу, добросовестность, стремление к соблюдению моральных норм и правил поведения в обществе (фактор G). При этом у них более выражен самоконтроль поведения (фактор Q3).

Можно утверждать, что выявленные особенности эмоционально-регулятивных свойств личности высокоадаптированных студентов являются важным фактором их успешной адаптации к вузу. В то же время обнаруженные достоверные различия между отдельными показателями личностных свойств не дают полной картины эмоционально-регулятивных особенностей студентов обеих выборок. Для более полной интерпретации полученных результатов мы использовали не только выраженность отдельных факторов, но и их сочетания [Капустина, 2007], образующие симптомокомплексы эмоциональных-регуляторных личностных свойств (табл. 2).

**Интерпретация сочетаний исследуемых факторов методики Кеттелла
для показателей эмоционально-регулятивных черт личности низкоадаптированных
и высокоадаптированных студентов (в стенах)**

Эмоционально-регулятивные свойства низкоадаптированных студентов	Эмоционально-регулятивные свойства высокоадаптированных студентов
<i>Сочетание факторов С и I характеризует чувствительность личности к эмоциогенным воздействиям</i>	
Низкие значения фактора С (1–3 стена) и фактора I (1–3 стена) означают, что низкоадаптивные студенты эмоционально переменчивы, неустойчивы в интересах и склонностях, стремятся уклониться от ответственности, не доводят дело до конца. При этом эмоциональная чувствительность подавляется у них склонностью рационализировать эмоции, стремлением к практичности. Поэтому на собственные чувства они ориентируются довольно редко	Средние значения фактора С (4–7 стенов) и низкие значения фактора I (1–3 стена) показывают, что респонденты этой группы отличаются достаточной эмоциональной устойчивостью и постоянством интересов, реалистичным восприятием окружающей обстановки, происходящих событий. В большинстве случаев они способны справиться с трудностями, склонны рационализировать собственные эмоциональные переживания, хотя при неожиданном появлении дополнительных трудностей у них возникает кратковременное чувство тревоги
<i>Сочетание факторов Н и F отражает склонность к рискованному поведению</i>	
Низкие значения фактора Н (1–3 стена) и средние значения фактора F (4–7 стенов) свидетельствует о том, что их уверенность в себе слабо выражена, однако, когда им кажется, что успех реально достижим, они могут рисковать	Средние значения фактора Н (4–7 стенов) и низкие значения фактора F (1–3 стена) отражают стремление высокоадаптированных студентов находить позитивное в жизни. При этом они предпочитают знакомые ситуации, когда можно использовать проверенные опытом стратегии поведения. Поэтому ситуации, связанные с риском, избегаются
<i>Сочетание факторов О и Q4 характеризует разные проявления тревожности как личностного свойства</i>	
Низкие значения фактора О (1–3 стена) и фактора Q4 (1–4 стена), характерные для низкоадаптированных студентов, свидетельствуют о довольно беспечном восприятии окружающей реальности. Редко тревожатся о будущем и прошлых поступках. У них отсутствуют сильные побуждения и желания, они довольны жизнью, существующим положением дел и не стремятся к достижениям и переменам. В конфликтных ситуациях склонны преимущественно обвинять других	Средние значения факторов О (4–7 стенов) и Q4 (4–7 стенов) показывают, что высокоадаптивные студенты испытывает тревогу в непривычных ситуациях. Когда обстановка знакома и предсказуема, ощущение тревоги у них ослабевает или не возникает вообще. Они пытаются объективно воспринимать происходящее и окружающих людей. В конфликтных ситуациях склонны обвинять не только других, но и себя
<i>Сочетание регуляторных свойств Q3 и G характеризует соотношение самодисциплины и моральной нормативности</i>	
Низкие значения факторов Q3 (1–3 стена) и G (1–3 стена) свидетельствуют о том, что низкоадаптированные студенты отступают от желаемой цели, как только появляются внутренние или внешние препятствия. Не умеют планировать и рационально распределять свое время. Их поведение регулируется преимущественно сиюминутными желаниями и потребностями. К моральным нормам они относятся достаточно свободно	Средние значения факторов Q3 (4–7 стенов) и G (4–7 стенов) говорят о способности высокоадаптированных студентов быть организованными и настойчивыми в ситуациях, в которых они адаптировались. Избирательно относятся к общегрупповым нормам и требованиям. Совестьливость, ответственность в лично значимых ситуациях могут сочетаться у них с формальным выполнением обязанностей тогда, когда ситуация не затрагивает личных интересов

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что на успешную адаптацию в вузе влияют эмоционально-регуляторные свойства личности, что позволяет в дальнейшем

акцентировать внимание на развитии этих личностных характеристик студентов для того, чтобы снизить риск их попадания в группу низкоадаптированных.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. К проблемам экологии личности и возможности психологической поддержки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 С. 6–23.
2. Аргунова Н.В. Личностные качества как детерминанты мотивации учебной деятельности // Вестник СаГА Сер.: Психология. 2007. № 2. С. 21–28.
3. Выбойщик И.В., Шакурова З.А. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла: учеб. пособие. Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2000. 54 с.
4. Гришанов Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психологические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Кишинев, 1990. С. 29–41.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2011. 782 с.
6. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла. СПб.: Речь, 2007. 104 с.
7. Крайг Г. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005 940 с.
8. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432 с.
9. Романов В.В. Юридическая психология: учебник. М.: Юристъ, 1998. 488 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
11. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.04.2017).

СТИЛИ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ С ЛИДЕРСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ

MANAGEMENT DECISION-MAKING STYLES OF EXECUTIVES WITH LEADERSHIP SKILLS

Е.Ю. Федоренко, М.В. Федоренко

E.Yu. Fedorenko, M.V. Fedorenko

Руководитель, организационное лидерство, лидерские способности, управленческие решения, стили принятия управленческих решений.

В статье обсуждается феномен лидерства в контексте организационных отношений, устанавливается связь между выраженностью лидерских способностей руководителей и стилевыми характеристиками принятия управленческих решений. Исследование проведено на выборке руководителей крупных и средних организаций Красноярска. Результаты исследования могут быть полезны руководителям по персоналу, HR-менеджерам коммерческих организаций, организационным психологам.

Executive, organizational leadership, leadership skills, management decisions, management decision-making styles.

The article discusses the phenomenon of leadership in the context of managerial relationships and identifies a correlation between the extent of leadership skills of executives and the style features of management decision-making. The study was conducted on a sample of large and medium organization executives of Krasnoyarsk. The study results could be useful for HR managers and HR department heads of commercial organizations and corporate psychologists.

В последнее время все чаще при подборе кандидатур на управленческие позиции одной из ключевых характеристик, попадающих в фокус исследования, становится наличие у кандидатов лидерских способностей. Предполагается, что наличие таких способностей создаст наиболее благоприятный прогноз развития коллектива и будет способствовать экономическому, политическому и социальному успеху компании в целом. Кроме того, при рассмотрении необходимости повышения эффективности деятельности руководителя все больше внимания уделяется не дополнениям к формально властным полномочиям, а развитию лидерского потенциала. При этом в настоящее время нет достаточного количества исследований, которые бы позволили прогнозировать тип поведения руководителя с лидерскими способностями в рамках производственных отношений, его стиль принятия управленческих решений. В представленных материалах сделана попытка восполнить этот пробел и по-

пробовать получить данные относительно стиля принятия управленческих решений в зависимости от выраженности способностей к лидерству на выборке руководителей крупных и средних предприятий Красноярска.

Принятие решения в психологии традиционно рассматривается как этап волевого акта, связанный с выбором цели и способа действия [Смирнов, 2000, с. 122]. Продуктивный процесс принятия решения включает в себя появление новых целей, оценок, мотивов, установок и смыслов. Исследование волевых актов связано в отечественной психологии с именами Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, Д.Н. Узнадзе. Категория «управленческое решение» имеет многоаспектное содержание. Управленческое решение рассматривается, с одной стороны, как важнейший вид управленческого труда, а также совокупность взаимосвязанных, целенаправленных и логически последовательных управленческих действий, которые обеспечивают решение управленческих задач

[Кабушкин, 1997, с. 47]. С другой – как творческое, волевое действие субъекта управления, которое основывается на знании объективных законов в сфере функционирования управляемой системы и анализа информации об ее функционировании. Данное действие заключается в выборе цели, программы и способов деятельности коллектива в сфере разрешения проблемы или изменения цели [Смирнов, 2000, с. 127]. В широком смысле управленческое решение можно понимать как концентрированное выражение процесса управления на его заключительной стадии. Функция принятия управленческих решений служит основным звеном всей деятельности руководителя. При этом в ее осуществлении большую роль играют индивидуальные психологические характеристики руководителя, которые в значительной степени определяют способности принятия решений. Функция принятия решений значительно меньше по сравнению с другими функциями управления стандартизирована и алгоритмизирована. Кроме того, в процессах принятия решений большое значение имеют не формализуемые, субъективные, а часто интуитивные факторы. Ключевую роль для понимания природы управленческих решений играет выявление факторов, влияющих на процессы их разработки и принятия. Все факторы, влияющие на процессы принятия управленческих решений, можно разделить на две большие группы – ситуационные и личностные. Ситуационные факторы, или переменные, определяются как влияние внешней и внутренней среды организации на ее деятельность и достижение поставленных целей. В современной теории и практике управления эти факторы достаточно полно изучены и для их описания разработаны многочисленные методики (SWOT-анализ, PEST-анализ и другие). Гораздо меньшее внимание уделяется личности руководителя. В связи с этим большое значение имеют выявление и диагностика личностных факторов, влияющих на качество и способы принятия управленческих решений.

Проведенное исследование опирается на методологические принципы развития, системности, субъектности, отраженные в работах

К.А. Альбухановой, А.А. Бодалева, А.А. Деркач, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейн и других авторов; теоретические основы управленческих решений в работах А. Файоля, М. Альберта, М. Мескона, Х. Райфа, М. Эддоуса, Р. Стэнфилда и др. Различным направлениям разработки и реализации управленческих решений посвящены исследования В.Р. Евстигнеева, А.И. Пашкова, Т.С. Хачатурова, Н.П. Лебединского, В.С. Юкаева, Б.М. Раппопорта, А.О. Мальковской, М.А. Федотовой и др. Значительный вклад в развитие концептуальных основ теории принятия решений внесли такие отечественные и зарубежные авторы, как В.А. Абчук, Г. Вагнер, В.А. Геловани, В.Н. Евланов, С.В. Емельянов, Л. Заде, Д. Канеман. В работах А.И. Китова, Т.В. Корнилова, О.К. Тихомирова, Д. Канемана и др. представлены исследования процессов принятия решения. Характеристики стилевых различий в принятии управленческих решений описаны в работах: А.В. Карпова, Е.В. Маркова, Р. Лайкерт, Н.П. Фетискина и др.

Наши предварительные исследования показали, что индивидуальные характеристики человека могут существенным образом влиять на процесс принятия решений. Вопрос, осознанно или неосознанно человек выбирает тот или иной способ принятия решений, остается до конца неизученным. Люди, обладающие разными индивидуальными качествами и применяющие в силу этого разные способы, могут в итоге прийти к одинаковому решению. Прямой зависимости между отдельными характеристиками личности и качеством принятия решений пока не обнаружено, при этом нельзя утверждать, что такой зависимости нет, вполне вероятно, что она носит более сложный и опосредованный характер. Результаты и способы принятия решений скорее зависят не от отдельных качеств личности, а от того, как они сочетаются, образуя более сложные комплексы.

Лидерские способности, с точки зрения множества авторов, включают в себя широкую систему качеств, таких как: дальновидность, стрессоустойчивость, умение решать проблемы, коммуникативные способности, способность брать на себя ответственность, определять

приоритеты и др. Лидерство в психологии – процесс социального влияния, благодаря которому лидер получает поддержку со стороны других членов сообщества для достижения цели [Chemers, 1997]. Обобщение теоретических и экспериментальных исследований позволило выделить основные направления, объясняющие лидерские способности человека и явления лидерства в коллективе: это теории лидерских черт Ф. Гальтона, К. Бэрда, С. Смита, Д. Крюгера; теории окружающей среды, или ситуативные теории, Дж. Шнейдера, Э. Хартли, Л. Картера, П. Пигорса; личностно-ситуативные теории Г. Герта, С. Милза, К. Кейса; гуманистические; «трансактного анализа» и трансформационного лидерства Дж. Бернса; мотивационные теории А. Маслоу и др. В современных исследованиях нашли отражение вопросы взаимосвязи направленности и лидерства, мотивации и лидерства, между стилями лидерства (В.Г. Асеев, Е.П. Ильин, А.Г. Ковалев, Н.Л. Силантьева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В работах С.О. Пожарского делаются выводы о том, что лидерский потенциал по-разному проявляется у мужчин и женщин, руководителей с различным стажем работы [Пожарский, 2016].

Лидерский потенциал, в общем понимании, представляет собой совокупность имеющихся средств, возможностей в некоторой области, некотором отношении, позволяющих перейти от исследования качеств и поведения человека в настоящем времени к изучению того, каким он может стать, поскольку личностные качества развиваются и проявляются в динамическом взаимодействии человека и его социокультурного окружения [Евтихов, 2011, с. 101]. Специфика лидерства как роли заключается в том, что эту роль лидеру не только «дают», но он берет ее сам, то есть стремится реализовать свои потенциальные возможности.

Исходя из понимания лидерской деятельности как процесса активного воздействия на деятельность других и (или) на собственную, актуальную лидерскую деятельность можно определить как разновидность деятельности, в которой лидерская активность личности

направлена на деятельность других членов группы [Евтихов, 2007, с.45].

Исходя из замысла исследования в качестве методического аппарата были выбраны: методика Р.С. Немова «Способность к лидерству». Методика позволяет определить степень выраженности лидерских способностей; методика Н. Фетискина «Оценка стилей принятия управленческих решений» [Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002, с. 278–281]. С помощью этого инструмента можно обнаружить выраженность у респондентов четырех стилей принятия управленческих решений: реализаторского, авторитарного, ситуационного и маргинального. Реализаторский стиль предполагает высокую требовательность по отношению к себе и низкую по отношению к подчиненным, представитель этого типа направлен на дело, на достижение результата. Его интересы не могут противоречить интересам группы. Он отлично сработается с креативными, мотивированными и профессиональными сотрудниками. При авторитарном стиле руководитель ориентирован только на свои цели и себя, стремится к власти, демонстрирует тотальный контроль во всем и жесткое отношение с подчиненными, не пускает ситуацию на самотек, четко планирует достижение результата. При ситуационном стиле наблюдается вариативность поведения руководителя, если ситуация требует тотального контроля и власти, то он склонен принимать на себя эту роль, если этого не требуется, то он даст подчиненным полную свободу действий. Маргинальный стиль предполагает низкую требовательность к себе, но в то же время высокую по отношению к подчиненным, избегание ответственности за поступки и слова, ориентировку на вышестоящие структуры. Отсутствие мотивации к выполнению «сложных» задач, и выполнение их только тогда, когда есть указание сверху.

Также испытуемым был предложен кейс, в котором была описана ситуация, требующая принятия управленческого решения. Предложенный вариант решения ситуации анализировался по следующим критериям: полнота и детализованность описания предложенного решения

ситуации; масштаб предложенного решения (относительно личности / отдела или организации в целом); способ принятия решения (единолично / коллегиально); тип решения (тактический, стратегический).

В исследовании приняли участие 37 руководителей компаний со штатом не менее 10 человек, стаж в должности руководителя более 3 лет.

Задача первого этапа – исследование руководителей с точки зрения выраженности способностей к лидерству. В результате на основании полученных данных испытуемые были распределены на три группы со слабой, средней и

сильной выраженностью лидерских способностей (рис. 1). В фокусе нашего исследования – руководители, попадающие в группу с сильной выраженностью лидерских способностей (далее по тексту – «руководители-лидеры»), – экспериментальная группа. Контрольную группу составили руководители, обладающие слабой степенью выраженности лидерских способностей (далее по тексту – контрольная группа).

Из общей выборки у 59 % руководителей были обнаружены сильно выраженные лидерские способности, у 22 % респондентов они выражены средне и у 19 % опрошенных – слабо.

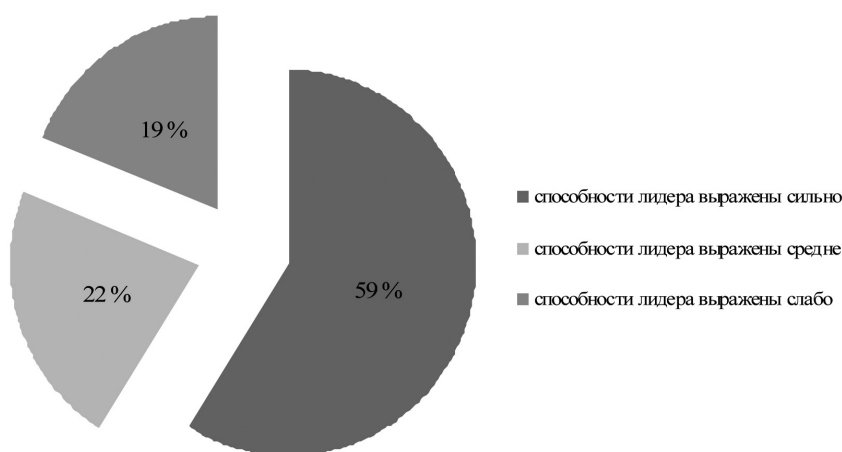


Рис. 1. Показатели выраженности лидерских способностей у всей выборки испытуемых

Руководители, у которых обнаружили высокие показатели лидерских способностей, исходя из качественного анализа материалов методики, характеризуют себя как людей часто бывающих в центре внимания; по личной инициативе занимающихся организацией трудовых / спортивных и других команд; испытывающих удовольствие убеждать кого-то в чем-либо и привлекать на свою сторону тех, кто раньше был с ним не согласен; оказывающих влияние на других людей; демонстрирующих готовность взять на себя ответственность за общее дело.

Руководители, продемонстрировавшие слабо выраженные лидерские способности, отмечают у себя возникающее чувство тревоги при возложении ответственности за важное дело и волнение в ситуации ожидания встречи с важными людьми, считают, что лучше работать под

руководством, нежели самостоятельно. На втором этапе исследовались стили принятия управленческих решений в контрольной и экспериментальной группах (рис. 2).

Исследование проводилось с помощью методики Н.П. Фетискина «Оценка стилей принятия управленческих решений» и решения кейса.

По итогам обработки данных, обнаружено, что в экспериментальной и контрольной группах оказались разные доминирующие стили принятия управленческих решений. Из числа «руководителей-лидеров» 69 % опрошенных придерживаются реализаторского стиля принятия управленческих решений и 31 % – авторитарного. У 80 % руководителей с низкими показателями лидерства обнаруживается ситуационный стиль принятия управленческих решений и 20 % – маргинальный.

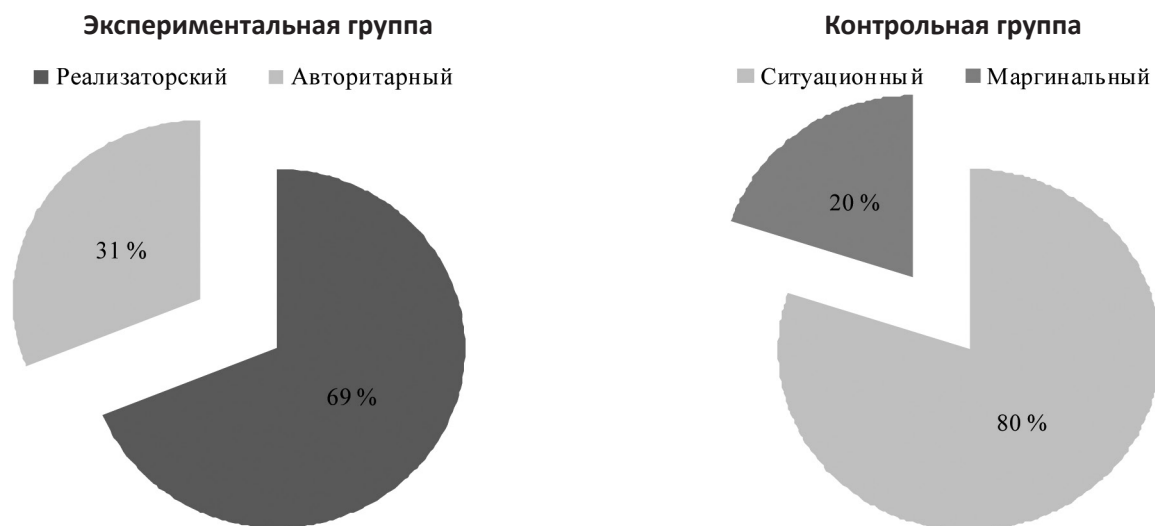


Рис. 2. Выраженность стилей принятия управленческих решений у «руководителей-лидеров» (экспериментальная группа) и руководителей с низкими показателями лидерства (контрольная группа)

На третьем этапе респондентам был предложен кейс, включающий ситуацию, требующую принятия управленческого решения. Критериями для анализа ответов респондентов выступали: полнота и детализованность описания предложенного решения; масштаб (относительно личности / отдела или организации в целом); способ принятия решения (единолично / коллегиально); тип решения (тактический, стратегический).

При обобщении результатов решения кейса обнаружилось следующее:

- 80 % руководителей со слабо выраженными лидерскими качествами описали решение ситуации формально с минимумом деталей и 20 % опрошенных ситуацию описали с достаточным количеством деталей;

- у «руководителей-лидеров» 87 % описали ситуацию максимально полно и только 13 % опрошенных – формально;

- у «руководителей-лидеров» в 75 % случаях ситуации были описаны стратегически, в масштабах организации или отдела. Предложенные решения затрагивали обнаруженные несогласования, например: между трудовым / налоговым законодательством и реально существующей ситуацией в организации.

В остальных 25 % случаев масштаб описанных ситуаций касался персоны, как и в 80 % случаях руководителей из контрольной группы.

Анализ материалов показал, что 62 % «руководителей-лидеров» принимали решения коллегиально. Типичными вариантами принятия решения, который называли руководители, были следующие: «соберу совет директоров; посоветуюсь с менеджерами – они лучше знают производственный процесс; приглашу специалистов в этой области и т.д.». 38 % предпочли индивидуальный способ принятия решения. В контрольной группе 60 % руководителей делегировали принятие решения подчиненным со всей ответственностью за последствия. В 20 % случаев принимали решение самостоятельно и в 20 % отстранялись («Пока не буду ничего предпринимать, пусть подчиненные разбираются»).

По типу решения экспериментальная группа продемонстрировала в 81 % признаки стратегичности в принятии решений. Руководители говорили о перспективах и последствиях своих решений для подразделения и компании в целом, просчитывали риски, при принятии решений учитывали стратегические цели и перспективу развития компании. 19 % проявили в ответах признаки тактического решения проблемы, не представив в ответе перспективу решения подобной ситуации в будущем. Типичными вариантами ответов на уточняющие вопросы были: «Когда возникнет ситуация, тогда и будем ее решать; зачем заранее придумывать решения, если такая ситуация может больше не повториться».

Статистическая обработка данных. Достоверность различий стилей принятия управленческих решений у руководителей исследовалась с помощью t-критерия Стьюдента, его значение – 3,72. Различия статистически значимы ($p < 0,05$) – это свидетельствует об отличии стилей принятия управленческих решений у экспериментальной и контрольной групп. Данные корреляционно-го анализа Пирсона, обнаруживают статистическую значимость на 1%-ном уровне, что демонстрирует наличие связи между степенью выраженности лидерских качеств со стилем принятия управленческих решений.

Выводы. Наше исследование показало, что есть связь между лидерскими способностями и стилем принятия управленческих решений. Таким образом, на основании полученных данных при подборе персонала на руководящие должности можно гипотетически предполагать и прогнозировать характеристики организационного поведения при разной выраженности лидерских способностей.

Материалы исследования расширяют знания об индивидуальных особенностях стратегии принятия управленческих решений руководителем и вносят вклад в психологию развития, управленческую акмеологию. Данные исследования могут быть полезны руководителям по персоналу, HR-менеджерам коммерческих организаций, организационным психологам, всем, кто заинтересован вопросами лидерства и управления.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. История высших психических функций: собр. соч. М., 1983. Т. 3.
2. Евтихов О.В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития: монография. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011. 288 с.
3. Евтихов О.В. Тренинг лидерства: монография. СПб.: Речь, 2007. 254 с.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986. Т. 2: Развитие произвольных движений. 296 с.
5. Кабушкин Н.И. Основы менеджмента: учеб. пособие: Новое знание, 2009. 336 с.
6. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М: Академический Проект, 2000. 505 с.
7. Пожарский С.О. Особенности лидерского потенциала руководителя // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 226–230.
8. Смирнов Э.А. Разработка управленческих решений: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 271 с.
9. Узнадзе Д.Н. Общая психология. СПб.: Питер, 2004. 413 с.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
11. Chemers M. An integrative theory of leadership. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997. URL: <https://www.livelib.ru/book/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА СОДЕЙСТВИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

COUNSELING AND THE ISSUES OF PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT

М.В. Горнякова

M.V. Gornykova

Профессиональная идентичность, социальная среда, профессиональное образование, образовательная потребность, образовательный запрос, психологическое консультирование.

В статье рассматриваются вопросы становления и развития профессиональной идентичности современного человека. Дается анализ взглядов на феномен профессиональной идентичности в социально-психологическом и философско-гуманитарном контекстах, обозначаются основные направления современных исследований по изучению степени осознанности профессионального выбора, включенности современного человека в собственное профессиональное развитие. Автор предлагает в качестве одной из форм оказания содействия становлению и развитию профессиональной идентичности в вузе введение в образовательный процесс технологий психологического консультирования по образовательному запросу.

Professional identity, social environment, vocational education, educational demand, educational inquiry, counseling.

The article deals with the issues of the formation and development of modern man professional identity. It also analyses the views of the phenomenon of professional identity in socio-psychological and philosophical-humanitarian contexts, indicates the main trends in modern studies of the degree of professional choice awareness and the involvement of modern people in their own professional development. The author offers the introduction of counseling technologies on an educational inquiry to the educational process as one of the forms of rendering assistance in the formation and development of professional identity in university.

Вопросы становления профессиональной идентичности приобретают все большую актуальность в контексте современной реальности. Для новой социальной реальности, описываемой исследователями как «постиндустриальное общество» (Д. Белл), «супериндустриальное общество» (Э. Тоффлер), «информационное общество» (М. Кастельс), характерны усиление интенсивности изменений, ускоряющийся темп жизни, ориентация на успешность, выраженная в достижении определенного материального благосостояния. «Наш век – это период стремительных трансформаций, происходящих в современном обществе. Человеку становится все сложнее поддерживать внутреннюю согласованность и устойчивость “Я”. В настоящее время происходит утрата устоявшихся границ, ценностей социальных категорий, посредством которых чело-

век определяет себя, свое место в изменяющемся социуме» [Патырбаева, 2012, с. 5]. Иными словами, наблюдается кризис идентичности личности, затрагивающий все ее структурные элементы.

Естественно предположить, что профессиональная идентичность в этом смысле не является исключением. Широкий спектр образовательных возможностей, наполненность образовательной среды вариативными формами и структурами, предоставляющими образовательные услуги разного уровня, содержания и качества, с одной стороны, и потеря четких ориентиров профессионального самоопределения – с другой, приводят все чаще к хаотичному, бессистемному подходу личности к выбору своего профессионального пути.

Проблема становления и развития профессиональной идентичности представляет сегодня

одну из фундаментальных проблем гуманитарных наук: философии, социологии, психологии – и связана с целым спектром актуальных вопросов. Так, профессиональная идентичность рассматривается как одна из сущностных интегративных характеристик субъектности человека (Е.П. Ермолаева, Д.И. Завалишина, Ю.П. Поваренков, А.А. Реан, Д.В. Ронзин, Л.Б. Шнейдер); в неразрывной связи с вопросами жизненного самоосуществления и жизнестойкости личности (И.О. Логинова, О.В. Лукьянов, Н.Т. Селезнева, Н.В. Рубленко); как центральный элемент зрелости и целостности личности взрослого человека (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев).

Обобщение понимания профессиональной идентичности в социально-психологическом и философско-гуманитарном контекстах приводит к выходу на такие категории, как притязания субъекта, выражающие его потребности и охватывающие смысловое пространство, в котором происходит выбор профессионального пути; самооценка как показатель реального и прогнозируемого профессионального самоотношения; ценностные ориентации, выступающие в качестве ключевых ориентиров профессионального самоопределения и развития и оказывающие непосредственное влияние на становление профессиональной идентичности через принятие норм и ценностей профессионального сообщества. Одним из важных личностных качеств, детерминирующих становление профессиональной идентичности, является ответственность, проявление которой выражается в способности личности реализовать основанную на субъективных критериях деятельность [Красникова, 2013, с. 167]. Как проявление личностной зрелости ответственность определяет способность личности к разрешению возникающих проблем, нахождению смысла в профессии, принятию ее ценности в отношении значимости для собственной реализации и в контексте общественной социальной ценности. В конечном итоге, по мнению Л.Б. Шнейдер, определяет свободу личности в профессиональной самореализации.

В этом смысле становление и развитие профессиональной идентичности видятся во

взаимосвязи с проблемами самоопределения, осуществления выбора, осмысленного и ответственного построения жизненного пути. Осознанный, детерминированный личностно значимыми мотивами на основе индивидуальных образовательных потребностей профессиональный выбор позволяет человеку на много легче преодолевать трудности, гармоничнее и более глубоко формировать собственную профессиональную компетентность. «Если деятельность выступает как личностно значимая, жизненно важная, то регуляция текущих состояний практически не требуется – происходит общая мобилизация, подъем всех сил человека, в иных случаях преодоление усталости требует особых волевых усилий» [Абульханова, 2016, с. 165].

Постулирование профессиональной идентичности в категориях ответственности и личностной свободы позволяет определить этап получения высшего образования как выстраивание функционального и экзистенциального соответствия человека и профессии, которое включает в себя понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо выполнять профессиональные функции. Образовательный маршрут здесь определяется как движение от формирования отношения личности к себе как субъекту определенной деятельности и профессиональной направленности через формирование установок на развитие профессионально значимых качеств к дальнейшему активному осознанному поиску оптимальных способов профессиональной самореализации.

Современная система высшего образования требует от молодого человека высокого уровня мотивации и целеустремленности в получении значимого уровня профессиональной квалификации, дающего возможность полноценной профессиональной реализации в современном обществе. Обучение на ступенях бакалавриата и магистратуры предполагает достаточную осознанность профессионального выбора и высокую степень личностной включенности в процесс саморазвития и самообразования.

Актуальная ситуация в сфере высшего образования характеризуется дисбалансом

между внешними и внутренними детерминантами, определяющими формирование профессиональной идентичности. Как отмечает Т.В. Малютина, в качестве детерминирующего фактора развития профессиональной идентичности приоритетными сегодня выступают внешние источники информации, а именно информационно насыщенная окружающая среда. Следует признать, что влияние этих факторов во многом сохраняется на протяжении всего периода получения профессионального образования. Современные исследования, направленные на изучение степени осознанности профессионального выбора, включенности студентов в собственное профессиональное развитие показывают в большинстве своем слабую ориентацию на собственные интересы и жизненные установки (О.М. Краснорядцева, 2007); низкий уровень осознанности собственных образовательных потребностей (М.В. Горнякова, 2012, 2014); недостаточное понимание значимости работы над собой и постоянного самосовершенствования для профессиональной реализации, развития жизнестойкости и повышения уровня социальной успешности [Селезнева, Рубленко, 2015].

Думается, что выход на образовательные запросы – один из путей гармонизации сложившейся ситуации и содействия становлению и развитию профессиональной идентичности. Формой такого содействия может выступать психологическое консультирование по образовательному запросу. Под образовательным запросом нами понимается «наличие у человека трудностей, связанных с пониманием содержания и определения способов получения дальнейшего образования и / или развития, которые имеют в своей основе сочетание педагогических и психологических противоречий». При этом термин «образование» употребляется в его информальном значении [Горнякова, 2014 а, с. 177]. Осознание таких трудностей, выход на ключевое противоречие определяют вектор дальнейшего развития человека и позволяют строить свой образовательный маршрут в соответствии с истинными образовательными потребностями и социально актуальной жизненной ситуации.

Эффективность работы по прояснению ключевых противоречий в сфере образования, выход на истинные образовательные потребности в рамках специальным образом организованной консультативной работы как в индивидуальном, так и в групповом формате доказана в рамках исследования возможностей психологического консультирования в решении образовательных запросов взрослых людей (М.В. Горнякова, 2015).

В условиях высшего образования логика развертывания консультативной работы по сопровождению становления и развития профессиональной идентичности определяется этапами, стадиями и закономерностями этого процесса. Мы предлагаем выстроить ее в соотношении с уровнями профессиональной идентичности, разработанными Л.Б. Шнейдер. Триада выделенных ей критериев, позволяет в первом приближении обозначить сферу возможных противоречий и определить мишени консультативной работы.

Так, на I курсе, в период активного профессионального самоопределения, когда имеет место ориентировка в профессии, постепенное атрибутирование себя к выбранной профессии, вычленение образовательного запроса в ходе психологического консультирования может оказывать содействие в согласовании личностных ожиданий, представлений с реальной образовательной ситуацией, в поиске своего места в системе профессиональных отношений. Дальнейшее расширение когнитивного компонента профессионального самоопределения приводит к противоречиям, вызванным соотношением личностных качеств и профессионального потенциала с некими идеальными профессиональными образами и образцами. Здесь образовательный запрос может определяться через противоречие между требованиями профессии и актуальным уровнем профессионального развития, между существующими установками и ценностями, принципами, определяющими профессию. Психологическое консультирование в данном контексте выявляет наиболее проблемные зоны, работает с уровнем притязаний, самооценкой и позволяет субъекту выходить на адекватный уровень осведомленности в профессиональной сфере, способствуя

тем самым становлению выраженной пассивной идентичности. Далее по мере усиления активности в освоении профессиональной деятельности, связанной с получением первого практического опыта, возникают противоречия, определяющие модальность «могу». На этом этапе (III–IV курс) студент обладает достаточным уровнем рефлексии, способностью к самоанализу, что позволяет выходить на более глубокий уровень осознания противоречий. Мишенями консультирования в контексте работы с образовательным запросом выступают мотивационные факторы, уверенность и самопринятие.

Целенаправленная работа по прояснению, актуализации и удовлетворению образовательных потребностей позволит оказать поддержку профессионального самоопределения и обеспечит подготовку к избранной профессиональной деятельности на этапе получения высшего образования.

Таким образом, нам видится правомерным рассмотрение вопросов становления и развития профессиональной идентичности во взаимосвязи с проблематикой образовательных запросов. Технологии психологического консультирования вполне вписываются в практику образовательного процесса вуза. Сбор ожиданий от образовательной программы, получение информации об особенностях видения возможностей собственной профессиональной реализации, рефлексия актуальных образовательных затруднений в контексте жизненной ситуации и в соотношении с жизненными перспективами могут быть осуществлены разными способами. На первоначальном этапе ведение подобной работы возможно с помощью специализированных опросников [Горнякова, 2013, 2014]; через групповые беседы в рамках семинарских и практических занятий; через специальные рефлексивные задания в рамках самостоятельной работы студентов (рефлексивные эссе, решение специализированных кейсов, выполнение профессионально ориентированных практических заданий). Частично подобные форматы уже реализуются в рамках существующих образовательных программ, важно обобщить, систематизи-

ровать имеющийся опыт и выстроить системную работу в том направлении.

Подводя итог, следует сказать, что современные тенденции в современном профессиональном образовании диктуют необходимость включения в образовательные программы элементов работы, направленной на прояснение и актуализацию образовательных запросов как способа развития осознанного и ответственного отношения к профессиональному образованию студентов и магистрантов вузов. Такая работа может быть выстроена на основе технологий психологического консультирования по образовательному запросу.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. № 4. С. 162–168.
2. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. С. 3–19.
3. Бодалев А.А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступени взрослости // Мир психологии. 2004. № 2 (38).
4. Горнякова М.В. Вопросы образования и возможности их решения как необходимое условие адаптации взрослого человека в изменяющейся социальной среде // Развитие личности в условиях обновленного образования: кол. монография / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014 а. С. 171–189.
5. Горнякова М.В. Практические аспекты выявления особенностей образовательных запросов взрослых // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4.
6. Горнякова М.В. Проблема непрерывности образования в современном обществе и возможность применения психологического консультирования в рамках ее решения // Современная психология: теория и практика: матер. III Междунар. науч.-практич. конф. Москва, 2011 г. М.: Спецкнига, 2011. С. 66–71.

7. Горнякова М.В. Структура и содержание модели психологического консультирования взрослых по образовательному запросу // Вестник КГПУ. 2014 б. № 3. С. 192–196.
8. Красникова Ю.В. Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. IV Междунар. науч. конф. (Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 167–169.
9. Малютина Т.В. Профессиональная идентичность и ее компоненты // Омский научный вестник. 2014. № 5. С. 149–152.
10. Патырбаева К.В. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: кол. монография / В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур, Г.М. Конобеев, Д.В. Мазур, К. Марицас, М.И. Патырбаева; науч. ред. К.В. Патырбаева. Пермь.: Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. 250 с.
11. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека // Идея системности в современной психологии. М.: ПИРАО, 2005. С. 260–285.
12. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4. С. 116–120.
13. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ КАК КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

EAR TRAINING AS A COMPONENT OF MUSICAL APTITUDE IN VOCAL-CHORAL ACTIVITY

Т.И. Позднякова, С.Н. Лосева

T.I. Pozdnyakova, S.N. Loseva

Музыкальная одаренность, структура музыкальной одаренности, музыкальный слух, вокально-хоровая деятельность.

Представлены результаты анализа исследований музыкального слуха и его значение в вокально-хоровой деятельности. Показано, что музыкальный слух является структурным компонентом музыкальной одаренности в вокально-хоровой деятельности: соотношения описаний особенностей проявлений, а также разновидностей данного феномена. Полученные результаты теоретического анализа свидетельствуют о значимости развития музыкального слуха в вокально-хоровой деятельности у одаренных учащихся.

Musical aptitude, structure of musical aptitude, ear training, vocal-choral activity.

The article presents the results of the analysis of ear training's studies and its importance for vocal-choral activity. The article shows that ear training is a structural component of musical aptitude in vocal-choral activity. In particular, it specifies the correlations of descriptions of manifestations' features, as well as varieties of this phenomenon. The received results of the theoretical analysis testify to the importance of the development of ear training in the vocal-choral activity of gifted students.

Рассмотрим вопрос значения музыкального слуха в вокально-хоровой деятельности. С давних времен феномен человеческого голоса был объектом многих исследований и классификаций. Пение – наиболее естественное и спонтанное проявление в музыке, так как чаще всего связано с текстом и может одновременно выражать мысли и эмоции. Пение может быть со словами и без слов, сольным, ансамблевым и хоровым. По словам Н.Э. Павлоцкой, голос – это «красивейший инструмент, созданный самой природой» [Павлоцкая, 2005, с. 7]. Различны определения хора – «крупный ансамбль певцов, распадающийся на несколько групп, каждая из которых исполняет в унисон особую партию» [Должанский, 2003, с. 337]; совершенный музыкальный инструмент: «звучание хора может передать тончайшие оттенки чувства, воплощенные в музыке, способно нарисовать живописные музыкальные картины» [Михеева, 2005, с. 299].

В работах отечественных психологов в изучении структуры музыкальной одаренности выделя-

ются наиболее значимые компоненты музыкальных способностей, анализируются этапы их развития, определяются общие компоненты музыкальной одаренности, начиная с фундаментального труда Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» [Теплов, 2003]. Б.М. Теплов проблему одаренности определяет так: «Музыкальной одаренностью я называю то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [Теплов, 2003, с. 19].

В состав музыкальной одаренности Б.М. Теплов включает музыкальность и другие качества личности музыканта. Под музыкальностью Б.М. Теплов понимает комплекс таких способностей, которые требуются для занятия именно музыкальной деятельностью, в отличие от всякой другой. Это те способности, которые определяются природой музыки как таковой.

Проводя анализ отдельных музыкальных способностей, Б.М. Теплов выделяет прежде всего два признака музыкальности: переживание

музыки как выражение некоторого содержания (способность эмоционально отзываться на музыку) и тонкое, дифференцированное восприятие и слышание музыки. «Эти две стороны музыкальности, – замечает Теплов, – не имеют смысла, взятые сами по себе, одна без другой» [Теплов, 2003, с. 29].

Обобщая уникальный исполнительский и педагогический опыт работы над современной вокальной музыкой, С.Б. Яковенко пишет, что «вокальная музыка, в отличие от инструментальной, всегда характеризуется тонким, прихотливым переплетением вербального и невербального “языков”» [Яковенко, 2004, с. 14]. И.Е. Тихонова определяет качество творческой деятельности музыканта-исполнителя многими факторами, «важнейшим среди которых является музыкальный слух» [Тихонова, 1980, с. 3]. Значимость слуховой цели, теснейшую взаимосвязь «рабочих» и «выразительных ощущений» отмечает М.А. Степанова [Степанова, 2001].

В вокально-хоровой деятельности музыкальный слух выполняет ведущую и контролирующую роль: исходя из восприятия музыкального произведения, формируется содержание музыкально-слухового образа исполнителя, его замысла и намерения, которые конструируют певческое действие. Голосовой орган выражает только то, что было воспринято через слух. Слуховые представления составляют необходимую составляющую, на которой развивается профессиональная техника певца. Предслышание всегда опережает пение. В мысленных слуховых представлениях возникает идеальный звук в его точной форме (высота, сила, тембр, слово), который в следующий момент должен быть воспроизведен.

Начало сознательного восприятия обучения пению в хоре характеризуется именно тем, что уровневое построение определяется психологической установкой на совершенную деятельность. Таким образом, процесс формирования и развития навыка не проходит стихийно, он подчиняется определенной закономерности развития, выраженной в фазовой переключаемости.

В.П. Морозов [Морозов, 1977] отмечает огромное значение в выработке певческого

навыка психологического подхода в обучении, ибо певческий голос – это то, что мы о нем думаем. От того, каков эстетический идеал певческого звука, а главное, технологический принцип его образования, и от того, как звучит голос, будет зависеть, какой образ певец нарисовал в своем воображении, ибо представление певца рождает соответствующие движения его голосового аппарата и технологического способа образования звука.

Вокально-слуховые представления тесно связаны с психологической установкой на исполнение действия и с пением по методу «как будто» [Морозов, 2002], которым подсознательно подчиняются механизмы управления певческим процессом. Метод «как будто» широко используется как сравнительная ассоциация, вызывающая соответствующие представления. Например, добиваясь интонирования высоких нот в тесситуре головного регистра, педагог применяет твердую атаку и формирует звучание голоса в опоре на певческое дыхание, не допуская мышечного пережима на гортань. Он требует от певцов на высоких нотах «узкого» звука, как бы фальцета, переходящего в свободно льющемся звучание и направленное в голову, т.е. в резонирующую зону пения.

В некоторых психологических исследованиях затрагиваются важные вопросы о роли различных видов мотивации в осуществлении исполнительской деятельности, поскольку мотивационно-потребностная сфера служит психологическим механизмом любой человеческой деятельности [Бочкарев, 1997; Лукина, 2003; Мошков, 1995].

Д.К. Кирнарская мотивационные компоненты музыкальной деятельности связывает непосредственно с интонационным слухом, который понимается как психологический механизм восприятия расшифровки содержательных параметров музыки: «Интонационный слух является мотивационным компонентом музыкального таланта, функция которого состоит в обеспечении внутренней эмоциональной связи между человеком и музыкальным искусством» [Кирнарская, 2006, с. 98].

Формирование музыкального слуха в хоровой деятельности связано с вокальной моторикой. Известную трудность для точного повторения (хорошего интонирования) представляет отсутствие слухоголовых координаций. Но слухоголовые координации налаживаются быстро, если активно протекает музыкальная деятельность [Готсдинер, 1993]. В свою очередь, совершенствование певческой интонации в процессе хорового пения влияет на развитие музыкального слуха. Формирование музыкального слуха и певческого голоса взаимосвязаны.

По мнению В.А. Якубовской, «интонирование необходимо рассматривать как функционирующее ядро становления системы слухомоторных связей, вовлекающее в этот процесс все этажи сознания, формирующее как музыкальное мышление ученика, так и совершенствование двигательных приемов» [Якубовская, 1985, с. 22].

Музыкальный слух – это способность различать музыкальные звуки, воспринимать, переживать и понимать содержание музыкальных произведений. Музыкальный слух имеет множество качественных проявлений и отсюда много его разновидностей. Различают звуковысотный, тембровый, динамический, мелодический, гармонический, внутренний, относительный, абсолютный, полифонический слух. Чем же объясняется такое обилие разновидностей музыкального слуха? Объясняется это природой музыкального звука, сложного по составу. Музыкальные звуки имеют высоту, громкость, окраску и длительность. Когда человек сосредоточивает внимание на отдельных признаках звука и выделяет отдельные стороны звучания, он абстрагируется от других свойств и качеств звука. Когда внимание обращается на изменение высоты, говорят о проявлении звуковысотного слуха, когда это относится к громкости, мы называем его динамическим слухом, когда мы отличаем звук рояля от звука скрипки, или отмечаем тембровое богатство исполнения, мы относим это к тембровому слуху.

Музыкальный слух – это способность воспринимать, представлять и осмысливать музыкальные впечатления. Организованный и развитый музыкальный слух – это единая сложная способ-

ность, направленная на целостное восприятие и интонирование музыкального произведения (его фактуры и формы).

По мнению Л.Н. Логиновой [Логинова, 1998], воспитание слуха современного исполнителя основывается на новом осмыслении предмета сольфеджио как активной слуховой деятельности музыканта. Л.Н. Логинова [Логинова, 1998] отмечает, что в исполнительской деятельности музыканта музыкальный слух действует как отражающая, порождающая и контролирующая сила. Основываясь на этимологии слова «слух», можно выделить три значения: слух как орган восприятия, как сообщение и как действие. Все эти значения сохраняются и в отношении музыкального слуха. Как орган восприятия музыкальный слух характеризуется особыми функциями и режимами работы нейрофизиологической, психологической и моторной систем человеческого организма. Известные биологическая, биогенетическая и социогенетическая концепции музыкального слуха говорят о наследственной природе этой способности, о ее развитии в онтогенезе, филогенезе и о тренируемости. Семантическая сторона музыкального слуха во многом определяется структурой музыкальных средств. Содержание слуховых представлений формируется избирательно.

Звуковысотный слух, являющийся центральным образованием музыкального слуха, представлен двумя видами: относительным и абсолютным. Абсолютный слух характеризуется тем, что человек способен узнать или воспроизвести высоту отдельных звуков, не соотнося их с другими, высота которых известна. При относительном слухе человеку для того, чтобы определить какую-либо ноту, надо иметь представление об известном исходном звуке. Абсолютный слух может быть пассивным и активным. Человек, обладающий активным видом этого слуха, может воспроизвести голосом или на инструменте любой заданный звук; обладающий пассивным абсолютным слухом – только назвать слышимый. Относительный слух иногда называют псевдоабсолютным слухом – человек помнит самый низкий или самый высокий звук своего голоса или звук

камертона и, исходя из ориентировки на него, определяет все другие слышимые звуки. Абсолютный слух обеспечивает чистоту интонирования мелодии и облегчает развитие гармонического слуха. В качестве основных признаков истинного абсолютного слуха выступают короткое время реакции, отсутствие внутреннего напевания и ориентировки на уже известный звук.

С утверждением коммуникативного значения языка музыкального искусства музыкальный слух сегодня рассматривается, прежде всего, как интонационный. Это значит, что за исходную «ячейку» музыки принимается не чисто звуковая последовательность, а интонация как главное звено. Она образует жизненную эмоционально-образную причину художественного смысла музыкального искусства. Звуковое же качество, несомненно, входит в состав музыкального слуха, но только как элемент [Тарасов, 1996].

Анализ основных особенностей интонационного процесса представлен в работах М.В. Карасевой [2000], Э. Никулиной [1987], В.А. Якубовской [1985], Д.К. Кирнарской [2004] и др. М.В. Карасева, анализируя особенности интонационного процесса, показала в своем исследовании основные соотношения интонирования с отдельными компонентами процесса музыкального слышания, такими как зона слухового восприятия, музыкальный строй (свободный и фиксированный), музыкальная система (роль пентатоники в раннем развитии интонационных навыков), лад (с феноменом различной ширины интонирования интервалов народных ступеней лада), звукоряд (с ролью закрепленного в памяти стереотипа связи ступеней в прямом и ломаном их последовании), психофизиологической реакции (связь с моторикой, в частности, мышечными ощущениями в голосовых связках), феномен фальши (с выделением ее особых видов) [Карасева, 2000].

Д.К. Кирнарская [Кирнарская, 2004] отмечает, что пение знакомых и незнакомых мелодий, пение по нотам и по слуху является естественным показателем сформированности аналитического или репродуктивного компонента мелодического звуковысотного слуха, т.к. «осознать точную

высоту звука может только «человек поющий», то есть выражающий себя индивидуально» [Кирнарская, 2004, с. 141]. Интонационный слух (перцептивный компонент) является психологической опорой осмысленности, эмоциональной наполненности музыки. Голосовой аппарат играет значительную роль в работе интонационного слуха – «услышанный звук как реплика в диалоге требует отклика, вовлечения, соучастия и непременно получает их: механизмом такого соучастия, как отмечали многие музыковеды, служит бессознательное подпевание – благодаря интонационному слуху» [Кирнарская, 2004, с. 111–112].

Что касается специфики вокально-хоровой деятельности, то нам близка точка зрения Д.К. Кирнарской [Кирнарская, 2006] в рассмотрении музыкальности как компонента музыкальной одаренности. Д.К. Кирнарская экспериментально подтвердила, что интонационный и аналитический слух являются необходимыми составляющими музыкальной одаренности в качестве совокупности психологических свойств, обуславливающих высокие музыкальные достижения: «...интонационный и аналитический слух формируют психологический аппарат и порождения музыкальных высказываний – музыкальную одаренность» [Кирнарская, 2006, с. 99]. Определяя музыкальность как «синтез слуховой (аналитический слух) и эмоциональной (интонационный слух) музыкальных способностей» [Там же, с. 304], Д.К. Кирнарская отмечает, что «интонационный слух является «эмоциональной стороной» музыкальности, в то время как аналитический слух является ее «слуховой стороной» [Там же, с. 215].

Таким образом, музыкальная одаренность проявляется в различных видах музыкальной деятельности – инструментальной, вокальной, дирижерской. В работе мы исследовали вокально-хоровую деятельность как одну из видов музыкальной деятельности. Если брать специфику вокально-хоровой деятельности в рассмотрении музыкальности как компонента музыкальной одаренности, нам близка точка зрения Б.М. Теплова (о двух сторонах музыкальности – эмоциональной и слуховой) и Д.К. Кирнарской (о синтезе слуховой

(аналитический слух) и эмоциональной (интонационный слух) музыкальных способностей).

В настоящее время существуют различные точки зрения на природу и специфику музыкального развития ребенка. Поэтому вопрос о развитии музыкальной одаренности решается всякий раз в зависимости от общей позиции исследователя. Индивидуальная вариативность музыкальной одаренности связана с наследственностью, определяющей «скорость созревания», условиями музыкальной среды и интенсивностью музыкального обучения. Взаимодействие этих трех факторов и связывают особенности музыкального развития одаренных детей, а процесс вокально-хоровой деятельности создает хорошую возможность для наблюдения индивидуальных проявлений характера каждого ученика.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Размышление о Гуманной Педагогике. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. 464 с.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. 352 с.
3. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М., 1993. 190 с.
4. Должанский А.Н. Краткий музыкальный словарь. СПб.: Лань, 2003. 448 с.
5. Карасева М.В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха: автореф. дис. ... в виде монографии ... д-ра искусств. М., 2000. 49 с.
6. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
7. Кирнарская Д.К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 373 с.
8. Логинова Л.Н. О слуховой деятельности музыканта-исполнителя. Теоретические проблемы: автореф. дис. ... д-ра искусств. М., 1998. 43 с.
9. Лукина В.С. Типы профессионального развития учащихся-музыкантов // Журнал прикладной психологии. 2003. № 6. С. 28–30.
10. Мир музыки: энциклопедия. М.: Астрель: АСТ, 2004. 449 с.
11. Михеева Л.В. Словарь юного музыканта. М.: АСТ; СПб: Сова, 2005. 333 с.
12. Морозов В.П. Биофизические основы вокальной речи. Л.: Наука, 1977. 231 с.
13. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука». М., 2002. 496 с.
14. Мошков С. О некоторых аспектах психологического изучения и формирования мотивации музыканта-исполнителя // Психологические вопросы обучения музыканта / под ред. С. Сраджева. Ташкент: Гармония, 1995. 40 с.
15. Музыка для преподавателей, воспитателей, классных руководителей 1–7 классов. Волгоград: Учитель, 2003. 100 с.
16. Никулина Э. О выявлении музыкальной одаренности на приемных экзаменах по сольфеджио в музыкальном училище // Вопросы воспитания музыкального слуха: сб. науч. тр. Л.: изд-во ЛОЛГК, 1987. с. 71–103.
17. Павлоцкая Н.Э. История музыкальных инструментов. СПб.: КАРО, 2005. 176 с.
18. Степанова М.А. Феномен самосознания в музыкальном исполнительстве и педагогике // Мир психологии. 2001. № 1 (25). С. 198–204.
19. Тарасов Г.С. К вопросу об интонационной природе музыкального слуха // Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 5.
20. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003. 379 с.
21. Тихонова И.Е. Хоровое сольфеджио. К проблеме воспитания музыкального слуха хоровых дирижеров: автореф. дис. ... канд. искусств. Л., 1980. 17 с.
22. Яковенко С.Б. Традиционная и новаторская лексика вокальной музыки. Ростов н/Д: Изд-во гос. консерватории им. С. Рахманинова, 2004. 36 с.
23. Якубовская В.А. Слухомоторный синтез в формировании музыканта-исполнителя: автореф. дис. ... канд. искусств. Л., 1985. 24 с.

УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTERSUBJECT ACTIONS OF STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Е.Ю. Федоренко, Ю.Г. Юдина

E.Yu. Fedorenko, Yu.G. Yudina

Психология развития, педагогика развития, метапредметные действия, современные подходы в образовании, модернизация, психолого-педагогическое образование.

В статье обсуждаются основные проблемы и подходы к развитию метапредметных действий студентов – будущих педагогов-психологов в соответствии с требованиями современного профессионального стандарта и стандарта школьного образования. Авторы рассматривают модульный принцип устройства образовательного процесса как основу становления метапредметных действий, определяют содержание и типы метапредметных действий студентов, представляют результаты мониторинга их становления на I курсе.

Development psychology, development pedagogy, intersubject actions, modern approaches in education, modernization, pedagogical and psychological education.

The article discusses the main problems and approaches to the development of intersubject actions of students, future teachers-psychologists, in accordance with the requirements of the modern professional standard and the standard of school education. The authors consider the modular principle of the structure of the educational process to be the basis for the formation of intersubject actions, determine the content and types of intersubject activities of students and present the results of the monitoring of their formation during the first year of studying.

Вызовы современного общества и ожидания от молодого поколения диктуют новые ориентиры и фокусировки в образовании, такие как способность принимать грамотные решения и быть успешным в ситуации неопределенности, противоречивости, множества альтернатив, повышенного риска. Размышляя о задачах образования, которые могут обеспечить достижение этих результатов, можно выделить основные векторы сосредоточения в основном общем образовании: развитие ресурсов самостоятельности и ответственности; способность к поисковой активности; понимание собственных ресурсов и дефицитов; формирование толерантности к неопределенности; чувствительности к рискам; деятельностного способа освоения действительности.

Опираясь на ФГОС НОО можно выделить метапредметные результаты в начальной

школе или универсальные учебные действия (далее УУД), основная суть которых связана с желанием и умением учиться. Универсальные учебные действия включают:

– регулятивные: управление своей деятельностью, контроль и коррекция, инициативность и самостоятельность;

– познавательные: работа с информацией, учебными моделями, использование знаково-символических средств и общих схем решения, выполнение логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации;

– коммуникативные: речевая деятельность, навыки сотрудничества, понимающая коммуникация.

Какими ресурсами должны обладать будущие педагоги-психологи – выпускники психолого-педагогического образования, чтобы быть готовыми ответить на эти вызовы?

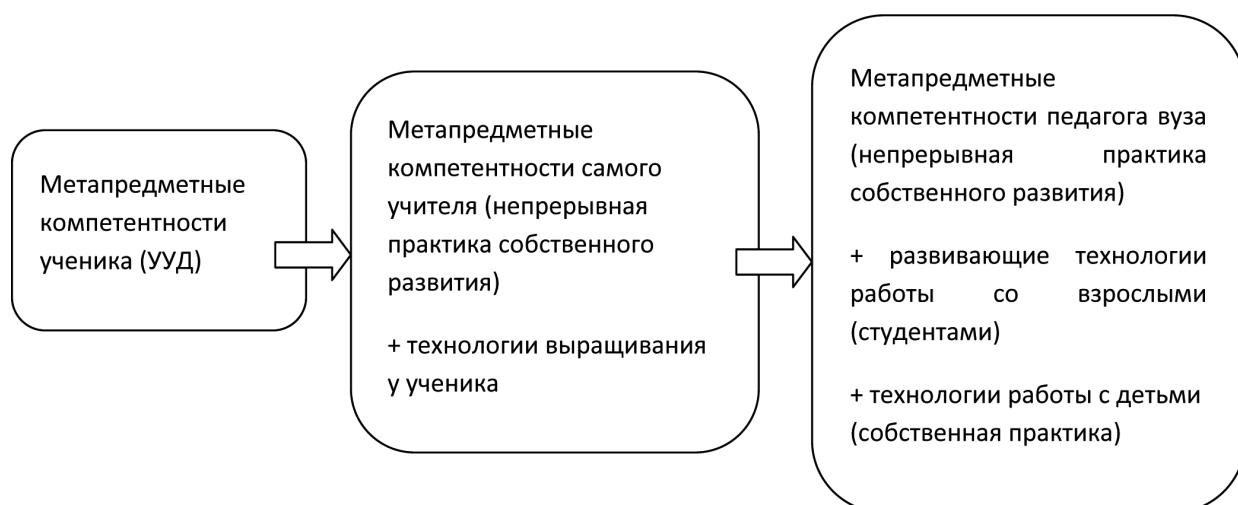


Рис. Схема становления метапредметных компетентностей педагога-психолога

Универсальные учебные действия могут вырабатываться студентами – будущими педагогами при условии, что сам студент ориентирован на построение собственной непрерывной практики развития и на овладение технологиями развития других субъектов, когда технология выступает оргмоделью или метапредметом по отношению к учебному предметному материалу. Это вносит вклад в становление профессиональных компетенций студента согласно стандартам, помогает самому строить себя как профессионала, а не просто получать и реализовывать готовые методики преподавания предметов. Этот подход подтверждается работами современных теоретиков и практиков образования: «конкретные дисциплины и знания определяются тем, насколько они будут способствовать формированию компетенций и овладению основными видами деятельности, а не наоборот» [Лунев, Лунева, 2016, с. 52–56; Соснин, 2013, с. 22; Осипова, Гафурова, Бутакова, 2016, с. 85–90].

Для обеспечения становления метапредметных действий студентов требуется произвести такие изменения в образовательной программе, которые смогут в соответствии со стандартами обеспечить погружение студента в разные виды деятельности. Для этого требуется нелинейное построение образовательного процесса. Мы полагаем, что модульная организация образовательного процесса позволит это обеспечить. Модуль понимается нами как выполнение

определенной системы условий в процессе подготовки студентов.

1. Проектирование образовательного процесса от образовательных результатов студента и соответствующих им видов деятельности.

2. Образовательные результаты студентов строятся в соответствии с образовательными результатами учащихся начальной школы, а именно с метапредметными результатами (УУД).

3. Событийность в организации деятельности студентов, которая включает в себя не только освоение необходимых для профессии видов деятельности, но и смыслообразование по поводу собственного освоения, что постепенно отражается в индивидуальной образовательной программе студента и может быть представлено в оргдеятельностном игровом пространстве.

4. Деятельностный подход в достижении образовательных результатов, который предполагает формирование такой мотивации у студента, когда теоретическое и практическое психолого-педагогическое действия становятся лично значимыми для студента. Это включает в себя проектирование (сценарирование) учебной деятельности учащихся, в ходе реализации которого на практике студент обнаруживает затруднения, что вызывает потребность в их осмыслении, корректировке проекта и новой апробации, в продолжении обучения в вузе.

5. Важным отличием модуля от традиционно-устроенной образовательной программы

является мониторинг образовательных результатов студентов. Профессия педагога-психолога развития предполагает освоение технологии развивающего обучения на разном предметном материале как основы метапредметных результатов студентов. Освоение технологии развивающего обучения может проходить на одном из трех принятых нами уровней: «репродуктивном, пользовательском, конструктивном» [Васильев, Юдина, 2013]. Это и является средством для мониторинга профессионального становления студентов.

6. Стержнем модуля является учебно-профессиональная задача, которая, согласно деятельностному подходу [Давыдов, 1996], понимается нами как система метапредметных действий студентов для открытия ключевых принципов организации учебной деятельности учащихся в собственной учебно-профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что универсальная система метапредметных действий студента, или учебно-профессиональная задача, включает в себя организацию преподавателем совместно со студентами:

1) пробного учебно-профессионального действия студента на разном материале (на материале дисциплин и практик);

2) ситуации затруднения в совершении студентами пробного учебно-профессионального действия как изменение преподавателем и / или студентами условий в совершении данного действия;

3) ситуации для принятия студентами решения о действии в случае затруднения и выхода на постановку задач развития собственного учебно-профессионального действия и своих ресурсов;

4) работы с культурными средствами, такими как схематизация, моделирование, конструирование, для решения поставленной студентами задачи развития;

5) мониторинга становления метапредметных действий студента как основы общекультурных, общепрофессиональных компетенций на материале поставленной и решенной задачи развития.

На основе определенной нами логики становления метапредметного учебно-профессионального действия можно выделить разные типы метапредметных действий студентов, у которых будет одна логика становления, но разные цели. Это и есть открываемое, осваиваемое студентами теоретическое содержание, которое они на практике в школе смогут применять для постановки и решения задач развития детей начальной школы в логике деятельностного подхода:

– аналитическое действие – освоение логики анализа психолого-педагогических ситуаций и логики работы с культурными текстами;

– предметно-практическое – освоение логики открытия понятий на материале различных предметных областей;

– проектное – «освоение проектной логики организации учебной деятельности детей начальной школы» [Юдина, 2014, с. 208–213];

– индивидуально-образовательное – освоение логики организации собственного профессионального образования и развития;

– исследовательское – освоение логики «формирующего эксперимента» [Давыдов, 1996];

– инструментально-организационное – освоение логики оформления процесса и продуктов вышеперечисленных учебно-профессиональных действий согласно современным требованиям информационно-коммуникационных технологий.

В рамках технического задания по Государственному контракту [Смолянинова, Коршунова, Юдина, 2014, с. 34–48] на I курсе была организована апробация модулей по естествознанию и гуманитарным дисциплинам, теоретический материал дисциплин был поддержан заданиями на распределенную учебную практику и разворачивался в практическом действии студентов во время их профессиональных проб в школе.

Для проведения аттестации становления метапредметных действий студентов на I курсе нами было организовано оргдеятельностное испытание (игра «Квест»), обладающее следующими характеристиками:

– площадки для организации действий студентов соответствуют выделенной нами выше типологии метапредметных действий (аналитическое, проектное и др.);

– уровневость и измеряемость становления действий, позволяющие в динамике проводить мониторинг становления образовательных результатов студента.

Как было представлено выше, мы выделяем три уровня сформированности метапредметных результатов: «репродуктивный, пользовательский и конструктивный» [Васильев, Юдина, 2013]. Репродуктивный уровень означает, что студент понимает принцип педагогического действия на практике с точки зрения его отдельных компонентов, пользовательский – студент понимает принцип организации педагогического действия на практике в целом, конструктивный – студент может преобразовать известный ему принцип организации педагогического действия в новый (авторский), интегрировать его с другими подходами к организации педагогического действия.

В эксперименте по апробации участвовало 205 студентов-первокурсников – будущих педагогов, получающих профессиональную подготовку на программах бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» по направлениям Психолого-педагогическое образование и Педагогическое образование.

По результатам аттестации метапредметных результатов студентов экспериментальных групп психолого-педагогического бакалавриата в ИППС СФУ в 2014–2015 годах можно сделать вывод о том, что в среднем, 60 % студентов экспериментальных и контрольных групп на I курсе готовы к освоению принятых нами ключевых метапредметных учебно-профессиональных действий на репродуктивном уровне – в организации наблюдений (аналитическое действие) умеют отличать действие ребенка от его поведения, в пробах проектного действия инициировать взаимодействие детей по определенному сценарию (замыслу), в пробах инструментально-организационного действия могут разрабаты-

вать структуру портфолио и формировать ее на портале, в пробах предметно-практического действия – отличать стандартные задачи от нестандартных, искать пути их решения.

В среднем 30 % студентов I курса экспериментальных групп вышли на пользовательский уровень действий, что говорит о том, что студент может открыть для себя принцип действия в целом и применить его на практике: в организации наблюдений провести анализ учебных ситуаций на основе ключевой единицы анализа – действие ребенка; в пробах проектного действия не только инициировать взаимодействие детей по определенному сценарию (замыслу), но и самостоятельно организовать анализ реализации и рефлексии; в пробах инструментально-организационного действия использовать портфолио для презентации собственных образовательных результатов и самого себя, составить гипотезу о портфолио младшего школьника; в пробах предметно-практического действия ставить и решать нестандартные задачи и применять знания в новых ситуациях и на разном предметном материале. При этом в контрольной группе студентов I курса никто не вышел на пользовательский уровень. 10 % студентов экспериментальных и 40 % студентов контрольных групп вообще не показали уровня, поскольку в интерактивных и деятельностных ситуациях на «Квесте», на практиках и при прохождении дисциплин модуля занимали пассивную и наблюдательную позицию. В экспериментальных группах для нас важно понять, как организовать работу с ними для активизации их деятельности в следующих семестрах.

Таким образом, модульная система организации образования студентов психолого-педагогического бакалавриата на I курсе позволяет студентам открывать и осваивать для себя содержание собственных метапредметных действий, связанных с анализом учебных ситуаций, проектированием деятельности детей с целью достижения метапредметных (УУД) результатов, рефлексии процесса проектирования и результатов реализации, проведением логико-предметного анализа в процессе постановки и

решения учебных задач на разном предметном материале в модельном режиме в рамках дисциплин и практик модулей.

Библиографический список

1. Васильев В.Г., Юдина Ю.Г. О профессиональном становлении педагога – практика развития // Практики развития: современные вызовы: матер. 20-й науч.-практич. конф. Красноярск, 25–27 апреля. URL: // http://conf.ippd.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=345&Itemid=107
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. В.В. Коршунова, Смолянинова О.Г., Юдина Ю.Г. Подготовка учителей начальных классов в прикладном бакалавриате в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог»: размышления о профессиональных функциях и способах сетевого взаимодействия // Стандарты и мониторинг в образовании. 2015. М.: ИНФРА-М. V. 3. I. 1. С. 32–39. DOI: 10.12737/8538.
4. Лунев В.В., Лунева Т.А. Принципы проектирования содержания обучения на основе опережающего подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4.
5. Осипова С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования // Педагогика. 2016. № 6.
6. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Бутакова С.М. Потенциал модульного учебного плана в реализации стандартов CDIO // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1.
7. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В., Юдина Ю.Г. Новая модель подготовки учителей начальных классов: этап апробации – сибирский вариант // Наука и школа. 2014. № 6. С. 34–48.
8. Соснин Н.В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 20–23.
9. Ю.Г. Юдина. О профессиональном становлении педагога – практика развития // Практики развития: современные вызовы: матер. 20-й Всерос. науч.-практич. конф. Красноярск: ККИПК и ППРО, 2014.

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

THE INFLUENCE OF MOTIVATIONAL FACTORS ON THE FORMATION OF PRODUCTIVE LEARNING ACTIVITY OF MENTALLY RETARDED ELEMENTARY SCHOOLCHILDREN

Д.В. Черенев, Е.А. Черенева

D.V. Cherenev, E.A. Chereneva

Учебная деятельность, мотивационные факторы, учащиеся с нарушениями интеллектуального развития.

В статье рассматривается одна из актуальных проблем специальной педагогики и психологии – продуктивности учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития. Исследование данной проблемы позволяет решать вопрос успешного образования младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Learning activity, motivational factors, mentally retarded schoolchildren.

The article deals with one of the urgent problems of special education and psychology that is the productivity of learning activity of mentally retarded elementary schoolchildren. The study of this problem allows us to solve the question of successful education of mentally retarded elementary schoolchildren in the context of inclusive education.

В последние десятилетия большинство педагогов и психологов рассматривают мотив как высшую форму регуляции деятельности. Исследователи мотивации учебной деятельности утверждают, что для более продуктивного обучения в школе важно не то, что знает и умеет ребенок, а то, насколько он хочет овладеть этими учебными знаниями и умениями (Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, В.Д. Шадриков, Х. Хеккхаузен, Д.В. Черенев, Е.А. Черенева, Б.Д. Эльконин и др.). В связи с этим вопрос повышения продуктивности учебной деятельности на основе мотивационных факторов является в педагогике актуальным.

С учетом данного подхода учеными проводились исследования по следующим направлениям: изучение мотивов поступления в школу и учебной деятельности нормально развивающихся школьников (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина,

Д.В. Солдатова и др.); влияние мотивации на продуктивность деятельности учащихся (З.И. Калмыкова, И.Ю. Кулагина, Б.П. Мартиросян и др.); изучение влияния уровня развития познавательных процессов на мотивацию учебной деятельности школьников с задержкой психического развития (В.Н. Брайтфельд, Л.В. Кузнецова и др.).

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, который включен в определенную деятельность – обучение или учебную деятельность. Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов: образовательной системой, организацией учебного процесса, субъектными особенностями учащихся (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка), субъектными особенностями педагога и, конечно, спецификой учебного предмета. Учебная мотивация характеризуется направленностью, системностью, устойчивостью и динамичностью. Исследователи

мотивации отмечают, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминируют либо внутренние мотивы, которые связаны с содержанием деятельности и ее выполнением, либо социальные мотивы, связанные с потребностью ученика занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходят развитие соотношения потребностей и мотивов, изменение доминирующих потребностей и их иерархизация [Божович, 1972; Брайтфельд, 1999; Жаренкова, 1975; Чернев, Черенева, 2013; и др.].

А.К. Маркова в работах по исследованию формирования мотивации к обучению отмечает, что мотивация к обучению складывается из ряда постоянно действующих и изменяющихся побуждений (потребности и смысл обучения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы) [Маркова, Матис, Орлов, 1990]. Поэтому становление мотивации не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к обучению, а усложнение структуры мотивационной сферы, побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между нами. При анализе мотивации учебной деятельности стоит задача определения не только побудителя или мотива, но и учета всей структуры мотивационной сферы человека. Рассматривая мотивационную сферу, А.К. Маркова выделяет в ее строении иерархичность.

Однако многие исследования в данной области касались только детей с нормальным интеллектуальным развитием. В отношении младших школьников с задержкой психического развития лишь констатирован тот факт, что положительная мотивация деятельности способствует более устойчивой и длительной их работоспособности, проявлению настойчивости и самостоятельности в работе, более успешному и эффективному обучению, что приводит в целом к повышению продуктивности деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

У младших школьников с задержкой психического развития мотивация к обучению не может долгое время поддерживать учебную деятельность и постепенно теряет свое значение.

Поэтому очень важно в начальных классах сформировать учебную мотивацию, придающую учебной деятельности значимость (Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова и др.).

Психолого-педагогические данные о проявлениях мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития указывают на то, что основной дефект (как правило, органический) искажает формирование успешной учебной деятельности (Н.Л. Белопольская, Н.И. Лусканова, Т.Д. Пускаева и др.).

Учебная деятельность младшего школьника с задержкой психического развития является важнейшим условием усвоения образовательной программы и успешности в обучении. Данная категория учащихся остро нуждается в эффективных технологиях, способствующих повышению продуктивности учебной деятельности. Одной из них может быть педагогическая технология, базирующаяся на учете индивидуальных мотивационных факторов учения, которые относятся к социально-психологической компетентности личности, имеющей влияние на процесс ее социализации в целом.

В настоящее время недостаточно количество научных исследований и разработок теоретических основ коррекционной деятельности, направленных на повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе учета мотивационных факторов. Это обстоятельство определяет необходимость разработки педагогической технологии повышения продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов как одного из важнейших компонентов учебного процесса.

По нашему мнению, продуктивность учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития может быть существенно повышена путем использования педагогической технологии, ориентированной на учет следующих мотивационных факторов деятельности учащихся:

- актуализация потребности к учению;

– наличие знаний, умений и навыков, необходимых для успешности учебной деятельности;
– эмоционально-чувственная оценка результатов работы.

Проведенные нами комплексные исследования в данном направлении позволили нам выделить следующие психолого-педагогические условия, которые необходимо учитывать в образовательном процессе младших школьников с ЗПР:

– интерес детей к работе, предложенной учителем (постоянный, ситуативный, отсутствие интереса);

– характер и качество исполнительских действий (быстрый, напряженный, замедленный, логичный, нелогичный, системный, хаотичный, интенсивный, вялый);

– характер препятствий, способы их преодоления, поведение при затруднениях (раздумье, растерянность, наличие ряда дополнительных проб-действий, прекращение деятельности, доведение дела до положительного результата, незавершенность выполняемого задания);

– возможности самоконтроля и особенно оценки результатов своих действий (умение соотносить промежуточные и конечные цели, коррекция темпа и ритма выполняемой деятельности, возможность его изменения в ходе деятельности, оценка реальности достижения результата, умение соотнести полученные результаты с задуманным);

– эмоциональный фон деятельности (ярко выраженный, сглаженный, радостный, равнодушный, увлеченный, индифферентный, спокойный, нервный).

В ходе изучения продуктивности учебной деятельности у младших школьников с ЗПР (церебро-органического генеза) мы выделили следующие уровни мотивационных факторов к учебной деятельности.

Высокий уровень. У учащихся возможна актуализация потребности, связанной с достижением результата деятельности, им присуще положительное отношение к учебной деятельности вообще, к конкретному уроку и к учителю в частности. Ученики обладают знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного

осуществления деятельности. Они стремятся преодолеть учебные затруднения, встающие на пути к достижению результата, либо самостоятельно, либо с помощью учителя, испытывая состояние удовлетворения по отношению к результату своего труда. Их положительные эмоции связаны с успехом в преодолении трудностей, с процессом деятельности, с полученным результатом. Предмет деятельности таких учащихся в процессе учебы приобретает функцию мотива, то есть способен направлять их деятельность, становится целью и смыслом деятельности. У данной категории учащихся возможен мотивационный контроль над деятельностью. У них в начале урока возникает потребность, связанная с результатом деятельности. Эти ученики имеют хорошие знания, умения и навыки деятельности, успешно преодолевают встающие на пути к достижению цели препятствия. Деятельность доставляет им радость, учащиеся испытывали положительные эмоции по поводу преодоленных трудностей, огромное удовольствие получают при выполнении очередного задания. К этой группе относятся 8 % учащихся.

Средний уровень. У учащихся не всегда возможна актуализация потребности, связанной с достижением непосредственного результата деятельности. Отношение к учебной деятельности вообще, к конкретному уроку и к учителю у них в целом положительное, учащиеся с радостью приступают к работе. Однако препятствия различного характера, с которыми им приходится сталкиваться в процессе учебной деятельности, часто вызывают эмоциональный спад, недовольство, что ведет к снижению силы потребности и часто приводит к отказу от деятельности. Эти ученики не в состоянии самостоятельно преодолеть трудности, им постоянно требуется помощь учителя и дополнительная внешняя стимуляция. Оценка деятельности имеет для таких учеников огромное значение и является большим стимулом к работе. Как правило, эти ученики имеют другие, не связанные с достижением результата потребности. Это может быть потребность в получении хорошей отметки, вознаграждения, избегании наказания и дру-

гие. При этом предметом деятельности учащихся являлось не задание, которое предлагает выполнить учитель, а, соответственно, хорошая отметка, вознаграждение от родителей и т.д. Эти ученики имели необходимые для выполнения деятельности знания, умения и навыки. Они отличались исполнительностью, с готовностью выполняли требования и задания учителя, однако с трудом преодолевали препятствия, возникающие в процессе деятельности, что нередко приводило к снижению силы возникшего мотива. В то же время если ученикам удавалось справиться с трудностями, они испытывали от этого огромное удовлетворение. Большое значение для данной категории учащихся имеет подкрепление мотива, который у них еще неустойчив и недостаточно силен. Здесь решающую роль играют отметка, похвала и поощрение со стороны учителя. Эти учащиеся выполняли работу в полном объеме, однако допускали при этом 1–2 ошибки. К этой группе относятся 29 % учащихся.

Низкий уровень. У учащихся, отнесенных к данному уровню, продуктивность деятельности, потребности настолько слабы, что не побуждают их к работе. В этом случае ученики либо сразу отказываются от деятельности (громко кричат, возмущаются, небрежно бросают работу), либо делают работу формально (выполняют требования учителя, чтобы не ругали или не наказывали). Часто эти учащиеся имеют хорошие умения и навыки деятельности, но нежелание выполнять работу не позволяет им достичь необходимого результата. Результат деятельности является лишь средством удовлетворения имеющейся у них потребности, не связанной с опознавательным мотивом. В эту группу входят ученики, у которых знания, умения и навыки находятся на низком уровне. В этом случае неумение действовать приводит к нежеланию работать. Эти школьники отличаются слабыми потребностями, не способными побуждать к активности, которые к тому же не были связаны с достижением результата деятельности. Несмотря на то что практически все ученики имеют умения и навыки, необходимые для успешной деятельности, нежелание

выполнять задание приводило к тому, что ученики либо сразу же отказывались от деятельности, либо относились к ней настолько негативно, что малейшие затруднения вызывали взрыв отрицательных эмоций и переживаний.

К этой группе мы отнесли и учащихся с очень низким уровнем сформированности знаний, умений и навыков либо отсутствием их вообще. В этом случае даже при наличии довольно сильной потребности у учащихся не формировался мотив. Работы, ответы данной категории учащихся, как правило, содержат большое количество ошибок, иногда устные и письменные работы оценивались самой низкой отметкой. К этой группе относятся 63 % учащихся.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков: сб. ст. / под ред. Л.И. Божович, Л.И. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 75–140.
2. Брайтфельд В.Н. Мотивация деятельности младших школьников с ЗПР: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГПУ. М., 1999. 170 с.
3. Власова Т.А. и др. Задержка психического развития у детей и пути ее преодоления: обзорная информация. М., 1976. Вып. XIII. 187 с.
4. Домишкевич С.А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / ММИ им. И.М. Сеченова. М., 1977. 165 с.
5. Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1975. № 4. С. 29–35.
6. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: МГУ, 1980. 157 с.
7. Калмыкова З.И. Некоторые типические особенности мыслительной деятельности неуспевающих школьников // Дети с временными задержками развития: сб. ст. / под ред. Т.А. Власовой [и др.]. М.: Педагогика, 1971. С. 26–43.

8. Кулагина И.Ю. Мотивы учения у детей с задержкой психического развития // Изучение личности аномального ребенка: сб. ст. М., 1977.
9. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов Б.Г. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
10. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1966. 498 с.
11. Пускаева Т.Д. О влиянии мотивирующих факторов на продуктивность решения задач у детей с задержкой психического развития // Изучение личности аномального ребенка: учеб. пособие / под ред. В.И. Лубовского. М., 1977. С. 86–95.
12. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1990. 269 с.
13. Черенев Д.В., Черенева Е.А. Мотивационные факторы учебной деятельности учащихся младших классов с задержкой психического развития // Сибирский вестник специального образования. Красноярск, 2013. № 1 (9). С. 129–144 [Электронный ресурс]. URL: <http://sibsedu.kspu.ru>
14. Черенев Д.В., Черенева Е.А. Повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 244 с.
15. Черенева Е.А. Механизмы ригидного поведения детей с нарушениями интеллектуального развития // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (9). С. 144–162 [Электронный ресурс]. URL: <http://sibsedu.kspu.ru>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДПОСЫЛОК ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ИЗУЧЕНИЯ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF PREREQUISITES FOR CONSTRUCTING THE CONCEPT OF THE STUDY OF MENTALLY RETARDED CHILDREN BEHAVIOR REGULATION

Е.А. Черенева, Е.В. Гуткевич

E.A. Chereneva, E.V. Gutkevich

Личность, социально-психологическая адаптация, произвольное поведение, саморегуляция, дети с нарушениями интеллектуального развития.

В статье представлен клинико-психологический анализ произвольного поведения детей с нарушениями интеллектуального развития в контексте формирования личности и социально-психологической адаптации. Авторы представляют междисциплинарный и системный анализ исследования саморегуляции поведения, выделяют и анализируют уровни и компоненты их формирования.

Personality, socio-psychological adaptation, arbitrary behavior, self-regulation, mentally retarded children.

The article presents a clinical and psychological analysis of the arbitrary behavior of mentally retarded children in the context of the formation of personality and socio-psychosocial adaptation. The authors present an interdisciplinary and systematic analysis of the study of behavior self-regulation, identify and analyze the levels and components of their formation.

Проблема произвольности и неотделимая от нее проблема воли является достаточно древней и классической для философии и психологии. Долгое время понятие воли было одной из трех основных категорий психологии наряду с разумом и чувствами. В истории психологии можно выделить периоды резкого спада интереса к этой проблеме и возврата к ней, что объясняется как логикой развития науки, так и социальными причинами.

В задачу нашей работы не входят подробное рассмотрение и анализ истории категории воли в психологии. В центре нашего внимания – анализ произвольности (саморегуляции) у школьников с нарушенным интеллектом в контексте формирования личности в целом. Однако для решения этой задачи необходимо вычленение той реальности (или реальностей), которая описывается

понятиями «воля» и «произвольность» в общей психологии. Значительный материал, накопленный в данном направлении, может служить основой для формулировки концептуальных направлений исследования и анализа произвольного поведения у детей с нарушенным интеллектом. Выделение психологического содержания этих понятий необходимо не только для научного исследования, но и для понимания того, что именно развивается и в каком направлении происходит это развитие. Необходимо подчеркнуть, что клиническая модель умственной отсталости, на протяжении многих десятилетий лежащая в основе господствующей парадигмы в данной области, не только не является, на наш взгляд, адекватной концептуальной схемой для решения задач профилактической, диагностической и коррекционной помощи детям с легкими нарушениями

психического развития, но и порождает дополнительный ряд специфических проблем их социально-психической адаптации. Сюда, прежде всего, можно отнести гипердиагностику нарушений интеллектуального развития различного этиопатогенеза со всеми известными его последствиями, проявляющимися как на всем протяжении школьного обучения, так и на этапе вступления в самостоятельную жизнь. Отсюда же исходит и упрощенное понимание содержания коррекционных воздействий, а также недооценка реальной роли как негативных, так и позитивных социальных влияний не только в диагностическом, но и в прогностическом планах.

Также результатом многих исследований, выполненных в контексте обсуждаемых проблем (формирование личности, социальная адаптация при нарушениях интеллектуального развития), является констатация тех или иных тенденций, основанная в одних случаях на статистическом анализе распределения и взаимосвязи изучаемых факторов, в других – на пространном описании типичных особенностей протекания этих процессов. При этом в обоих случаях уделяется недостаточное внимание вопросам практической, прикладной психодиагностики, ориентированной на своевременное выявление спектра наиболее значимых личностно-индивидуальных проблем ребенка, определение их психологической структуры и вероятного генезиса.

Изучение личности детей с нарушениями интеллектуального развития в России имеет свои традиции, которые обоснованы концептуальными направлениями исследования структурных компонентов личности: самооценка, эмоционально-волевая сфера, потребностная (мотивационная сфера), направленность личности и др. Преследуя идею изучения личности умственно отсталых детей в аспекте современного развития психологии на междисциплинарном уровне, мы предпримем попытку объяснения психологических механизмов становления произвольности как средства успешной социально-психологической адаптации и интеграции в общество, а также поиска резервных возможностей для актуализации потенциальных способ-

ностей в ходе психологической коррекции. В нашем понимании произвольность поведения является не только индикатором оценки успешности социально-психологической адаптации индивида, особенностями сформированности высших психических функций, но и областью, отражающей центральные аспекты формирования личности в норме и патологии. Для анализа произвольной регуляции поведения при формировании личности детей с нарушениями интеллектуального развития личности мы будем использовать классические исследования и современные достижения в области изучения личности отечественных и зарубежных исследователей, а также концептуальные подходы психодинамической теории изучения личности с позиций интегральных исследований клинической психологии (психология бессознательного, психология установки), гештальтпсихологии и проективной психологии.

Для дальнейшего теоретико-методологического обоснования концепции изучения личности детей с нарушениями в интеллектуальном развитии мы коротко остановимся на основных положениях, которые могут быть потенциальной областью исследования личности детей и подростков с нарушениями интеллектуального развития.

История развития учения о психологии личности умственно отсталых детей имеет начало конца XIX – начала XX века. Основные методы, которые имели широкое распространение, – это метод наблюдения, метод сбора анамнестических данных. Необходимо отметить, что история развития психологической науки в России того времени имела смелые и плодотворные начинания. Так, с 3 по 10 января 1924 года в Петрограде состоялся Всероссийский съезд по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии. На секции «Детской дефективности» были рассмотрены вопросы изучения (дефективных) детей. В резолюции секции было указано:

«1. По психоанализу в детском возрасте. Съезд приветствует начало систематического и в то же время осторожного применения психоанализа к изучению и перевоспитанию дефективных детей...»

По данным отчета, к членам съезда было отнесено 906 человек. Из них: 429 врачей, 373 педолога и педагога, 104 психолога и рефлексолога. На съезде заслушали 326 докладов, в том числе доклады сотрудников Психоневрологической Академии И.А. Перепель «Опыт применения психоанализа к изучению детской дефективности», А.С. Грибоедова «Моральная дефективность» и др.

Эти данные свидетельствуют о том, что уже в то время были прогрессивные взгляды на предмет изучения личности детей с нарушениями интеллектуального развития в динамическом аспекте. На наш взгляд, эти исследования были неправомерно остановлены, что повлияло на отечественную психологическую науку: формирование косного взгляда на личность детей и взрослых с нарушениями интеллектуального развития, а также односторонность и механистичность по отношению к процессу коррекции личности.

Изучение личности детей с нарушениями интеллектуального развития не должно ограничиваться рамками сознания индивида. Более плодотворным исследовательским полем является поле исследования неосознаваемой психической деятельности (бессознательного) детей с нарушениями интеллекта как механизма понимания внутреннего мира и переживаний, которые руководят процессом социально-психологической адаптации.

Исследование личности детей с интеллектуальной недостаточностью является одним из наиболее неразработанных вопросов в специальной психологии. В 30-е годы XX века началось исследование личности учащихся с нарушенным интеллектом (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, И.М. Соловьев), но затем было приостановлено. В 60-е годы впервые в клинко-психолого педагогическом плане исследовалась динамика развития детей-олигофренов (М.С. Певзнер, В.И. Лубовский и др.). Начиная с 70-х годов развернулись психологические исследования, в которых показаны отдельные стороны личности умственно отсталых детей (Г.М. Дульнев, Б.В. Зейгарник, Н.Г. Морозова, Б.И. Пинский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Л.И. Даргивечене, В.А. Варянен,

Н.Л. Коломинский, О.К. Агавелян, Ж.И. Намазбаева и др.). Несмотря на значительные достижения олигофренопсихологии в разработке теоретико-методологической и практической базы, вопросы систематического комплексного изучения личности детей с нарушенным интеллектом не нашли решения. Все имеющиеся исследования касаются механизмов организации и продуктивности психической деятельности (сознательного аспекта функционирования психики), но недостаточно изучен вопрос субъект-объектных отношений личности умственно отсталого ребенка. В настоящее время недостаточно исследований, посвященных изучению проблемы бессознательной психики, психической детерминации субъекта.

Л.В. Занков (1934) отмечал, что «Личность представляет собой целостное единство, нарушение одной из частей которого приводит к перестройке, перестановке всей системы». Еще А.Н. Граборов (1929) указывал на то, что «... каждый фактор (биологический и социальный) в поведении играет свою доминирующую роль: биологический момент усложняет поведение, а социальный определяет его. Это значит, что там, где сложнее структура, мы наблюдаем и более сложные, и более многообразные формы поведения, упрощение структуры ведет к упрощению поведения».

Одним из возможных путей, вскрывающих детерминанты психической сферы умственно отсталого ребенка являются теория установки Д.Н. Узнадзе и теория деятельности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. Принципиальная новизна состоит, прежде всего, в исходном положении этих концепций: для того, чтобы изучить мир психических явлений (сознательного и бессознательного), нужно выйти за их пределы и найти такую единицу анализа психического, которая сама бы к сфере психического не принадлежала (А.Г. Асмолов). Однако, как показывает весь опыт развития общепсихологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, 1983, С.Л. Рубинштейн, 1973), лишь анализ системы деятельности индивида, реализующей его жизнь в обществе, может привести к рас-

крытию содержательной характеристики многоуровневых психических явлений. С предельной точностью эта мысль выражена А.Н. Леонтьевым. Он считает, что «включенность живых организмов, системы процессов их органов, их мозга в предметной, предметно-дискретный мир приводит к тому, что системы этих процессов наделяются содержанием, отличным от их собственного содержания, содержанием, принадлежащим самому предметному миру. Проблема такого “наделения” порождает предмет психологической науки!» [Леонтьев, 1983].

В теории установки, разработанной Д.Н. Узнадзе (2001) и его последователями (А.С. Прангишвили, 1966, Б.И. Хачапуридзе, 1962, А.Е. Шерозия, 1979, И.Т. Бжалава, 1968, Д.Т. Амирэджиби, 1986, И.Г. Григолава, 1987, А.Т. Кинцурашвили, 1971, В.Г. Норакидзе, 1975, И.В. Имедадзе, 1989, Н.И. Сарджвеладзе, 1989, Ш.Н. Чхартишвили, 1971, 1978 и др.), под установкой понимается целостное состояние индивида (психофизиологическое, психическое), модус личности, готовность осуществлять деятельность определенным образом.

Ученики Д.Н. Узнадзе считают, что бессознательное, лежащее в основе протекания всей психической жизни и определяющее своеобразие процессов сознания, существует и действует в форме установок. Сегодня уже достаточно хорошо известны условия возникновения подобных установок, их внутренняя структура и закономерности действия.

Любые попытки понять содержание и функции сознания, бессознательного, установки умственно отсталого ребенка вне контекста реального процесса жизни, взаимоотношения субъекта в мире с самого начала делают непродуктивным анализ этих уровней отражения действительности. Рассматривать сознание, бессознательное и установку вне анализа деятельности – это, как указывает А.Г. Асмолов, значит сбрасывать со счетов ключевой для понимания механизмов управления любой саморазвивающейся системы вопрос, поставленный Н.А. Бернштейном: «... для чего существует то или иное приспособление в организме...?» [Бернштейн, 1966].

Для оценки произвольности у детей с нарушениями интеллектуального развития мы разработали концепцию динамического изучения поведения, которая отражена во взаимосвязанных уровнях личностной организации. Разработанные нами уровни определяют не только характеристики и их динамическую структуру саморегуляции, но и особенности эмоционально-личностного опыта индивида, влияющего на формирование личности в целом. Мы выделяем следующие уровни произвольной регуляции и их структурные компоненты: личностно-смысловой, когнитивный, регулирующий.

Личностно-смысловой уровень. Этот уровень является самым сложным новообразованием и влияет на формирование его производных: установки, защитные механизмы поведения, самооценка, уровень притязаний.

Личностный смысл имеет две основные субъективные формы презентации (представленности) в сознании. Насиновская называет их условно «аффективная» и «вербальная» формы существования. Возможно также выделение весьма мало изученной в рамках деятельностного подхода «визуальной» (образной) формы существования личностного смысла, включающей образы памяти, представлений, сновидений, фантазии.

Первая субъективная форма существования личностного смысла – это эмоциональное переживание. Эмоциональное переживание, по А.Н. Леонтьеву, есть непосредственно-чувственное отражение отношений «между мотивами... и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта» (Леонтьев, 1977). Переживания не являются рациональной оценкой, они возникают вслед за актуализацией мотива и до рациональной оценки субъектом своей деятельности.

Вторая форма существования личностного смысла в сознании представляет собой вербализацию личностного смысла, воплощение его в определенной системе общественно выработанных и зафиксированных значений. Хотя личностный смысл и представлен как образующая сознания, но он «уходит корнями»

в порождающую его деятельность или систему деятельностей. Реконструкция смысла возможна со стороны субъекта только «обходным путем», через анализ конкретной деятельности, включающей и логический анализ эмоциональных проявлений, и анализ результатов деятельности.

Личностный смысл складывается в объективной системе движения реальной деятельности и не может быть полностью отождествлен ни с переживанием, ни с вербальным освоением смыслового содержания. Следовательно, будучи «образующей» сознания, личностный смысл имеет как бы *и объективную форму своего существования* в виде объективного отношения к целям, средствам, предметам, включенным в деятельность, с точки зрения ее смыслообразующего мотива. Наиболее адекватным термином, фиксирующим указанное объективно существующее в деятельности отношение, представляется понятие смысловой установки, возникшее как понятие о «личностной установке» в работах А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца и развитое применительно к гипотезе об иерархической, уровневой установочной регуляции деятельности А.Г. Асмоловым. Такое понимание смысловой установки оправдано и тем обстоятельством, что понятие установки в отечественной психологии в настоящее время является наиболее отработанным и обоснованным для описания неосознаваемых, или непрезентированных сознанию, однако оказывающих влияние на протекание деятельности, процессов. Уровень смысловых установок, выделенный А.Г. Асмоловым, представлен как ведущий уровень установочной регуляции деятельности. «Смысловая установка актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершенно определенным образом направленной деятельности» (А.Г. Асмолов, 1979). Личностный смысл в своей субъективной форме существования принадлежит сфере сознания, а в объективной форме, в виде смысловой установки, которая, разумеется, может отражаться в сознании, личностный смысл принадлежит области мотивации личности, участвуя в детерминации деятельности.

Обращаясь к анализу смысловых установок, следует иметь в виду неоднозначность их природы. Установки выражают и реализуют в деятельности определенные личностные смыслы, которые могут быть более или менее обобщенными и устойчивыми.

Когнитивный уровень произвольной регуляции проявляется в уровне развития интеллекта, а также в динамических свойства мышления (ригидность, тугоподвижность, инертность, застремляемость (персеверации)). В клинической психологии представленные критерии диагностики интеллекта играют определяющую роль в оценке психического развития, а также дифференциальной диагностике интеллектуальных нарушений от сходных состояний. Необходимо отметить, что взаимосвязь уровня и интеллекта и динамических характеристик мышления не имеют прямой связи с точки зрения их пропорционального соотношения. Здесь уместно говорить об особенностях протекания нервных процессов в общей системе высшей нервной деятельности индивида и уровне интеллекта. В процессе произвольной регуляции уровень интеллекта играет определяющую роль в целенаправленности и последовательности действий. Этот уровень очень тесно связан со следующим уровнем – высшим уровнем психической деятельности индивида – регуляцией деятельности, что в конечном результате характеризует целостность и качество произвольной регуляции поведения.

Регулятивный уровень взаимосвязан с высшей психической функцией (свойственной только человеку) – речью. Изучение функций речи: регулирующей, планирующей; управление (внешнее и внутренне) поведением. При анализе произвольного (волевого) поведения необходимо помнить о «постоянном участии» второй сигнальной системы в различных формах ее проявления – внешней и внутренней. Говоря о внутренней речи, необходимо отметить, что активные попытки изучения ее генезиса были предприняты Ж. Пиаже, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.Р. Лурия и др.

В настоящее время общепризнано положение о ведущей роли речи в регуляции поведения

человека, об «оречевленности» всех его психических процессов. Положение это глубоко обосновано павловской теорией высшей нервной деятельности человека, органически вытекает из представлений о совместной работе первой и второй сигнальных систем действительности.

Роль слова не только в деятельности человека в данное время, но и в развитии всего человечества настолько велика, что не будет преувеличением сказать: «Именно слово сделало нас людьми» (И.П. Павлов). Сила, значимость и гибкость, подвижность словесной регуляции имеют определенные материальные и функциональные предпосылки: помимо того что слово является обобщенным сигналом, что оно может сигнализировать и заменять любой непосредственный раздражитель, речевая функция обладает более высокой лабильностью по сравнению, например, с системой общедвигательной (В.Я. Кряжев, 1955, А.Р. Лурия, 1955, 1956). Благодаря этим специфическим особенностям высшей нервной деятельности человека почти всякая его активность, возникающая в ответ на воздействия окружающего мира, опосредствуется словесно. Очень удачно характеризует эту ситуацию применительно к экспериментальным условиям Н.И. Жинкин, отмечая, что «испытуемый вообще не может не встретить любого раздражителя без некоторой предварительной самоинструкции». Ведущая роль второй сигнальной системы сохраняется и при аномалиях развития, даже таких, как глухота или умственная отсталость, где имеются явно выраженные нарушения в формировании речи. Следует подчеркнуть, что второсигнальную деятельность нельзя понимать упрощенно, связывая ее только со словесной речью, поэтому можно утверждать, что даже необученный глухонемой будет обладать элементами второй сигнальной системы, сформировавшимися у него в результате контактов с окружающими людьми, участия в совместной с ними деятельности, усвоения (в большей или меньшей степени) общечеловеческого опыта.

Деятельность словесной системы и ее элементы – слова – накладывают свой отпечаток на формирование высших уровней регуляции

психики, а значит, и произвольного поведения и социально-психологической адаптации индивида в целом.

Таким образом, актуальность исследуемой проблемы определяется как тенденциями развития научного знания, так и существующими потребностями социально-психологической и клинической практики. В этой связи можно сделать следующие выводы.

1. Произвольность есть высший уровень организации поведения человека, имеет свою структуру, генезис, механизмы и тесно связана с формированием личности в онтогенезе и его социально-психологической адаптацией.

2. Формирование произвольного поведения у детей с нарушениями интеллектуального развития развивается по тем же законам, что и у детей в норме, но со значительным своеобразием и отставанием, обусловленными высшей нервной деятельностью. Существующие концепции изучения произвольного поведения у детей с нарушениями интеллектуального развития не решают всего круга теоретических и практических задач клинической психологии.

3. Сравнительное изучение произвольного поведения как фактора, определяющего формирование личности, социально-психологическую адаптацию в норме и патологии, позволяет решать важнейшую теоретическую и практическую задачу поиска резервных механизмов развития индивида, требующую актуального исследования и разработки.

Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений физиологии активности. М., 1966. 352 с.
2. Бессознательное: природа, функции, методы исследования: в 4 т. / под общей ред. А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия, Ф.В. Бассина. Тбилиси, 1978. Т. 3. С. 351–389.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 64 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.

5. Герсамиа Е.А. Фиксированная установка детей-олигофренов и некоторые особенности структуры их психики. Тбилиси, 1968. 173 с.
6. Гуткевич Е.В., Каткова М.Н. Психолого-генетические технологии выявления факторов психической дезадаптации семейных систем: учеб. пособие. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2015. 120 с.
7. Гуткевич Е.В., Андрусенко И.В., Агарков А.А., Куприянова И.Е. Семьи детей с психическими расстройствами: социально-психологические, генетико-демографические и превентивные аспекты // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2012. № 1. С. 33–40.
8. Гуткевич Е.В. Семья и психические расстройства (генетика, превенция, этика). Saarbrücken, Deutschland / Германия: Изд-во Palmarium Academic Publishing, 2014. 228 с.
9. Гуткевич Е.В. Современная семья в аспекте психологии здоровья личности: проблемы развития и возможности превенции // Сибирский психологический журнал. 2014. № 51. С. 120–131.
10. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. 574 с.
11. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во УРАО, 1998. 141 с.
12. Лебединский В.В. Нарушения психического развития детей. М., 1985. 156 с.
13. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. 261 с.
14. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции у детей. М., 1978. 189 с.
15. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во МГУ, 1962. 389 с.
16. Лурия А.Р. О генезисе произвольных движений // Вопросы психологии. 1957. № 6. С. 26–42.
17. Ляпидевский С.С., Шостак Б.И. Клиника олигофрении. М.: Просвещение, 1973. 135 с.
18. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 341 с.
19. Певзнер М.С. Нарушение регулирующей роли речи в поведении олигофренов // Проблемы ВНД нормального и аномального ребенка. М.: АПН РСФСР, 1958. С. 436–453.
20. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси, 1974.
21. Натарова К.А., Семке А.В., Гуткевич Е.В. Расстройства аутистического спектра (клинико-динамический, региональный и семейный аспекты). Томск: Иван Федоров, 2013. 194 с.
22. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1986. 189 с.
23. Узнадзе Д.Н. Теория установки. М.; Воронеж, 1997. 448 с.
24. Черенева Е.А. Неосознаваемые мотивы и смысловые установки личности у детей с нарушенным интеллектом. Сибирский вестник специального образования. 2012. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://sibsedu.kspu.ru>
25. Черенева Е.А. Произвольное поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. 140 с.
26. Черенева Е.А. Саморегуляция учебной и внеучебной деятельности учащихся 5–6-х классов специальных (коррекционных) школ VIII вида / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 280 с.
27. Chereneva E.A. Unconscious mechanisms of social and psychological adaptation of mentally retarded children // Журнал Сибирского федерального университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2014. Т. 7, № 9. С. 1620–1626.

ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ПРАКТИКА КАК СТРАТЕГИЯ МАНИПУЛЯЦИИ СОЗНАНИЕМ МАССОВОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

DEMOCRATIC COMMUNICATIVE PRACTICE AS A STRATEGY OF MANIPULATING MASS MARKET CONSCIOUSNESS (BASED ON THE MATERIAL OF MODERN MASS MEDIA DISCOURSE)

Н.В. Бизюков

N.V. Bizyukov

Манипуляция, манипулятивный потенциал, политическая лингвистика, публицистический дискурс, демократическая коммуникативная практика.

В статье рассматривается явление языковой манипуляции в публицистическом дискурсе, показана демократическая коммуникативная стратегия как орудие провокации и политической пропаганды. Автор обрисовывает сосредоточенность манипулятора на нужной ему точке зрения и процессе подтверждения последней.

Manipulation, manipulative potential, political linguistics, mass media discourse, democratic communicative practice.

The article deals with the phenomenon of language manipulation in mass media discourse and shows a democratic communicative strategy as a tool of provocation and politic propaganda. The author describes the concentration of a manipulator on "the only one correct" point of view and the process of proving it.

Каждый себя убеждает – я прав.

Без правоты никто жить не может.

В.Д. Иванов «Русь Великая»

С оставление публицистического дискурса (далее – ПД) – сложный многоступенчатый процесс, требующий соблюдения множества условий. Недостаточно создать сам текст, его необходимо преподнести в нужный момент в нужном контексте, связать с государственной политикой в стране или за ее пределами, удачно соотносить с ПД другими авторами, не свернуть с пути, указанного государственным заказом, донести заданную установку и «необходимые» сведения до всех без исключения слоев населения. Публицистический манипулятивный дискурс выглядит как монолог, но по своей природе диалогичен. Его ав-

тор стремится не столько проявить способности в области практического владения языком, теоретического языкознания, литературы, энциклопедических знаний, психологии, сколько оказать на получателя информации нужный эффект, незаметно убедить любого адресата в чем-то выгодном заказчику ПД или самому его автору. Поэтому используемые языковые средства должны успешно влиять на представителей всех без исключения слоев населения. Очевидно, что манипулятор «...в отличие от литератора, не может писать только «для избранных», «для интеллектуалов» и с презрением отвергать «чернь» [Чудинов, 2009, с. 50]. Последней, явно многочисленной, но при этом явно не способной к критическому мышлению и глубокому анализу получаемой информации, наиболее понятны резкость и категоричность, ярко

проявляющиеся в тоталитарном и демократическом стиле коммуникации.

Демократическая коммуникативная практика, как и тоталитарная [Чудинов, 2009, с. 15], применяется авторами ПД для нужного заказчика ПД «информирования» народных масс. Получение эффективного результата данная манипулятивная стратегия обеспечивает наличием очень важной черты, позволяющей добиваться поставленной цели, способности усыплять бдительность и критическое мышление. Это достигается вливанием в массовую аудиторию «приятной» для нее информации; истинность или ложность последней значения не имеет.

В качестве примера можно привести фрагмент ПД, номинальный автор которого (П. Порошенко) обращается к жителям Одессы:

Потому что война и победа в голове, а не на полях сражений! Они этого не понимают, я это понимаю. И у меня есть ваша поддержка, и она мне очень нужна, чтобы мы победили, не кладя украинских героев в могилы...» (1) [Ложь...].

Выделенный отрывок текста демонстрирует нескрываемое заискивание перед адресатом, поддержки которого у автора ПД может и не быть, следовательно, через контекст проходит и потенциальная сема лжи. Тем не менее, если данные латентные семы, направленные на усыпление внимания массовой аудитории, достигнут желаемого, критическое восприятие ПД снизится и П. Порошенко с успехом сможет проводить манипулятивную работу. Выражаясь в максимально абстрактной форме и избегая конкретики, манипулятор вводит в речь слова и выражения, по-разному понимаемые различными представителями общества, что обеспечивает успешную пропаганду на всех фронтах общества.

Успех манипуляции объясняется также и тем, что при прочтении «приятного» ПД (или даже при его анализе) можно столкнуться с трудностью опровержения преподносимой точки зрения, так как в виде «доказательства» может иметь место ссылка на правдивые сведения. К последним может быть отнесено оперирование именами собственными, топонимами, национальными символами, историческими фактами. Как справед-

ливо отмечает А.П. Чудинов, «в языке политики по-разному способны сочетаться естественное и искусственное, существующее и воображаемое, действительное и фикция, объективное и субъективное, данное и имеющееся в виду...» [Чудинов, 2009, с. 107]. Этот тезис находит подтверждение в нижеследующем фрагменте.

В учебники военной истории обязательно впишут и героический поступок подразделения авиаторов под командованием полковника Мамчура. Вместе с ВМС, выполняя задачи по охране морского пространства, они в аэропорту Бельбек без оружия под сине-желтым знаменем двинулись на захватчиков, с мужественным взглядом в глазах, распевая гимн Украины. «Такие же бесстрашные, как украинские казаки, которые на лодках-чайках пересекали Черное море», – отметил президент [Порошенко на параде...].

Несмотря на откровенное восхваление всего украинского или про-украинского, едва ли останутся неясности относительно того, что в данном ПД правда, а что вымысел. Нарисованная президентом Украины картина героизма хоть и лицеприятна, но явно абсурдна, так как трудно представить себе безоружных военных, поющих гимн страны и идущих на захватчиков, которых изначально не было. Автор ПД, ставя правила приличия ниже желаемой цели – восхвалять все украинское, прибегнул к явно неуместному сравнению авиаторов подполковника Мамчура с украинскими казаками, поскольку если последние проявляли бесстрашие, то при «аннексии» Крыма Россией никому никакого мужества не требовалось.

Авторы ПД, в том числе и президент Украины, часто наполняют содержание своего творения откровенной ложью, однако «...в политической коммуникации... нет места детальному объективному анализу» [Чудинов, 2009, с. 47]. К тому же, в отличие от разговорного дискурса при непосредственном общении, ПД, хотя и может подвергаться в обществе практически неограниченной критике, тем не менее является недостижимым для исправления со стороны массовой аудитории. Это происходит в силу того, что любой

письменный ПД является застывшим во времени, и если дать лжи даже немного времени, особенно в СМИ, – манипуляция уже начнет свою деструктивную работу. Более того, манипулятивный ПД обладает и некоторым «иммунитетом» от любого официального либо индивидуального опровержения, это возможно, опять-таки, вследствие задержки во времени; к тому же сам манипулятор может апеллировать к наиболее авторитетным СМИ в стране или за ее пределами.

Для Порошенко составление ПД является не только задачей «информирования» общества, но и своего рода публицистическим ритуалом. Проведя настоящее исследование, мы выделили три наиболее яркие характеристики:

1) постоянная жесткая, бескомпромиссная и всегда отрицательно направленная критика России и всего с ней связанного (данное направление публицистической коммуникации Порошенко в настоящей статье не рассматривается);

2) создание положительных украинских автостереотипов (термин – [Чудинов, 2009, с. 39]) путем систематического, часто безосновательного восхваления всего антироссийского, прямо или косвенно националистического по своей природе и часто – абсурдного;

3) констатация заведомо ложной информации, касающейся положения Украины на международной арене или внутри страны.

Тезисы 2 и 3 можно проиллюстрировать при помощи нижеследующих фрагментов (2) и (3):

«Дорогие мои, одесситы! Это то, чего мы с вами избежали благодаря вашей мудрости, благодаря вашей сплоченности. И благодаря – теперь мы уже в этом убеждены – вашей проукраинскости. У меня сердце радовалось, когда я в последний день был на встрече с делегацией ОБСЕ, которая, вернувшись из Одессы, сделала вывод, что Одесса – это город согласия, город спокойствия. Нельзя сделать большего комплимента! Я был очень рад этому. Одесситы, спасибо вам за мудрость! И миром мы все победим!» (2) [Ложь...].

Данный ПД, как и фрагмент (1), содержит открытое понижение статуса адресанта автором ПД, оно есть коммуникативное, а точнее, мани-

пулятивное заискивание: прямое – перед одесситами и косвенное – перед всеми потенциально возможными читателями ПД: *«Дорогие мои одесситы, благодаря вашей мудрости, благодаря вашей сплоченности, спасибо вам за мудрость»*. Данная речевая практика, основанная на коммуникации воспроизводящего ПД с адресатом на равных или даже как низшего с высшим, обладает мощным манипулятивным эффектом, поскольку льстит получателю информации, играет на его низменных эмоциях – гордыне и тщеславию. Усыпляя внимание и, как следствие, критическое мышление аудитории, составитель ПД получает возможность изъясняться туманно, выстраивать свою речь таким образом, что разные адресаты найдут в ней каждый свое, явно или подсознательно желаемое.

Манипулятивный эффект рассматриваемого фрагмента достигается и за счет изначально ложного восхваления *«...Одесса – это город согласия, город спокойствия. Нельзя сделать большего комплимента!»*. Определенный вклад в «направленность» на массового адресата вносит лексический окказионализм *«проукраинскости»* и метафора *«сердце радовалось»*. П. Порошенко неоднократно упоминает мудрость одесситов, применяя тем самым метод Геббельса как прием систематического внушения аудитории заданной установки. При этом не до конца понятно, с иронией или без нее, автор ПД говорит о мудрости одесситов. Во фрагменте заметна потенциальная сема боязни, породившая упомянутую потенциальную же сему мудрости; вероятно, зарождение этих сем не прошло без влияния событий мая 2014 года. Наконец, утверждение о том, что все хорошо, основано на неясном источнике *«...делегацией ОБСЕ, которая, вернувшись из Одессы, сделала вывод, что Одесса – это город согласия, город спокойствия»*. В правдивости слов президента Украины можно усомниться, так как, во-первых, нет конкретики, что указывает на наличие серой пропаганды как орудия манипуляции, во-вторых, не исключено, что констатируется заведомо ложный факт, то есть может иметь место и черная пропаганда [Кара-Мурза, 2008, с. 142].

«Много кто у нас говорит на русском. Но думают здесь все иначе, чем в России», – сказал он. «Я уверен, нам всем нужно отбросить мифологию прошлых времен о воображаемом разделении страны на украиноязычных и русскоязычных», – подчеркнул президент. «Мы будем жить все вместе, ибо мы единый народ. И это основное достижение за 23 года независимости Украины», – заявил Петр Порошенко (3) [Порошенко...].

«Демократия» коммуникации и восхваление нынешнего положения на Украине налицо, однако эффект манипуляции может сойти на нет вследствие нереальности совместить невозможное: политики единого народа нет, разделение страны очевидно, мифология прошлых времен касалась того, чего в современном обществе нет. При этом автор ПД оперирует истинными фактами: славяне – единый народ, менталитет жителей Украины отличается от образа мышления россиян, «независимость» Украины от Советского Союза на момент создания ПД длится 23 года. Как видно из приведенного примера, правдивые сведения можно преподнести под таким углом, что факт начнет «обозначать» совершенно отличное от истины и сема лжи открыто проходит через весь фрагмент ПД.

В заключение следует отметить, что для противодействия рассмотренной в статье демократической коммуникации (явно манипулятивной)

следует помнить, что «...в действительности лгут и обманывают не слова, а авторы политических текстов» [Чудинов, 2009, с. 76].

Библиографический список

1. Бизюков Н.В. Явление речевой манипуляции как ложной коммуникации (на материале публицистического дискурса) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 162.
2. Иванов В.Д. Русь Великая. М., 1982. С. 82.
3. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М: Алгоритм, 2008. С. 142.
4. Ложь: Петр Порошенко пообещал, что дети Донбасса будут сидеть в подвалах. URL:<http://www.stopfake.org/lozh-petr-poroshenko-poobeshhal-chto-deti-donbassa-budut-sidet-v-podvalah/>
5. Порошенко на параде в Одессе: Украина была, есть и будет морской державой. URL: <http://112.ua/politika/poroshenko-na-parade-v-odesse-ukraina-byla-est-i-budet-morskoy-derzhavoy-106077.html>
6. Порошенко: Украина была и будет морской державой. URL:<http://http://novosti-n.org/news/read/75373.html>
7. Чудинов А.П. Современная политическая коммуникация: учеб. пособие / отв. ред. А.П. Чудинов; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. 292 с.

КНИЖНАЯ ЛЕКСИКА В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

BOOK VOCABULARY IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE

О.Н. Емельянова

O.N. Emelyanova

Книжная лексика, толковый словарь, стилистическая окраска слова, стилистическая помета.

В статье обсуждается ряд вопросов, касающихся описания книжной лексики толковыми словарями современного русского языка. В центре внимания – система соответствующих функционально-стилистических помет, принятых во всех основных толковых словарях современного русского языка.

Book vocabulary, an explanatory dictionary, a stylistic colour of the word, a stylistic label.

The article discusses a number of issues, concerning the description of book vocabulary by explanatory dictionaries of the modern Russian language. In the center of attention is a system of corresponding functional-stylistic labels adopted in all basic explanatory dictionaries of the modern Russian language.

Описание в толковых словарях современного русского языка разных разрядов стилистически окрашенной лексики рассматривалось нами неоднократно, в том числе на страницах «Вестника КГПУ им. В.П. Астафьева» [Емельянова, 2012 а; Емельянова, 2012 б; Емельянова 2014; и др.]. В данном случае нас будет интересовать то, как отечественные толковые словари представляют книжную лексику: какие лексикографические средства используются для ее функционально-стилистической квалификации; насколько последовательно и логично осуществляют такую квалификацию; чем отличаются в этом отношении друг от друга; на что следует обратить особое внимание лексикографов для усовершенствования лексикографической техники при создании новых словарей (и, возможно, при переиздании существующих). Поиск ответов на эти вопросы и является целью данного исследования.

Как известно, в лексикологии под книжной лексикой понимают лексику книжных стилей. Поскольку традиционно выделяемых книжных стилей несколько (официально-деловой, художественный, публицистический, научный), каждый из них обслуживает свою сферу (или среду)

общения и характеризуется в том числе и своей лексикой (имеющей соответствующую функционально-стилистическую окраску), толковые словари для стилистической квалификации книжной лексики используют как пометы, соответствующие конкретным книжным стилям (*офици.-дел.*), (*публ.*), (*науч.*), (*поэт.*), так и общую помету (*книжн.*). В связи с этим возникает много вопросов, а соответственно, и разных (вплоть до противоположных) точек зрения. Начнем с того, что сравним определения пометы (*книжн.*) и массивы слов, отмеченных ею, в разных толковых словарях.

«Словарь современного русского литературного языка» в 17 т. АН СССР (Большой академический словарь – БАС) отказался от выделения книжной лексики (и соответственно, от использования пометы «книжн.»). В «Инструкции» к словарю авторы пишут о том, что определение книжной лексики затруднительно, так как границы ее употребления значительно расширились.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (СУ) помета (*книжн.*) открывает группу помет, «указывающих на разновидности письменной речи», и толкуется следующим образом: «(книжн.), т.е. книжное,

означает: свойственно преимущественно книжному языку; употребленное в разговорной речи, все же сохраняет отпечаток книжности» (СУ, с. 27). В СУ помета (*книжн.*) сопровождается 11 356 лексических единиц – это гораздо больше, чем в любом другом толковом словаре.

В «Словаре русского языка» в 4 томах АН СССР под редакцией А.П. Евгеньевой (Малом академическом словаре – МАС) (*книжн.*) относится к группе помет, «указывающих на стилистическую ограниченность употребления слов в литературном языке», и означает: «*Книжн.*, т. е. книжное слово или значение, указывает на то, что слово (или значение) не имеет широкого распространения и характерно преимущественно для письменной, особенно научной или публицистической речи» (МАС, с. 9). Словарь назвал книжными 875 лексических единиц. Это в 13 раз меньше, чем в СУ.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова (СО) «(*книжн.*), т.е. книжное; означает, что слово характерно для письменного, книжного изложения; часто эти слова, особенно иноязычные по происхождению, являются синонимами к словам нейтральной лексики» (СО, с. 7). Точно так же, что естественно, толкует помету (*книжн.*) и «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (СОШ). Всего в СО помету (*книжн.*) имеют 1 562 лексические единицы. Это почти в два раза больше, чем в Малом академическом словаре, несмотря на то, что сам Словарь С.И. Ожегова в несколько раз меньше по объему. Такое расхождение можно было бы объяснить тем, что МАС вышел гораздо позже исследованного нами последнего прижизненного варианта издания Словаря С.И. Ожегова и поэтому демонстрирует существенное сокращение книжной лексики (частично за счет устаревания, частично за счет нейтрализации), произошедшее в современном русском языке за разделяющий их период времени. Но вышедшее на 20 лет позже 2-го издания Малого академического словаря 4-е издание Словаря Ожегова – Шведовой (2003) не позволяет нам этого сделать. В нем помету (*книжн.*) имеет 1 871 единица. Это больше, чем в СО и МАС. Таким образом, одни словари

демонстрируют сокращение книжной лексики в составе современного русского языка, другие, напротив, увеличение ее доли.

В «Большом толковом словаре русского языка» под ред. С.А. Кузнецова (БТС) помета (*книжн.*) открывает группу помет, «характеризующих книжную форму современного языка», и разъясняется как: «*Книжн.* (книжное) – для слов, которые используются преимущественно в текстах и в сфере интеллектуального общения» (БТС, с. 15). В этом словаре помета (*книжн.*) сопровождается 1 401 единица, что почти в два раза больше, чем в МАС, но существенно меньше, чем в СОШ, хотя по объему описываемой лексики БТС значительно превосходит последний (напомним, что в него включено около 130 000 слов).

В «Русском толковом словаре» В.В. Лопатина и Л.Е. Лопатиной (СЛ) помета (*книжн.*) ставится «при лексических единицах, не употребительных в живом, непринужденном общении и характерных для письменной, прежде всего научной и публицистической, речи» (СЛ, с. 9). Это не самое удачное определение, поскольку в настоящее время уровень образования пользователей языка таков, «что в живом, непринужденном общении» многие книжные (согласно характеристикам, данным им в Словаре) слова употребляются довольно активно: **позитивный, конструктивный, коррумпированный, коррупция, оптимальный** и другие. Всего в этом словаре помету (*книжн.*) имеют 190 единиц, из них 147 слов, 28 лексем и 15 фразеологем.

В «Толковом словаре современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» под ред. Г.Н. Складаревской (ССкл) помета *Книжн.* (книжное) ставится «при словах, которые употребительны в сфере интеллектуального общения и обозначают обычно понятия и реалии, находящиеся за пределами бытовых (*деструкция, инвектива, катарсис, креативность, медитативный, ментальность, миллениум, стагнация, харизма, экзистенциальный* и т.п.)» (ССкл, с. 19). В Словаре пометой *Книжн.* снабжены всего 47 слов (из 7 000, его составляющих), что в какой-то степени отражает объективный процесс уменьшения доли лек-

сики с явно выраженной стилистической окраской книжности в современном русском литературном языке.

Анализ словарей показал, что содержание пометы (*книжн.*) в них по существу совпадает, но это «сходство определений пометы (*книжн.*) не ведет к совпадению стилистических характеристик у одного и того же слова» [Резниченко, 1984, с. 21]. Нередко в разных словарях одни и те же лексемы квалифицируются неодинаково. Например, слово **санкционировать** в МАС охарактеризовано как (*юрид. и книжн.*), а в БТС – как *Офиц.*; **субстанциональный** в МАС (*философ. и книжн.*), а в БТС – только *Филос.*; **консолидация** и **консолидирование** в МАС (*книжн. и фин.*), а в БТС это нейтральные слова, не сопровождаемые никакими пометами.

Кроме того, не все лингвисты считают использование пометы (*книжн.*) оправданным. Так, например, в очень категоричной форме ее отрицает А.М. Бабкин. В статье «Устарелые слова в современном языке и словаре» он пишет: «Набор помет обычно переходит из словаря в словарь и в конце концов становится традиционным, традиция переживает себя, теряет смысл, и тогда она становится рутинной, вредной и даже опасной для культуры национального языка. Это относится, в частности, и к словарной помете “книжное” <...> Настойчивое желание составителей словарей изолировать книжный язык напоминает те далекие времена, когда, по рассказам мемуаристов, “в русских деревнях были лавочки, которые умели только писать, но не читать”» [Бабкин, 1983, с. 24].

Несколько иного мнения придерживается И.Л. Резниченко, которая считает, что хотя во многих случаях от использования пометы (*книжн.*) следует отказаться, но ее «нужно сохранить для образных, переносных лексических значений, характерных для художественного изложения и для иноязычных по происхождению нетерминологических наименований, имеющих нейтральные синонимы» [Резниченко, 1984, с. 26].

Вслед за некоторыми исследователями, мы считаем, что, действительно, многие лексемы, охарактеризованные словарями как книж-

ные, сегодня целесообразнее считать перешедшими в разряд нейтральных. Как писала еще в 1957 году в «Очерках по общей и русской лексикологии» О.С. Ахманова, «слова книжного стиля вовсе не ограничиваются теперь “книгами” или вообще письменной формой речи» [Ахманова, 1957, с. 257]. Такие слова, как например, **беззаботность, безответственность, бесспорный, безрадостный, бесхитростный, варварство, вдохновение, вдохновлять, вдохновить, версия, величина, вероятный, вершина** и многие другие, взятые нами из Словаря Ушакова (в целях экономии мы приводим лишь некоторые из них, конечно, подобных лексических единиц в словаре множество), в настоящее время, с нашей точки зрения, относятся скорее к общелитературной, нейтральной лексике, чем к книжной.

Кроме того, значительная часть книжной лексики квалифицируется в словарях одновременно и как устарелая. Предположительно можно говорить о сокращении доли книжной лексики в словарном составе современного литературного языка (с одной стороны, за счет перехода части этой лексики в разряд нейтральной, с другой – за счет частичного ее устаревания). Так, например, из 875 единиц, имеющих в Малом академическом словаре помету (*книжн.*), 163 характеризуются как (*книжн. устар.*): **благотворение, витийство, дщерь** и др.; 9 единиц помечены как (*книжн. и устар.*): **достопамятный, ибо, исчадие** и др.; 6 единиц – как (*книжн. устар., теперь ирон.*): **лицезрение, лицезреть, многоглаголение, многоглаголевый, новоявленный, соизволить**; 6 единиц – как (*книжн. устар., теперь шутол.*): **многогрешный, облачить, облачиться, переоблачить, переоблачиться, разоблачиться**. Это же наблюдается и в других словарях. Сразу заметим, что, во-первых, часть этих единиц в настоящее время не используется вовсе (например, **многоглаголение, многоглаголевый** и под.), и поэтому их стилистическая квалификация как «*теперь ироничных*» уже неточна. Кроме того, часть книжной лексики, квалифицируемой словарями как устаревшая, с нашей точки зрения, должна иметь помету (*церк.*), поскольку активно используется в церковно-

религиозной сфере общения, например: **знамение, исчадие, новоявленный, многогрешный, облачить(ся)** и под. Поскольку оттенок *книжн.* близкородственен таким стилистическим окраскам, как *поэтическое, устаревшее, церковное*, одно и то же многозначное слово нередко имеет все эти характеристики. Например: **Покров** – 1. Верхний слой, покрывающий что-н. (*книжн.*). 2. Покрывало (*устар. и поэт.*). 3. Покрывало для гроба, покойника (*церк.*). 5. Покровительство, защита (*устар.*) <> **Под покровом чего** (*поэт.*) (*СУ*).

Вызывает вопросы и наличие книжных лексических единиц, имеющих в словарях такие двойные пометы, как (*книжн. и спец.*), (*книжн. и офиц.-дел.*), (*книжн. и офиц.*), (*книжн., мат.*), (*книжн. и фин.*), (*юрид. и книжн.*), (*философ. и книжн.*), (*книжн. и лог.*) и под. Так, например, в МАС: (*книжн. и спец.*) – **захоронение, сигнал**; (*книжн. и офиц.-дел.*) – **воспретить, воспрещаться, касательство, касательно**; (*книжн. и офиц.*) – **содеять**; (*книжн., мат.*) – **интерполировать, экстраполировать**; (*книжн. и фин.*) – **консолидация, консолидирование**; (*юрид. и книжн.*) – **санкционирование, санкционировать**; (*философ. и книжн.*) – **субстанциальность, субстанциальный**; (*книжн. и лог.*) – **умозаключить** и т.д. Если учесть, что *специальные, официально-деловые, математические, юридические, философские, логические, финансовые* и другие подобные лексические единицы, относящиеся к сфере «специальной книжности» (как ее называет В.Г. Костомаров), по определению книжные, то использование двойных помет в данном случае вызывает сомнение. Вероятно, авторы указали нам таким образом, что эти лексические единицы используются в современном языке не только как общекнижные, но и как узко-специальные. И все-таки? Ведь в других случаях, когда мы имеем дело с той же природы лексикой, в словаре используются только одиночные пометы. Не ясно также, почему в одних случаях на первом месте стоит общая помета (*книжн.*), а в других – пометы-конкретизаторы – (*юрид.*), (*филос.*): **санкционирование, санкционировать** – (*юрид. и книжн.*); **субстанциальность,**

субстанциальный – (*философ. и книжн.*), но **умозаключить** (*книжн. и лог.*); **консолидация, консолидирование** – (*книжн. и фин.*) и др. И почему в одних случаях пометы перечисляются через запятую, а в других – с помощью союза **и**: (*книжн., мат.*), но (*книжн. и лог.*) и т.д.

Сопоставительный анализ словарей показывает очень значительные расхождения в представлении о том, какая лексика является книжной. Особенно показательным сравнением изданий, вышедших в свет практически одновременно. Так, например, подробно исследованное нами 2-е издание Малого академического словаря и 16-е издание Словаря Ожегова появились в одно и то же время (в 1984), при этом из 662 единиц МАС, имеющих при себе только помету (*книжн.*), ту же стилистическую помету в СО имеют лишь 287 единиц. Чаще лексика, охарактеризованная в МАС как книжная, в СО подается как нейтральная, общеупотребительная лексика литературного языка. Например: 1. **Гегемония** (*книжн.*) – *Первенство, руководство, превосходство в силе, влиянии; господство* (МАС); **Гегемония** – *Руководство, первенствующее положение в руководстве* – без помет (СО). 2. **Материализовать** (*книжн.*) – *Воплотить в конкретные осязаемые формы* (МАС); **Материализовать** – *Воплотить в материальные, вещественные формы* – без помет (СО) и др.

В 80 случаях лексемы, имеющие в МАС помету (*книжн.*), в СО характеризуются как (*устар.*), (*стар.*), (*высок.*), (*офиц.*), (*спец.*). Например:

1. **Гласить** (*книжн.*) – *Содержать в себе какое-л. сообщение, утверждение; сообщать, говорить* (МАС); **Гласить** (*офиц.*) – *Содержать в себе какое-н. сообщение* (СО). 2. **Единоплеменный** (*книжн.*) – *Принадлежащий к одному и тому же племени, к одной национальности, народу; соплеменный* (МАС); **Единоплеменный** (*высок.*) – *Человек одного племени, одной национальности с кем-н., соплеменник* (СО). 3. **Коловращение** (*книжн.*) – *Беспрерывное течение, изменение чего-л., круговорот* (МАС); **Коловращение** (*устар.*) – *То же, что круговорот* (СО) и др. Нам в данном случае ближе позиция составителей Словаря Ожегова.

Заметим, что даже в пределах одного словаря наблюдаются многочисленные примеры нечеткого разграничения книжных и нейтральных лексических единиц. Например, в СОШ **агностицизм** («идеалистическое философское учение, отрицающее возможность познания объективного мира и его закономерностей») – нейтральное слово, без помет, но **абсентизм** («уклонение избирателей от участия в выборах в государственные органы») – книжное; **абстракция** («1. Мысленное отвлечение, обособление от тех или иных сторон, свойств или связей предметов и явлений для выделения существенных их признаков. 2. Отвлеченное понятие, теоретическое обобщение опыта») – книжное слово (с пометой *книжн.*), а **абстрактный** («основанный на абстракции (в 1 знач.), отвлеченный») – нейтральное, без помет. Такое несовпадение нельзя объяснить изменением стилистического статуса лексики, переходом ее из книжной в нейтральную в связи с повышением уровня образования носителей языка, развитием СМИ и влиянием других экстралингвистических факторов. Это свидетельствует, во-первых, о несовершенстве самих словарей, о недочетах лексикографических, а во-вторых, о недостаточной разработанности некоторых вопросов теоретической стилистики, в том числе стилистики ресурсов, нечетко представляющей, какую именно лексику **в современном языке** следует считать книжной.

Список сокращений

1. БТС – Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998.
3. СЛ – Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. М., 2000.
4. СО – Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 4-е, испр. и доп. М., 1961.

5. СОШ – Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. М., 2003.
6. ССкл – Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г.Н. Складневской. СПб., 1998.
7. МАС – Словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. А.П. Евгеньева; АН СССР. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981–1984.
8. БАС – Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / АН СССР. М.; Л., 1950–1965.
9. СУ – Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. М., 1957.
2. Бабкин А.М. Устарелые слова в современном языке и словаре // Современная русская лексикография 1981. Л.: Наука, 1983. С. 4–33.
3. Емельянова О.Н. Квалификация конфессиональной лексики в толковых словарях современного русского литературного языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012 а. № 2(20). С. 317–323.
4. Емельянова О.Н. Лексика с пометой «Обл.» в толковых словарях современного русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3(21). С. 331–337.
5. Емельянова О.Н. Официально-деловая лексика в толковых словарях современного русского литературного языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 329–333.
6. Резниченко И.Л. Стилистический узус русского языка советской эпохи и его отражение в лексикографии: дис. ... канд. филол. наук. М., 1984.

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕРМИНА «ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ»

THE PROBLEM OF THE DEFINITION OF THE TERM *INTERTEXTUALITY*

Н.В. Петрова

N.V. Petrova

Интертекстуальность, текст, определение, различные подходы.

Статья представляет собой систематизацию и анализ различных определений интертекстуальности, количество которых с момента официального введения данного термина неуклонно растёт. Многочисленные определения интертекстуальности свидетельствуют о неугасающем интересе к теории интертекстуальности, а многообразие трактовок данного термина – о возможности исследовать интертекстуальность в свете различных подходов.

Intertextuality, text, definition, different approaches.

The article deals with the classification and analysis of various definitions of intertextuality, the number of which has been steadily increasing since the official introduction of the term. The numerous definitions of intertextuality attest to the continuing interest in the theory of intertextuality, while the variety of interpretations of this term attests to the possibility of investigating intertextuality in the light of different approaches.

Возникновение термина «интертекстуальность» связано с именем Ю. Кристевой [Kristeva, 1967]. По ее мнению, «любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст – это впитывание и трансформация какого-либо другого текста» [Кристева, 2004, с. 167]. Аналогичной позиции придерживается Р. Барт, называя любой текст «раскавыченной цитатой» [Барт, 1989, с. 428].

С момента введения термина «интертекстуальность» потребовался этап перехода от критических замечаний по поводу тотальных интертекстуальных связей, разрушающих представление о тексте как самодостаточном явлении, к теоретическому осмыслению интертекстуальности. Количество работ, посвященных проблемам интертекстуальности, в настоящее время неуклонно растёт, как и растёт количество определений данного термина. В связи со сложившейся ситуацией возникает необходимость в систематизации и анализе различных определений интертекстуальности, что входит в задачу настоящей статьи. Актуальность и новизна статьи, таким образом, обусловлена целесообразностью системного подхода к анализу определений интертекстуальности.

Попытка систематизировать известные нам определения интертекстуальности сводится к следующим пунктам:

- определения, которые ограничиваются исключительно указанием на связь между текстами;
- определения, которые указывают не только на связь между текстами, но и на конкретные средства интертекстуальности;
- определения, которые, кроме указания на связь между текстами, подчеркивают функциональный аспект интертекстуальности;
- определения, которые ограничивают сферу действия интертекстуальности конкретными видами текстов;
- определения, учитывающие связи между вербальными и невербальными текстами;
- определения, подчеркивающие сознательный и / или бессознательный характер интертекстуальности.

Определения, которые ограничиваются исключительно указанием на связь между текстами

В.А. Лукиным интертекстуальность понимается как наличие в тексте элементов (частей)

других текстов [Лукин, 2005, с. 78]. В.Е. Чернявская обозначает интертекстуальность как «взаимодействие текстов и / или их фрагментов как в плане содержания, так и в плане выражения» и представляет собой «способ, которым один текст актуализирует в своем внутреннем пространстве другой» [Чернявская, 2007, с. 49].

Такого рода определения являются наиболее общими, поскольку в них констатируется самый существенный признак интертекстуальности – наличие связи между текстами. Данный признак, как следует отметить, является повторяющимся в иных, более детализированных определениях.

*Определения, которые указывают
не только на связь между текстами,
но и на конкретные средства
интертекстуальности*

Ж. Женетт определяет интертекстуальность как сопричастие в одном тексте двух или более текстов. Признаками сопричастия других текстов являются цитата, аллюзия, плагиат и т.д. [Женетт, 1998, с. 203]. С определением Ж. Женетта перекликаются определения И.В. Арнольд, Р. Лахманн и Х.Ф. Плетта. Под интертекстуальностью И.В. Арнольд понимает «включение в текст либо целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде маркированных или немаркированных, преобразованных или неизменных цитат, аллюзий и реминисценций» [Арнольд, 1999, с. 356]. Интертекстуальность в трактовке Р. Лахманн и Х.Ф. Плетта – это факт сопричастия в одном тексте одного или более других текстов (претекстов), реализующийся в осознанных авторских приемах, таких как цитата, аллюзия, реминисценция и др. [Lachmann, 1990; Plett, 1991].

Такие определения не только содержат указание на связь между текстами как на инвариантный признак интертекстуальности, но и на определенные средства распознавания интертекстуальности. Цитата, реминисценция, аллюзия, плагиат, как следует заметить, не являются исчерпывающим списком интертекстуальных связей, поэтому некоторые исследователи говорят лишь о наличии «определенных языковых сигналов» интер-

текстуальности. В частности, по Н.А. Кузьминой, интертекстуальность – это «маркированная определенными языковыми сигналами “перекличка” текстов, их диалог» [Кузьмина, 2007, с. 20].

*Определения, которые, кроме указания
на связь между текстами,
подчеркивают функциональный аспект
интертекстуальности*

Р. Нордквист трактует интертекстуальность как взаимозависимые связи, в которых тексты находятся по отношению друг к другу (как и к культуре в целом), чтобы произвести значение (Intertextuality – the interdependent ways in which texts stand in relation to one another (as well as to the culture at large) to produce meaning) [Nordquist]. На порождение смысла как основного предназначения интертекстуальности указывают также в своих определениях Е.А. Баженова и Ю.С. Гаврикова: интертекстуальность – это «текстовая категория, отражающая соотношенность одного текста с другим, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения» [Баженова, 2006, с. 107]; интертекстуальность – это «присущее любому тексту диалогическое взаимодействие между текстами, при котором элементы текста-донора имеют соответствия с элементами текста-реципиента. Подобное взаимодействие может проявляться на различных уровнях текста (лексическом, стилистическом, структурном, содержательном и т.д.) и способствует приращению смысла [Гаврикова, 2012, с. 17].

Приращение смысла некоторые исследователи ставят в непосредственную зависимость от интерпретации смысла. В определении О.В. Дедовой, в частности, интертекстуальность – это термин, подразумевающий такое свойство письменного текста, как реализация в нем совокупности ранее созданных текстов, которая может осуществляться даже независимо от воли автора, на подсознательном уровне; воплощает принципы бесконечности и открытости, базирующиеся на множественности интерпретаций [Дедова, 2001, с. 32].

Множественность интерпретаций смысла обусловлена и множественностью смыслов, заложенных в тексте. Об этом, в частности, пишет Р. Барт: «Тексту присуща множественность. Это значит, что у него не просто несколько смыслов, но что в нем осуществляется сама множественность смысла как таковая – множественность неустранимая, а не просто допустимая. В Тексте нет мирного сосуществования смыслов – Текст пересекает их, движется сквозь них; поэтому он не поддается даже плюралистическому истолкованию, в нем происходит взрыв, рассеяние смысла. <...> множественность Текста вызвана не двусмысленностью элементов его содержания, а <...> пространственной многолинейностью означающих, из которых он соткан (этимологически «текст» и значит «ткань») [Барт, 1989, с. 417].

Восприятие различных интертекстуальных включений в тексте зависит от интертекстуальной компетенции читателя, то есть от его способности узнавать и интерпретировать интертекстуальные включения и соотносить их с содержанием всего текста.

Определения, которые ограничивают сферу действия интертекстуальности конкретными видами текстов

Существуют определения, в которых понятие интертекстуальности соотносится исключительно с определенным типом текста. Такой подход к трактовке понятия интертекстуальности обычно обусловлен тем материалом, на основе которого исследователь выявляет интертекстуальные связи. Например, если материалом исследования служит научный текст, то в определение интертекстуальности включается термин «научный текст». В.Е. Чернявская, например, определяет интертекстуальность «как универсальный принцип построения научного текста на уровне содержания» [Чернявская, 2007, с. 49].

Если материалом исследования является художественный текст, то термин «художественный текст» оказывается включенным в понятие интертекстуальности. П.А. Становкин, в частности, определяет интертекстуальность как «механизм, возникающий на основе

ассоциирования, проявляющийся в виде системы интертекстов в художественном произведении, обеспечивающий идиостилевую стратегию смыслового развертывания текста автором и несущий в себе определенный прагматический заряд» [Становкин, 2010, с. 196–197]. Ю.П. Солодуб трактует интертекстуальность как связь двух художественных произведений на основе сходства их сюжетов, композиций, героев и пейзажей и т.п. [Солодуб, 2000, с. 51].

Среди определений, указывающих на связь между художественными текстами, особо выделяются определения, которые подчеркивают наличие интертекстуальных связей исключительно в модернистском и особенно в постмодернистском тексте. В.П. Руднев, в частности, заявляет, что цитаты и реминисценции к другим текстам – это способ построения модернистского и постмодернистского художественного текста [Руднев, 2003, с. 155]. Следует признать, что интертекстуальность не является исключительным достоянием модернистского и постмодернистского текста, что доказано на примере многочисленных исследований произведений, принадлежащих к различным литературным течениям.

Определения, учитывающие связи между вербальными и невербальными текстами

При опоре на широкую трактовку текста, при которой в качестве текста рассматривается любое знаковое образование, интертекстуальность охватывает своим анализом взаимодействия между вербальными и невербальными текстами, что, вне сомнения, расширяют границы понятия интертекстуальности. Для примера приведем определение, в котором интертекстуальные связи не ограничиваются исключительно вербальными текстами: интертекстуальность – «это особое свойство, качество, проявляющееся при включении в текстовый массив как фрагментов прочих словесных текстов, так и элементов иных невербальных семиотических систем» [Головко, 2011, с. 11].

Отметим, что интертекстуальная связь вербальных и невербальных текстов в настоящее

время освещается в разных терминах: креолизованных текстов, интерсемиотичности, визуализированной интертекстуальности или интериконичности.

Определения, подчеркивающие сознательный и / или бессознательный характер интертекстуальности

В своем определении интертекстуальности Ю.А. Башкатова сводит интертекстуальность к сознательному способу цитирования других текстов. По ее трактовке, интертекстуальность – это «маркированные или немаркированные связи между новым текстом и совокупностью ранее созданных текстов, обусловленные сознательным выбором автора» [Башкатова, 2003, с. 5]. О.В. Дедова, чье определение интертекстуальности мы приводили ранее, допускает и бессознательное использование интертекстуальных связей в тексте [Дедова, 2001, с. 32].

Следует подчеркнуть, что вопрос о сознательной или бессознательной природе интертекстуальности относится к дискуссионным.

Ю. Кристева и Р. Барт делают акцент на бессознательной природе интертекстуальности. Ю. Кристева, в частности, отстаивает постулат «безличной продуктивности» текста, который порождается как бы сам по себе, помимо сознательной волевой деятельности индивида [Кристева, 2004, с. 136]. Согласно другой точке зрения, интертекстуальность связана с авторским замыслом и расценивается как сознательное явление. Одними из первых об интертекстуальности как сознательном явлении заговорили немецкие исследователи У. Бройх, М. Пфистер и Б. Шульте-Мидделих в работе «Интертекстуальность: формы и функции на английском материале». При рассмотрении функций интертекстуальности они подчеркивали, что автор использует то или иное интертекстуальное включение с определенной целью, для достижения задуманного эффекта [Broich, 1985]. И.В. Арнольд пишет о том, что интертекстуальность – это «преднамеренное введение чужих слов» [Арнольд, 2004, с. 73]. А.Р. Лейман однозначно утверждает, что интертекстуальность – это литературный прием [Лейман, 2008, с. 4].

Некоторые исследователи рассматривают интертекстуальность как сознательное и бессознательное явление. О.В. Дедова и М.Л. Малаховская считают, что наличие в тексте элементов иных текстов может возникать и как следствие сознательной авторской стратегии, и как следствие бессознательного действия памяти [Дедова, 2001, с. 32; Малаховская, 2007, с. 15]. В.Е. Хализев подчеркивает, что сознательный и бессознательный подход к изучению интертекстуальных связей является современной тенденцией в теории текста. Согласно этому подходу, интертекстуальность – это не только бессознательная, автоматическая или самодовлеющая игровая цитация, но и направленные, осмысленные, оценочные отсылки к предшествующим текстам и литературным фактам [Хализев, 2000, с. 261].

Итак, анализ определений показал, что единой трактовки интертекстуальности не существует, что связано с тем, что каждый исследователь стремится адаптировать этот термин применительно к своей работе, исследуя интертекстуальность в русле разных теорий и подходов. Многообразие трактовок интертекстуальности является свидетельством неугасающего интереса к интертекстуальным исследованиям. Неудивительно, ведь для того, чтобы доказать выдвинутый в рамках французского постструктурализма тезис о тотальном интертексте, потребуются многочисленные исследования интертекстуальности различных типов текстов, литературных произведений разных эпох, направлений, включая невербальные произведения. Анализ определений интертекстуальности также выявил, что некоторые положения интертекстуальности носят дискуссионный характер, в частности, положение о сознательной или бессознательной природе интертекстуальности, открывая горизонты для исследования явлений интертекстуальности с этих позиций.

Библиографический список

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Академия, 2003. 128 с.

2. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 444 с.
3. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. 6-е изд. М.: Флинта: Наука, 2004. 384 с.
4. Баженова Е.А. Интертекстуальность // Стилистический энциклопедический словарь / под ред. М.Н. Кожинной. 2-е изд. испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 104–108.
5. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
6. Башкатова Ю.А. Лингвистические особенности описаний портрета в интертекстуальном аспекте (на материале английской литературы XVIII–XX веков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2003. 17 с.
7. Гаврикова Ю.С. Интертекстуальность англоязычных антиутопий: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2012. 240 с.
8. Головкин Б.Н. Интертекст в массмедийном дискурсе. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 264 с.
9. Дедова О.В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 2001. № 4. С. 22–36.
10. Женетт Ж. Фигуры. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. Т. 1–2. 944 с.
11. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. Изменение функций литературы. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 656 с.
12. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. М.: КомКнига, 2007. 272 с.
13. Лейман А.Р. Интертекстуальность и взаимодействие жанров в романах Адольфа Мюшга: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 17 с.
14. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум и элемент. М.: Ось-89, 2005. 560 с.
15. Малаховская М.Л. Интертекстуальные связи в художественном тексте в сопоставительно-переводческом аспекте (на материале произведений К.С. Льюиса): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. 24 с.
16. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 2003. 608 с.
17. Смирнов И.П. Порождение интертекста: Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. 190 с.
18. Солодуб Ю.П. Интертекстуальность как лингвистическая проблема // Филологические науки. 2000. № 2. С. 51–57.
19. Становкин П.А. Специфика некоторых сюжетов-интертекстов в лирике О.Э. Мандельштама (на материале сборников «Камень», «Tristia» // Русская речевая культура и текст: материалы VI Междунар. конф. (Томск, 25–27 марта 2000 г.). Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2010. С. 196–201.
20. Тишунина Н.В. Взаимодействие искусств в литературном произведении как проблема сравнительного литературоведения // Филологические науки. 2003. № 1. С. 19–26.
21. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2000. 398 с.
22. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 128 с.
23. Broich U., Pfister M., Schulte-Middelich B. Intertextualität: Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Tübingen: Niemeyer, 1985. XII. 373 s.
24. Kristeva J. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman // Critique. Paris, 1967. № 23. P. 438–465.
25. Hansen-Löve O. Intermedialität und Intertextualität: Probleme der Korrelation von Wort und Bildkunst // Dialog der Texte / V.W. Schmidt, W.-D. Stempel (Hrsg.). Wien, 1983. S. 291–360.
26. Lachmann R. Gedachtnis und Literatur: Intertextualität in der russischen Moderne. Frankfurt am Mein: Suhrkamp, 1990. 350 s.
27. Nordquist R. Interterxtuality. URL: http://grammar.about.com/bio/Richard_Nordquist-22176.htm
28. Plett H.F. Intertextualities // Intertextuality / ed. by H.F. Plett. Berlin, New York: De Gruyter, 1991. P. 3–29.

КТО ЕСТЬ БРАКОНЬЕР? (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ «ЦАРЬ-РЫБЫ» В.П. АСТАФЬЕВА)¹

WHO IS THE POACHER? (THE REGIONAL ASPECT OF *TSAR RYBA* BY V.P. ASTAFIEV)

Л.Г. Самотик

L.G. Samotik

Сибирское региональное самосознание, этос, логос, пафос, технический прогресс и экология, закон и авторская позиция.

Статья посвящена экологическим проблемам повествования в рассказах В.П. Астафьева «Царь-рыба». Впервые рассматривается особенность выделения В.П. Астафьевым макроконцепта «Рыбак-браконьер» с учетом менталитета местного населения. Выделяются три этапа взаимоотношений природы и человека, их сибирская специфика в художественном тексте.

Siberian regional identity, ethos, logos, pathos, technical progress and the environment, law and the author's position.

The article is devoted to the ecological problems of the narrative in the stories *Tsar Ryba* by V.P. Astafiev. The article is the first to describe the feature of V.P. Astafiev's identifying the macroconcept of fisherman-poacher given the mentality of the local population. It also marks three stages of the relations between man and nature and their Siberian specificity in the literary text.

Повествование в рассказах «Царь-рыба» было напечатано в журнале «Современник» (№ 1–6) в 1976 году. В 1978 году ему присудили Государственную премию СССР. При жизни автора оно было издано на 8 языках [Основные даты, 2009, с. 9–32].

Написано произведение было в Вологде, но, как и значительная часть его прозы, посвящено родине – Приенисейской Сибири. «Царь-рыбу» и «Последний поклон» по праву можно рассматривать как энциклопедию родного края. Виктора Петровича Астафьева относят к писателям-деревенщикам [Ковтун, 2009]. Как деревенщик В.П. Астафьев тесно связан со своим регионом. Ориентация творчества на Сибирь была выбрана автором сознательно. Писатель с благодарностью вспоминает Б.Н. Назаровского – главного редактора Пермского книжного издательства, который посоветовал начинающему литератору «не насиловать свой дар, не приспособливать его к “неродной стороне”, а петь свою родимую Сибирь и сибиряков» [Астафьев, 1997, с. 40]. Повествова-

ние в рассказах посвящено не всей Приенисейской Сибири, а только ее северной части: Нижнему и Среднему Енисею (за исключением последнего рассказа «Нет мне ответа»).

«Основные темы творчества Астафьева – Великая Отечественная война, жизнь сибирской деревни, человек и природа» [Очерки..., 1982, с. 51]. Последнюю он особо выделяет: «На эту вот болезненную тему я начал писать, по существу, сразу, как попала мне под хвост литературная вожжа, не оставляю сию тему и поныне, хотя понял всю тщетность посредством слова образумить людей и остановить разорение земли» [Астафьев, 1997, с. 12].

Проблемам экологии посвящена «Царь-рыба». Основная тема произведения – взаимоотношения природы и человека. Именно так, не проблемы сохранения природы, не отношение человека к природе, и даже не взаимоотношения человека и природы, а отношения природы и человека. И лидирует при этом природа. В основе художественного текста лежит образ. В

¹ Исследование выполнено в рамках регионального конкурса отделения гуманитарных и общественных наук РФФИ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2017 – Красноярский край при поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности», проект «Феномен творчества В.П. Астафьева как регионально-национальное самосознание эпохи» № 16-14-24006.

книге есть сложный, неоднозначный «совокупный» образ человека и сложные, неоднозначные образы тайги и реки Енисея = Природы. И хотя человек уродует природу, его отношение к ней – грабительское, но и река, и тайга без человека – сироты: *По заведенной привычке вытасцены на берег лодки, загнаны в затоны суда и суденышки, но, всеми покинутая, река в тяжелом полусне, меж изморозью покрытых берегов – ни души на воде, ни души на берегу...* (Астафьева, 1986, с. 234)². *А тайга, особенно северная, без человека совсем сирота* (с. 151).

Проблемы экологии широко представлены в русских художественных текстах с 70-х годов прошлого века [Петушкова, 2004]. Особенную остроту они приобретают в сибирской литературе. В 1976 году выходит повесть В.Г. Распутина «Прощание с Матерой», в этом же году повествование в рассказах В.П. Астафьева «Царь-рыба» (отдельные рассказы публиковались до того). В это время оформляется поджанр экологической прозы. Причины его появления можно разделить на внешние и внутренние. Основная внешняя – вопрос становится актуальным в обществе, внутренняя – поиски нового конфликта (на фоне дефицита конфликтности в советской литературе). Реализуется эта тема с разных позиций. 1966 год – Д.А. Гранин пишет роман «Иду на грозу». Это произведение, где показан энтузиазм ученых в овладении тайнами природы. Вопрос о последствиях не ставится. В 1993 году С.П. Залыгин публикует «Экологический роман», где также рассматривает проблему с позиций интеллигенции, среды ученых, его герой Николай Петрович Голубев – ученый-гидролог. Роман проникнут сильным скептицизмом по отношению к человеку, к бездумной погоне за фетишами технического прогресса.

Технический прогресс и природа... Сначала идет развенчание факта строительства ГЭС. Это Нижнеобская у Залыгина, Братская у Распутина, есть и Красноярская у Астафьева (*Нет и никогда уже не будет покоя реке. Сам не знающий покоя, человек с осатанелым упорством стремится подчинить, заарканить природу.*

Да природу-то не переиграть (с. 234). *Мы обмылись водою – купаться нельзя – величайшая в мире ГЭС держит такую толщу воды, что она не прогревается, температура ее почти постоянная зимой и летом. Чалдоны невесело шутят: если охота купаться, валяй в Заполярье!* (с. 234). *Порог легулирует реку... легулировал, по правде сказать. Теперь Гэса всем правит...* (с. 234). *Век рыбачили, век рыбы хватало! Ныне губят ворохами, собирают крохами* (с. 84)). Затем горно-химический комбинат на Енисее (закрыт в 2010), целлюлозно-бумажный рядом с Байкалом (закрыт в 2013 по настоянию, прежде всего, В.Г. Распутина) и т.д. Новый виток истории – использование ядерной энергии. Это Чернобыль у Залыгина, взрыв у Т.Н. Толстой («Кысь») и т.д. Как решить эту проблему, какой выбрать путь? «Царь-рыба» кончается удивительными словами: *«Нет мне ответа»* (с. 361).

Очевидно, во взаимоотношениях человека и природы можно выделить несколько периодов: 1. Человек осознает себя частью природы. 2. Человек – царь природы, ее покоритель. 3. Человек – покровитель природы, он ее охраняет. Эти этапы развернуты во времени и пространстве. В произведении В.П. Астафьева представлены все три вида. Первый характерен для народов Севера [Самотик, 2016]. Его придерживаются некоторые герои, близкие им по мироощущению, например, Аким (ср. Култыша в «Стародубе»), Павел Егорович («Туруханская лилия») и некоторые другие. Второй – для большей части населения Сибири (*Реки царь и всей природы царь – на одной ловушке. Караулит их одна и та же мучительная смерть* (с. 131) – внутренняя речь Игнатича в борьбе с царь-рыбой). В условиях Сибири человек часто должен бороться за выживание, за свою жизнь (например, Аким из повести «Сон о белых горах», когда пытается спасти жизнь Эли и свою, ср. юного героя рассказа «Васюткино озеро» и др.). Но некоторые берут от природы сверх необходимого и губят ее в погоне за барышом, ради личного обогащения. Это – браконьеры. Третий период в тексте представлен, в сущности, только позицией автора (*Надо сказать, что жизнь зверя, в частности лося, по сравнению с*

² Далее в круглых скобках будет указываться номер страницы.

тридцатым годом в здешних краях совсем не изменилась. На Калужском или Рязанском шоссе добродушная зверина могла себе позволить шляться, норовя забодать «Запорожца» или другую какую машину, либо являться в населенные пункты и творить там беспорядки, на радость детям и местным газетчикам, которые тут же отобразят происшествие, живописуя, как домохозяйка Пистимея Агафоновна метлой прогоняла со двора лесного великана, норовившего слопать корм ее личной козы (с. 296)).

Четыре признака «экологического текста» Л. Бьюэлла, которые приводит в своей статье М. Перкиемьяки [Перкиемьяки, 2015, с. 283–288], связаны с историческим развитием взаимоотношений человека и природы: 1. Внечеловеческая среда не только обрамляет события, а присутствует и напоминает читателю о соединении человеческой и природной истории. 2. Человеческий интерес не понимается как единственно справедливый интерес. 3. Человек несет ответственность за природу. 4. Понятие о природе должно представлять процесс, а не что-то неизменное. Автор предполагает, что «список Бьюэлла поможет выявить <...> значение рек в концепции сибирской идентичности» [Перкиемьяки, 1915, с. 284].

«Царь-рыба» – произведение во многих отношениях нестандартное. Автор пишет о... браконьерах. Казалось бы, самое простое. Но это взгляд не со стороны, а показ жизни людей на сибирской реке. В текстах В.Г. Распутина Река – имя собственное; в литературе отмечался аквацентризм сознания сибиряков [Бутова, 2000], о реке как организации сибирского пространства пишет Е.М. Букаты [Букаты, 2002], «именно река соединяет человечество с “внечеловеческой” средой» [Перкиемьяки, 1915, с. 285]. О простых деревенских рыбаках автор пишет с настоящей страстью. Произведение В.П. Астафьева – экологическое (ему посвящена обширная научная литература, особо следует отметить работы: [Гончаров, 2012; Гончаров П.П., Гончаров П.А., 2012]).

Слово *экология* имеет в русском литературном языке три значения. Последнее: «Природа и вообще среда обитания всего живого (обычно о плохом их состоянии)» [СТСРЯ, 2004]. В настоящее

время чаще всего под экологическими вопросами понимаются, прежде всего, вопросы охраны окружающей среды. Во многом такое смещение смысла произошло благодаря все более осязаемым последствиям влияния человека на природу.

В произведении традиционно действие komponуется вокруг дихотомии *свои / чужие (мы / они* и т.п.). Чужие – браконьеры, свои – не браконьеры. Напряженность текста держится не на межличностных конфликтах (они есть, например, между братьями Утробинными, между Акимом и Гогой Герцевым и т.п., но эти конфликты ничем не кончаются); людей в итоге наказывает не закон, пожалуй, за исключением Грохотало, не люди, а природа и судьба. Это конфликт Человека и Природы.

В классической риторике основные средства аргументации в тексте рассматриваются как логос, этос и пафос («Аристотель создал учение об этосе, логосе и пафосе – основных категориях научной риторики» [Львов, 2004, с. 11]). «В древней риторике использовались понятия: этос – нравственное начало; логос – мысль, заключенная в речи; пафос – чувство, воодушевление, вложенное в речь» (Львов М.Р.) [Пафос, логос, этос]. Эти категории распространялись и на художественные тексты.

Логос проявляется в тексте В.П. Астафьева через своеобразное выделение браконьеров, в котором отражено региональное самосознание местных жителей.

Кто такие браконьеры с точки зрения закона? **Браконьерство на сегодня является одним из наиболее распространенных экологических преступлений. Под этим термином понимают незаконное добывание природных ресурсов. Природные ресурсы в данном значении охватывают не только животный мир (звери и рыба), но и растительный (деревья, кустарники), природные минералы (песок) и ископаемые (гравий и т.п.). За браконьерство установлена как гражданская (статьи 8.28 и 8.37 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях), так и уголовная ответственность (статьи 256, 258, 258.1 и 260 Уголовного кодекса Российской Федерации). Браконьерами считают-**

ся рыбаки 1) использующие запрещенные места лова рыбы, 2) уничтожающие запрещенные породы рыб, 3) вылавливающие рыбу в большом количестве, 4) использующие запрещенные орудия лова [Законы Российской Федерации].

Для В.П. Астафьева не значимы запрещенные места лова (местные жители чувствуют себя хозяевами реки), запрещенную к вылову стерлядь в повествовании ловят все: и Аким, и во всех отношениях положительный герой Павел Егорович, и артельщики на Боганиде... Все едят стерляжью уху. Но писатель осуждает вылов рыбы в огромных размерах, не для себя, не для пропитания, а для наживы. Особо осуждается Грохотало за то, что *обучился ловить рыбу, которую сам не ел, продавал всю до хвостика* (с. 103). Яростно писатель выступает против использования самоловов, которые калечат рыбу, приводят к ее гибели. Таким образом, официальная точка зрения на явление и авторская расходятся. Виктор Петрович учитывал ментальность местного населения. Так проявляется региональное самосознание. Русские пришли в Сибирь для ее освоения. В Сибири была ограничена частная собственность на землю, было захватническое земледелие. Местные жители убеждены, что река и все, что в ней, принадлежит добытчику. Что взял, то твое. И против этого автор не очень возражает. Но браконьеры значительную часть рыбы губят просто так, выбрасывают снулую (уже неживую до прихода рыбака) рыбу в воду, что заражает реку, ведет к гибели живого. Запрещенный, *самый жестокий после битья острогой и глушения взрывчаткой лов рыбы – способ лова – самоловом. Плышет по воде раненая и погибшая рыба: Шлеп стерлядку за борт – снулая, в слизи уж вся на последнем крючке болталась, прыг на корму, цап за шнур и...* (с. 90). *Уснувшую на удах рыбу прежде увозили на берег, закапывали, но раз ловля стала нечистой, рваческой, скорее дохлятину за борт, чтоб рыбнадзор не застукал. Плышет рыба, болтается на волнах, кружится в улове, заметно белая брюхом* (с. 118). *Чеченец известил, ругаясь: «Прокутили! Из двадцати – семь!» – «Чего семь?» – «Живых» – «А остальные?» – Аким из-под лба*

зыркнул на меня – чего вяжешься?! – «Остальные за борт». «Но они же... – залепетал я. – Народу по Енисею шляется всякого. Выловят, съедят...» – «И подохнут к... матери! – харкнул в воду Командор (с. 117). Количество выловленной рыбы поражает: *Дуром валила Грохотало рыба. Он не сказывал, по скольку хвостов брал с каждого самолова, но много, видать, потому что бормотуху совсем пить перестал, перешел на водку, к тому же на экстру* (с. 104). *С первых двух самоловов Игнатич снял штук семьдесят стерлядей, заторопился к третьей, лучше и уловистей всех стоящему... Он не снимал стерлядь с крючков, а стерляди, стерляди! Бурлила, изогнувшись в калач, почти на каждой уде стерлядка, и вся живая* (с.125) и др.

Браконьеров в поселке Чушь много. Недаром повторяется в тексте любимая фраза Командора, связывая эту землю с браконьерами: *У нас, в стране вечнозеленых помидор и непуганых браконьеров...* (с. 85). Что же делает людей браконьерами? Прежде всего, жадность: *Чалдонская настырность, самолюбство, жадность, которую он почитал азартом, ломали, корежили человека, раздирали на части* (с. 129)... *Из-за нее, из-за этой гады забылся в человеке человек! Жадность его обуяла!* (с. 135).

Но это, может быть, помимо того, и азарт борьбы, например, для Командора – это основное: *Ехали на тройке – хрен догонишь! А вдали мелькало – хрен поймаешь!* (с. 83). Азарт охватывает рыбака во время лова, важен он для Игнатича: *Но легкое настроение, которого он желал, не посетило его, и азарта, того дикого азарта, жгучей, все поглощающей страсти, от которой воеет кость, слепнет разум, тоже не было* (с. 128). Так пишет о рыбацком азарте В.П. Астафьев: *Незавидная, рискованная доля браконьера: возьми рыбу да при этом больше смерти бойся рыбнадзора – подкрадется во тьме, сцапает – сраму наберешься, убытку не сочтешь, сопротивляться начнешь – тюрьма тебе. На родной реке татем живешь и до того выдрессировался, что ровно бы еще какой, неведомый, дополнительный орган в человеке получился – вот ведет он рыбу,*

болтаясь на самоловном конце, и весь в эту работу ушел, **азартом** захвачен, устремления его – взять рыбу, и только. Глаза, уши, ум. Сердце – все в нем направлено к этой цели, каждый нерв вытянут в ниточку, через руки, через кончики пальцев припаян рыбак к тетиве самолова, но что-то иль кто-то там, повыше живота, в левой половине груди живет своей, отдельной жизнью, будто пожарник, несет круглосуточное неусыпное дежурство (с. 126).

Логос в произведении передается через этос – этические нормы поведения человека на природе, нравственное осуждение браконьерства. В произведении высвечивается «региональное самосознание». Региональное самосознание – осознание и оценка населением особенностей своего региона и самого себя как части этой территории со своими специфическими чертами и отношением к другим народам (традиционный способ выделения регионального аспекта через диалектную лексику освещался нами в статье «Диалектизмы в создании образа речевой среды» [Самотик, 2012]).

Логос проявляется в тексте В.П. Астафьева через своеобразное выделение браконьеров, в котором отражено региональное самосознание местных жителей. Их оценка строится автором на этических законах (этос), также имеющих местную особенность. Так, вспомним, что в момент борьбы за жизнь никто из них не предполагает в качестве возможной причины – наказание за браконьерство. Даже самый думающий из них, Игнатич, вспоминает, *какой же срам, какое варначество за ним такое страшное?* (с. 136). Но и он не думает о своем преступном промысле. Жители Чуши не оценивают разорение природы как грех, за который полагается расплата.

Пафос произведения выражен ярко: автор не просто осуждает браконьеров, он их клеймит, используя разнообразные речевые средства на всех языковых уровнях. Основа пафоса чисто национальная – **жалостливость** («Хорошо известно, насколько важным для русской культуры является чувство жалости» [Левонтина, 2005, с. 270]). Рыб автор сравнивает с женщинами и детьми, которых обижать нельзя, высоко писа-

тель ценит доверчивость, нельзя ее обманывать: ... кишмя кишит рыба стерлядь, ловят ее чуть не тоннами с помощью примитивной и дурацкой снасти под названием самолов, уды которого даже засечки, по-деревенски – жагры, не имеют. Меж тем стерлядь, по **женской дурости, играя** с пробкой, цепляется на уды и замирает – бери ее и ешь или продавай, словом, что хочешь, то и делай (с. 140). На избе уды коротеньким коленцем прихлестнута пенопластовая пробка. Касания пробки легки, щекотливы. Таких веселеньких **«игрушек»** на одном только конце четыреста-пятьсот штук... Играли пробки, привлекая **«побаловаться»** с ними... (с. 117). *Нечего было воспевать, угнетало чувство вины, как будто при мне истязали **младенца** иль отымали в платочек завязанные копейки у старушки* (с. 118).

Исследователи выделяют три наиболее значимых современных модели русского мифа. Первый – «советский» инвариант мифа – «золотой век» союза наций. Второй – западнический инвариант: «золотой век» наступит, когда мы приблизимся к западному эталону ценностей. Третий инвариант – русский, православный, имперский вариант, равняющийся на ценности государства Российского – преемника христианского Рима и Византии [Левковская, 2000, с. 78]. Астафьев – приверженец третьего инварианта.

Для творчества В.П. Астафьева характерен также миф о сибирской крестьянской общине. В общине развивались семейно-родовые связи. Община в обыденном сознании сибиряка равна понятию «мир» [Дроздов, Андюсев, 2009, с. 57]. «В ментальной “картине мира” наша община («наше общество») есть не что иное, как замкнутая корпорация своих членов, крестьян-старожилов, своеобразная системная единица всего социума русских сибиряков» [Дроздов, Андюсев и др., 2009, с. 58]. «Очень мощным средством было... общественное мнение. Оно склонно было одобрять поведение, ориентированное на традиционные образцы: “как наши старики жили”» [Зверев, 1993, с. 173]. «В конце XIX в. старожилы все более замыкаются в своих мирах» [Дроздов, Андюсев и др., 2009, с. 73].

В «Царь-рыбе» ярко выражена позиция автора. В Чуши важное место занимает *опчество*. Но это *опчество* ограничено, это только «свои». Те, кто стоит за его границами, во внимание не принимаются. Общество надо уважать: *Игнатъич родом здешний – сибиряк – и природой самой приучен почитать «опчество», считаться с ним, не раздражать его, однако шапку при этом лишка не ломать, или, как здесь объясняются, не давать себе на ноги топор ронить* (с. 120).

Для жителей Чуши важно общественное мнение. *Мы ведь родня как-никак. Да и на виду у людей, при должностях...*(с. 124). *И таким-то дубакам, как в Чуши рекут наезжих хапуг, уподобился местный житель, исконный рыбац, да еще и руку поднял на человека, да и не просто на человека, на брата, да и не просто руку – ружье! Поселок упивался скандалом, перемещал новость со двора во двор, катил ее колесом* (с. 123). *Жена Командора глаз не казала на улицу* (с. 123).

Опчество браконьеров может перераспределять места лова рыбы: выжил с уловистых мест старшего брата Командор (с. 122), собираются убрать с добычливого места Грохотало: *Хватит! Надо с этим делом кончать! Пора сгонять хохла с Кабарожки* (с. 105). *Опчество* может расправиться с неудобным: *...начал громко материться, намекая рыбнадзору, что, если он пойдет не с народом, головы не сносит* (с. 107). Чушанцы блюдут свои интересы.

Большое значение имеет в селе семья: нет ни одного упоминания о разводе: пьют, дерутся, но семью сохраняют. В качестве идеала предлагается налаженная жизнь в старой крестьянской общине (совет Павла Егоровича), даже промысловая артель рыбаков на Боганиде показана наследницей старой этики крестьянской общины (трудолюбие, отношение к детям и т.д.).

Итак, рыбаки на Енисее – это особый образ жизни. Со своим хорошим, со своим плохим.

Есть ли в произведении рыбаки – не браконьеры? Есть. Это, прежде всего, артельщики на Боганиде. Не относит к браконьерам В.П. Астафьев Акима, брата Колю, бывшего бакенщика Павла Егоровича и др.

Виктор Петрович – писатель, который старается быть Учителем, учителем по жизни, как истари положено писателю на Руси (назидательный нарратив). Когда можно дать совет, он его дает. Можно ли жить без браконьеров? *Между тем до войны «джентльменов удачи» на Енисее почти не водилось. Тогда рыбзаводы заключали договоры с местными и наезжими рыбаками, выдавали им аванс, ловушки, раз в неделю объезжали с рыбосборочным ботом артельные становича, принимали добычу, снабжали рыбаков продуктами, рукавицами, фартуками, сапогами и прочей спецодеждой. И они-то, эти маленькие, часто из двух всего мужиков состоящие, артели были самым строгим надзором на реке, потому что хотели добыть больше рыбы, выполнить план, чтобы получить осенью законные премиальные. И организации, ведающие старательским ловом, платили им за рыбу побольше, чем постоянным колхозным бригадам* (с. 73). Рассказывает о том, как хозяйствовали раньше на реке мужики, бывший бакенщик Павел Егорович: *Мы быстренько сварили из стерлядки уху. «Вы ешьте, ешьте!» – отсовывал от себя рыбу Павел Егорович. Мы ее тут первида-а-али! – похвалился он и ложкой показал на другую сторону Енисея, на нижнюю гряду порога. – Там есть две ямы, и на зиму в них «залегала» красная рыба. Вот прямо как поленья, друг на дружку, – пояснил он. – Сторожа ставили с ружьем, чтобы никто не пакостил на ямах. Каждой семье перед ледоставом разрешалось сделать два замета неводом. Два – и шабаш! Но брали рыбу на всю зиму. Сами хозяйничали на реке, сами ее и блюли, жадюг не жаловали»* (с. 235).

Итак, в повествовании в рассказах «Царь-рыба» автор использует как общенациональную, так и региональную составляющие экологической проблемы.

В произведении браконьеры – это большое зло, но они исчисляются автором по критериям, соответствующим местным обычаям.

Список источников

1. Астафьев В.П. Царь-рыба: повествование в рассказах. Петрозаводск: Карелия, 1986. 367 с.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 1: Рассказы. Тают снега: роман. 608 с.
2. Букаты Е.М. Поэтика художественного пространства в прозе В.П. Астафьева («Последний поклон», «Царь-рыба», «Прокляты и убиты»: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2002. 124 с.
3. Бутакова Л.О. Акцентризм как проявление регионального менталитета и составляющая авторской картины мира (на материале творчества Т. Белозерова) // Русский язык в географической проекции / под ред. Л.Г. Самотика: межвуз. сб. науч. тр. Красноярск, 2000. С. 23–37.
4. Гончаров П.П. «Царь-рыба» В.П. Астафьева: специфика архитектоники: учеб. пособие. Мичуринск: ФГБОУ ВПО «МГПИ», 2012. 127 с.
5. Гончаров П.П., Гончаров П.А. «Царь-рыба» В.П. Астафьева: образ Сибири как основа внутренней структуры: учеб. пособие. Мичуринск: ФГБОУ ВПО «МГПИ», 2012. 119 с.
6. Дроздов Н.И., Андюсев Б.Е., Журов Ю.В., Карлова О.А. Становление сибирского характера в оценке философов и историков // Сибирский характер как ценность: кол. монография / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. РАО М.И. Шиловой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. Т. 3. С. 40–104.
7. Законы Российской Федерации. URL: <http://ppt.ru/kodeks.phtml?kodeks=20&paper=256> (дата обращения: 5.09. 2016).
8. Зверев В.А. Дети – отцам замена: воспроизводство сельского населения Сибири (1861–1917). Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1993. 244 с.
9. Ковтун Н.В. Диалог утопии – антиутопии в «Царь-рыбе» В Астафьева. Идиллия и апокалипсис. Образ мира в повести «Пастух и пастушка» // Ковтун Н.В. «Деревенская проза» в зеркале утопии: монография. Новосибирск: СО РАН, 2009. С. 389–402.
10. Левковская Л. Русская идея в контексте исторических мифологических моделей и механизмы их сакрализации // Мифы и мифология в современной России / под ред. К. Аймермахера, Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. М.: АИРО-XX, 2000. С. 69–80.
11. Левонтина И.Б. Помилосердствуйте, братцы! // Зализняк Ф.Ф., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой культуры, 2005. С. 270–279.
12. Львов М.Р. Риторика. Культура речи. М.: АCADEMA, 2004. 203 с.
13. Основные даты жизни и творчества В.П. Астафьева // Дар слова: Виктор Петрович Астафьев (к 85-летию со дня рождения) / сост. Т.П. Медведева, Т.Н. Садырина, В.В. Дегтярева. Иркутск: Издатель Сапронов, 2009.
14. Очерки русской литературы Сибири. Новосибирск: Наука, 1982. Т. 2: Советский период. 628 с.
15. Пафос, логос, этос. URL: <https://4brain.ru/blog/пафос-логос-этнос> (дата обращения: 05.09. 2016).
16. Перкиемьяки М. (Тампере, Финляндия). Река как главная экологическая метафора в «Царь-рыбе» В. Астафьева // Сибирская идентичность в зеркале литературного текста: тропы, топосы, жанровые формы XIX–XXI века: монография / отв. ред. Н.В. Ковтун. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 384 с. Сер.: Универсалии культуры. Вып. VI. С. 277–297.
17. Петушкова Е.В. Экологические проблемы в отечественной публицистике второй половины XX века (С. Залыгин, В. Астафьев, В. Распутин): дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2004. 164 с.
18. Самотик Л.Г. Диалектизмы в создании образа речевой среды // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 274–278.
19. Самотик Л.Г. Этносы и субэтны Приенисейской Сибири в пространстве русского художественного текста (на материале «Царь-рыбы» В.П. Астафьева) // Русистика и современность: сб. науч. ст. XIX Междунар. науч. конф.: в 2 т. (Астана, Казахстан, 22–24 сентября 2016 г.). Астана, 2016. Т. 2. С. 358–365.
20. Современный толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. М.: РИДЕОЗ ДАЙДЖЕСТ, 2004 (СТСРЯ).

СИБИРСКИЙ ХАРАКТЕР В КНИГЕ «ЦАРЬ-РЫБА» В.П. АСТАФЬЕВА КАК МОДИФИКАЦИЯ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА¹

SIBERIAN CHARACTER IN THE BOOK *TSAR RYBA* BY V.P. ASTAFIEV AS A MODIFICATION OF THE RUSSIAN NATIONAL CHARACTER

А.М. Ковалева

A.M. Kovaleva

Национальный характер, сибирский характер, модификация русского национального самосознания, литературный характер.

В статье представлен анализ сибирского характера по книге В.П. Астафьева «Царь-рыба». Писатель создал значимые свойства сибиряка как особой, сложившейся в исключительных этногеографических, социальных и исторических обстоятельствах модификации русского характера. Сибиряк в изображении писателя сохранил традиционные, ныне во многом утраченные черты русского национального характера. Источники специфических свойств астафьевского сибиряка находились в суровых реалиях места и времени обитания его прототипа, в контактах русской культуры с культурой аборигенов Сибири.

National character, Siberian character, modification of the Russian national identity, literary character.

The article presents an analysis of the Siberian character by the book *Tsar Ryba* of V.P. Astafiev. The writer created significant properties of a Siberian as a specific modification of the Russian character, which was formed in exceptional ethnogeographic, social and historical circumstances. A Siberian in the image of the writer preserved the traditional features of the Russian national character, which are now largely lost. The sources of the specific properties of the Astafiev Siberian were in the harsh realities of the place and time of his prototype's existence, in the contacts of Russian culture with the culture of the aborigines of Siberia.

По мнению Федора Абрамова, «многое в жизни любой нации объясняется особенностями национального характера, в нем таятся как взлеты, так и провалы истории». В отношении собственного творчества он писал, что «старается избегать однозначных характеров и учитывать все слагаемые, которые образуют характер» [Абрамов, 1982, с. 677]. Представители различных идейных направлений в само понятие русского национального характера вкладывали свое содержание и сформулировали основные подходы к рассмотрению национального характера, который определяется как сложное, противоречивое явление, синтезирующее в себе «духовные особенности на-

рода, ценностные ориентации, на основе которых разворачиваются целенаправленные действия людей, проявляющиеся в исторических, социальных, экономических условиях жизни и скрепляющие людей в единую нацию» [Садохин, 2006, с. 26]. Многие ученые обращают внимание на нормативно-поведенческие аспекты этого феномена [Бороноев, 2001, с. 18]. Другие авторы отмечают его основные проявления в эмоциях, чувствах, настроении, характере реакции на события внешнего мира, способе поведения, образе мыслей, складе ума, «обычаях, вкусах больших и малых групп людей» [Шилова, 2002, с. 100]. Национальный характер труден для постижения, т.к. изменчив и многогранен.

¹ Исследование выполнено в рамках регионального конкурса отделения гуманитарных и общественных наук РФФИ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2017 – Красноярский край при поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности», проект «Феномен творчества В.П. Астафьева как регионально-национальное самосознание эпохи» № 16-14-24006.

В схожих или аналогичных условиях порой формируются разные характеры. Определенные преимущества имеет изучение национального характера, получившего отражение в произведениях художественной литературы, т.к. литературный характер отличается конкретностью, наглядностью, многообразием проявлений. Художественная литература дает возможность основательного изучения национального характера, запечатленного в поступках, словах и мыслях конкретных героев, позволяет проследить его трансформацию, показать различные типы характера. В статье предпринята попытка анализа сибирского национального характера по повести В.П. Астафьева «Царь-рыба».

Понятие «сибирский национальный характер» в научной литературе используется на правах неофициального, так как сама правомочность употребления его является предметом бурной дискуссии историков, этнографов и этнопсихологов. Не вдаваясь подробно в предмет научного спора, мы предприняли попытку сформулировать основные аргументы, позволяющие использовать данный термин для изучения его особенностей. Понятие «сибирский характер» не противопоставляется понятию «русский национальный характер», оно связано с последним как часть и целое, а потому отражает лишь своеобразие черт русского характера как явления обобщенного, проявляющегося в конкретных временных и географических пределах всегда по-разному. Хочется отметить то, что каждый территориальный регион имеет свою ментальность, которая включает представления, чувства, ценностные ориентиры, традиционную систему восприятия окружающего мира и своих отношений, сформированных конкретными географическими и климатическими условиями. Кроме того, особенность региона определяется своеобразным проявлением и сочетанием человеческих, социальных, политических и других проблем. Таким образом, сибирский характер – это конкретизация социально-психологического характера русского населения в условиях Сибирского региона, проявляющегося в особенностях менталитета, образа жизни, обычаев, традиций [Загорская, 2014, с. 49–55].

Широкие возможности для анализа сибирского национального характера дает произведение В.П. Астафьева «Царь-рыба», в котором представлены основные герои произведения: «угрюмый и потаенный сброд» поселка Чуш, превратившиеся в браконьеров бывшие крестьяне Утробины, «бросовый человечешко» Дамка, «клеименный» прозвищем «бандеровец» рыбак Грохотало, заброшенные в тундру трое охотников-промысловиков, ищущий приключений и жаждущий самоутверждения Гога Герцев, политзаключенный по кличке Хромой, беглые уголовники, автобиографический герой, многие эпизодические и безымянные персонажи. Собираемый образ обитателей Сибири складывается из этих персонажей. Можно усмотреть жалкие остатки человеческих чувств в удалом «чеченце» Командоре, вызывает сочувствие судьба «бандеровца» поневоле рыбака Грохотало. Интересно то, что с ними ведет беседы автобиографический герой, для него их мир – мир испорченный, искаженный, но не враждебный.

Но наибольшим вниманием писателя пользуется бездомный, бессемейный, растерявший многочисленных братьев и сестер «касыашек», уроженец низовьев Енисея, «сельдюк узкопятаый» по имени Аким. Аким, как и автобиографический герой, действует в большинстве глав-рассказов, а во второй части он – главное действующее лицо. Изображение чушанских браконьеров, представленное в первой части повести, является своеобразным «предчувствием», выражением авторского представления о близком автору человеческом типе. Астафьев не идеализирует образ Акима, не облакает его в героический ореол. Аким воспитан не традиционной деревней. Боганида – советский поселок и колхозная бригада одновременно. Аким, сибиряк, соединивший в себе русскую и аборигенную кровь: «У матери мать была долганка, отец русский» [Астафьев, 1997, с. 222], возвращенный коллективизмом и семейственностью Боганиды, вобрал в себя представления автора о сильных и уязвимых свойствах сибиряка и шире – русского человека 60–70-х гг. XX в. Только он способен ополчиться на оскорбителя Киряги-дереваги – инвалида войны, вернуть родителям

заблудившуюся в жизни и неприветливой сибирской тайге девушку Элю, отомстить за смерть безродного Петруни. По мнению П.П. Гончарова, в повести автор пародирует не столько жанр детектива, сколько штампы восприятия Сибири в массовом сознании. Поэтому у Акима нет уголовного прошлого. Бесстрашие его, смелость, мужество могут быть направлены на спасение людей, на зверя, но не против человека. В Акиме нет свойств романтической исключительности. Его одиночество и бездомность можно было бы принять в качестве таких свойств, но Астафьев придает им не романтическое объяснение: любит выпить, легкомысленен. Аким наделен свойствами охотника и в тексте рассказа «Поминки» несколько раз назван «зверобоем» [Астафьев, 1997, с. 267, 268, 276, 284, 285]. Но в отношении Акима это определение выглядит иронично. Внешний облик героя невзрачен, зауряден: «паренек в светленьких и жидких волосенках, с приплюснутыми глазами и совершенно простодушной на тонкокожем, изветренном лице с улыбкой» [Астафьев, 1997, с. 41]; «рука сухожильная, жесткая», и весь «пана» сухощав, косолап, но сбит прочно» [Астафьев, 1997, с. 320]. Портрет Акима дополняют и другие невыразительные детали внешности: «в болотных сапогах, в телогрейке нараспашку, кепчонку на нос насунул, мокрую сигаретку сосал» [Астафьев 1997, с. 42]. В быту и пище неприхотлив, воспринял привычки аборигенов Сибири. Медвежатица «по-остяцки» для него – обычное блюдо. «Вонючка» – презрительно именует Акима практикант-геолог Гога Горцев. Это, а также род «основных занятий» Акима (водитель «доведенного до инвалидности вездехода») не позволяют ему быть «зверобоем», обладающим романтическим ореолом. Поэтому вместо «зверобоя» персонаж именуется уже другим, открыто пародийным именем – «медведобой» [Астафьев, 1997, с. 276, 277, 283]. Аким – опытный таежник. Наблюдательность, острое зрение, природное чутье – свойства охотника-промысловика – помогают Акиму выжить и спасти Элю. Но побуждают его к спасению чужого человека (ценой неудачной охоты, а может быть, и ценой собственной жизни) свойства иного, сущностного плана:

доброта, отзывчивость, благородство, бескорыстие, человеколюбие. Найдя в зимивье погибающую Элю, Аким практически не раздумывает: «А зверовство? Промысел? Под договорчик-то аванс взят, пятьсот рубликов!.. А-а, главное – человека спасти! Там видно будет, что и как» [Астафьев, 1997, с. 320].

В произведении значительную роль имеет рассказ «Уха на Боганиде», в которой описывается детство Акима, та среда, которая сформировала его душевные качества. Рыбачья артель, причудливым образом совмещающая в себе свойства традиционной русской деревни и нового, советского социального устройства, стала отправной точкой формирования этических устоев персонажа. Эти устои во многом укрепились с помощью авторитета Парамона Парамоновича Олсуфьева, гордого и человеческого капитана енисейского буксира «Бедовый», на котором довелось работать Акиму. Благодаря этому влиянию в Акиме жива традиционная национальная этика, восходящая к русскому фольклору. Акиму присущи свойства, связывающие его с фольклорным архетипом. По мнению П.П. Гончарова, Аким получает в повествовании некоторые черты сказочного персонажа, но не «высокого», а «низкого» героя волшебной сказки и черты героя-простака социально-бытовой сказки. Заурядная внешность, «сельдюкские» речь и манеры, склонность к пьянству и легкомыслию, излишняя доверчивость, оказываются в соседстве не только с высокими душевными качествами, но и с деталями структуры сказочного образа [Гончаров, 2012, с. 42].

Параллельно с этим в Акиме можно усмотреть и такие свойства, с которыми связывается мысль автора о негативных процессах в эволюции русского национального характера. П.П. Гончаров в связи с образом Акима писал: «Казалось бы, что в случае с Акимом речь идет об эстетическом и этическом идеале автора, но Астафьев и не задается целью создать идеальный образ ни в “Царь-рыбе”, ни в других произведениях». С точки зрения П.П. Гончарова, «двойственность, противоречивость образа Акима могут иметь и иное объяснение: “Царь-рыба” обращена прежде

всего к теме Сибири, ее величия и слабости. Заострение “слабости” героя являлось одновременно публицистическим открытым подчеркиванием остроты социальных, этических и иных проблем края – в условиях имеющих место реалий некому противостоять варварскому “цивилизаторству” в Сибири».

Национальный характер, его сибирская «модификация» постоянно волновали В.П. Астафьева. В изображении сибиряка в качестве спасителя России у Астафьева преобладает трагическая интонация; обусловлена она не только апокалиптическим пафосом воспроизводимых событий, но и ретроспективным планом повествования, подтверждающим, что времена таких героев уходят. Взросление, достижение зрелости у В.П. Астафьева соотносится с идеей забвения человеком собственных истоков и, соответственно, погружения в материальный мир, где потребительство и рационализм одерживают верх над духовностью. В качестве примера нами рассматривается образ умелого рыбака-браконьера Зиновия Игнатьича Утробина из рассказа «Царь-рыба». Игнатьич, как уважительно называли земляки, «езде и всюду обходился своими силами, но был родом здешний – сибиряк и природой самой приручен почитать “опчество”, считаться с ним, не раздражать его» [Астафьев, 1997, с. 175]. Этот рассудительный, уважающий и себя, и других людей мужчина был полной противоположностью своему младшему брату по прозвищу Командор, который был жаден и завистлив. «Работал он наладчиком пил и станков на местной пилораме, однако все люди подряд, что на производстве, что в поселке, единодушно именовали его механиком» [Астафьев, 1997, с. 175]. Он значительно отличался от других рыбаков: «...Если летом, едет в бежевой рубашке, в багажнике у него фартук прорезиненный и рукавицы-верхонки. Осенью в телогрейке рыбачит Игнатьич и в плаще, не изожженном от костров, не изляпанном, – он не будет о свою одежду руки вытирать, для этого старая тряпица имеется, и не обгорит он по пьянке у огня, потому что пьет с умом, и лицо у Игнатьича цветущее, с постоянным румянцем на круто выступающих подглазьях и чуть впалых щеках. Стрижен Игнатьич

под бокс, коротко и ладно. Руки у него без трещин и царапин, хоть и с режущими инструментами дело имеет, на руках и переносице редкие пятнышки уже отлинявших веснушек» [Астафьев, 1997, с. 176]. Зиновий всегда приходил на помощь рыбакам, не беря взятки, чинил моторы в лодках браконьеров. Именно с Зиновием Игнатьичем, лучшим рыбаком поселка, человеком, с самого детства любящим и знающим реку как родной дом, и случилось удивительное и страшное происшествие на Енисее, едва не стоившее ему жизни. Однажды осенью Игнатьичу крупно повезло: к нему на самолет попался большой осетр, «царь-рыба», как называл такую рыбу дед Утробина. Висящая на шести смертельных крючках осетрина с икрой вскоре показалась Зиновию не подарком судьбы, а зловещим первобытным зверем: «Из воды, из-под костяного панциря, защищающего широкий, покатый лоб рыбины, в чело века всверливались маленькие глазки с желтым ободком вокруг темных, с картечины величиною, зрачков. Они, эти глазки, без век, без ресниц, голые, глядящие со змеиной холодностью, чего-то таили в себе» [Астафьев, 1997, с. 184]. Внезапно возникшая ситуация, жестоко поставившая Зиновия Игнатьича между жизнью и смертью, заставила его задуматься о нравственности некоторых его поступков в прошлом, вспомнить мудрые заветы покойного деда. А дедушка Утробина, «вечный рыбак», говорил внуку среди прочих рыбацких заветов и то, что если на душе есть какой-то грех, нехорошее дело, то царь-рыбу нужно обязательно отпустить. И вспомнил Игнатьич, как еще в юности, в годы Великой Отечественной войны, он обидел девушку – Глашу Куклину. Потом Зиновий просил у нее прощения, но природа, наверно, ему этого до сих пор простить не могла. Потому и предложила ему пройти суровое испытание. Вместе с природой повествователь вспомнил и о Боге: «...Женщина – тварь божья, за нее и суд, и кара особые. До него же, до бога, без молитвы не дойдешь. Вот и прими заслуженную кару, и коли ты хотел когда-то доказать, что есть мужик – им останься! Не раскисай, не хлюпай носом, молитвов своедельных не сочиняй, притворством себя и людей не обманывай. Прощенья, пощады

ждешь? От кого? Природа, она, брат, тоже женского рода! Значит, всякому свое, а богу – богово! Освободи от себя и от вечной вины женщину, прими перед этим все муки сполна, за себя и за тех, кто сей момент под этим небом, на этой земле мучает женщину, учиняет над нею пакости» [Астафьев, 1997, с. 194]. Осознал Зиновий Игнатьич, что следует попросить прощения и у самой природы. И не только попросить прощения, нужно еще и рыбу освободить, не дать ей умереть на крючках самолова. Царь-рыба освобождается, тяжело раненая, но непобежденная и живая, и уплывает на волю. А Игнатьич почувствовал себя свободнее и в физическом, и в моральном отношении: «...И ему сделалось легче. Телу – оттого, что рыба не тянула вниз, не висела на нем сут-кунком, душе – от какого-то, еще не постигнутого умом, освобождения» [Астафьев, 1997, с. 195]. Не все потеряно в судьбе сошедшегося в поединке с царь-рыбой Игнатьиче, недаром автор оставляет его в живых. Характерно то, что Астафьев, представляя чушанских браконьеров, ставит перед необходимостью поверить в заговоры и приметы, в то, что они считают «стариковскими брехнями» и дедовскими «запуками». Жизнь, природа, Енисей пытаются вернуть их в русло духовных традиций народа.

Таким образом, произведение «Царь-рыба» представляет собой универсальную форму знания о человеке и мире, где трагические размышления о сибирском характере и русской судьбе не менее значимы, чем важнейшие повороты сюжета. В.П. Астафьев воссоздает значимые свойства сибиряка как особой, сложившейся в исключительных этногеографических, социальных и исторических обстоятельствах модификации русского характера. Сибиряк, в изображении писателя, сохранил традиционные, ныне во многом утраченные черты русского национального характера. Естественность, «природность» близость к природе Сибири, извечная привязанность к земле русского крестьянина, по мысли прозаика, являются главными составляющими сибирского «извода» русского национального характера. Астафьевский сибиряк имеет культурную и духовную связь, прежде всего с русским национальным характером.

Источники специфических свойств астафьевского сибиряка находятся в суровых реалиях места и времени обитания его прототипа, в контактах русской культуры с культурой аборигенов Сибири. Устойчивость перед экстремальными факторами среды обитания, перед натиском цивилизации – свойство, важнейшее для героев Астафьева, обеспечивающее в разных обстоятельствах их силу и уязвимость. Взгляд на Сибирь изнутри обусловил появление особого типа героя – «перекати-поле», «чужого» для Сибири. Писатель не относится к таким персонажам с выраженной антипатией, а скорее видит в их судьбах драматические последствия сложных социальных процессов. На уровне осмысления социокультурных процессов астафьевское литературное творчество есть попытка осмыслить трагические последствия распада традиционного уклада Сибири. Есть основания утверждать, что сибирский характер является одним из художественных открытий В.П. Астафьева.

Библиографический список

1. Абрамов Ф.А. Сотворение нового русского поля // Собрание сочинений: в 3-х т. Л., 1982. Т. 3.
2. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 6: Царь-рыба. С. 410–320 с.
3. Бороноев А.О. Россия и русские. Характер народа и судьбы страны. 2001.
4. Гончаров П.П. «Царь-рыба» В.П. Астафьева: образ Сибири как основа внутренней структуры: учеб. пособие. Мичуринск: ФГБОУ ВПО «МГПИ», 2012. 119 с.
5. Загорская Л.М. Особенности сибирского характера как фактор влияния на межкультурную коммуникацию и уровень ее эффективности // Сервисные технологии: теория и практика: сб. науч. тр. Новосибирск: НГТУ, 2014. Вып. 6.
6. Садохин А.П. Этнология: учеб. словарь. М., 2002.
7. Шилова М.И. Черты национального характера: российский вариант // Педагогика. 2002. № 8.

МОТИВ КРАЖИ КНИГ В ТВОРЧЕСТВЕ В.М. ШУКШИНА¹

THE MOTIVE OF THE THEFT OF BOOKS IN THE WORKS OF V.M. SHUKSHIN

А.И. Куляпин

A.I. Kulyapin

Мотив, сюжет, символ, семиотика, знак, биографический миф.

Эпизод с кражей книг из школьного шкафа стал важной частью шукшинского биографического мифа. Для многих героев Шукшина приобщение к миру культуры также начинается с кражи книг. Этот мотив играет сюжетообразующую роль, в частности, в устной новелле, рассказанной Шукшиным И. Хуциеву. Чудесное превращение героя новеллы из трудного подростка в культурного человека начинается с чтения случайной книги, купленной на украденные деньги. Зрелый Шукшин не столь оптимистичен. Нетрудно догадаться, что источником поэтической эрудиции вора-«конструктора» («Печки-лавочки») являются книги из украденных им чемоданов. Однако в этом случае рассчитывать на то, что приобретенный таким сомнительным путем культурный багаж приведет к преображению героя не приходится.

Motive, plot, symbol, semiotics, sign, biographical myth.

The episode of the theft of books from the school cabinet became an important part of the Shukshin's biographical myth. For many Shukshin heroes, the introduction to the world of culture also begins with the theft of books. This motive plays a plot-forming role, in particular, in the oral story told by Shukshin I. to I. Khutsiev. The miraculous transformation of the novel's hero from a difficult teenager into a cultural person begins with reading a random book, bought for stolen money. The mature Shukshin is not so optimistic. It is not difficult to guess that the source of the poetic erudition of the thief-“designer” (*Pechki-lavochki*) is books from the stolen suitcases. However, in this case, you can not count on the fact that the cultural baggage acquired by such a questionable way will lead to the transformation of the hero.

Шукшин был увлеченным собирателем книг. Приезжая на съемки в тот или иной город, он непременно заходил в книжный магазин. Племянник писателя С.А. Зиновьев вспоминает, что и в родных Сростках Шукшин не менял своих привычек: «Первое, с чего он начинал обход села, – это книжный магазин...» [Он похож на свою родину..., 1989, с. 108].

Шукшин много и охотно дарил книги, причем чаще всего с инскриптами. «Видимое удовольствие», с которым он подписывал свои книги, по свидетельству А. Заболоцкого, даже сделалось предметом насмешек его друзей [Заболоцкий, 1997, с. 112]. Шукшин, однако, эти насмешки демонстративно игнорировал, поскольку был убежден, что книги могут определять судьбы людей. Свое отношение к книге он отчетливо сформулировал в интервью кор-

респонденту «Комсомольской правды». «Книги выстраивают целые судьбы...» – сказал писатель [Шукшин, 2014, т. 8, с. 129]. В таком контексте дарение книги – это жест всегда семиотически нагруженный.

Иллюстрацию к этому тезису можно найти в одном из ранних рассказов Шукшина – «Экзамен» (1962). В финале рассказа профессор Григорьев дарит студенту-заочнику «Слово о полку Игореве» с назидательной надписью: «Учись, солдат. Это тоже нелегкое дело» [Шукшин, 2014, т. 1, с. 95]. Судьба Николая, побывавшего в немецком плену и совершившего побег, недвусмысленно уподоблена Шукшиным судьбе князя Игоря. Профессор своим подарком старается закрепить этот параллелизм. Важно, чтобы и Николай пришел к осознанию собственной национальной идентичности.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Алтайского края в рамках научного проекта «Семиотика пространства в региональной литературе: особенности геопоэтики В.М. Шукшина» № 16-14-22001.

Отметим, впрочем, что гораздо репрезентативнее для Шукшина мотив не дарения, а кражи книг.

Эпизод с похищением книг из школьного шкафа стал важной частью шукшинского биографического мифа. В рассказе «Гоголь и Райка» (1968) Шукшин придал сюжету об изгнании из библиотеки и краже книг судьбоносный характер:

«С книгами у меня целая история. <...> Я ловчился воровать книги из школьного книжного шкафа. Он стоял в коридоре, шкаф, и когда летом школу ремонтировали, в коридор – вечером, попозже – можно было легко проникнуть. Дальше – еще легче: шкаф двустворчатый, два колечка на краях створок, замок с дужкой... Приоткроешь створки – щель достаточна, чтоб пролезла рука: выбирай любую! Грех говорить, я это делал с восторгом. Я потом приворовывал еще кое-что по мелочи, в чужие огороды лазил, но никогда такого упоения, такой зудящей страсти не испытывал, как с этими книгами.

Маме нравилось, что я много читаю. Но вот выяснилось, что учусь я в школе на редкость плохо. <...> А тут еще какая-то дура сказала маме, что нельзя, чтобы парнишка так много читал, что бывает – зачитываются. Мама начала немилосердно бороться с моими книгами. Из библиотеки меня выписали, друзьям моим запретили давать мне книги, которые они берут на свое имя. Они, конечно, давали. Мама выследила меня дома, книжки отняла, меня выпорола... Я стал потихоньку снимать с чердака книги, украденные раньше в школьном шкафу» [Шукшин, 2014, т. 3, с. 156–157].

Похоже, Шукшин несколько сгладил ситуацию. В изложении сестры писателя Н.М. Зиновьевой эта история выглядит более драматично: «У Васи страсть была – книги, он читал их запоем. Мама ругалась, потому что из-за книг у него были нелады с учебой. Да и некоторые соседи говорили, что Вася может свихнуться от чтения – дескать, такие случаи были. Но он что стал делать – он вырывал середину из задачника, допустим, вставлял вместо нее какую-нибудь художественную книгу и так читал. Мама заметила, что он часто перелистывает страницы, а ведь

задачи так быстро не решить... Пошла в библиотеку и сказала, чтобы ему больше не давали книг. Он тогда приспособился таскать их из закрытого библиотечного шкафа. Мама увидела и в гневе даже сожгла книги» [Он похож на свою родину..., 1989, с. 24–25].

Для многих героев Шукшина приобщение к миру культуры так же, как и для него самого, начинается с кражи книг. Этот мотив играет сюжетообразующую роль, в частности, в устной новелле, рассказанной Шукшиным Игорю Хуциеву. Чудесное превращение героя новеллы из трудного подростка в примерного ученика и культурного человека начинается с чтения книги, купленной на украденные деньги.

Книги не так уж редко меняют жизнь людей, но это всегда какие-то определенные «культовые» книги. Ленин, как известно, «глубоко перепыхал» роман Чернышевского «Что делать?» «Это, – по его мнению, – вещь, которая дает заряд на всю жизнь» [Валентинов, 1993, с. 496].

Если говорить о литературных персонажах, то значимость указания на конкретный круг их чтения лишь возрастает. Так, ключ к биографии Павки Корчагина («Как закалялась сталь») – это, безусловно, книга Э.Л. Войнич. «– Читайте роман “Овод”, тогда узнаете», – раскрывает Павка секрет своего мужества [Островский, 1955, с. 188].

В отличие от приведенных выше примеров, героя Шукшина «перепыхала» случайная книга. Не зная что делать с похищенными деньгами, он «заходит в первый попавшийся магазин – книжный – и покупает на все деньги самую дорогую толстую книгу, вещь совершенно бесполезную» [Хуциев, 1979, с. 326]. Читает шукшинский персонаж своеобразно. От корки до корки объемистую книгу он прочитывает всего за несколько часов, а после этого приходит к невеселой мысли, «что ничего он в этой книге не понял» [Хуциев, 1979, с. 326]. Тем не менее жизнь его радикально изменяется: «Потом он бросает курить, снова идет в школу, и даже начинает хорошо учиться. И в конце концов перестает быть хулиганом» [Там же].

У И. Хуциева сложилось впечатление, что хулиган этот Шукшину симпатичен. Иначе,

наверное, и быть не могло, ведь очевидно присутствие в устной новелле элементов автобиографизма и автопсихологизма, симптоматично также, что кое-что из нее войдет в последующие произведения Шукшина. Например, манера чтения и не критичность в выборе книг перейдет к герою цикла «Из детских лет Ивана Попова» (рассказ «Гоголь и Райка»). «Читал я действительно черт знает что: вплоть до трудов академика Лысенко – это из ворованных, – вспоминает герой-рассказчик. – Обожал также брошюры – нравилось, что они такие тоненькие, опрятные: отчесал за один присест и в сторону ее» [Шукшин, 2014, т. 3, с. 157]. Результат такого чтения, естественно, плачевный: «...я почти ничего не помнил из прочитанной уймы книг, а значит, зря угробил время и отстал в школе» [Шукшин, 2014, т. 3, с. 157]. Не совпадает в двух рассказах только толщина прочитанных «за один присест» книг – «дорогая», «толстая» в устной новелле и «тоненькие», «опрятные» в цикле. Это и понятно – Ванька Попов лишен возможности читать толстые книги, так как сквозь узкую щель книжного шкафа толстую книгу не вытащишь.

По легенде, не читал в школьные годы толстых книг и сам Шукшин. При поступлении во ВГИК на собеседовании с М.И. Роммом он якобы «заявил, что ни о каких сценах в “Войне и мире” он рассказать не сможет, так как не читал эпопею Толстого, ибо – каламбур! – это очень толстая книга» [Коробов, 1984, с. 32].

В другой версии биографического мифа писателя вместо «Войны и мира» фигурирует «Анна Каренина». После того как на экзамене выяснилось, что Шукшин роман Толстого не читал, М.И. Ромм все же оставил абитуриенту шанс: «Если вас примут, обещаете прочитать “Анну Каренину”?» – «Обещаю. За сутки», – ответил Шукшин [Коробов, 1984, с. 35]. То есть он собирается читать Толстого примерно так же, как он когда-то читал брошюры Лысенко. «Толстого так не читают. Даю вам две недели», – вынужден был дать рекомендацию М.И. Ромм [Там же].

Перед Шукшиным, а позже и перед его героями остро встает проблема легитимации своего положения в мире культуры. Показательно

двукратное воспроизведение в произведениях писателя травматического для него события изгнания из библиотеки – в почти мемуарном рассказе «Гоголь и Райка» и в условно-фантастической повести-сказке «До третьих петухов». Иван Попов, воруя книги из школьного шкафа, выбирает противозаконный путь приобретения к культуре. Сказочного Ивана-дурака этот вариант уже не устраивает. От «липовой справки», «что он умный», предложенной чертями, он отказывается. Но в конце концов все опять же сводится к краже – Иван самочинно завладевает печатью Мудреца и собирается сам выдавать справки, притом «всем подряд» [Шукшин, 2014, т. 7, с. 226]. Впрочем, к легитимации его положения среди героев русской классической литературы это так и не приводит.

Шукшин вплоть до последних лет жизни мучительно рефлексировал по поводу пробелов в образовании. В беседе с корреспондентом «Литературной газеты» Г. Цитриняком в 1974 г. он довольно откровенно высказался на большую для себя тему: «Я слишком поздно пришел в институт – в 25 лет, – и начитанность моя была относительная, и знания мои были относительные. Мне было трудно учиться. Чрезвычайно. Знаний я набирался отрывисто и как-то с пропусками» [Шукшин, 2014, т. 8, с. 210].

Свою начитанность Шукшин явно преуменьшил, а вот головы его персонажей действительно полны отрывочными и бесполезными знаниями, причем нередко полученными из украденных книг.

Галерею похитителей книг в художественном мире Шукшина открывает Пашка Колокольников – герой киноповести / фильма «Живет такой парень» (1964). Несмотря на постоянные любовные неудачи, Пашка считает себя знатоком женщин и в эпизоде сватовства даже собирается прочитать Кондрату целую лекцию о женском вопросе: «– Я женский вопрос специально изучал, если хочешь знать. Когда в армии возил генерала, я спер у него из библиотеки книгу: “Мужчина и женщина”. И там есть целая глава: “Отношения полов среди отдельных наций”. И там написано, что даже индусы, например...»

[Шукшин, 2014, т. 1, с. 299]. Знания об индустриальных брачных церемониях, позаимствованные из дореволюционной немецкой энциклопедии «Мужчина и женщина. Их взаимные отношения и положение, занимаемое ими в современной культурной жизни» (Спб., 1911), разумеется, так же мало могут пригодиться Пашке в ухаживаниях за реальными женщинами, как труды академика Лысенко Ваньке Попову в учебе.

Замыкает шукшинскую галерею книжных воров настоящий преступник-рецидивист из киноповести / фильма «Печки-лавочки». Конечно, не за книгами охотится вор, представившийся попутчикам железнодорожным конструктором «с авиационным уклоном» [Шукшин, 2014, т. 5, с. 265]. Более того, он радуется, когда в очередном украденном чемодане не оказывается книг: «Конструктор с чрезвычайным любопытством рылся в чемодане, отвечал на вопросы нехотя. – Я устал от вопросов... Ага – коньячишко!.. КВК. Прекрасно. А тут что?.. Купюры. О, мне эти интеллигенты: кто же деньги кладет в чемодан! – Конструктор переложил деньги из чемодана в карман. – Что-то я не вижу здесь литературы. Обычно этого... Мда» [Шукшин, 2014, т. 5, с. 263]. При этом вор, как выясняется, обладает недюжинной эрудицией. За время короткого общения с Иваном Расторгуевым он успевает сделать ссылку на Гегеля и процитировать Маяковского и Блока:

«– Это какой-то Гегель получается...»;

«Конструктор чего-то вдруг взгрустнул. – Настоящей творческой работы мало. Так – мелочишка суффиксов и флексий... устаю»;

«Конструктор закурил сигарету с золотым обрезом – тоже из чемодана, вытянул ноги, чуть прикрыл глаза. – Покой нам только снится, – сказал он негромко» [Шукшин, 2014, т. 5, с. 262, 264, 265].

Нетрудно догадаться, что свои отрывочные знания вор-эрудит черпает из украденных заодно с ценными вещами книг.

Еще более неуместно демонстрирует свою начитанность другой вор-рецидивист – Егор Прокудин («Калина красная»), цитируя после неудачной попытки проникновения в комнату Любы Георга Кристофа Лихтенберга.

«И вдруг Егор громко, отчетливо, остервенело процитировал:

– Ее нижняя юбка была в широкую красную и синюю полоску и казалась сделанной из театрального занавеса. Я бы много дал, чтобы занять первое место, но спектакль не состоялся. – Пауза. И потом в тишину из-за занавески полетело еще – последнее, ученое: – Лихтенберг! Афоризмы!

Старик перестал храпеть и спросил встревоженно:

– Кто? Чего вы?

– Да вон... ругается лежит, – сказала старуха недовольно. – Первое место не занял, вишь.

– Это не я ругаюсь, – пояснил Егор, – а Лихтенберг.

– Я вот поругаюсь, – проворчал старик. – Чего ты там?

– Это не я! – раздраженно воскликнул Егор. – Так сказал Лихтенберг. И он вовсе не ругается, он острит» [Шукшин, 2014, т. 6, с. 234].

Вероятно, и здесь источник знаний тот же, что и в предыдущем случае.

В интервью «Комсомольской правде» Шукшин сделал характерную оговорку, заявив: «Книжки выстраивают целые судьбы...», – он тут же добавил: «или не выстраивают» [Шукшин, 2014, т. 8, с. 129]. Для произведений зрелого Шукшина актуальна вторая часть высказывания. Знания, почерпнутые из украденных книг, к преображению человека уже не ведут.

Библиографический список

1. Валентинов Н. Недорисованный портрет. М.: Терра, 1993. 558 с.
2. Заболоцкий А.Д. Шукшин в кадре и за кадром. Б. м.: Альпари, 1997. 256 с.
3. Коробов В. Василий Шукшин. М.: Современник, 1984. 286 с.
4. Он похож на свою родину: земляки о Шукшине. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1989. 248 с.
5. Островский Н. Как закалялась сталь // Собрание сочинений: в 3 т. М.: ГИХЛ, 1955. Т. 1. 416 с.
6. Хуциев И. Рассказы // О Шукшине: Экран и жизнь. М.: Искусство, 1979. С. 323–327.
7. Шукшин В.М. Собрание сочинений: в 9 т. Барнаул: Изд. дом «Барнаул», 2014.

ВЛИЯНИЕ ХРОНОТОПА ПРИРОДНОГО ЛАНДШАФТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОЙ СТРУКТУРЫ ЛИТЕРАТУРНОГО И ЖИВОПИСНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПЕЙЗАЖНОГО ЖАНРА

THE IMPACT OF THE CHRONOTOPE OF NATURAL LANDSCAPE ON THE FORMATION OF A FIGURATIVE STRUCTURE OF LITERARY WORKS AND ARTISTIC PAINTINGS OF THE LANDSCAPE GENRE

М.В. Москалюк, Т.Ю. Серикова

M.V. Moskalyuk, T.Yu. Serikova

В.П. Астафьев, Б.Я. Рязузов, хронотоп, живопись, литература, художественный образ, время, пространство.

Работа посвящена теме пространственно-временных отношений в художественном произведении. В представленном исследовании предпринимается попытка параллельно рассмотреть образную структуру произведения в литературе и в изобразительном искусстве. При анализе использовалось понятие «хронотоп», под которым понимается единство времени и пространства.

Основная задача проведенной работы заключалась в выявлении влияния хронотопа природного ландшафта на содержание литературного и живописного произведений пейзажного жанра. В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение о том, что функция хронотопа заключается в формировании образной структуры.

В качестве основного метода исследования использовался философско-искусствоведческий анализ. Особенность данной работы заключена в попытке совмещения в исследовании литературного текста и живописного произведения, которые имеют сходную по строению многоуровневую образную структуру, относятся к одному жанру и созданы в одно время.

Также работа направлена на изучение особенностей изобразительного искусства и литературы Красноярского края.

V.P. Astafiev, B.Ya Ryzuzov, chronotope, painting, literature, word picture, time, space.

This work is dedicated to the topic of spatial-temporal relations in works of art. The present study makes an attempt to examine the figurative structure of a work both in literature and in fine arts simultaneously. In the analysis we used the concept of chronotope, which refers to the unity of time and space.

The main task of the work was to identify the influence of the chronotope of the natural landscape on the content of a literary work and an artistic painting of the landscape genre. As a hypothesis of the research, the authors suggested that the function of the chronotope is to form a figurative structure.

A philosophical-art analysis was used as the main method of research. The peculiarity of this work lies in the attempt to combine a literary text and an artistic painting in the study that have a similar multi-level figurative structure, belong to the same genre and were created at the same time. Besides, the work is aimed at studying the features of the fine arts and literature of the Krasnoyarsk Territory.

Большинство работ, посвященных теме пространственно-временных отношений в художественном произведении, имеют выраженный искусствоведческий характер, поскольку рассматривают данный аспект как часть содержания романа или картины. Между тем художественное время и пространство литературного или живописного произведения является

одной из форм бытия эстетической действительности, особым способом познания мира.

Принципы формирования указанных выше категорий в художественном произведении обуславливаются его спецификой. Литературу принято рассматривать как искусство, определяемое временем, поскольку оно оперирует его сущностными качествами (прошлое, настоящее,

будущее), преобразовывая пространственные характеристики во временные. Изобразительное искусство, в котором категория времени практически не рассматривается, принято относить к пространственным видам искусств.

В данном исследовании при анализе произведений будет использоваться понятие «хронотоп», под которым понимается единство времени и пространства, определяющее их общность. Это понятие обычно воспринимается как категория художественная или культурологическая, согласованная с формулировкой из работ М.М. Бахтина, где хронотоп понимается как «единство пространственных и временных параметров, направленное на выражение определенного (культурного, художественного) смысла» [Бахтин, 1986].

Хронотоп как понятие, имеющее онтологическое значение и выражающее сущностные качества бытия, в современной философской науке практически не рассматривается, а используется лишь в специализированных искусствоведческих или литературоведческих исследованиях. По определению, данному А.А. Ухтомским, в основе хронотопа лежит целостность всего сущего, которая может пониматься как пространственно-временное единство. Данное представление было взято Ухтомским из заложенной в квантовой механике концепции пространственно-временного континуума и выдвинутой Альбертом Эйнштейном теории относительности.

Философское значение хронотопа к настоящему времени изучено недостаточно. Сравнительный анализ произведений литературы и живописи, содержащих в структуре пространственно-временные отношения, даст возможность увидеть более рельефно проявление в них хронотопа как философской, онтологической категории.

В настоящее время в отечественном искусствознании обращается все большее внимание на региональную культуру и искусство, ведется ее изучение с использованием новых методов исследования. Данное обстоятельство обусловлено усилением интереса к культурным процес-

сам, идущим в периферийных областях страны во всем их многообразии, что является крайне важным для выявления межотраслевых связей российской культуры. Вслед за Б.А. Чмыхалом, можно сказать, что «образ малой родины, Сибири, является ведущим в литературе края. Особое значение ему придавали, конечно, областники, для которых он был одним из основных элементов поэтики местной литературы, сообщающих смысл всем творческим усилиям сибиряков» [Чмыхало, 2012, с. 293–298]. Представленное исследование направлено на изучение особенностей изобразительного искусства и литературы Красноярского края.

В мировом искусстве тема природы присутствовала практически всегда, являясь одной из древнейших, но, несмотря на это, во второй половине XX века она стала особенно актуальной, поскольку возникла необходимость пересмотра отношений человека и окружающей среды как равноправных партнеров. Природа является неотъемлемым компонентом личной и общественной жизни каждого человека, поэтому художники и писатели склонны связывать этические проблемы общества с взаимоотношениями личности и природы. Также следует отметить, что постепенно приходит понимание того, что существование человека и окружающего его мира представляет собой единое и неделимое образование.

В данной работе предпринимается попытка рассмотреть образную структуру параллельно и в литературном, и в живописном произведении, которые, несмотря на эпический характер (повествование в рассказах и панорамный пейзаж), тяготеют к лирическим формам отображения действительности. В исследуемых произведениях природа выступает не только как место обитания персонажей или героев, но также формирует, подчиняя себе, внутренний мир человека. Пейзаж в представленных работах равноправен с остальными компонентами произведения, не выполняет декоративную роль, а имеет самостоятельное значение пантеистического характера, объединяя отдельные, имеющие самостоятельное значение части в единое целое.

В качестве изучаемого материала привлечены следующие различные по форме (литературный текст и живопись), но сходные по содержанию и времени создания работы: глава «Капля» из повествования в рассказах «Царь-рыба» (1974–1976) Виктора Петровича Астафьева и пейзаж Бориса Яковлевича Рязова «1628 год. Землепроходцы у Красного Яра» (1976). Работы были выбраны как имеющие родственную образную структуру, отвечающую требованию многослойности, поскольку это является неотъемлемым условием существования хронотопа как составляющей произведения искусства.

Цель представленной работы заключается в выявлении влияния хронотопа природного ландшафта на формирование образной структуры литературного и живописного произведений пейзажного жанра. В связи с поставленной целью требуется решить следующие задачи.

– Изучить особенности образной структуры произведений искусства, имеющих вербальный или визуальный характер и содержащих пейзажные мотивы.

– Определить функцию хронотопа природного ландшафта как фактора, влияющего на формирование образного содержания литературного и живописного произведений пейзажного жанра.

– Выявить онтологический статус (онтологическую составляющую) понятия «хронотоп».

Объектом анализа избрана образная структура пейзажной прозы В.П. Астафьева и живописи Б.Я. Рязова, а предметом исследования является функция хронотопа природного ландшафта в указанных произведениях.

В качестве гипотезы исследования высказывается утверждение о том, что функция хронотопа в живописном или литературном произведении заключается в формировании образной структуры и основывается на одних и тех же принципах совмещения времени и пространства. При этом литературное произведение более близко временному протяжению, а живописное тяготеет к пространственному измерению. Иллюзия пространственного и временного протяжения создается за счет хронотопа

в литературном произведении с уклоном ко времени, а в картине – к пространству.

Иллюзорную или виртуальную реальность можно рассматривать как искусственно созданную и возникающую в сознании реципиента только в момент чтения текста книги или просмотра картины. Далее зритель или читатель, сублимируя усвоенную новую информацию, прокручивает содержание воспринятого произведения в своем сознании. Воспринятая объективная реальность текста или изображения становится субъективной реальностью, принадлежащей только данному определенному человеку. Зритель или читатель может о ней рассказать другому субъекту, но точно, без искажений транслировать другим реципиентам в силу индивидуальности восприятия свои впечатления не сможет. Восприятие живописного произведения – тот же процесс создания новой реальности, каждый зритель одновременно создает свою реальность при восприятии, а в следующий раз она будет другой у этого же зрителя, что происходит в силу различных факторов, главным из которых является эмоциональный настрой, а также такие внешние обстоятельства, как освещение, продолжительность восприятия или ситуационная обстановка.

Выбор методологии обусловлен потребностью изучения смыслообразующих и формообразующих начал литературного и живописного текста. В основу анализа избранных работ были положены исследования в области философии творчества, посвященные взаимозависимости формы и содержания в произведениях литературы и изобразительного искусства (В.В. Ванслов). Также изучались научные разработки по вопросу проявления в образной структуре картины или романа единства времени и пространства (Ю.С. Кристева, В.С. Вахрушев).

В качестве основного метода можно назвать метод философско-искусствоведческого анализа. При анализе литературного текста использовался системно-структурный метод, разработанный Ю.М. Лотманом. В ходе работы также оказались необходимы сведения по вопросу сравнительного анализа. Комплекс использованных

методов, свойственных различным областям знаний, свидетельствует о междисциплинарном характере данного исследования.

В качестве источниковой базы исследования по проблеме анализа литературного текста использовались труды Ю.М. Лотмана. При работе над исследованием привлекался научный материал по проблемам образной структуры живописного произведения (Генрих Вёльфлин). По вопросу взаимовлияния живописи и литературы рассматривались работы Д.В. Сарабьянова, для изучения процесса формообразования живописных произведений использовались труды Адольфа фон Гильдебранда и Ханса Зедльмайра. Понятие «хронотоп» как явление единства времени и места в литературном произведении рассматривалось в трудах М.М. Бахтина.

Эвристичность данной работы определяется попыткой совмещения в исследовании литературного текста и живописного произведения, которые относятся к одному пейзажному жанру и созданы в одно время, в 1976 году. Результаты, полученные в ходе работы, могут быть использованы при последующем исследовании творчества авторов произведений, а также при изучении проявления хронотопа в живописных и литературных пейзажных работах.

Открытия в области естественных наук в начале XX века спровоцировали революционные изменения в представлении о картине мира, и вследствие этого возникло понятие «хронотоп». В соответствии с возникшим новым осмыслением мироустройства пространство и время стали пониматься как взаимозависимые опорные точки единой четырехмерной реальности, определяемые содержанием описываемой ими действительности. Хронотоп согласуется с описанием, данным В.И. Вернадским ноосфере, которая характеризуется пространственно-временным единством, находящимся в плоскости иного измерения реальности, совмещения духовного и материального, центром которого является человек.

Исходя из определения, данного хронотопу М.М. Бахтиным, главным критерием в его понимании является принцип единства времени и пространства, служащий для выражения смысла

произведения и личной позиции автора. Проблема выражения содержащихся в тексте или картине смыслов может быть решена посредством их пространственно-временного прочтения. Хронотопами как способами раскрытия различных смыслов обладают как автор, так и собственно само произведение и воспринимающий его субъект.

Для современного состояния культуры во всем многообразии ее отношений образ сокращающегося пространства и сжимающегося времени является самым показательным. Также по поводу большинства произведений, где присутствует данный образ, можно сказать, что в их содержании практически нет места настоящему, все действие происходит на грани прошлого и будущего.

Одним из принципов существования хронотопа в произведении искусства является наличие других подобных ему образов, он не может быть единственным. Совокупность хронотопов демонстрирует многомерность мира и призвана воссоздать ее в сознании зрителя или читателя, создавая эффект, названный М.М. Бахтиным «расширением сознания».

Поскольку каждой подтеме или оттенку смысла в художественном произведении соответствует собственный хронотоп, то можно сказать, что текст или изображение имеет многоуровневую структуру. В каждом из ее слоев временные и пространственные параметры имеют качества взаимозаменяемости, то есть способны трансформироваться. Многозначность произведения напрямую зависит от количества смысловых уровней, определяемых хронотопами. При анализе хронотопического строения произведения искусства возможно рассматривать каждый сюжетный мотив отдельно. Одним из таких мотивов в избранных произведениях является мотив сублимационной остановки движения, мотив тишины, погружения лирического героя в свой внутренний мир, «слушание» себя через «слушание» окружающего пространства. В момент пространственной остановки движения (отдых у костра) на экстремуме сюжетного маятника, в состоянии полного покоя (ночное время) в созна-

нии героя, который в «Капле» персонифицируется с автором, начинаются движение мысли, развитие чувства, происходит духовный рост.

Далее рассмотрим, как хронотоп природного ландшафта влияет на формирование образной структуры литературного и живописного произведения пейзажного жанра. Для этого требуется сначала определить особенности образной структуры, свойственные вербальному произведению искусства и произведению, имеющему визуальный характер. Затем выявить функцию хронотопа природного ландшафта, присутствующего в содержании исследуемых произведений.

В творчестве Виктора Петровича Астафьева (1924–2001) тема единения природы и человека занимала одно из ведущих мест. Писатель обращался к вечным философским проблемам, затрагивая самые сложные социально-нравственные проблемы. Наблюдения над миром природы всегда связывались в его произведениях с размышлениями о целостности мира, о существующих в нем взаимосвязях духовного и материального. Проза Астафьева отмечена авторским пониманием ценности жизни. Природа в «Царь-рыбе» выступает как зеркало личностных качеств человека, что является главным содержательным моментом главы «Капля», где лирический герой, переживая единение с окружающим миром, глубже проникает в свой внутренний мир, оценивая свое место на земле и в обществе.

«Царь-рыба» сразу после ее издания в 1976 году стала не настольной, а карманной или нагрудно-карманной книгой (сложно представить «стол с любимыми книжками» в рыбацкой лодке или охотничьей сторожке). Виктор Петрович Астафьев с гордостью рассказывал, как подписывал экземпляры своей повести бакенщикам, рыбакам и охотникам [Ермолин, 2016, с. 3].

Для писателя словосочетание «знал и любил Сибирь» звучит достаточно условно и плоско, более подходящее выражение: чувствовал, болел Сибирью, своими родными местами, Енисеем и всем, что с ним связано. Повествование в рассказах «Царь-рыба» является результатом пережитого писателем опыта общения с разнообразной и щедрой природой Енисейского края

и живущими там людьми, а некоторые сюжетные линии связаны с событиями его личной жизни. Это многоуровневое, сложное произведение, сразу захватывающее читателя в водоворот событий, лиц, описаний природы. Пространство и время в книге сжато до предела, поскольку природа Сибири настолько великолепна, что не может быть описана во всех проявлениях обычным повествовательным темпом.



Рис. Б.Я. Рязов «1628 год.

Землепроходцы у Красного Яра». 1976 г.

В работе Бориса Яковлевича Рязова (1919–1994) «1628 год. Землепроходцы у Красного Яра» (1976) живопись фактурна, изобилует тонкостью оттенков и точностью сопоставления цветов и может быть охарактеризована как насыщенная энергией живопись (рис.). Цветовые замесы и фактура живописной поверхности отличаются существенно от стиля работы его пейзажистов-современников, а манеру письма художника, часто и с удовольствием работавшего на пленере, можно назвать авторской.

Пейзажу-картине свойственна многослойная, густо замешанная точно-контрастная и одновременно тонко нюансированная живопись, очень «сибирская» по характеру. Рязов, хотя и родом из Астраханского села, за годы, проведенные в Красноярске, сумел, как никто другой, постичь мощь и щедрую красоту сибирской земли. Астафьев чувствовал также, мог словесно воспроизвести вкус и запах Сибири, ее «мажорность», многословность и богатство, как материальное с избытком, так и духовное. Ведь «сибирский дух» не просто поэтическое выражение, а реальность, объективированная в образе жизни коренных, не тронутых городской культурой людей. Широта просторов дает простор душе.

Созданная писателем новая художественная реальность как остановленное мгновение начинает свою жизнь, обрастая смыслами и отдаляясь от исходной точки, трансформируясь и замыкаясь в себе. Она теряет постепенно поддержку в действительности, которая постоянно меняется, утрачивая значение, полученное от жизненного аналога. Также и живописное произведение, изначально создаваемое как слепок, копия видимой реальности, пройдя путь от замысла до воплощения, становится самостоятельной единицей, новым пространственным объектом, существующим по законам художественного произведения, сохраняющим в себе энергию создателя, его состояние, размышления, художественные предпочтения.

Следует сказать, что работа Б.Я. Рязова «1628 год. Землепроходцы у Красного Яра» (1976) обращена в прошлое, в историю освоения Сибири, во времена основания города Красноярска. В «Землепроходцах» изображена первозданная пустота вместо существующего сегодня города с населением в миллион человек, центра Красноярского края. Художник словно обращается к тем временам, когда земля «была безвидна и пуста» и земная твердь не отделилась еще от воды. Царящее молчание ждет своего «слова», чтобы мир вокруг одухотворился, ожил и стал развиваться. Если живописи как пространственному искусству свойственна попытка «остановить мгновение», запечатлеть его, то в картине Рязова есть и присущая литературе способность возвращения в прошлое для его многократного проживания и осмысления. Река Кача, в урочище которой расположился на отдых отряд землепроходцев, так же как и таежная Опариха, является притоком Енисея.

Невесомое, вневременное состояние мира, присутствующее в картине Б.Я. Рязова, есть и в «Капле» Виктора Астафьева. Вот как это описано автором: «Капля висела над моим лицом, прозрачная и грузная. Таловый листок держал ее в стоке желобка, не одолела, не могла пока одолеть тяжесть капли упругую стойкость листка. “Не падай! Не падай!” – заклинал я, просил, молил, кожей и сердцем внимая, покою, скрытому

в себе и в мире» [Астафьев, 1997, с. 102]. Писатель сравнивает это состояние с ожиданием бойца, замершего в ожидании команды «Огонь!» и находящегося, словно в крайней верхней точке остановки маятника, притормозившего перед стремительным падением.

Вечер сам по себе как точка стояния маятника между днем и ночью, своеобразная рефлексия по поводу дневных событий, освобождение от забот, самоуглубление, сожаление о несбывшемся и тревожное ожидание будущего, мысли о родных и детях: «...думал о больном брате, о подростке-сыне. Казались они мне малыши, всеми забытыми, спозаброшенными, нуждающимися в моей защите. Сын кончил девятый класс <...> скоро отрываться и ему от семьи, уходить в ученье, в армию, к чужим людям, на чужой догляд. Брат, хотя годами и мужик, двоих ребятшек нажил, всю тайгу и Енисей обшастал, Таймыра хватил, корпусом меньше моего сына-подростка. <...> жалко отчего-то и сына, и брата, и всех людей на свете» [Астафьев, 1997, с. 102].

Живопись погружает в переживания через тонкие ощущения, передаваемые мастерством художника и не подвластные словесному описанию. У Рязова в картине горит костер – живой и трепетный, дышащий, настоящий, он не спорит с наползающей мглой, а словно зовет ее для душевной беседы. Тема освоения Красноярской земли командой посланника енисейского воеводы для Рязова – прекрасный повод написать столь глубоко и тонко прочувствованный пейзаж: сгущающиеся сумерки, берег реки, огонь костра. В картине «Землепроходцы» еще светлое небо как залог нового движения от точки стояния маятника, самая тонко написанная часть работы. Панорамность обзора, взгляд на аналогичный Астафьеву мотив сверху, на место гаснущего и вновь зарождающегося дня.

После анализа образной структуры главы «Капля» из книги «Царь-рыба» В.П. Астафьева следует отметить, что в ее составе присутствует доминантный художественный образ восприятия природы как катарсиса, очищения духа посредством душевных переживаний, «вчувствования» в красоту и уникальность окружающего мира.

Можно сказать, что для творчества В.П. Астафьева он является своеобразным образом-мотивом, поскольку эта тема устойчиво повторяется в творчестве писателя, выражаясь в различных аспектах с помощью варьирования наиболее значимых ее элементов. Также к нему подключены несколько самостоятельных образов, имеющих архетипическую составляющую: путешествия, ребенка, брата, опасной стихийности природы.

«Землепроходцы» тоже содержат образ-мотив величавой красоты природы, характерный для творчества Б.Я. Рязова. Помимо этого, в образной структуре данного пейзажа присутствует созданный с помощью ретроспекции образ «природы до начала времен», исторически обусловленного места, где в отдаленном будущем возникнет город.

Далее определим степень влияния хронотопа природного ландшафта на образную наполняемость исследуемых произведений. В содержащийся в «Капле» образ-мотив «природа, меняющая мировосприятие и очищающая души», несомненно, входят составляющие его факторы времени (процесс перерождения) и места (природный ландшафт), то есть исследуемый нами хронотоп природного ландшафта. Пейзаж Б.Я. Рязова «1628 год. Землепроходцы у Красного Яра» также содержит образ, сформированный хронотопом природного ландшафта – образ «прекрасного будущего», выраженного через зачаточный солнечный свет, рассеивающий «сумерки еще непреобразованной человеком природы». Город, который должен появиться на земле, найденной землепроходцами, совмещает в себе и время (будущее) и место (Красный Яр).

Все это согласуется с определением, данным понятию «хронотоп» М.М. Бахтиным, которое объединяет время и пространство, поднимая на новый уровень тему художественного пространства. Данная тема является одной из основных для различных видов искусств, поскольку в основе каждого из них лежат пространственные представления. Художественное пространство выступает как средство связи его отдельных частей и придает роману или картине качество внутренней целостности, что является сущностным качеством

любого произведения искусства. Подобное пространство осуществляет идейно-содержательную взаимозависимость структурных элементов произведения. В результате этого сочетания частей возникает внутреннее единство, качественно отличающееся от любого другого.

Подводя итог исследованию, нужно сказать, что представленные к анализу глава «Капля» из книги В.П. Астафьева и пейзаж Б.Я. Рязова «1628 год. Землепроходцы у Красного Яра» отличаются от аналогичных литературных и живописных работ многомерностью содержания, имеющей философский подтекст и глубина осмысления образов. Данное обстоятельство является определяющим условием существования и действия в них хронотопической составляющей. Произведения, имеющие импрессионистическую направленность, не содержат настолько развитой многослойной структуры и богатой палитры смысловых оттенков, чтобы стать, в свою очередь, основой хронотопа.

Отметим также, что в ходе исследования были найдены и зафиксированы особенности образной структуры произведений искусства, имеющих вербальный и визуальный характер и содержащих пейзажные мотивы. Получила подтверждение гипотеза об определяющей роли хронотопа в процессе формирования образной структуры художественного произведения. Был выявлен принцип его работы как в живописном, так и в литературном произведении, который основывается на совмещении времени и пространства. Также было определено, что понятие «хронотоп» применимо не только к литературе, но и к живописи и является инструментом параллельного анализа вербальных и визуальных произведений для поиска точек соприкосновения и выявления их общности и в образной структуре, и в материальном воплощении.

Объективная реальность, описываемая в тексте или изображаемая автором на холсте, и субъективная реальность, появившаяся в результате творческого процесса, соприкасаются через хронотопические точки, соединения времени и пространства. У В.П. Астафьева готовая упасть капля – одна из таких точек остано-

ки времени и сжимания пространства. У Б.Я. Рязова образ костра выступает как уходящее время, дающее возможность осознать реальность настоящего. Трёхмерное пространство воспоминания в «Капле» расширяется до четырёхмерности посредством проникновения лирического героя, в роли которого выступает сам автор, в недра своего духовного пространства. Это иносказательно выражается в продвижении по реке в глубь тайги. У Б.Я. Рязова также есть ощущение отрешенности от внешнего мира, пребывания в духовном пространстве природы.

Необходимо сказать, что онтологический статус понятия «хронотоп» заключается в понимании его как пространственно-временного единства материального мира, единства всех его свойств. В работах М.М. Бахтина хронотоп определяется как выражение сюжета литературного произведения, которому присущи свойства, отличные от окружающего мира. Отечественная и западная философская традиция понимает хронотоп как общность всего сущего, а само сущее может выражаться как хронотоп.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 6: Царь-рыба. 432 с.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по истор. поэтике // Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986. 274 с.
3. Ванслов В. Содержание и форма в искусстве. М.: Искусство, 1956. 370 с.
4. Вахрушев В.С. Время и пространство как метафора в «Тропике Рака» Г. Миллера (К проблеме хронотопа) // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1992. № 1. С. 35.
5. Вёльфлин Г. Основные понятия теории искусств. Проблемы эволюции стиля в новом искусстве / пер. с нем. А.А. Франковского. М.: В. Шевчук, 2009. 344 с.
6. Гильдебранд А. Проблемы формы в изобразительном искусстве / пер. с нем. В.А. Фаворский, Н.Б. Розенфельд. М.: МПИ, 1991. 137 с.
7. Ермолин Е.А. Последние классики. М.: Совпадение, 2016. 120 с.
8. Зедльмайр Г. Искусство и истина. Теория и метод истории искусства / пер. с нем. Ю.Н. Попов. СПб., 2000. 272 с.
9. Кристева Ю.С. Бахтин, слово, диалог и роман // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1993. № 4. С. 5–12.
10. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Азбука, 2016. 704 с. (Культурный код).
11. Сарабьянов Д.В., Автономова Н.Б. Василий Кандинский. М.: Галарт, 1994. 238 с.
12. Самотик Л.Г. Диалектизмы в создании образа речевой среды // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 274–278.
13. Фонд имени В.П. Астафьева. URL: <http://www.astafiev.ru/about/> (дата обращения: 14.10.2016).
14. Чмыхало Б.А. О «реалистичности» формирования образа малой родины в литературе Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1.

СВЯЗЬ БАЛЛАД СЕВЕРНОГО ПРИАНГАРЬЯ С ИСТОРИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ

THE CONNECTION OF THE BALLADS OF THE NORTH ANGARA REGION WITH HISTORICAL REALITY

Н.А. Новоселова

N.A. Novoselova

Русская народная баллада, бытование в Приангарье, трансформация сюжетов, связь жанра с исторической действительностью.

Статья посвящена компаративному анализу ряда баллад Приангарья с общерусской традицией. Рассматриваются причины выпадения одних балладных сюжетов, популярности других, трансформации третьих. Делается вывод, что решающее значение в изменении образов, событийного ряда и конфликта в ангарских балладах имели не столько эстетические, сколько внефольклорные факторы.

Russian folk ballad, existence in the Angara region, transformation of subjects, the connection of the genre with historical reality.

The article is dedicated to the comparative analysis of a number of ballads of the Angara region with an all-Russian tradition. The author examines the causes of the loss of some ballad subjects, the popularity of others and the transformation of still others. The author concludes that the crucial importance in the change of the images, a sequence of events and the conflict in the Angara ballads belonged not so much to aesthetic factors but to beyond folklore ones.

Термин «баллада» в филологии употребляется в разных значениях. В настоящей работе мы называем балладами произведения русского песенного фольклора, основным признаком которых является острый личный конфликт между персонажами. Большинство ангарских баллад перенесено из европейской части России, однако сопоставительный анализ свидетельствует, что местные варианты и версии имеют отличия от прецедентных текстов. Исследователями не раз отмечалось, что специфические черты региональной традиции могут определяться внефольклорными факторами. Цель данной статьи – рассмотреть варианты и версии баллад, которые обусловлены особенностями сибирской истории и быта.

Основными методами исследования являются историко-культурный и компаративный анализ.

Особенности сибирской действительности обусловили сужение сюжетного состава **семейных** баллад. Из набора конфликтных ситуаций европейской части России в Приангарье бытовали только баллады, отражающие конфликт

между мужем и женой. В частности, здесь отсутствуют баллады на сюжет «Свекровь губит невестку», хотя их бытование фиксировалось в Вологодской, Новгородской и Архангельской губерниях, являвшихся местами исхода сибиряков в XVII веке [Копылов, 1971, с. 44]. В балладах этих местностей свекровь приглашает невестку в баню, где устраивает зверскую расправу.

*Его матушка ее невзлюбила,
По три дня байлу топила,
Жарки камня калила,
На белую грудь сажала
(Новгородская губ.)*

[Соболевский, 1895, с. 107, № 63].

*Его матушка родимая
Приказала жарко мыленку топиту,
Горюч камень разжигала,
На белые груди княгини клала
(Архангельская губ.)*

[Соболевский, 1985, с. 105, № 62].

Почему же данный сюжет не прижился в старожильческих районах нашего края? Мы связываем его отсутствие с гендерно-демографическими особенностями региона.

В XVII веке, то есть в период начального заселения, в регионе существовала острая нехватка женщин, и, хотя к 1710 году соотношение между женской и мужской частью населения выравнялось, избытка женщин по-прежнему не возникло [Русские..., 1973, с. 30]. Вследствие этого молодые сибирячки не подвергались семейной дискриминации, как это имело место в европейской части России. Позже, когда на Ангаре стали появляться жители из центральных районов России, внедрению баллады в репертуар также препятствовало отсутствие жизненной основы.

Согласно свидетельствам этнографов, в XIV – начале XX века в Приангарье молодые женщины и девушки высоко ценились в качестве работниц. Показательна в этой связи мотивировка отказа родителей девушки сватам: «Мы девку не отдадим, она еще нам поработает несколько лет» [Розенбаум, Арефьев, 1900, с. 85]. Поэтому брачный возраст девушек в Сибири был на несколько лет выше, чем в европейской части России [Бернштам, 1988, с. 47]. В Приангарье, чтобы высватать невесту, сватам приходилось ездить в один дом от 3 до 6–8 раз [Там же, с. 86]. В результате в семью мужа входила знающая себе цену молодая женщина, которая не стала бы терпеть притеснения. Заметим, что сибирячки приходили в семью мужа «с хорошим приданым», а иногда даже имели «на подворье собственную голову скота», которую могли «продать и приобрести украшения, наряды и прочее» [Андюсев 2004, с. 146]. Как отмечают современные этнографы, уважительное и бережное отношение к женщинам было нормой поведения в старожильческих семьях [Там же, с. 145]. Это подтверждают и наши беседы с информаторами во время экспедиционной работы.

Даже в случае неприязненного отношения свекрови к невестке в Приангарье последняя была больше защищена, чем в европейской части России. В Кежемском и северной части Богучанского района в каждом из сел проживало несколько разросшихся семей одного рода. Так, в 1925 году в деревне Усольцево Кежемского района было «58 домохозяев, из них 32 носили фамилию Усольцевы, 19 – Привалихины

[Сабурова, 1967, с. 165]. Такая же картина существовала и в других населенных пунктах района.

Если девушка выходила замуж за юношу из своего села, то за ней стояла не только отцовская семья, но и весь родовой коллектив. Если же парень брал жену из другой деревни, она также не была оставлена родственниками, поскольку в Приангарье существовала традиция постоянных контактов между родовыми коллективами мужа и жены. На протяжении всего года они встречались в разных деревнях прихода во время съезжих праздников. Новые родственники, в том числе свекровь, ощущали контроль со стороны рода невестки и реальную возможность ее защиты родной семьей. Все это объясняет отсутствие балладного сюжета «Свекровь губит невестку» в ангарском песенном фольклоре.

Особенности семейных отношений в ареале определили также сюжетные и образные трансформации в балладах **об отравлении**. В первом томе сборника А.И. Соболевского баллады данной тематической группы скомпонованы следующим образом: «сестра отравляет брата» [Соболевский, 1895, с. 193–196, № 134–138] и «девица отравляет молодца» [Соболевский, 1895, с. 198–207, № 141–148].

В первой группе текстов, готовя отраву **для брата**, девушка использует змею. Набрав стружки, в огонь клала,

*Змею пекла, ужа жарила,
Ужа жарила, зелье делала,
Ждала в гости братца родного*

[Соболевский, 1895, с. 194, № 136].

Во второй – она готовит для **«молодца»** зелье *из трав*. География распространения обоих текстов – центральные, южные и северные губернии России. В Приангарье записано два варианта баллады об отравлении. Более ранний записал А.А. Савельев в 1911 году в д. Яркино.

*Что под рощею было,
Под рощею, под зеленою,
Под яблоней, под кудрявой.
Тут сидел-то, сидел доброй молодец.
И строгал он стружки
Каленой-то стрелой.
Красна девица стружки собирала,*

Собирала и на огонь клала.
 Жгла она стружки и прягла.
 Жгла она змея лютого,
 Змея лютого, подколодного.
 Выпускала зелья лютого,
 И наводила она чару серебряну,
 И подносила дружку милому.
 – И выпивай-ка чару единой рукой,
 И выпивай-ка чару на единый дух.
 Капля капнула коню на гриву –
 У коня грива загорается,
 Резвы ноженьки подломилися,
 С плеч головка покатилося.
 – Умела ты меня, красна девица,
 Потчевать – поить и кормить,
 Умела ты и изводить

(Арх. Савельева // ККМ. Оф. 7886/165-1. С. 142).

В 1979 году мы сделали аудиозапись данного сюжета в поселке Таежный Кежемского района от Сизых Акулины Семеновны (Фоноарх. КГПУ, пл. Т2-6/1979). Обе ангарские баллады совпадают с текстами европейской части зачином. В записи Савельева сохраняется и мотив использования змея, но в ангарских текстах «зелье» предназначается молодцу, а образ брата исчезает из баллады. Почему же произошла эта замена?

Рассматривая исторические истоки сюжета об отравлении, Д.М. Балашов говорит о глубокой зависимости девушки от брата в европейской части России: «Старинное семейное право передавало брату родительские права и обязанности в отношении сестры (наделить приданым, выдать замуж). Распад больших патриархальных семей усиливал имущественный антагонизм братьев и сестер. В результате рознь брата и сестры стала **своеобразной нормой балладной поэтики**» [Балашов, 1963, с. 21].

Что касается Приангарья, то до революции здесь преобладали большие наразделенные семьи, где всем имуществом управлял отец, а после его смерти – старший сын [Сабурова, 1967, с. 166–173]. Но большая ангарская семья включала несколько женатых братьев с женами и детьми [Там же, с. 170–172]. Со стороны этих членов семьи оставалась возможность контроля

за действиями старшего брата и его отношением к сестрам, поэтому имущественные права девушки не нарушались.

Не случайно отцовский род и члены родной семьи были для ангарок важнейшей ценностью. Любовное отношение к брату запечатлелось в ангарском свадебном фольклоре и в традиционных протяжных лирических песнях. Таким образом, замена образа «брата» на «молодца» в ангарской балладе не случайна. В силу особой структуры семьи и экономического положения девушки в Приангарье отсутствовал имущественный антагонизм между членами кровнородственного коллектива, поэтому здесь не было материальной и психологической основы для существования сюжета о враждебном отношении сестры к брату.

Сюжет баллады «Неузнанный муж в гостях у жены» в сборнике А.И. Соболевского представлен восемью вариантами [Соболевский, 1895, с. 330–427, № 330–337]. В Приангарье этот сюжет существует в двух версиях: в первой из них жена не узнает мужа; во второй – мужа и сына. Первая версия представлена четырьмя вариантами баллады «Приезжали с Москвы гости», бытовавшими на территории Кежемского района и записанными нами в поселках Таежный, Проспихино, Рожково и Кежме. Наиболее полным является вариант, зафиксированный в Таежном. Другие тексты сокращены, но инвариантными мотивами являются приезд гостей-солдат, их просьба о ночлеге, попытки вдовы отказать и признание мужа.

Сопоставление ангарских текстов с вариантами европейской части России выявляет значительные отличия. В частности, в балладах сборника А.И. Соболевского имеется ярко выраженный конфликт между вдовой и «солдатами» / «уланами» / «солдатушками-уланами», которые хотят разместиться в доме вдовы на постой. Пытаясь защитить свой дом, женщина ищет аргументы, чтобы отказать солдатам, которые все-таки вторгаются в дом.

В свое время А.В. Ковылин на материале баллад о татарском полоне отметил сложные идейные решения русской народной баллады,

которая отходит от традиционной для былин трактовки образов «врагов» и «своих» [Ковылин, 2003, с. 36–37]. Баллада «Приезжали с Москвы гости» тоже усложняет художественную картину мира, показывая, что опасность для одинокой, беззащитной женщины может исходить не только от этнического противника. Героине противостоят представители русской армии, которые в поисках постоя ведут себя как захватчики. В пяти вариантах сборника Соболевского подчеркнута насильственное вторжение солдат: «...а мы силой ворвались» [Соболевский, 1895, с. 419–420, № 332] или «они силой ворвались» [Соболевский, 1985, с. 424, № 335]. В варианте № 330 агрессивные гости ломают подворье вдовы:

*Ворота у ней мы изломали,
На двор мы к ней забралися.*

Обременительность постоя для вдовы передана с помощью количественной гиперболы:

*Нас, солдатушек, всех немного:
Полтора ста нас конях,
Пешехотных нас третья ста.*

[Соболевский, 1895, с. 416, № 330].

*Нас, уланушков, немножко:
Нас на конях-то полтора ста,
Пятьдесят одна повозка,
Девяносто пешеходов*

[Соболевский, 1895, с. 427, № 337].

В балладах Приенисейской Сибири данный сюжет трансформируется. Конфликт с пришедшими сглажен тем, что отсутствует упоминание об огромном количестве пришедших и применении силы по отношению к вдове. Отрицательную коннотацию выявляет лишь эпитет «варвар» характеризующий «солдата» в одном из текстов:

*Ни на что он, варвар, не взираёт,
Ой, да ко вдове он на двор, ох,
на двор въезжает.*

(Фоноарх. КГПУ, пл. Я2-2/1979).

В остальном ангарские варианты смягчают отрицательное звучание образа нежеланных гостей. Это происходит не только через устранение мотива насилия, но и благодаря эпитетам, передающим положительное отношение к приезжим: «гости дорогие», «солдатушки молодые».

*Приезжали да у нас с Москвы гости,
Ох, да с Москвы гости, ох, оне дорогие.
С Москвы гости дорогие.*

*Ох, да все солдатушки, ох, оне молодые.
Все солдаты мо... лодые.*

*Ох, да во деревню о... они заезжали,
Во деревню заезжали.*

*О-ох, да среди улочки, ох, оне становились.
Среди улочки оне становились.*

*О-ох, да к честной вдовушке, ой,
на двор просились.*

К честной вдовушке на двор просились.

*– Э-ох, да пусти, вдовушка, ты э-ох,
ты нас постояти.*

Пусти, вдовушка, ты нас постояти!

*– О-ох, да у мя дворечку, ох,
у мя маленькё.*

У мя двореч(у)ку маленькё.

Ох, да малых детушок, ох, у мя дивненькё.

*Ох, да бы ни на что он, ва...он,
варвар, не взираёт.*

Ни на что он, варвар, не взираёт.

*Ой, да ко вдове он на двор, ох,
на двор въезжает.*

Ко вдове он на двор въезжает.

*– Ох, да вы садитесь да все, ох,
все гости по лав(ы)кам.*

– Вы садитесь, все гости, по лавкам.

О-ох, да все по лавкам садитесь,

О-ох, по лавкам да по скамейкам.

Ох, по лавкам да по скамейкам.

Ох, да атаман сам сел, ох, сел он у окошка.

Атаман сел у окошка.

*Ой, да одна вдовушка, ой,
стоит одна у печки.*

Одна вдовушка стоит у печки.

*О-ох, да держит рученьки, ох,
она у сердечка.*

Держит реченьки она у сердечка.

– Да уж ты, вдовушка, ой, ты, вдовица!

Уж ты вдовушка, ты, вдовица,

О-ох, да подойди ты ко мне, ой,

ты, вдова, поближе.

Пойди ко мне, вдова, поближе.

О-ой, да подай ручку мне, ой, свою-ка праву.

Подай рученьку мне, ой, ты праву.

*Ой, да с золотым кольцом,
– Ты потом же узнаешь меня
(Это муж ее приехал)*

(Фоноарх. КГПУ, пл. Я2-2/1979).

Изменения в песне обусловлены тем, что сибирские села в силу удаленности от театров военных действий не подвергались постою со стороны ни вражеских, ни своих войск и не несли связанных с этим тягот. Благодаря редуцированию мотива насильственного постоя смысловым центром баллады становится ситуация «узнавания» родственников.

Почему же данный сюжет был популярен у старожилов Приенисейской Сибири и когда он мог появиться в региональной традиции? В приведенном выше варианте видим сосуществование разных номинаций: вначале сообщается о приезде **солдат**, но затем герой назван **атаманом**, то есть предводителем **казаков**. На наш взгляд, слово **атаман** позволяет связать песню с XVII – нач. XVIII века, то есть временем освоения Сибири, когда казаки являлись одной из основных групп первопроходцев [Александров, 1962, с. 25].

В пользу раннего происхождения свидетельствует и лексика баллады, архаичность которой явственна при сопоставительном анализе. В вариантах сборника А.И. Соболевского много слов позднего происхождения: «шляпа», «кивер», «фатерушка», «чемодан». В балладах Кежемского района мы видим слова «вдовица», «честная вдовушка», «дивненькё (т.е. много), «годик годовати». Таким образом, версия о неизвестном муже сохранила на Ангаре раннее звучание, утраченное в европейской части России.

Согласно исследованиям, в XVII–XVIII веках Енисейская губерния являлась своеобразным форпостом в дальнейшем освоении территорий Зауралья [Копылов 1971, с. 24–25]. Именно отсюда казаки направлялись на Дальний Восток, а также в восточные и южные регионы Сибири. Эта служба могла длиться от шести месяцев до года и нескольких лет, недаром таких казаков называли «годовальщиками» [Пузанов, 2005, с. 106–118]. Данная историческая основа объясняет причины популярности сюжета у сибирских старожилов, а лексические особенности текста

позволяют предположить, что он был занесен в Приангарье в начальный период его освоения.

Вторая группа текстов (вдова не узнает *мужа и сына*) сохраняет сюжетную схему, но имеет разные зачины. Баллада с зачином «Закаталось красно солнышко» впервые была записана А. Макаренко в Кежме и опубликована в 1907 году. В ней появляется мотив иного этнического происхождения пришедших: герои оказываются «нерусскими», но «крещеными».

Со восточной и с дальней стороны

Раз не русски два ли, два молодца идут,

Вот не русски они-то, крещё... крещёные,

На руках-то они по ружьецу несут

[Макаренко, 1907, вып. 3, с. 66, № 5].

В измененном виде этот мотив сохраняется в нашей записи, сделанной в селе Яркино Богучанского района в 1984 году:

Да приходили, приходили да оне два-то

русы, ох, мол, русы

Да всё-то молились, да бы всё-то

молились да оне-то во(й), в образа

(Фоноарх. КГПУ, пл. Л 2-6/1984).

Слово «русы» можно толковать и как указание на русый цвет волос, типичный для восточных славян, и как родственное слову «русский». Включение этнической характеристики пришельцев в балладах разных населенных пунктов свидетельствует о важности данного мотива. На наш взгляд, он мог появиться уже на раннем этапе бытования баллады в регионе. Как отмечают историки, в XVII веке, восполняя недостаток воинского сословия, правительство разрешило верстать в казаки представителей коренных народностей Сибири, как правило, детей местной знати [Быконя, 2007, с. 261]. Данный процесс был характерен для разных регионов Сибири и сопровождался рядом требований: «При верстании в службу новообращенцы в обязательном порядке крестились (если не были крещены до этого) и принимали русские имена и фамилии» [Зуев, Люцидарская, 2010, с. 54].

Изменение имени и статуса отражалось и в официальных документах: «Первое время после верстания (обычно год-два) к фамилии неопита добавлялась приставка “новокрещен”, но

затем она исчезала или превращалась в фамилию (Новокрещеных, Новокрещенов), и казак-абориген до конца жизни идентифицировался **как русский**» [Зуев, Люцидарская, 2010, с. 53]. Думается, именно этот социальный процесс отразили варианты ангарских баллад, подчеркивающие «русскость» героев и их православность: «крещены», «молились на образа».

В с. Кежма, Болтурино Кежемского района и д. Бедоба Богучанского района нами был записан сюжет «Муж-разбойник», в котором женщина узнает об убийстве мужем своего брата, представленный в сборнике А.И. Соболевского 12 вариантами [Соболевский, 1895, с. 281–291, № 199–210] и широко бытовавший в центральных и южных губерниях России. Распространение баллады на указанных территориях не случайно: разбойничество было своеобразным ремеслом «части населения южных краев Руси» [Аникин, 2011, с. 532], а с течением времени появилось и на Севере [Там же]. Возможно, это обусловило бытование баллады в Новгородской и Вологодской губерниях [Соболевский, 1895, с. 281–288, № 199, 202, 206].

Возникают вопросы, когда могла появиться данная баллада в Сибири, с какой социальной группой связано ее появление и была ли историческая почва для бытования сюжета на Ангаре?

На наш взгляд, баллада была принесена на Ангару ссыльными, а ее появление в регионе можно связать со второй половиной XVIII века. Установлено, что в XVII веке люди ссылались в Сибирь преимущественно по политическим причинам, а в XVIII веке ссылка криминализируется. Так, в 1729 году был издан закон о высылке в Сибирь бродяг и беглых, а в 1754 году – закон, заменяющий смертную казнь за убийство и разбой ссылкой в Сибирь навечно [Покшишевский, 1951, с. 120]. Думается, названные социальные группы являлись первыми носителями баллад с криминальной тематикой.

В Сибири, не знающей крепостного гнета, разбойничество не было распространенным явлением, однако локально оно существовало. Так, в «Кратком описании приходов Енисейской губернии» за 1914 год говорится о судьбе

Кашино-Шиверского монастыря, расположенного на Ангаре: «В XVIII столетии этот монастырь был сожжен разбойниками и монахи убиты, кроме одного» [Краткое описание..., 1995, с. 210]. Таким образом, сохранность баллады была обусловлена не только силой традиции, но и художественной памятью исполнителей о событиях ангарской истории.

В ангарских текстах отличается объяснение разбойником причины убийства шурина: последний не уступил ему дороги. Во многих российских текстах и в балладе, записанной в начале XX века М.В. Красноженовой в Красноярске, указывается другая причина убийства. Это **необходимость** убийства первого встречного:

*Встреча первая, молодецкая
В первой встрече – спуска нет
Ни отцу нет, ни матери,
А не то что братцу-шурина,
Братцу-шурина любезному*

(Архив М.В. Красноженовой // ККМ.
О.ф. 7886/178-1, с. 150).

Возможно, этот мотив восходит к ритуалу особого посвящения в разбойники – «крещения кровью» при встрече с первой жертвой. Для песенного разбойника «первый встречный» – настолько весомый аргумент, что должен оправдать убийство в глазах жены. Думается, данный мотив не был понятен мирным жителям ангарских сел, поэтому исчез из текста.

Таким образом, в ангарских балладах связь с исторической реальностью проявляется по-разному: одни общерусские сюжеты выпадают из репертуара, другие трансформируют сюжетную ситуацию, образную систему и мотивировку действий персонажа, третьи включают в текст реалии, отражающие местные социальные и этнические процессы.

Список сокращений

1. ККМ, О. ф. 7886 / 178-1. Л. 24 – Архив Красноярского краеведческого музея (основной фонд 7886 / 178-1).
2. Арх. КГПУ, пл. Ж1-5/1985 – Фольклорный архив КГПУ. Пленка А. Сторона 1. № произведения 5. Год записи 1985.

Библиографический список

1. Александров В.А. Происхождение русского населения Енисейского края в XVII в. // Сибирский этнографический сборник. М.; Л.: Наука, 1962, с. 9–29.
2. Андюсев Б.Е. Традиционное сознание крестьян-старожилов Приенисейского края 60-х гг. XVIII–90-х гг. XIX вв.: опыт реконструкции. Красноярск, 2004. 264 с.
3. Аникин В.П. Русское устное народное творчество: учеб. пособие. М., 2011.
4. Балашов Д.М. Русская народная баллада / вступ. ст. сб. Народные баллады. М.; Л.: Сов. писатель, 1963. (Библиотека поэта: большая серия).
5. Бернштам Т.А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX – начала XX в. Л.: Наука, 1988.
6. Быконя Г.Ф. Казачество и другое служебное население Восточной Сибири в XVIII – начале XIX века (демографо-сословный аспект). Красноярск, 2007.
7. Зуев С., Люцидарская А.А. Этнический состав сибирских служилых людей в XVI–XVIII вв. // Вестник НГУ. Сер.: История. Филология. 2010. Т. 9, вып. 1. С. 52–69.
8. Ковылин А.В. Русская народная баллада: Происхождение и развитие жанра: дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 241 с.
9. Копылов А.Н. Русские на Енисее в XVII в. Новосибирск: Наука, 1971.
10. Краткое описание приходов Енисейской епархии. Репринт. воспроизв. Изд. 1916. Красноярск: Краевед, 1995.
11. Кулагина А.В. Русская народная баллада. М., 1977. 187 с.
12. Макаренко А.А. Сибирские песенные старины. Живая старина. 1907. Вып. 1, 2, 3, 4.
13. Покшишевский В.В. Заселение Сибири. Иркутск, 1951.
14. Пузанов В.Д. Служба годовальщиков в Сибири XVII в. // Славянский ход: материалы и исследования. 2005. Вып. 2.
15. Путилов Б.Н. Действительность и вымысел в славянской исторической балладе // Славянский фольклор и историческая действительность. М., 1965.
16. Розенбаум С.П., Арефьев В.С. Свадьба в ангарской деревне // Известия Восточно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества. 1900. Т. 31. С. 79–117.
17. Русские старожилы Сибири. М.: Наука, 1973.
18. Сабурова Л.М. Культура и быт русского населения Приангарья. Л.: Наука, 1967.
19. Соболевский А.И. Великорусские народные песни. Спб., 1895. Т. 1.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ

THE INTERRELATION OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES AND VITALITY OF ADOLESCENTS IN MILITARY SCHOOL

О.Н. Андрущенко

O.N. Andrushchenko

Жизнеспособность, субъект, личностный ресурс, индивидуально-психологические особенности, социально-культурная среда, воспитательно-образовательное пространство.

Статья посвящена выявлению и изучению взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями и жизнеспособностью подростков, обучающихся в кадетском корпусе. Приводятся данные экспериментального исследования, подтверждающие гипотезу о том, что существуют взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями и жизнеспособностью подростков, обучающихся в кадетском корпусе. Интеграция взаимосвязей изменяется в зависимости от социально-культурной среды воспитательно-образовательного пространства кадетского корпуса.

Vitality, subject, personal resource, individual psychological features, socio-cultural environment, educational space.

The article is devoted to identifying and studying the relationship between individual psychological features and vitality of adolescents studying in military school. The article presents the data of experimental research confirming the hypothesis that there are interrelations between individual psychological features and the vitality of adolescents studying in military school. The integration of interrelations varies depending on the socio-cultural environment of the educational space of the military school.

В системе образования России особое место занимают кадетские корпуса, стремящиеся создать уникальную модель развития личностных качеств обучающихся как субъектов профессионально-личностного становления. В качестве основных задач кадетского образования выступают задачи, решающие проблемы психологического развития, социализации и адаптации подростков к военной службе, профессиональному выполнению военной деятельности на благо Отечества. Выпускники кадетских корпусов становятся студентами военных училищ, офицерами, руководителями, управленцами, способными преодолевать и оптимально использовать кризисные и стрессовые ситуации военной службы для своего профессионального и личностного раз-

вития, т.е. реализовывать себя в качестве субъектов жизнедеятельности.

Целью нашего исследования явилось выявление и изучение взаимосвязей индивидуально-психологических особенностей и жизнеспособности подростков, обучающихся в кадетском корпусе, которая была достигнута использованием диагностического инструментария представленного: опросником Айзенка EPI; стандартной многофакторной методикой исследования личности СМЛЛ, автор Л.Н. Собчик; опросником рефлексивности Карпова; тестом-опросником А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения в модификации М.Ш. Магомед-Эминова; модифицированным опросником «Жизнеспособность человека» Е.А. Рыльской; шкалой субъективного

благополучия в адаптации Соколовой. Для обработки результатов исследования применялись математические методы статистической обработки данных (метод ранговых корреляций Спирмена, метод кластеризации К средних, критерий Манна – Уитни). Математическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью компьютерных программ с применением пакетов «EXCEL», «Statistika for Windows 98».

В исследовании приняли участие 160 подростков мужского пола, обучающихся в 8–10 классах кадетского корпуса, в возрасте 13–16 лет. Методологическую и теоретическую основу исследования составили теория и методика развития жизнеспособности личности, ее ресурсов и субъектности [Мазилов, Рыльская, 2016], теория влияния на развитие жизнеспособности индивидуально-психологических особенностей, которая предусматривает взаимосвязи их со структурными элементами жизнеспособности личности. Мы предполагаем, что такие взаимосвязи существуют, но развитие жизнеспособности обеспечивает не столько их наличие, сколько их структура, целостность и системность. Происходящие возрастные изменения в индивидуально-психологических особенностях подростков и организация социально-культурной среды воспитательно-образовательного пространства, как мы определили, позволяют постепенно, от года к году, наращивать, структурировать, систематизировать выделенные связи.

В процессе исследования нами установлен факт существования непрерывных, стабильных, «сквозных» коррелирующих связей индивидуально-психологических особенностей и структурных компонентов жизнеспособности личности, которые образуют целостный качественный системообразующий психологический конструкт личности, выступающий фактором развития и проявления субъектности личности [Селезнева, Рубленко, Тодышева, 2015, с. 45–50]. Он определяет поведение подростков, стимулирует его коррекцию, помогает осуществить профессионально-личностное самоопределение. В структуру психологического

конструкта личности входят взаимосвязи нейротизма, экстраверсии, оптимистичности, рефлексивности, мотивации подростков.

У кадетов 8 класса выявлена выше среднего взаимосвязь нейротизма и оптимистичности (0,53). Используя предположение Айзенка о том, что нейротизм может поддерживать каждую бессознательную или привычную форму поведения, которой владеет индивид, что эмоциональное состояние может стать стимулом, который толкает индивида на более привычные формы поведения, мы отмечаем, что у подростков с повышенной эмоциональностью имеется более высокая склонность к проявлению привычного поведения. Кроме выделенной нами связи, существуют еще положительные связи нейротизма с эмоциональной лабильностью (0,40), мотивацией (0,33). Эти связи обуславливают характерные для данного возраста подростковый максимализм, стремление быстрее добиться статуса взрослого человека, отражают внешнее проявление внутреннего состояния подростков, которое связано со сменой интересов, целей, устремленностей в будущее. Отрицательные связи экстраверсии с пессимистичностью (-0,62), ригидностью (-0,47), тревожностью (-0,42) определяют наличие связи социальной активности подростков и их эмоционального настроения, а также неспособность корректировать свое эмоциональное состояние и поведение, в результате чего возникает чувство тревожности, нестабильности и социальной пассивности.

Психологический конструкт личности групп подростков данного возраста нацелен на решение противоречия между устремлением в будущее и невозможностью его достичь здесь и теперь без значительной саморегуляции эмоционального состояния и поведения, т.е. на разрешение противоречия между внутренним психическим состоянием и внешним его проявлением. Большая часть подростков кадетского корпуса 97 % решают это противоречие достаточно успешно.

В группе подростков девятого класса корреляционных связей значительно больше, как положительных, так и отрицательных. Отрицательные связи экстраверсии с пессимистичностью

(-0,63), эмоциональной лабильностью, (-0,51), ригидностью (-0,45) сохраняются у подростков 9 класса. Жизнелюбие отрицательно коррелирует с эмоциональной лабильностью (-0,44), мотивацией (-0,46), импульсивностью (-0,50). Выделенные отрицательные корреляционные связи определяют отношение подростков к требованиям внешнего мира и жизни в целом, а также невозможность что-либо изменить в этом. Положительные, более значимые корреляционные связи нейротизма с оптимистичностью (0,74), мотивацией (0,74), рефлексивностью (0,59), тревожностью (0,52), эмоциональной лабильностью (0,41) активизируют способность подростков к коррекции своего поведения и деятельности на основе их оценивания. Способность к выделению критерия самооценивания поведения и деятельности формируется у подростков в результате определения ими своего внутреннего потенциала. Эти критерии для подростков становятся определяющими при оценивании своего внутреннего потенциала. При определении выделенных критериев подросткам необходимо глубоко понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, обратиться к имеющемуся опыту выполнения деятельности и организации социальных отношений, а также изучения объективных условий и требований социума к деятельности и поведению. При соотнесении личностного потенциала подростка с требованиями внешнего объективного мира возникает противоречие между индивидуальными возможностями и требованиями объективности. Решением этого противоречия завершается процесс личностного и профессионального самоопределения.

Выявленные нами корреляционные связи в данной группе подростков между нейротизмом и оптимистичностью (0,74), мотивацией (0,74) и рефлексивностью (0,59) позволяют выделить психологический конструкт личности девятиклассников в качестве свойства, которое помогает подросткам осуществить личностное и профессиональное самоопределение.

В 10 классе у кадетов выявлены умеренные положительные взаимосвязи нейротизма и

оптимистичности (0,52), мотивации (0,74), жизнелюбия (0,52), рефлексивности (0,48). Выделенные связи позволяют подросткам не только осознать и соотнести индивидуальное с требованиями объективного и временной перспективой, т.е. преодолеть ранее выделенное противоречие между индивидуальным и объективным, но и актуализировать социальные ситуации, в которых они могут быть успешными и проявить себя субъектами социального взаимодействия [Абульханова, 2011]. У них раскрывается перспектива жизни, преобладает устремленность в будущее, подростки строят жизненные планы, появляется субъектная способность к исследованию не только собственных состояний, но и различных жизненных ситуаций, выделяющих их социальный статус, социальные роли, утверждающие их значимость. Происходит определение жизненной стратегии этой принципиальной, реализуемой в различных жизненных условиях, обстоятельствах способности личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию [Абульханова, 2016].

Общий анализ корреляционных связей между индивидуально-психологическими особенностями и жизнеспособностью подростков, обучающихся в кадетском корпусе, позволил выделить взаимосвязи, которые обусловлены разной степенью выраженности нейротизма, экстраверсии, мотивации, рефлексивности, оптимистичности с учетом возрастных этапов развития жизнеспособности. Выделенные связи характеризуют наличие у подростков способности к организации своего поведения, деятельности и жизни в целом. Данные корреляционные связи позволяют выделить психологический, личностный, социальный этапы развития субъектности личности.

Таким образом, на период исследования у подростков происходит перестройка структуры, содержания и проявления индивидуально-психологических особенностей и жизнеспособности отличаются личностным и субъектным проявлением на

каждом уровне жизнеспособности при решении проблем учебно-профессиональной деятельности, личностного и профессионального самоопределения. Существующие в подростковом возрасте устойчивые корреляционные связи индивидуально-психологических особенностей и жизнеспособности образуют целостный, качественный психологический конструкт личности, который определяется фактором проявления субъектности, выбора направления и меры активности, эффективных способов самовыражения, поведения для удовлетворения своих потребностей в организации и управлении социально-культурной средой воспитательно-образовательного пространства кадетского корпуса.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 162–169.
2. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. 2011. № 1. С. 22–23.
3. Мазилев В.А., Рылская Е.А. Психологическое исследование жизнеспособности человека в аспекте коммуникативной методологии // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 192–199.
4. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В., Тодышева Т.Ю. Жизнеспособность личности: монография. Красноярск, 2015. 307 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОСНОВАМ БИОЭТИКИ

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FUNDAMENTALS OF BIOETHICS TO STUDENTS

А.Ф. Гох, С.В. Костылев

A.F. Gokh, S.V. Kostylev

Высшая школа, биоэтика, интерактивные методы обучения, мастер-класс, кейс-метод, ситуационный анализ, стейкхолдеранализ, фронезис.

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения в высшей школе на примере курса биоэтики, демонстрирующие фронестические технологии современной этики. Исследуя научно-методический опыт, авторы делают вывод об эффективности метода ситуационного анализа в преподавании биоэтики. Традиционный для прикладной этики метод кейсов дополняется новаторской методикой стейкхолдеранализа (метод анализа заинтересованных сторон). Осмысливаются результаты мастер-класса, проведенного в качестве итогового (зачетного) занятия для будущих социальных работников.

Higher school, bioethics, interactive methods of teaching, master class, case method, situational analysis, stakeholder analysis, phronesis.

The article deals with interactive methods of teaching in higher school on the example of the bioethics course, demonstrating the fronological technologies of modern ethics. Investigating the scientific and methodological experience, the authors conclude that the method of the situational analysis is effective in teaching bioethics. Traditional for applied ethics, the case method is complemented by the innovative methodology of stakeholder analysis (the method of analysis of the parties concerned). The results of the master class, conducted as a final (test) lesson for future social workers, are comprehended.

Интерактивные методы обучения напрямую зависят от поступательности движения всего образования в современном мире, использования новаций и постоянного поиска оптимальных решений. Изменился запрос общества, адресованный системе высшего образования. Сегодня востребован специалист новой формации – профессионал, владеющий этическими компетенциями [Викторук Е.Н., Викторук Е.А., 2013]. Актуальность интерактивных методов обучения возрастает по мере внедрения и совершенствования компетентного подхода: определяются сущность, содержание и структура профессиональной компетентности, выявлены условия, разрабатываются технологические основы ее формирования [Федоров и др., 2012]. Обеспечить становление специалиста высокого уровня компетентности и отличающегося высокой степенью социальной адаптации возможно только в системе обучения, ориентированной на гуманизацию образования и

использующей интерактивные технологии. Именно при таких условиях у студента формируется мировоззрение, совершенствуются навыки анализа и оценки проблемных ситуаций, проясняются цели и способы деятельности, ранее усвоенные способы деятельности адаптируются к новым ситуациям [Науменкова, 2014].

Решение задачи, кратко охарактеризованной выше, возлагается на гуманитарные дисциплины. Одной из них является достаточно новая вузовская дисциплина «Биоэтика», которая постепенно занимает достойное место в учебных программах. Биоэтика признается одним из важнейших направлений в области наук о человеке. Однако освоить данную дисциплину путем простого накопления знаний едва ли возможно. Основные проблемы биоэтики в основном определены: эвтаназия, трансплантация, клонирование, аборт, суррогатное материнство, экстракорпоральное оплодотворение, смена пола и т.п. Поэтому биоэтика по праву

претендует на статус практической философии в ее современном выражении [Минеев, 2014]. Практика обучения позволяет сделать вывод, что причиной или, по меньшей мере, одной из основных причин сохраняющейся расплывчатости понятия биоэтики является его неструктурированность, смешение разных (и, очевидно, многочисленных) смысловых уровней концепта, в частности произвольная подмена философского (метафизического, метаисторического) смысла проблем биоэтики их инструментальным содержанием [Минеев, 2014].

Преподавателю этой дисциплины трудно преодолеть крайности. С одной стороны, «сухое», лишённое сопереживания изложение фактов и теорий. С другой – излишне эмоциональный или морализаторский стиль преподавания. Интерактивные методы преподавания позволяют пройти между Сциллой и Харибдой, достичь необходимого уровня рефлексии, профессиональной зрелости будущих профессионалов. Специалисты характеризуют эти образовательные технологии как фронеетические (*phronesis* – греч. Благоразумие, или практическая мудрость). Фронеизис в данном случае определяется как этическая компетенция [Скирбек, Гилье, 2001], которая приобретается через общение в виде накопления личностного опыта. И важнейшим результатом полученного фронеетического знания становится способность оценки общественной жизни.

Одним из обязательных условий реализации основных образовательных программ федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [ФГОС ВПО] называют широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся [Науменкова, 2014]. Кафедра философии, социологии и религиоведения КГПУ им. В.П. Астафьева имеет опыт обучения социально-гуманитарным дисциплинам (в том числе биоэтики) с использованием интерактивных методов: проблемные и бинарные лекции, семинар-практикум, парная

и групповая работа, деловая и ролевая игра, ситуационный анализ, проектная лаборатория и проектная мастерская [Викторук Е.Н., Викторук Е.А., 2014; Минеев, 2013; 2014].

Разработку, внедрение и анализ новых этико-образовательных технологий уже несколько лет ведет лаборатория прикладной и практической этики. Это научно-образовательный проект, который объединяет преподавателей, аспирантов и студентов нескольких вузов города и базируется на кафедре философии, социологии и религиоведения КГПУ им. В.П. Астафьева. Цель проекта очевидна – исследование условий формирования и внедрения этико-образовательных технологий, отвечающих современным требованиям. Это большой комплекс просветительской, научно-методической деятельности, в который входит подготовка педагогических кадров, владеющих интерактивными методами обучения, то есть обучение тех, кто будет обучать [Викторук, 2015]. Кафедра использует в работе в максимально возможном объеме интерактивные технологии, как заимствованные из имеющихся в арсенале мировой практики либо адаптированные под отечественные стандарты образования и ментальность, так и собственные ноу-хау. Пожалуй, наиболее заметной, эффективность интерактивных методов становится в процессе обучения практико-ориентированным дисциплинам социально-гуманитарного цикла, к которым безусловно относится биоэтика. Ключевое место в обучении этой дисциплине будущих социальных работников занимает семинар-практикум с применением кейс-технологии.

Цель курса биоэтики – сформировать целостное представление о биоэтике. При этом нужно описать проблемное поле биоэтики, современные парадигмы в данной области науки, научить анализировать тенденции развития биоэтики. Цель семинара-практикума с использованием кейсов отличается конкретностью: сформировать навыки решения этических дилемм, возникающих в процессе профессиональной деятельности [Викторук, Ардюкова, Довыденко, 2014, с. 4].

Кейс-метод органично дополняет традиционную лекционно-семинарскую модель обучения биоэтике и служит связующим звеном при переходе к индивидуально-ориентированному обучению и самостоятельной работе.

Семинар-практикум – сложная педагогическая форма учебного занятия, подготовка к которому начинается с первых занятий, проходящих в традиционной лекционно-семинарской модели. Но уже при знакомстве с группой ставится задача для зачетного занятия. Суть последнего – защита одного из кейсов, проблемных ситуаций, разработанных студентами в течение семестра. Само занятие проводится преподавателями-дублерами, аспирантами, ведущий профессор при этом оценивает работу не только студентов, но и молодых преподавателей. Преподаватели используют имеющиеся банки кейсов по биоэтической проблематике, а также разрабатывают собственные. Особенность семинара-практикума заключается в том, что при решении кейсов обучающиеся постепенно переходят с репродуктивного уровня на продуктивный [Викторук, 2014].

Авторы данной статьи провели мастер-класс «Биоэтика: перспективы кейс-метода», целью которого было определение эффективности применения кейс-метода в преподавании биоэтики. Испытуемыми стали студенты III курса (направление подготовки Социальная работа). Экспертами, оценивающими работу студентов под руководством преподавателей-

дублеров: профессора и преподаватели кафедры, – гости и участники V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», в программу которого официально вошло данное научно-методическое мероприятие. Студенты были объединены в три группы. Все этапы, задаваемые методикой, были соблюдены: от предварительного ознакомления группы с материалом кейса до обсуждения итогов решения. В качестве методики «распаковки» кейсов был применен стейкхолдер-анализ (stakeholderanalysis) – метод анализа заинтересованных сторон, позволяющий находить этические управленческие решения в сложнейших условиях меняющейся морали современного общества.

В ходе мастер-класса были показаны сильные стороны применения метода ситуационного анализа для решения этических дилемм. Кейс-метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, что в полной мере отвечает открытым дилеммам биоэтики. Акцент обучения здесь переносится на продуцирование (изготовление, выработку) нового знания, в том числе профессионально ориентированного, а не просто на освоение готового знания. В представленной таблице видно, что результаты групповых решений кейса различны. Вариативность оценки ситуации – одна из особенностей кейс-метода, отношение педагогов к которой неоднозначно.

Итоги группового решения теста

Вопросы	1 группа	2 группа	3 группа
Этично ли было заключать такой договор?	Нет	Нет	Нет
Этично ли было, сначала согласившись с условиями договора, позже отказываться?	Нет	Да	Нет
Этичен ли поступок группы, перешедшей к насильственным действиям?	Нет	Нет	Нет
Этично ли судить и наказывать выживших членов группы, прошедших через экстремальную ситуацию и выполнивших военное задание?	Нет	Да	Да

Сегодня очевидно, что формирование компетентного специалиста в биоэтике доступно лишь технологичному образованию. Применение интерактивных методов обучения в обучении основам

биоэтики позволяет овладеть фронестическими знаниями, базисными биоэтическими ценностями, компетенциями «Человека Ответственного», проникнуться идеями сохранения всего живого.

Библиографический список

1. Викторук Е.Н., Викторук Е.А. Инновационные технологии этического образования: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 234 с.
2. Викторук Е.Н. «Лаборатория прикладной и практической этики» – пространство образовательных инноваций // Философия. Толерантность. Глобализация. Восток и Запад – диалог мировоззрений: тезисы докладов VII Российского философского конгресса. Уфа, 2015. С. 87–88.
3. Викторук Е.Н., Ардюкова О.С., Довыденко Л.В. Философия образования и науки. Кейс-метод в этическом образовании. Красноярск, 2014. 100 с.
4. 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.
5. Викторук Е.Н. Этический семинар-практикум – опыт работы в проектно-ориентированной парадигме // Ведомости прикладной этики. Тюмень: НИИ ПЭ, 2014. № 45. С. 213–226.
6. Минеев В.В. Лекционно-семинарская рабочая тетрадь по философии: учебное пособие для студ. вузов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 84 с.
7. Минеев В.В. Парная работа на семинарах по философии: учеб. пособие для студ. вузов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 132 с.
8. Минеев В.В. Смысл биоэтики: дилеммы инструментализма и метафизики в постижении живого // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 28–31.
9. Науменкова К.В. Преподавание дисциплины «Биоэтика» (компетентностное обучение на этапе перехода к новой образовательной парадигме) // Сибирское медицинское обозрение. Красноярск. 2014. № 4 (88). С. 104–108.
10. Скирбек С., Гилье Н. История философии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / пер с англ. В.И. Кузнецова. М.: ВЛАДОС, 2001. 134 с.
11. Федоров А.Э. и др. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова Омск: Омскбланкиздат, 2012. 210 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). URL: <http://минобрнауки.рф/документы?keywords=114> (дата обращения: 15.01.2017).
13. Цукерман Г.А. Урок в системе развивающего обучения (планирование и импровизации) Цукерман // Психологическая наука и образование. МГППУ. 1998. № 1. С. 75.

ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ

INTENSIVE TRAINING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF A COGNITIVE INTEREST OF FEDERAL PENITENTIARY SERVICE EDUCATIONAL INSTITUTIONS' STUDENTS

Т.А. Зоткина

T.A. Zotkina

Познавательный интерес, образовательные организации высшего образования ФСИН России, иностранный язык, курсант, технологии интенсивного обучения, контекстное обучение.

В статье рассматриваются современное состояние и актуальность проблемы развития познавательного интереса; понятия «познавательный интерес», «технологии интенсивного обучения», «контекстное обучение». Автор обосновывает эффективность применения технологий интенсивного обучения на занятиях по иностранному языку в качестве одного из средств, направленных на развитие познавательного интереса курсантов образовательных организаций ФСИН России. Также рассматриваются приемы, используемые на занятиях иностранному языку, для организации интенсивного обучения.

Cognitive interest, institutions' of higher education of the Federal Penitentiary Service of Russia, foreign language, student, intensive training technologies, contextual training.

The article describes the current state and relevance of a problem of cognitive interest development. The author considers the concepts of cognitive interest, intensive training technologies, contextual training. The author also proves the efficiency of the use of intensive training technologies at foreign language classes as one of the means aimed at cognitive interest development of students of the Federal Penitentiary Service educational organizations. The methods used at foreign language classes for the organization of intensive training are also considered.

Современному обществу необходимы социально активные специалисты, обладающие высокой компетентностью, профессиональной мобильностью, самостоятельностью, умением постоянно совершенствовать знания и навыки, профессионально реализовываться. Разработка методов управления педагогическим процессом, способствующих становлению у обучаемых положительной познавательной мотивации, занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях зарубежных и отечественных специалистов.

Концепция «Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020

годы» предполагает решение задач, направленных на достижение высокого стандарта качества содержания и технологий для всех видов образования – профессионального (включая высшее), общего и дополнительного, а также достижения качественно нового уровня развития молодежной политики, повышения доступности программ социализации детей и молодежи для успешного вовлечения их в социальную практику [Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы].

В XXI веке система обучения в вузе, основанная на личностно ориентированном и субъектно-деятельностном подходах, представляет собой

не что иное, как коммуникативное, познавательное, творческое взаимодействие преподавателя и обучаемых в рамках целостного образовательного процесса вуза [Аксенова, 2008, с. 26–33].

Данные аспекты развития современного высшего образования имеют непосредственное отношение к совершенствованию деятельности образовательных организаций высшего образования Федеральной службы исполнения наказаний России, главной целью которых является подготовка всесторонне развитой, профессионально компетентной, морально и психологически устойчивой личности курсанта. Поэтому деятельность преподавателей образовательных организаций ФСИН России направлена на создание оптимальных условий для развития потенциальных возможностей обучаемых, духовного начала, формирования активности, самостоятельности, познавательного интереса.

Задача развития познавательного интереса не является абсолютно новой. Многие известные философы и педагоги, такие как П.П. Блонский, А. Дистервег, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и другие, исследовали проблемы познавательной деятельности, познавательной активности, познавательного интереса в обучении. Но, несмотря на уже существующие многочисленные исследования, связанные с изучением особенностей развития познавательного интереса курсантов, среди которых можно назвать В.П. Давыдова, Ю.Ф. Худолеева, А.Я. Шляхову и других, до сих пор не существует единой системы психолого-педагогических методов и технологий организации учебной и познавательной деятельности и формирования познавательного интереса курсантов и слушателей образовательных организаций ФСИН России. Недостаточно изучены условия и источники развития познавательного интереса. Цель данной статьи – рассмотреть педагогические возможности технологий интенсивного обучения как средства, специально направленного на развитие познавательного интереса курсантов.

Так как познавательный интерес носит предметный характер, то его объектом может стать содержание любой учебной дисциплины, в том числе и иностранного языка. Иностранный язык

как учебный предмет способствует всестороннему развитию и формированию личности. Целью обучения иностранному языку является не только обучение практическому владению иностранным языком, но и развитие профессиональной коммуникации. Необходимо также учитывать специфику преподавания иностранного языка в неязыковых специализированных вузах. С уверенностью можно утверждать, что в настоящее время иностранный язык из специальности все больше и больше превращается в язык для специальности. В неязыковом военном вузе цель обучения иностранному языку – это практическое овладение курсантами-слушателями навыками грамотной устной и письменной речи, изучение лексического материала по своей специальности [Зоткина, 2016, с. 47–52].

В качестве средства, специально направленного на развитие познавательного интереса курсантов, мы предлагаем использовать технологии интенсивного обучения.

Под технологиями интенсивного обучения мы понимаем систему вариативных педагогических технологий, способствующих эффективно усвоению большого объема знаний за отведенное время и обеспечивающих достижение заранее спроектированных результатов на основе воздействия и взаимодействия субъектов деятельности. Использование данных технологий способствует активизации резервных возможностей курсантов, в результате которой происходит не только освоение учебного материала, но и развитие познавательной деятельности в целом.

Анализ научных работ (А.В. Мамедова, В.Н. Олифер и др.) по исследованию образовательных возможностей интенсивного обучения иностранному языку показывает, что данные технологии позволяют использовать как учебный материал профессиональной направленности, так и материал страноведческого и лингвострановедческого характера, что способствует расширению кругозора курсантов и их эстетическому воспитанию.

На занятиях по иностранному языку с курсантами младших курсов мы активно применяем технологии интенсивного обучения. Так как курс обучения рассчитан на два года, за столь

короткий период нам необходимо не только повысить базовый уровень владения иностранным языком, но и развить способность к профессиональной коммуникации. Данные технологии направлены на овладение иностранным языком в короткие сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов. При этом задача преподавателя состоит в том, чтобы задействовать неиспользуемые в обычном обучении психологические резервы личности обучаемого. Основная форма обучения – коллективная.

При изучении лексических тем «Crime and Punishment», «Penal System» с курсантами второго курса юридического факультета мы активно используем технологию контекстного обучения. Контекстный подход в обучении был разработан отечественным психологом и педагогом А.А. Вербицким. Данная технология предполагает моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств [Вербицкий, 2009].

В теме «Crime and Punishment» нами активно используются ролевые игры, а также дискуссии, которые курсанты воспроизводят на иностранном языке. Например, курсантам предлагаются ситуации, в которых описаны обстоятельства и детали различных уголовных дел. Они должны ответить на вопросы и выразить свое мнение по данным проблемам.

DISCUSSION

Was justice done?

Here are some examples of crimes and the penalties chosen by judges. Read through them and try to answer the following questions:

– Was justice done?

– If you had been the judge, would you have given a different sentence?

Shop-lifting

In June 1980 Lady Isabell Barnett, a well-known TV personality was convicted of stealing a tin of tuna fish and a carton of cream, total value 87p, from a small shop. The case was given enormous publicity. She was fined

£75 and had to pay £200 towards the cost of the case. A few days later she killed herself.

Mercy killing

A mother who killed her brain-damaged son with heroin has been sentenced to a minimum of nine years behind bars for his murder but she called it an act of mercy.

Применение данной технологии при обучении иностранному языку развивает у курсантов не только профессиональную коммуникацию, но и устойчивый познавательный интерес. При этом важно учитывать, что познавательные интересы выступают не только в качестве побудителей к профессиональной и познавательной деятельности, но также сами совершенствуются в ней. Что, в свою очередь, влияет на общий уровень интереса к учебной деятельности, оптимизирует процесс социализации личности курсантов, создает благоприятный психологический климат [Аксенова, 2015, с. 10–20].

Библиографический список

1. Аксенова Г.И. Субъектно-деятельностный подход к профессиональному образованию курсантов // Прикладная юридическая педагогика. 2008. № 1. С. 26–33.
2. Аксенова Г.И. Феномен субъектности студента и курсанта вуза: современный взгляд на проблему // Прикладная юридическая психология. 2015. № 1.
3. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. 2009. № 2. С. 12–18.
4. Зоткина Т.А. Развитие познавательного интереса курсантов на занятиях по иностранному языку как одно из средств их социализации // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. ст. Междунар. науч.-практич. конф.: в 8 ч. / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. Ч. 5. С. 47–52.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfxbck.pdf> (дата обращения: 19.12.2016).

ЛЕКСИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

LEXICAL NEOLOGISMS OF THE RUSSIAN POLITICAL DISCOURSE

Ф.Е. Подсохин

F.E. Podsokhin

Неологизм, политический дискурс, лексика, прагматика, средства массовой информации.

Появление неологизмов и коннотаций обусловлено не только потребностью в номинации нового явления окружающей действительности, но и непрерывным развитием языка, его стремлением к объятию ранее не существовавших или не актуальных экспрессивно-эмоциональных нюансов. В статье рассматриваются зафиксированные в современном российском политическом дискурсе языковые новообразования, появившиеся на фоне украинских событий, анализируются их семантика и этимология.

Neologism, political discourse, lexis, pragmatics, mass media tools.

The appearance of neologisms and connotations is caused not only by the need for the nomination of a new phenomenon, but also by the continuous development of the language, its desire to cover previously not existing or not actual expressive and emotional nuances. The article deals with neologisms recorded in the contemporary Russian political discourse, which appeared against the backdrop of the Ukrainian events and analyzes their semantics and etymology.

Неоспорим тот факт, что в каждом языке изначально заложен потенциал для его совершенствования и обогащения, а наиболее подвижным и гибким с точки зрения способности к эволюциям является лексический уровень. В развитых языках количество неологизмов, зафиксированных в газетах и журналах в течение одного года, составляет десятки тысяч. Появление слов вызывается не только потребностью в номинации нового явления окружающей действительности, но и непрерывным развитием языка, его стремлением к объятию ранее не существовавших или не бывших актуальными экспрессивно-эмоциональных нюансов. С другой стороны, актуализация автором подобных нюансов может свидетельствовать не столько о стремлении к лексическому обогащению текста, сколько о попытке воздействовать на суждения читателя (см., например [Бизюков, 2010]).

Значительные объемы информации, подаваемые российскими СМИ в связи с событиями на Украине, не могли не повлечь за собой изменений в прагматике языка. Допустимо рассмо-

треть зафиксированные в современном российском политическом дискурсе лексические новообразования, появившиеся на фоне украинских событий, рассмотрим их семантику и этимологию.

Широкое употребление в российских СМИ приобрело слово «укроп». Под понятием «укроп», видимо, подразумеваются граждане Украины, поддерживающие т.н. «курс евроинтеграции», новую власть и антироссийскую риторику. Сами же украинцы объясняют, что *укроп* – это сокращение от словосочетания «украинский патриот». В более широком смысле *укроп* – житель Украины, своеобразное сокращение от слова *украинец*.

«И вот снаряд попадает в башню *укропско*-го танка, а танк стоит в линию еще с пятью» [Глушик, 2015].

«Уже спустя 20 минут после гибели автобуса на фальшивых «сайтах-вонючках» с адресами novoross появились сообщения якобы от ополченцев: «только что накрыли *укроповский* блок под Волновахой!» [Стешин, 2015].

Словом «колорады» с недавних пор в СМИ начали именовать пророссийски настроенных украинцев. Стоит отметить, что зародился неологизм на Украине, когда накануне празднований Дня Победы несогласные с новой властью и проводимой ею политикой украинцы стали носить георгиевские ленты в знак протеста, которые желто-оранжевым цветом похожи на окрас колорадского жука. Тем не менее слово «колорады» успешно интегрировалось в активе лексики россиян, а словосочетание «колорадская ленточка» видится вполне даже устойчивым.

«По его словам, причиной увольнения стали “непатриотизм и непонимание того, что на Украине гибнут люди от рук других людей, для которых колорадская ленточка – любимый цвет и сигнал для сбора стаи”» [МК..., 2015].

Словом «ватник» в русскоязычном масс-медиа также называют всех пророссийски настроенных украинцев и противников евромайдана. Происхождение значения слова, скорее всего, связано с некогда популярным предметом одежды (во времена СССР).

«На первомайский “ватниковский” митинг пришли участники немногочисленных шествий из разных концов города, но львиная доля собравшихся – люди, приехавшие в центр общественным транспортом...» [Бурков, 2015].

Украинское понятие «національна свідомість» (т.е. «национальная сознательность») породило такие неологизмы, как «свидомый», «свидомит», «свидомитский». «Эта национальная сознательность, по сути, означает только соответствие некоему представлению о настоящем украинце: говорит только на украинском, ненавидит русских (извечных врагов и оккупантов), свято чтит национальные праздники, верит в тысячелетнюю историю Украины и ее принадлежность к светлой европейской семье народов» [Панков, 2015].

«Достаточно неосторожного слова, чтобы получить ярлык “сепаратиста” и оказаться в руках свидомых отморожков» [Васильев, 2014].

Понятие «диванные войска» и его многочисленные производные (диванный эксперт,

диванный советник, «диванная сотня» и т.д.) распространились весной 2014 года на фоне нарастания конфликта на Украине и обсуждений его в Интернете. *Диванный (эксперт)* – наименование активных пользователей сети Интернет, выдающих советы и рекомендации властям, политическим деятелям и объединениям, исходя из своего (как правило, крайне обывательского) понимания сути проблемы и фактически ничего не предпринимающих для осуществления собственного же плана. Таким образом, это в буквальном смысле сидящие на диване (принципиальное отличие от иных понятий, например – зевака) комментаторы; как правило, анонимные; с важным видом выдающие советы по государственному устройству и международным отношениям.

Констатируя продолжающуюся медиатизацию большинства сфер современной человеческой жизни, необходимо отметить прекрасные перспективы прочного закрепления данного оборота в русской речи и языке.

«Но украинское общество заклеило его [украинского капитана-десантника] «предателем». А он не нашел в себе мужества пойти против “диванного” большинства» [Коц, 2014].

«Что ж, диванные войска могут вами гордиться, Марк Семенович, но табличками бронепробиваемости, скажу по секрету, расчеты “сорокапятков” в 1941 году не воевали...» [Заинчиковский, 2016].

«Как известно, один из фронтов войны в Новороссии проходит в социальных сетях. И не все “диванные аналитики” и эксперты пишут в Интернет из плюшевых окопов» [Стешин, 2014, с. 6].

«Правый сектор» – неформальное объединение активистов украинских националистических (т.н. «национально ориентированных») радикальных организаций с явным террористическим уклоном, образованное в ходе протестных акций в Киеве (2013–2014). На данный момент позиционирует себя как самостоятельная общественно-политическая сила. Сокращенное наименование *правосеки* (т.е. активисты «правого сектора») – одно из самых одиозных понятий в русскоязычных СМИ.

«Порошенко практически обречен. Военной победы над Новороссией ему не видать, как ушей без зеркала, а без этой победы его растерзают... О, желающие выстроится в очередь! От выживших *правосеков, разъяренных "зрадою генералів", до окончательно сбрендивших майдаунов*» [Корнилов, 2016].

В научном сообществе не утихают дискуссии о долгосрочности подобных явлений. Возможно выделить два принципиальных вектора в оценке представленных выше неологизмов: 1) актуальность новообразований находится в прямой зависимости от актуальности дискурса, т.е. по мере урегулирования конфликта на Украине частотность употребления подобных фраз будет снижаться, и в итоге они будут вытеснены из речи другими, соответствующими более актуальной тематике; 2) с течением времени некоторые новообразования могут закрепиться в качестве нормы, остальные перейдут в условный лексический пассив.

Необходимо отметить, что многочисленные примеры, иллюстрирующие подобное тематическое словотворчество и его тиражируемые результаты, представленные в научной литературе, как правило, обращаются к дискурсивному опыту прежних лет. Сегодня, в век компьютерных технологий и повсеместного распространения сети Интернет в совокупности с различными технологиями и устройствами абсолютно любые текстовые материалы быстро фиксируются и становятся доступными всему миру. Следовательно, при поисковом запросе о событиях, так или иначе связанных с происходящим на Украине, описываемая лексика будет автоматически актуализироваться, что делает практически невозможным ее забвение. Таким образом, изучаемые объекты могут и не зафиксироваться официально в качестве языковой нормы, но будут постоянно присутствовать в русской речи, т.е. в узусе.

Библиографический список

1. Бизюков Н.В. Публицистический дискурс как система языковой манипуляции // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 159–163.
2. Бурков И. // CityNews. Новости Луганска и Луганской области. URL: <http://www.citynews.net.ua/news/33493-krasnaya-vata-luganskiy-pervomay-proshel-pod-dulami-avtomatov-i-kriki-rossiya.html>
3. Васильев М. 800 изнасилований в Мариуполе. URL: <http://pda.eg.ru/index.php?view=xhtml&cases=online&pa=202&aid=3057925>
4. Глушик Е. Фантасмагория войны // Завтра. 2015. № 7 (1108). URL: www.zavtra.ru/content/view/fantasmagoriya-vojni
5. Заинчквский В. Как Солонин пролетариат просвещал // Военное обозрение. URL: <https://topwar.ru/104162>
6. Корнилов В. Принципиальные правосеки / ИА «Новостной фронт» [Электронный ресурс]. URL: <http://news-front.info/2016/11/22>
7. Коц А. Офицерская честь по-украински // Комсомольская правда. URL: <http://www.alt.kp.ru/daily/26325.3/3205897/>
8. МК = Б.А. Учителей из Харькова могут уволить за фото с портретом Путина и георгиевскую ленточку URL: <http://www.mk.ru/politics/2015/04/01/kharkovskikh-uchiteley-mogut-uvolit-za-foto-s-putinym-i-koloradskuyu-lentochku.html>
9. Панков Д. Общество не в состоянии договориться // Взгляд: интернет-газета. URL: <http://www.vz.ru/club/2015/3/11/733592>.
10. Шешин Д. Автобус на тот свет «Донецк – Волноваха». URL: <http://www.kp.ru/daily/26327/3211682>
11. Шешин Д. Взрывное перемирие в Донбассе... // Комсомольская правда. 2014. № 118. С. 6–7.

«SELF-MADE MAN» КАК ХАРАКТЕРИСТИКА УСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ СМИ 1940–1980-х гг.)

SELF-MADE MAN AS A SUCCESSFUL PERSON'S CHARACTERISTIC IN RUSSIAN LINGUOCULTURE (BASED ON MASS MEDIA TEXTS OF 1940S–1980S)

И.М. Смирнов

I.M. Smirnov

Гендерная лингвистика, дискурс, лингвокультурология, когнитивный сценарий, успешный мужчина, успешная женщина, тексты СМИ.

В статье представлено лингвокультурологическое гендерное исследование, посвященное построению когнитивного сценария успешного человека в СССР в послевоенный период на основе интерпретативного анализа текстов советских СМИ. Автор демонстрирует взаимосвязь советского образа успешного человека с понятиями «*success story*», «*self-made man*», характерными для американской лингвокультуры. Обосновываются перспективы исследования, в частности изучение когнитивных сценариев успешного человека других периодов и сопоставление полученных результатов с аналогичными исследованиями в американской лингвокультуре.

Gender linguistics, discourse, linguoculturology, cognitive scenario, successful man, successful woman, mass media texts.

The article presents a linguocultural gender study devoted to the construction of a cognitive scenario of a successful person in the USSR in the postwar period on the basis of an interpretive analysis of the texts of the Soviet media. The author demonstrates the relationship of the Soviet image of a successful person with the concepts of *success story*, *self-made man*, characteristic of American linguoculture. The prospects of the study, in particular, the study of cognitive scenarios of a successful person of other periods and the comparison of the results with the similar studies in American linguoculture are substantiated.

Успех, открытый для всех граждан США, благодаря возможности честного труда, всегда оставался основополагающей ценностью американцев [Newlin, 2013, p. 36]. Стремление к успеху – лейтмотив в известной американской книге «Оборванец Дик, или Уличная жизнь в Нью-Йорке с чистильщиком обуви» (1868) и других произведениях Г. Элджера 1860–1870-х годов. В тот период в его творчестве становятся популярными рассказы о «*self-made man*» (букв. «человеке, который сделал себя сам»), которого American Heritage Dictionary характеризует как «доведенный до бедности юноша, заработавший большое богатство и уважение через усердный труд и добродетель» [The American Heritage Dictionary, 2001, p. 653]. Впоследствии произведения Элджера, рассказывающие о людях, которые сделали себя сами, стали началом нового литературного жанра [Paul, 2014, p. 374], а понятие «*self-made man*» ста-

ло одной из ключевых составляющих достижения успеха в американской культуре.

Впервые понятие «*self-made man*» употребил американский политический и государственный деятель Генри Клей в 1832 году [Mallory, 1843, p. 31]. Данное понятие было отчеканено американским писателем Фредериком Дугласом в одной из своих лекций, в которой он синонимизировал понятие «*self-made man*» с понятием «успешный человек» [Douglass, 2002]. Универсальной формулой «*self-made man*» считается высказывание Бенджамина Франклина: «Бог помогает тем, кто сам помогает себе» [Цит. по: Adair, 1982, p. 266].

Сегодня, в эпоху глобального капитализма и социальных сетей, феномен «успех» конкретизируется и персонализируется, прежде всего, в лице *мужчин, которые сделали себя сами* («*self-made men*»), таких как Билл Гейтс, Стив Джобс, Марк Цукенберг и др. Они превратились

в знаменитостей и «первосвященников американской светской религии успеха» [Paul, 2014, p. 405]. Таким образом, с гендерных позиций прототипом успешного человека в США является именно мужчина, а не женщина.

Как отмечал Роберт Даунз, важность женщин в момент становления американского государства (конец XVIII – начало XIX вв.) была общепризнанной: мужчины относились к женщинам с величайшим благородством. Однако образование женщин заканчивалось в возрасте 12–14 лет, и лишь некоторым удавалось приобрести поверхностные знания в области французского языка, музыки и танцев [Downs, 1987, p. 8]. Как следствие, брак был фактически единственным вариантом «карьеры» и достижения успеха, доступным для женщины.

Ситуация обострилась с середины XIX века, когда США стали высокоиндустриализованной и коммерческой страной и традиционная работа женщины как домохозяйки стала считаться несущественной и перестала влиять на благосостояние мужа и семьи. Это стало началом изменения в представлении образа успешной женщины. Ей теперь удавалось устроиться на оплачиваемую работу и обрести финансовую независимость.

С начала XX века понятие «*self-made man*» стало использоваться и в отношении женщин. Однако в данном случае понимание женского успеха кардинальным образом отличалось от понимания мужского успеха.

Прежде всего, «*self-made women*» («женщины, которые сделали себя сами») не являлись героинями основополагающих историй, описывавших понятие «*self-making*» (интерпретируемое как процесс достижения успеха собственными силами); зачастую женский успех рассматривался не как результат продуктивной работы, а как результат поддержания и повышения внешней привлекательности [Paul, 2014, p. 398].

Во времена существования СССР, особенно после окончания Великой Отечественной войны, жизнь в социалистическом государстве прямо противопоставлялась жизни в капиталистической Америке. Несмотря на то что модель индивидуального успеха, распространенная в американской культуре, воспринималась как тлетворное влияние капитализма, в советских СМИ довольно

часто публиковались статьи об *обычных людях, достигших значительных успехов благодаря усердному труду*, что соотносится с понятием «*self-made man*». Иными словами, можно сделать вывод, что данное понятие было характерно не только для американской, но и для русской культуры того периода.

Изучая образ успешного человека в СССР в послевоенный период (1945–1991), мы провели интерпретативный анализ статей в советских журналах «Аврора», «Англия», «Крестьянка», «Огонек», «Работница», «Советский экран», а также в советских газетах «Вечерняя Москва», «Известия», «Коммунист» и «Комсомольская правда», обращая особое внимание на так называемые «*success stories*», в которых рассказывали о «*self-made men*» / «*self-made women*». «*Success stories*» («истории успеха») понимаются как истории, которые рассказывают о людях, достигших материального благополучия, признания или выдающихся результатов [Merriam-Webster Online Dictionary].

Мы считаем, что сложное и многоаспектное понятие «успешный человек» может быть представлено в виде когнитивного сценария, включающего набор определенных эпизодов, которые в последовательности разворачивают данный сценарий. Рассматривая понятие успешности в гендерном аспекте, мы разграничиваем когнитивные сценарии «успешный мужчина» и «успешная женщина». Под когнитивным сценарием нами понимается структура для процедурного представления знаний о типизированной ситуации, реализующая идею развития [Милованова, Куличенко, 2012, с. 108].

Приведем примеры репрезентации в русской лингвокультуре когнитивного сценария «успешный мужчина» с выделением соответствующих эпизодов:

1. *Более полувека своей жизни отдал товарищ Калинин революционной борьбе [борьба]. <...> Свыше двадцати шести лет [большой трудовой стаж] находится товарищ Калинин на посту руководителя верховного органа советского государства, усилению и возвышению которого служит каждый день, каждый час [усердная работа] его многогранной деятельности. <...> К нему идут ходоки, ему пишут тысячи и тысячи*

людей, его видели и слышали миллионы [**признание**] рабочих, крестьян, служащих, красноармейцев. <...> Михаил Иванович ... призывает трудящихся с удесятенной энергией, с ясным сознанием стоящих перед ними целей **приступить к мирному созидательному труду [вдохновение]** (Огонек. 1945. № 46–47. С. 2) Когнитивный сценарий: борьба и усердная работа => большой трудовой стаж => признание => вдохновение.

2. Не шахте № 17—17-бис хорошо знают Почетного шахтера Афанасия Ивановича Звягина. Полвека проработал [**большой трудовой стаж**] он на донецких шахтах. Сотни тонн угля добыли из недр земли его жилистые руки [**усердная работа**]. Советское правительство по заслугам наградило старого шахтера – орденом Трудового Красного Знамени и три медали [**награда**] украшают его грудь. <...> Горняки оказали ему большое доверие – избрали своим депутатом в Сталинский городской Совет [**чиновничья работа**]. <...> Афанасий Иванович – частый гость в молодежном общезитии шахты. Любят молодые горняки слушать его рассказы о горняцком труде, о прошлом Донбасса [**вдохновение**] (Комсомольская правда. 1953. № 55. С. 2). Когнитивный сценарий: усердная работа => большой трудовой стаж => награда => чиновничья работа => вдохновение.

3. ...член Президиума Верховного Совета СССР, Герой Социалистического Труда [**награда**] Николай Анатольевич Злобин. <...> При этом Злобинская бригада сэкономила 1 600 дней, примерно

три года из десяти. И 267 тысяч рублей [**трудо-вой рекорд**]. <...> За десятую пятилетку **производительность труда выросла в них [бригадах] (по сравнению с обычными бригадами) на одну треть ... [трудо-вой рекорд]**. Он, как в тридцатые годы Алексей Стаханов, произвел революционный переворот в организации производства [**признание**] (Советский экран. 1981. № 5. С. 10–11). Когнитивный сценарий: трудовой рекорд => награда / признание.

4. Сам чувствовал, что «со скрипом» получил проходной балл на второй тур, а накануне второго тура, вдобавок ко всему, еще и поранил ножом палец [**тяжелое испытание**] на левой руке. <...> Но **наверстать свое во втором туре – этой возможности он не мог упустить [борьба]**. И вот он за роялем... Клавиатуру заливают кровь, брызнувшая из вскрывшегося пореза [**борьба**]. На конкурсе в Лиссабоне Крайнев завоевал первое место... [**награда**], но именно эта победа выдвинула его в ряды самых серьезно мыслящих молодых музыкантов, именно тогда английская певица посвятила ему вышеприведенные **дифирамбические строки... [признание]** (Аврора. 1971. № 11. С. 38). Когнитивный сценарий: тяжелое испытание => борьба => награда / признание.

Вышепредставленные когнитивные сценарии имеют схожие эпизоды, что позволяет нам построить единый когнитивный сценарий успешного мужчины в рассматриваемый период, представленный на рис. 1.

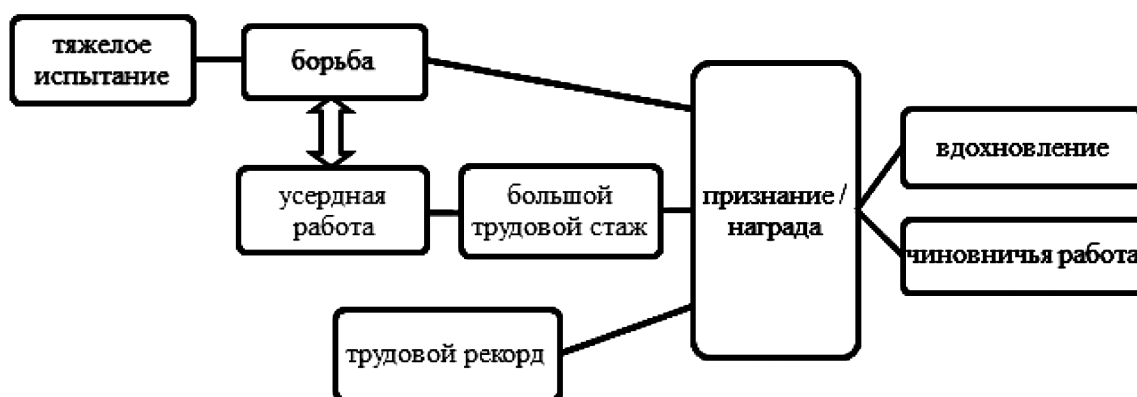


Рис. 1. Когнитивный сценарий успешного советского мужчины в 1945–1991 гг.

При сравнении данного когнитивного сценария успешного мужчины с «классическим» определением «self-made man», описанным выше («доведенный до бедности юноша, заработав-

ший большое богатство и уважение через усердный труд и добродетель»), можно заметить значительное сходство. «Доведенный до бедности» соотносится с эпизодом «тяжелое испытание»,

«уважение» – с эпизодом «признание», а «богатство» – с эпизодом «награда», при этом также присутствует эпизод «усердный труд».

В послевоенный период символом успеха в русской культуре стал Юрий Гагарин – первый в истории летчик-космонавт. Первый 108-минутный полет в космос сделал Юрия Гагарина мировой знаменитостью. Он посетил более 30 стран по приглашениям зарубежных правительств и организаций, помимо множества поездок по Советскому Союзу, а в конце апреля 1961 года Юрий Гагарин был помещен на обложку журнала Time, олицетворяя образ успешного советского мужчины.

Во второй половине XX века женщины всего мира лишь начинали активную борьбу за равенство полов, однако в СССР уже в эти годы женщина могла добиться больших успехов, а нередко и более значительных, чем женщины в западной культуре. Русская модель достижения успеха женщиной отличалась от модели американской, что, связано, прежде всего, с десексуализацией женщины в СССР. Приведем примеры репрезентации когнитивного сценария «успешная женщина» в 1945–1991 годах с выделением соответствующих эпизодов:

1. *...все двадцать лет [большой трудовой стаж], вызывая восхищение зрителей [признание], танцует в нем [Русский народный хор имени Пятницкого] Александра Николаевна Данилина. <...> ...русской пляске ее учила мать-колхозница [рабоче-крестьянское происхождение]. <...> Однажды Шура прочла объявление [случайность]: Русский народный хор имени Пятницкого создавал группу народных танцоров... композитор Захаров сразу оценил талант плясуньи [признание]. Так Александра Николаевна Данилина стала артисткой... <...> И нет ничего дороже для Александры Николаевны Данилиной, чем вот такие простые и искренние свидетельства признания ее труда и таланта [признание]* (Крестьянка. 1958. № 7. С. 34). Когнитивный сценарий: рабоче-крестьянское происхождение => случайность => признание => большой трудовой стаж => признание.

2. *Девочке [В. Терешковой] было несколько лет, когда она лишилась отца [тяжелое испытание]. <...> Представительнице так называемого слабого пола захотелось доказать, что не только на советской земле, но и в космосе жен-*

щины пользуются равноправием с мужчинами [целеустремленность]. <...> И вот Валентина Владимировна проходит первое серьезное испытание, но пока еще на Земле [тяжелое испытание]. <...> 16 июня 1963 года в 12 часов 30 минут по московскому времени в Советском Союзе на орбиту спутника Земли выведен космический корабль «Восток-6», впервые в мире пилотируемый женщиной ... Терешковой В.В. [трудовой рекорд]. <...> Советский народ гордится Вашим [В. Терешковой] подвигом [признание] (Вечерняя Москва. 1963. № 141. С. 1). Когнитивный сценарий: тяжелое испытание => целеустремленность => тяжелое испытание => трудовой рекорд => признание.

3. *Когда она [Образцова] была еще маленькой, воспитательница детского сада сказала маме: «У девочки звонкий и чистый голосок» [талант]. <...> – Самое большее, чего ты можешь достигнуть со своим голосом, – говорил он [отец], – это выступить между киносеансами [тяжелое испытание]. <...> И, не желая их [родителей] огорчать, поступила в Ростовский электротехнический институт. Но через год сбегала в Ленинградскую консерваторию [целеустремленность]. <...> Потом был конкурс имени М.И. Глинки. <...> Лена готовилась долго и тщательно [усердная работа]. <...> Тем большей неожиданностью была первая премия, которой ее удостоили [награда]. <...> Именно тогда, сразу после конкурса, Павел Лисициан пригласил ее в Большой театр [признание]* (Работница. 1966. № 1. С. 26). Когнитивный сценарий: талант => тяжелое испытание => целеустремленность => усердная работа => награда / признание.

4. *Елена Амосова – лучшая прядильщица России. За два года десять месяцев славная преемница текстильщиц Виноградовых наработала 300 тонн пряжи, из которой соткано полтора миллиона метров ткани [трудовой рекорд]. <...> Родина присвоила ей звание Героя Социалистического Труда [награда]* (Огонек. 1974. № 1. С. 3). Когнитивный сценарий: трудовой рекорд => награда.

Следует отметить, что представленные когнитивные сценарии имеют схожие эпизоды; исходя из этого, мы можем построить единый когнитивный сценарий успешной женщины в рассматриваемый период, который представлен на рис. 2.

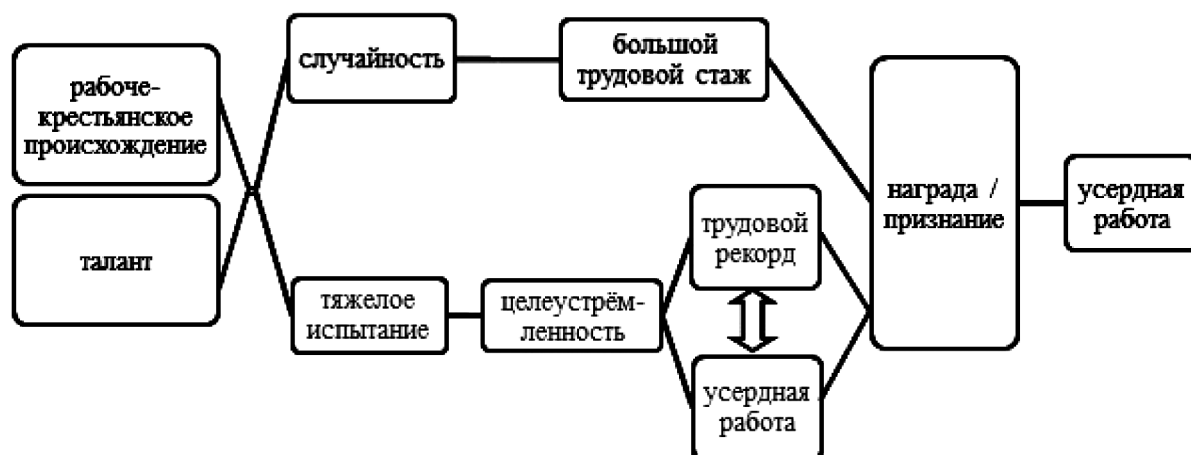


Рис. 2. Когнитивный сценарий успешной советской женщины в 1945–1991 гг.

Сопоставляя данный когнитивный сценарий успешной женщины с американским пониманием «*self-made woman*» («*Cinderella tale*», бросающая карьеру ради семьи или мужчины), мы можем наблюдать кардинальные отличия. Успешная женщина в СССР была связана с классическим пониманием «*self-made man*», что позволяет говорить о маскулинном образе успешной женщины в СССР в рассматриваемый период.

В послевоенный период когнитивный сценарий успешного человека в русской культуре не носил чисто маскулинный характер. Наряду с маскулинным символом успеха (Юрий Гагарин) появился и фемининный символ успеха – Валентина Терешкова. После 3-дневного полета в космос она стала знаменитостью. Она до сих пор остается единственной женщиной, совершившей космический полет в одиночку. Британская ассоциация «Ежегодная ассамблея женщин» присудила Валентине Терешковой почетный титул «Величайшая женщина XX столетия».

Итак, в послевоенный период образы успешной женщины и успешного мужчины соотносятся с американским понятием «*self-made man*» в его классической интерпретации Горацио Эдджером, Бенджаминем Франклином и Фредериком Дугласом. В дальнейшем подобные исследования позволят построить когнитивные сценарии успешного человека других периодов и выделить культурно-специфические и общие черты обра-

зов успешной женщины и успешного мужчины на кросскультурном уровне.

Библиографический список

1. Милованова М.В., Куличенко Ю.Н. Когнитивный сценарий как способ описания мимического выражения эмоционального состояния // Вестник ВолГУ. Сер. 2: Языкознание. 2012. Вып. 1 (15). С. 108–113.
2. Adair J. *Founding Fathers: the Puritans in England and America*. London, Melbourne and Toronto: J.M. Dent and Sons Ltd, 1982. 301 p.
3. Douglass F. *Narrative of the Life of Frederick Douglass: An American Slave, Written by Himself*. 2nd edition. Bedford/St. Martin's, 2002. 188 p.
4. Downs R.M. *Images of America: Travelers from Abroad in the New World*. University of Illinois Press: Urbana and Chicago, 1987. 231 p.
5. Mallory D. *Life and Speeches of the Hon. Henry Clay*. New York: Robert P. Bixby & Co., 1843. Vol. 2. 600 p.
6. Merriam-Webster Online Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/success%20story>
7. Newlin K. *Critical Insights: The American Dream*. Ipswich: Salem Press, 2013. 266 p.
8. Paul H. *The Myths That Made America: an Introduction to American Studies*. Bielefeld: Transcript, 2014. 456 p.
9. *The American Heritage Dictionary*. 4th ed. Boston; New-York: Turtleback, 2001. 960 p.

КВАНТИТАТИВНАЯ И ДИНАМИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ВАРИАНТОВ ПРОСОДЕМ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

A QUANTITATIVE AND DYNAMIC STRUCTURE OF VARIANTS OF PROSODEMES IN THE FRENCH LANGUAGE

Р.В. Смольков

R.V. Smol'kov

Просодемное пространство, минимальная просодема, интенсивность, длительность, параметр «сжатие – растяжение», французский язык.

В статье впервые анализируется функционирование минимальных просодем с точки зрения квантитативной и динамической структур в разных коммуникативных типах предложений на примере современного французского языка с применением компьютерной программы Praat v. 6.0.14 и математико-статического метода, что представляет собой несомненную ценность для экспериментально-фонетических исследований.

Prosodemic space, minimum prosodeme, intensity, duration, the compression – expansion indicator, the French language.

The article is the first to deal with the functioning of minimum prosodemes from the point of view of quantitative and dynamic structures in different communicative types of sentences on the example of modern French using the Praat v. 6.0.14 computer program and a mathematical-static method, which is of an undoubted value for experimental-phonetic research.

Цель статьи заключается в том, чтобы под-
вергнуть анализу такие просодические
характеристики, как длительность и ин-
тенсивность, и проследить их зависимость в ва-
риантах минимальных просодем в современ-
ном французском языке.

В теории просодемного пространства
Н.А. Коваленко, на основании которого выпол-
нено данное исследование, важное место зани-
мают универсальные связи, которые подчиня-
ются закону движения вещей во времени и про-
странстве. Н.А. Коваленко утверждает, что речь
можно представить в виде цепочки, которой по-
стоянно свойственны сжатие и растяжение. Эта
метрическая решетка универсальна. Наклады-
ваясь на речь, она членит ее на языковые еди-
ницы, которые включают в себя два противоре-
чивых действия – сжатие и растяжение, происхо-
дящие под влиянием процессов изменений вну-
три языка [Коваленко, 2002, с. 21].

В философии пространство – форма коор-
динации сосуществующих объектов, состоящих
из материи. Все события, чувства и мысли внеш-
него мира простираются и делятся, поэтому про-

странство и время – это всеобщие формы су-
ществования, координации объектов [Спиркин,
2004, с. 253–254].

Временная характеристика речи входит в
число просодических характеристик, так как для
артикуляторной реализации, а также для даль-
нейшей слуховой идентификации каждого ре-
чевого сегмента необходима протяженность во
времени. Длительность речевого сигнала приня-
то считать физическим коррелятом временной
просодической характеристики, которая изме-
ряется в тысячных долях секунды – миллисекун-
дах [Златоустова и др., 1997, с. 79–80].

Н.Д. Светозарова указывает несколько фак-
торов, которые нужно учитывать для определе-
ния длительности. Во-первых, это собственная
или внутренняя длительность звука, когда раз-
ные звуки требуют для образования и восприятия
различного времени. Следующий факт – позиция
гласных в слове и слоге. Так, длительность гласно-
го в открытом слоге больше, чем в позиции перед
глухим согласным [Светозарова, 1982, с. 46–47].

Для нахождения средней длительности об-
щая длительность слова делилась на количество

звуков в нем. Далее, средняя относительная длительность находилась как отношение абсолютной длительности диктора к средней длительности звука.

Экспериментально было установлено, что минимальной средней длительностью обладают варианты просодем в двусложных повествователь-

ных и вопросительных предложениях, а наибольшую среднюю длительность можно наблюдать в четырехсложных повествовательных и вопросительных предложениях. Следовательно, процесс растяжения реализуется от двусложных к четырехсложным предложениям как в вопросительных, так и в повествовательных предложениях (рис. 1).

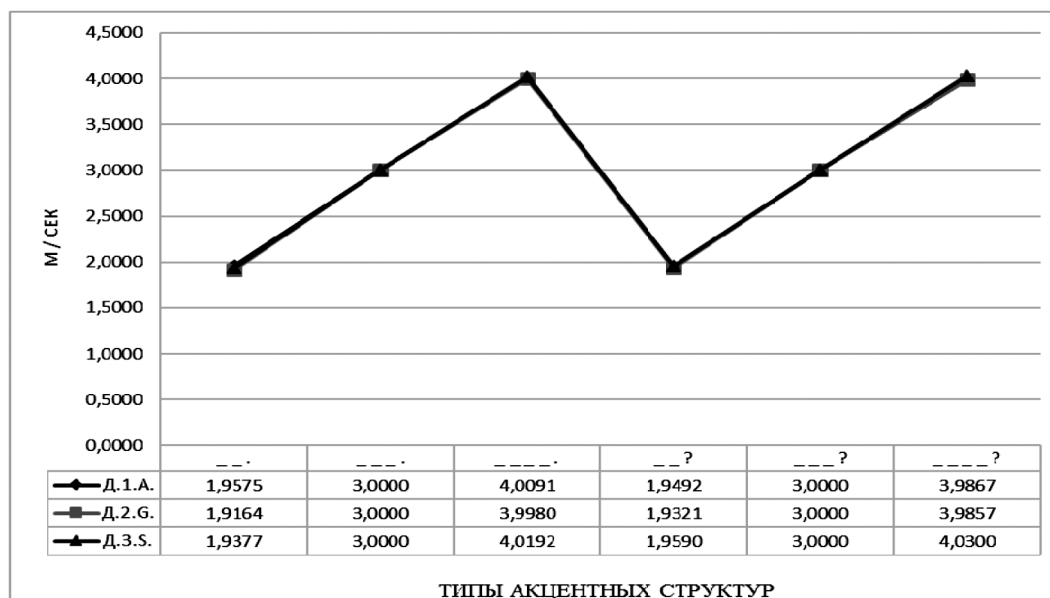


Рис. 1. Зависимость между средней относительной длительностью и акцентной структурой во французском языке

Границы доверительных интервалов по средней относительной длительности в вопросах и повествованиях пересекаются, но они не пересекаются от перехода структур двуслож-

ных к четырехсложным в аналогичных коммуникативных типах, что свидетельствует о релевантности утверждения их значений, представленных в табл. 1.

Таблица 1

Доверительные интервалы средней относительной длительности во французском языке

Акцентная структура	Среднее значение	Величина доверительного интервала	Доверительный интервал с вероятностью 1) $\beta = 0,9973$ 2) $\beta = 0,95$
---·	1,9372	0,1943	1) 1,7428–2,1315 2) 1,8167–2,0576
----·	3,0000	0,2621	1) 2,7379–3,2621 2) 2,8375–3,1625
-----·	4,0088	0,3276	1) 3,6811–4,3364 2) 3,8057–4,2119
--?	1,9468	0,1720	1) 1,7747–2,1188 2) 1,8401–2,0534
---?	3,0000	0,2287	1) 2,7713–3,2287 2) 2,8582–3,1418
----?	4,0008	0,3246	1) 3,6762–4,3254 2) 3,7995–4,2021

Наряду с частотой основного тона и длительностью, интенсивность также является необходимым условием артикуляции и восприятия звука. Основная функция интенсивности – выделение отдельных элементов речевой цепи, что объясняет тесную связь между ударением и интенсивностью.

Л.В. Бондарко обращает внимание на тот факт, что начало любой синтагмы имеет большую интенсивность, чем ее конец, где интенсивность всегда ослабляется. Особенно заметна степень этого ослабления для завершенной интонации. Что касается, максимальной интенсив-

ности, то в ряде случаев она может характеризовать наиболее сильно ударный гласный в вопросительной, восклицательной или незавершенной синтагме [Бондарко, 1977, с. 166].

Для нахождения относительной величины интенсивности было подсчитано отношение абсолютной величины данного параметра к средней индивидуальной значения голоса каждого диктора.

Экспериментально было установлено, что самой высокой интенсивностью обладают четырехсложные повествовательные предложения. Наименьшей интенсивностью обладают двусложные вопросительные предложения (рис. 2).

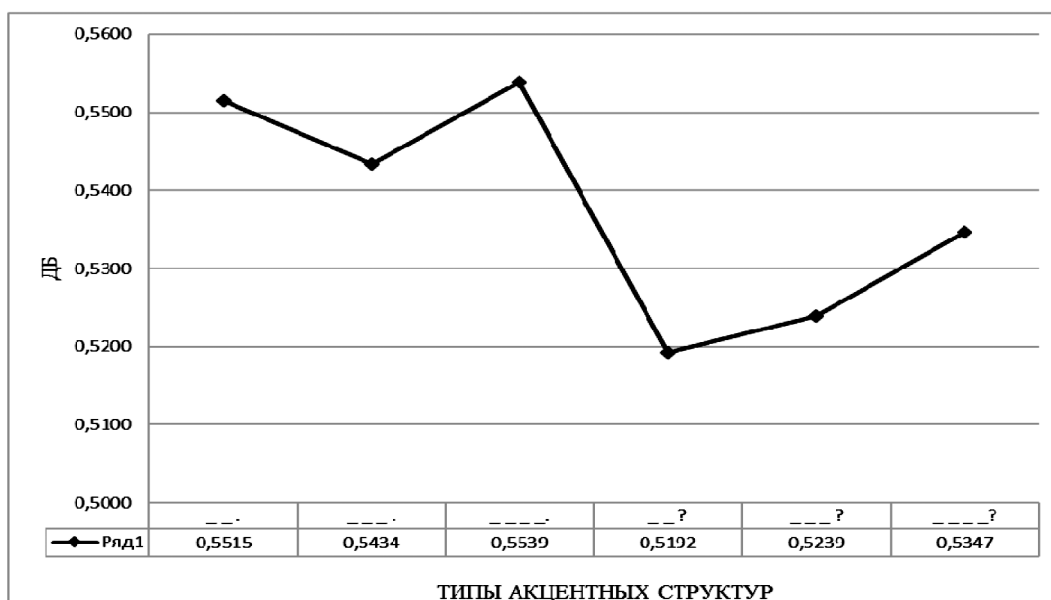


Рис. 2. Зависимость средней относительной интенсивности от акцентной структуры в повествовательных и вопросительных предложениях

Доверительные интервалы параметра средней относительной интенсивности показали, что дан-

ный параметр не является релевантным в различных акцентных структур во французском языке.

Таблица 2

Доверительные интервалы движения средней относительной интенсивности во французском языке

Акцентная структура	Среднее значение	Величина доверительного интервала	Доверительный интервал с вероятностью 1) $\beta = 0,95$ 2) $\beta = 0,9973$
1	2	3	4
---·	0,5515	0,0326	1) 0,5189 – 0,5841 2) 0,4989 – 0,6040
----·	0,5434	0,0296	1) 0,5138 – 0,5730 2) 0,4957 – 0,5911
-----·	0,5539	0,0281	1) 0,5258–0,5821 2) 0,5085–0,5993

Окончание табл. 2

1	2	3	4
__?	0,5192	0,0373	1) 0,4819–0,5565 2) 0,4591–0,5794
___?	0,5239	0,0374	1) 0,4865–0,5613 2) 0,4636–0,5843
----?	0,5347	0,0310	1) 0,5037–0,5656 2) 0,4847–0,5846

Таким образом, параметр «растяжение» реализуется за счет увеличения слогов, в то время как параметр «сжатие», соответственно, реализуется за счет уменьшения слогов. Все значения доверительных интервалов средней относительной длительности указывают на то, что параметр сжатие / растяжение не зависит от коммуникативного типа высказывания. Параметр интенсивности независимо от коммуникативного типа высказывания не представляется релевантным в различении акцентных структур ввиду пересечения границ доверительных интервалов.

Библиографический список

1. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. М., 1977.
2. Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Трунин-Донской В.Н. Общая и прикладная фонетика. М., 1997.
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. Светозарова Н.Д., Интонационная система русского языка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. 176 с.
5. Спиркин А.Г. Философия: учебник. 2-е изд. М.: Гардарики, 2004. 736 с.

НЕКОРРЕКТНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ

А вот, собственно, и сам возмутитель научного спокойствия – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой СФУ Вячеслав Иванович Кудашов. Разбор его статьи с выделением и сопоставлением некорректных заимствований прикрепляю к письму.

С уважением, Дмитрий Филлипенко,
e-mail: fillipenko74@mail.ru

Примечание редакции. В прикрепленном файле Д. Филлипенко представил анализ статьи В.И. Кудашова «Разум и вера в творении духовности культуры», опубликованной в журнале № 1, 2013, на предмет неправомерного копирования в ней текстов статей других авторов:

В. Порус. *Перспективы богословия в перспективе культуры* // *Страницы: Богословие, Культура, Образование. 2009. Т. 13, вып 1. С. 61.*

В.И. Красиков. *Озарение трансценденцией: в поисках Бога и себя. М.: Водолей. Publishers, 2009. С. 295.*

Просвещенный атеизм (интервью Р.Ф. Полищука) // Московские Новости. 2007. № 32.

Уважаемый Дмитрий, здравствуйте! Большое Вам спасибо за информацию по поводу некорректного заимствования в статье В.И. Кудашова «Разум и вера в творении духовности культуры», опубликованной в журнале «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» № 1, 2013.

Редакция предпримет все действия, предполагаемые в настоящее время по данной ситуации, и сообщит Вам о результате.

Наш журнал плодотворно сотрудничает с учеными Российской Федерации по ряду научных направлений. В последние годы все статьи предварительно подвергаются проверке на оригинальность их текстов. К сожалению, в 2013 г. эта проверка проводилась выборочно. Ввиду статусности автора В.И. Кудашева, его статья, к сожалению, не была проверена.

Естественно, со своей стороны мы приносим извинения ученым В.Н. Порусу и В.И. Красикову. Профессору В.И. Кудашову рекомендуем впредь более аккуратно оформлять ссылки на работы других авторов. Надеемся, что публикация этой статьи в Интернете сделает описанный факт достоянием широкой научной общественности, а авторы научных статей нашего и других журналов сделают для себя соответствующие выводы.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: adolf@kspu.ru

АНДРУЩЕНКО Ольга Николаевна – аспирант кафедры социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olga.andrush@mail.ru

АНДЮСЕВА Валентина Германовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений, институт филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vandyuseva@yandex.ru

БАБИНЦЕВА Людмила Николаевна – старший преподаватель Института развития образования Иркутской области (Иркутск); e-mail: lyu-kolmynina@yandex.ru

БЕКЕШЕВА Ирина Сергеевна – старший преподаватель кафедры математики и методики преподавания математики Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: irriskay@mail.ru

БЕЛЬКО Елена Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: esbelko@gmail.com

БИЗЮКОВ Николай Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Bizyulov_nikolay@inbox.ru

БОБЕНКО Анастасия Александровна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bobenko.nastasya@mail.ru

БОЧАРОВА Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель проректора по образовательной и учебно-методической деятельности, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

БРЫЗГАЛОВА Ирина Викторовна – соискатель, Академия Федеральной службы исполнения наказаний России; преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин, Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний; e-mail: pingvin1977@mail.ru

БУГАЕВА Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра фундаментального естественнонаучного образования института цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: bugaevatp@yandex.ru

ВАЙНШТЕЙН Юлия Владимировна – кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: julia_ww@mail.ru

ВОНОГ Вита Витальевна – кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений ИФиЯК, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vonogvita@mail.ru

ГАЛКИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физиологии человека и методики обучения биологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: galkina7@yandex.ru

ГОРНЯКОВА Мария Валерьевна – доцент кафедры социальной психологии института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mvg_s@mail.ru

ГОХ Анатолий Федорович – аспирант кафедры философии, социологии и религиоведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: an_goh@mail.ru

ГРАСС Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tpgrass@mail.ru

ГРИГОРЬЕВА Елена Львовна – старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина; e-mail: gvelinn@mail.ru

ГУТКЕВИЧ Елена Владимировна – доктор медицинских наук, профессор, кафедра генетической и клинической психологии факультета психологии НИ, Томский государственный университет; ведущий научный сотрудник отделения эндогенных расстройств, НИИ психического здоровья (Томск); e-mail: gutkevich.elena@rambler.ru

ЕЛИСЕЕВА Наталья Дмитриевна – докторант, Институт психологии РАН; директор, государственное бюджетное учреждение Республики Саха (Якутия) «Центр социально-психологической поддержки семьи и молодежи»; e-mail: Eliseeva_n_d@mail.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: olniem@mail.ru

ЕСИН Роман Витальевич – аспирант кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: surgeon14@mail.ru

ЖУРБЕНКО Елена Юрьевна – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elen_psh@mail.ru

ЗАЙЦЕВА Маргарита Сергеевна – магистр педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: zaitseva211@mail.ru

ЗОТКИНА Татьяна Анатольевна – аспирант кафедры юридической педагогики и психологии психологического факультета; преподаватель кафедры иностранных языков юридического факультета, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань); e-mail: e.bennet2016@yandex.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

ИВКИНА Любовь Михайловна – старший преподаватель базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ivkinalm@yandex.ru

КАРАПЕТЯН Лариса Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии; департамент психологии, институт социальных и политических наук, Уральский федеральный университет (Екатеринбург); e-mail: karapetyanl@mail.ru

КАРЕЕВА Ирина Владимировна – преподаватель кафедры философии и истории, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Рязань); e-mail: kareevai@mail.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

КЛУННИКОВА Маргарита Михайловна – старший преподаватель базовой кафедры вычислительных и информационных технологий института математики и фундаментальной информатики, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: mklunnikova@gmail.com

КОВАЛЕНКО Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры высшей математики института информатики и телекоммуникаций, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: kovalenko_olga56@mail.ru

КОВАЛЕВА Анна Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kovaleva.vazimut@mail.ru

КОМАТКОВА Лидия Викторовна – директор, МБОУ СШ № 150 г. Красноярск; e-mail: lid2277@yandex.ru

КОНДРАТЮК Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kondr1607@mail.ru

КОНОНОВ Александр Николаевич – старший преподаватель кафедры психологического консультирования факультета психологии, Московский государственный областной университет; e-mail: alnikkon@mail.ru

КОРОЛЕВА Юлия Александровна – кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет; e-mail: koroleva-y@yandex.ru

КОСОВА Вера Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: vvkosova@mail.ru

КОСТЫЛЕВ Сергей Валерьевич – аспирант кафедры философии, социологии и религиоведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: profikost@mail.ru

КРАШЕНИННИКОВА Анастасия Евгеньевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: krasheninnikovaee@mail.ru

КУБЛИЦКАЯ Юлия Геннадьевна – аспирант кафедры фундаментального естественнонаучного образования института цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: 89509991107@yandex.ru

КУЗНЕЦОВА Нелли Олеговна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: nellykuz@gmail.com

КУЗОВКИН Виктор Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологического консультирования факультета психологии, Московский государственный областной университет; e-mail: kuzovkin_vi@mail.ru

КУЛЯПИН Александр Иванович – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул); e-mail: iskander58@mail.ru

ЛОЗОВАЯ Наталья Анатольевна – старший преподаватель кафедры высшей математики, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: lozovayanat@mail.ru

ЛОСЕВА Светлана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры музыкального образования, Иркутский государственный университет;
e-mail: Loseva@bk.ru

ЛУКИЧЕВА Светлана Васильевна – доцент кафедры высшей математики института информатики и телекоммуникаций, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: kovalenko_olga56@mail.ru

МАРИНА Антонина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра биологии, географии и химии, Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского;
e-mail: marinaab@mail.ru

МАКАРОВА Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зоологии и методики обучения биологии, Новосибирский государственный педагогический университет; e-mail: maknsk@mail.ru

МИХАЙЛОВ Игорь Львович – начальник отдела общей подготовки военно-инженерного института, Сибирский федеральный университет (Красноярск); соискатель кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: miiglv@mail.ru

МИЛЛЕР Ольга Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: millol@yandex.ru

МОСКАЛЮК Марина Валентиновна – доктор искусствоведения, и.о. ректора, Красноярский государственный институт искусств; профессор кафедры культурологии гуманитарного института, Сибирский федеральный университет (Красноярск), e-mail: mawam@rambler.ru

НОВОСЕЛОВА Нелли Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: novoselova.123@mail.ru

ООРЖАК Светлана Янчаповна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кызылского педагогического института, Тувинский государственный университет; e-mail: schivit2013@yandex.ru

ОСИПОВ Владимир Владимирович – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра фундаментального естественнонаучного образования института цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет (Красноярск);
e-mail: vv-osipov@yandex.ru

ОСИПОВА Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор-наставник кафедры фундаментального естественнонаучного образования института цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет (Красноярск);
e-mail: osisi@yandex.ru

ПЕТРИЦЕВ Владимир Иннокентьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

ПЕТРОВА Наталья Васильевна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Иркутский государственный университет;
e-mail: nvic2004@mail.ru

ПОДСОХИН Федор Евгеньевич – аспирант кафедры общего языкознания филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: theodor.podsokhin@mail.ru

ПОЗДНЯКОВА Татьяна Ивановна – профессор, заслуженный работник культуры РФ, заведующая кафедрой музыкального образования, Иркутский государственный университет; e-mail: tip01@mail.ru

ПОЛИКАРПОВА Светлана Витальевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: svtlana09@gmail.com

ПУШКАРЕВА Татьяна Павловна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра материаловедения и технологий обработки материалов политехнического института, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: a_tatianka@mail.ru

РЕУТОВА Ольга Викторовна – старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина;
e-mail: olya.reutova2013@yandex.ru

РОГАЧЕВСКИЙ Анатолий Георгиевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики и информатики, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: rogach45@mail.ru

САМОТИК Людмила Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: samotiklg@mail.ru

САРДАРОВА Жаннат Исмагуловна – доктор педагогических наук, доцент, Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова (Уральск);
e-mail: sardar.zh@mail.ru

СЕМУШЕВА Анастасия Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра фундаментального естественнонаучного образования института цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет (Красноярск);
e-mail: semusheva1976@yandex.ru

СЕРИКОВА Татьяна Юрьевна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры современных образовательных технологий института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); serikova_72@mail.ru

СМИРНОВ Илья Михайлович – аспирант кафедры русского языка и документалистики института филологии и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный университет; e-mail: sim_1992@mail.ru

СМОЛЬКОВ Роман Викторович – аспирант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: romansmolkov@yandex.ru

СТЕПАНОВА Инга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: stepanova-inga@mail.ru

СТРОГОВА Наталия Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: strogowa.nataliya@yandex.ru

ФЕДОРЕНКО Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: e.fedorenko@mail.ru

ФЕДОРЕНКО Мария Валерьевна – магистрант кафедры психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: mariatamtam@mail.ru

ЦИБУЛЬСКИЙ Геннадий Михайлович – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой системы искусственного интеллекта, директор института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: GTsybulsky@sfu-kras.ru

ЧЕРЕНЁВ Дмитрий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; директор, МБОУ СОШ № 46 г. Красноярска; e-mail: cherenev-dv@mail.ru

ЧЕРЕНЁВА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, директор, Международный институт аутизма, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elen_korn@bk.ru

ШАГАЛИНА Ольга Вениаминовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: shagalinasfu@mail.ru

ШЕРШНЕВА Виктория Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: vshershneva@yandex.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Shkerina@mail.ru

ШКЕРИНА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shkerinat@mail.ru

ЮДИНА Юлия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: yudish@mail.ru

ЯНОВА Марина Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ymg_boss@mail.ru

ЯРОЦКАЯ Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права юридического факультета, Московский государственный лингвистический университет; e-mail: lvyar@yandex.ru

Credits

ADOLF Vladimir A. – Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: adolf@kspu.ru

ANDRUSHCHENKO Olga N. – post-graduate student of the Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olga.andrush@mail.ru

ANDYUSEVA Valentina G. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Engineering Science, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vandyuseva@yandex.ru

BABINTSEVA Lyudmila N. – Senior Lecturer of the Institute of Education Development of the Irkutsk Region (Irkutsk); e-mail: lyu-kolmynina@yandex.ru

BEKESHEVA Irina S. – Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics of Katanov Khakas State University (Abakan); e-mail: irrisskay@mail.ru

BEL'KO Elena S. – PhD in Education; Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of the Institute of Space and Informatic Technologies of Siberian Federal University; e-mail: esbelko@gmail.com

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: Bizyulov_nikolay@inbox.ru

BOBENKO Anastasia A. – graduate student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: bobenko.nastasya@mail.ru

BOCHAROVA Yulia Yurievna – PhD in Education, Associate Professor, Deputy Pro-rector for Educational and Academic Affairs, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

BRYZGALOVA Irina V. – external PhD student of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, teacher of the Department of State and Legal Disciplines of the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service; e-mail: pingvin1977@mail.ru

BUGAEVA Tatyana P. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Fundamental Science Education of the Institute of Non-Ferrous Metals and Materials Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: bugaevatp@yandex.ru

VAINSHTEIN Yulia V. – PhD in Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: julia_ww@mail.ru

VONOG Vita V. – PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Engineering Science of the Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vonogvita@mail.ru

GALKINA Elena A. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Human Physiology and Methods of Biology Training, Faculty of Biology, Geography and Chemistry, KSPU named after V.P. Astaf'iev; e-mail: galkina7@yandex.ru

GORNYAKOVA Marina V. – Associate Professor of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mvg_s@mail.ru

GOKH Anatoly F. – post-graduate student of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: an_goh@mail.ru

GRASS Tatyana P. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tpgrass@mail.ru

GRIGORIEVA Elena L. – Senior Lecturer of the Department of Theoretical Bases of Physical Culture; Minin University; e-mail: gvelnn@mail.ru

GUTKEVICH Elena V. – Doctor of Medicine, Professor of the Department of Genetic and Clinical Psychology, Faculty of Psychology, National Research Tomsk State University (Tomsk); Leading Researcher of the Department of Endogenous Disorders of Mental Health Research Institute; e-mail: gutkevich.elena@rambler.ru

ELISEEVA Natalia D. – postdoctoral student of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Director of the Center for Socio-Psychological Support for Families and Youth, the Republic of Sakha (Yakutia); e-mail: Eliseeva_n_d@mail.ru

EMELIANOVA Olga N. – PhD in Philology, Associate Professor of the the Department of Russian Language, Literature and Speech Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: olniem@mail.ru

YESIN Roman V. – post-graduate student of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: surgeon14@mail.ru

ZHURBENKO Elena Yu. – post-graduate student of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: elen_psh@mail.ru

ZAITSEVA Margarita S. – Master of Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: zaitseva211@mail.ru

ZOTKINA Tatyana A. – post-graduate student of the Department of Legal Pedagogy and Psychology of Psychology Faculty of the Institute of the Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia (lecturer of the Department of Foreign Languages of Law Faculty of the Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service of Russia); e-mail: e.bennet2016@yandex.ru

ZKOVA Tatiana V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: zkovatv@mail.ru

IVKINA Lyubov M. – Senior Lecturer of the Basic Department of Computer Science and Information Technologies in Education of the Institute of Mathematics, Physics and Computer Science, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ivkinalm@yandex.ru

KARAPETYAN Larisa V. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology; Department of Psychology, Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University (Yekaterinburg); e-mail: karapetyan@mail.ru

KAREEVA Irina V. – lecturer of the Department of Philosophy and History of the Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service (Ryazan); e-mail: kareevai@mail.ru

KATSUNOVA Anastasia S. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: askatsunova@gmail.com

KLUNNIKOVA Margarita M. – Senior Lecturer, Basic Department of Computer and Information Technologies, the Institute of Mathematics and Fundamental Informatics, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: mklunnikova@gmail.com

KOVALENKO Olga N. – Senior Lecturer, Department of Higher Mathematics, Institute of Informatics and Telecommunications, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: kovalenko_olga56@mail.ru

KOVALEVA Anna M. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Modern Russian Language and Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kovaleva.vazimut@mail.ru

KOMATKOVA Lidia V. – Principal of Secondary School No. 150 (Krasnoyarsk); e-mail: lid2277@yandex.ru

KONDRATYUK Tatyana A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kondr1607@mail.ru

KONONOV Aleksandr N. – Senior Lecturer of the Department of Counseling, Faculty of Psychology, Moscow State Regional University; e-mail: alnikkon@mail.ru

KOROLEVA Yulia A. – PhD in Psychology, Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University; e-mail: koroleva-y@yandex.ru

KOSOVA Vera V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education of the Institute of Continuing Teacher Education, Katanov Khakas State University (Abakan); e-mail: vvkosova@mail.ru

KOSTYLEV Sergey V. – post-graduate student of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: profikost@mail.ru

KRASHENNIKOVA Anastasia E. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: krasheninnikovaae@mail.ru

KUBLITSKAYA Yulia G. – post-graduate student of the Department of Fundamental Science Education of the Institute of Non-Ferrous Metals and Materials Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: 89509991107@yandex.ru

KUZNETSOVA Nelli O. – PhD in Philology, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Engineering Science, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: nellykuz@gmail.com

KUZOVKIN Viktor V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Counseling, Faculty of Psychology, Moscow State Regional University; e-mail: kuzovkin_vi@mail.ru

KULYAPIN Aleksandr I. – Doctor of Philology, Professor of Literature Department of Altai State Pedagogical University; e-mail: iskander58@mail.ru

LOZOVAYA Natalia A. – Senior Lecturer of the Department of Higher Mathematics; Siberian State University of Science and Technology, Reshetnev Siberian Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: lozovayanat@mail.ru

LOSEVA Svetlana N. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Music Education of Irkutsk State University; e-mail: Loseva@bk.ru

LUKICHEVA Svetlana V. – Associate Professor of the Department of Higher Mathematics of the Institute of Informatics and Telecommunications, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: kovalenko_olga56@mail.ru

MARINA Antonina V. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Biology, Geography and Chemistry, Arzamas Branch of Lobachevsky Nizhny Novgorod State University; e-mail: marinaab@mail.ru

MAKAROVA Olga Borisovna – PhD in Education, Associate Professor, Department of Zoology and Methods of Biology Training, Novosibirsk State Pedagogical University; e-mail: maknsk@mail.ru

MIKHAILOV Igor L. – Head of the Department of General Military Training of Military Engineering Institute, Siberian Federal University (Krasnoyarsk), external PhD student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: miiglv@mail.ru

MILLER Olga M. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: millol@yandex.ru,

MOSKALYUK Marina V. – Doctor of Arts; Acting Rector of the Krasnoyarsk State Institute of Arts; Professor of the Department of Cultural Studies of Humanities Institute, Siberian Federal University (Krasnoyarsk), e-mail: mawam@rambler.ru

NOVOSELOVA Nelli A. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of World Literature, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: novoselova.123@mail.ru

OORZHAK Svetlana Ya. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Kyzyl Pedagogical Institute, Tuva State University; e-mail: schivit2013@yandex.ru

OSIPOV Vladimir V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fundamental Science Education of the Institute of Non-Ferrous Metals and Materials Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vv-osipov@yandex.ru

OSIPOVA Svetlana I. – Doctor of Education, Professor, Mentoring Professor of the Department of Fundamental Science Education of the Institute of Non-Ferrous Metals and Materials Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: osisi@yandex.ru

PETRISHCHEV Vladimir I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vpetrichchev@hotmail.com

PETROVA Natalia V. – Doctor of Philology, Professor of the Department of Foreign Languages of Irkutsk State University; e-mail: nvic2004@mail.ru

PODSOKHIN Fedor E. – post-graduate student of the Department of General Linguistics, Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: theodor.podsokhin@mail.ru

POZDNYAKOVA Tatyana I. – Professor, Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Head of the Department of Music Education of Irkutsk State University; e-mail: tip01@mail.ru

POLIKARPOVA Svetlana V. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Engineering Science, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: svtlana09@gmail.com

PUSHKAREVA Tatyana P. – Doctor of Education, Professor, Department of Materials Science and Materials Processing Technologies, Polytechnic Institute, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: a_tatianka@mail.ru

REUTOVA Olga V. – Senior Lecturer of the Department of Theoretical Foundations of Physical Culture, Minin University; e-mail: olya.reutova2013@yandex.ru

ROGACHEVSKY Anatoly G. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Informatics, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: rogach45@mail.ru

SAMOTIK Lyudmila G. – Doctor of Philology, Professor of the Higher Attestation Commission, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: samotiklg@mail.ru

SARDAROVA Zhannat I. – Doctor of Education, Associate Professor of Makhambet Utemisov West Kazakhstan State University (Uralsk, Kazakhstan), e-mail: sardar.zh@mail.ru

SEMUSHEVA Anastasia Yu. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Fundamental Science Education of the Institute of Non-Ferrous Metals and Materials Science, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: semusheva1976@yandex.ru

SERIKOVA Tatyana Yu. – PhD in Arts, Associate Professor of the Department of Modern Educational Technologies of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: Serikova_72@mail.ru

SMIRNOV Ilya M. – post-graduate student of the Department of Russian language and Documentation of the Institute of Philology and Intercultural Communication; Volgograd State University; e-mail: sim_1992@mail.ru

SMOLKOV Roman V. – post-graduate student of the Department of German-Romance Philology and Foreign-language Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: romansmolkov@yandex.ru

STEPANOVA Inga Yu. – Senior Lecturer of the Department of Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; Associate Professor, Department of Information Training Technologies and Continuing Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: stepanova-inga@mail.ru

STROGOVA Natalia E. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: strogowa.nataliya@yandex.ru

FEDORENKO Elena Yu. – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Developmental Psychology and Counseling of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: e.fedorenko@mail.ru

FEDORENKO Maria V. – graduate student of the Department of Developmental Psychology and Counseling of the Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: mariatamtam@mail.ru

TSIBULSKY Gennady M. – Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Artificial Intelligence, Director of the Institute of Space and Informatic Technology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: GTsybulsky@sfu-kras.ru

CHERENEV Dmitry V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Special Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev, Director of Secondary School No. 46 of Krasnoyarsk; e-mail: cherenev-dv@mail.ru

CHERENEVA Elena A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Special Psychology, Director of the International Institute of Autism, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: elen_korn@bk.ru

SHAGALINA Olga V. – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages for Engineering Science, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: shagalinasfu@mail.ru

SHERSHNEVA Victoria A. – Doctor of Education, Professor; Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University; e-mail: vshershneva@yandex.ru

SHKERINA Lyudmila V. – Doctor of Education, Professor KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Shkerina@mail.ru

SHKERINA Tatyana A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shkerinat@mail.ru

YUDINA Yulia G. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Counseling, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, (Krasnoyarsk); e-mail yudish@mail.ru

YANOVA Marina G. – Doctor of Education, Professor of the Department of Theory and Methods of Athletic Disciplines, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ymg_boss@mail.ru

YAROTSKAYA Lyudmila V. – Doctor of Education, Associate Professor, Professor of Moscow State Linguistic University; Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in Law of the Faculty of Law, Moscow State Linguistic University (Moscow); e-mail: lvyar@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам: название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание; ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес; аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе. Статьи аспирантов ((без соавторов) сопровождаются представлением или кратким отзывом научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру) публикуются бесплатно. Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Таблицы,

In the «Bulletin of KSPU» the main scientific results of the research in scientific schools, inaugural dissertations, articles of teachers and postgraduate students who carry out active scientific research in their area of expertise in pedagogy, psychology and philosophy are published. A full-text electronic version of the articles is published in Research Electronic Library (e-library). Please note that according to the requirements of Higher Attestation Commission the article should include: the description of a scientific problem, the purpose of the research, its scientific novelty, scientific conclusions. In order to improve the copyright and journal citation index the authors are recommended: to formulate the title of the article in such a way that, on the one hand, it could attract the attention of the reader, and on the other hand, it could reflect the subject (or an aspect of the subject) of the research, revealing its essence and content; keywords (10–12 words or short phrases) should reflect the basic thoughts and ideas of the article, the subject, the object and the results of the research, the concepts and categories concretized in the article's text, as well as should create an intrigue, causing the reader's interest; an abstract of the article is provided in 500–700 characters (8–10 lines). It concisely reflects the relevance and novelty of the research, its polemical positions. The author needs to emphasize the attractiveness and originality of the problem solution, to call the reader's interest in their work. The articles of postgraduate students ((without coauthors) are accompanied by a written introduction or a brief review of the research advisor, a copy of the enrollment order in postgraduate training programme) are published free of charge. An electronic version of the article shall be sent to the e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Tables, figures

рисунки и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом. Просьба в названии файлов указывать свою фамилию («Иванов_статья», «Иванов_таблица»).

Требования к оформлению статей. Объем не более 10 страниц. Формат MS Word 97/2000 (doc); интервал – 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 кегель; список литературы по алфавиту.

Образец оформления статьи

1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, электронный адрес) на русском и английском языках.

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**

2017. № 2 (40)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста А.С. Дубовик
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 07.06.17. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 33,5. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 06-РИО-002

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40