

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 ВПО
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
Publisher: Federal State Budgetary Educational Institution «Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev»

Редакционная коллегия

Editorial board

В.А. Ковалевский (главный редактор), доктор медицинских наук, профессор, и.о. ректора, первый проректор – проректор по науке, Красноярск

Valery A. Kovalevsky (*Editor-in-Chief*), Acting rector, First Pro-rector for Research, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk

Л.Э. Мезит (заместитель главного редактора), кандидат исторических наук, доцент, проректор по образовательной и учебно-методической деятельности, Красноярск

Lyudmila E. Mezit (*Deputy Editor-in-chief*), Ph.D. in History, Associate Professor, Pro-Rector for Teaching and Studies, Krasnoyarsk

Т.В. Фурьева (заместитель главного редактора), доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Tatyana V. Furyaeva (*Deputy Editor-in-Chief*), Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Л.В. Шкерина (ответственный секретарь), доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Lyudmila V. Shkerina (*Executive Editor*), Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Н. Бабич, доктор педагогических наук, профессор, Хорватия
Nada Babic, Doctor of Education, Professor, Croatia

А.А. Баранов, доктор биологических наук, профессор, Красноярск
Alexander A. Baranov, Doctor of Biology, Professor, Krasnoyarsk

Е.Ы. Бибайбеков, доктор педагогических наук, профессор, Казахстан

Esen Y. Bibaybekov, Doctor of Education, Professor, Kazakhstan

С.П. Васильева, доктор филологических наук, профессор, Красноярск

Svetlana P. Vasilyeva, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk

А.М. Гендин, доктор философских наук, профессор, чл.-кор. РАО, Красноярск

Alexander M. Gendin, Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk

А.С. Дубовик, редактор английского текста, Красноярск
Anastasiya S. Dubovik, Editor of the English Language text, Krasnoyarsk

А.Ж. Жафьяров, доктор физико-математических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Новосибирск
Akrym Zh. Zhafyarov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Novosibirsk

А.И. Завьялов, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Alexander I. Zavyalov, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Т.Г. Игнатьева, доктор филологических наук, профессор, Красноярск
Tatara G. Ignatieva, Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk

М.П. Лапчик, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Омск
Mikhail P. Lapchik, Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Omsk

В.Р. Майер, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Valery R. Mayer, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

В.В. Минеев, доктор философских наук, профессор, Красноярск
Valeriy V. Mineev, Doctor of Philosophy, Professor, Krasnoyarsk

Н.И. Пак, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Nikolay I. Pak, Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk

Л.Г. Самотик, доктор филологических наук, профессор, Красноярск
Lyudmila G. Samotik, Doctor of Philology, Associate Professor, Krasnoyarsk

Н.Т. Селезнева, доктор психологических наук, профессор, Красноярск
Natalya T. Selezneva, Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk

Л.Н. Славина, доктор исторических наук, профессор, Красноярск
Lyudmila N. Slavina, Doctor of History, Professor, Krasnoyarsk

А.Н. Фалалеев, доктор экономических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Красноярск
Albert N. Falaleev, Doctor of Economics, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk

В.П. Чеха, доктор географических наук, профессор, Красноярск
Vitaly P. Chekha, Doctor of Geography, Professor, Krasnoyarsk

М.И. Шилова, доктор педагогических наук, профессор, чл.-кор. РАО, Красноярск
Maria I. Shilova, Doctor of Education, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с 05.03.2010

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

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

Периодичность 4 раза в год

СОДЕРЖАНИЕ TABLE OF CONTENTS

В ТРЕНДЕ ВРЕМЕНИ

IN THE TREND OF TIME

Г.С. Саволайнен
КОЛЛАБОРАТИВНЫЙ КОУЧИНГ
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
ПЕДАГОГОВ: ИДЕЯ, ТЕХНОЛОГИЯ, ПРАКТИКА
G.S. Savolaynen
COLLABORATIVE COACHING IN ADDITIONAL PROFESSIONAL
EDUCATION OF TEACHERS: IDEA, TECHNOLOGY, PRACTICE

[6]

Л.В. Шкерина
НОВЫЕ СТАНДАРТЫ – НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ
И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
L.V. Shkerina
NEW STANDARDS – NEW CONTENT AND TECHNOLOGY
OF TEACHING MATHEMATICS TO THE FUTURE TEACHER:
PROBLEMS AND PROSPECTS

[12]

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ

SCIENCE TOPICAL ISSUES

Б.М. Машевский
ПЕРСПЕКТИВЫ КОГНИТИВНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ
В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ
B.M. Mashevsky
PERSPECTIVES OF COGNITIVE-SYNERGETIC METHODOLOGY
IN POSTNONCLASSICAL PARADIGM

[24]

В.В. Минеев
СМЫСЛ БИОЭТИКИ: ДИЛЕММЫ ИНСТРУМЕНТАЛИЗМА
И МЕТАФИЗИКИ В ПОСТИЖЕНИИ ЖИВОГО
V.V. Mineyev
THE MEANING OF BIOETHICS: DILLEMAS OF INSTRUMENTALISM
AND METAPHYSICS IN COMPREHENDING LIFE

[28]

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MODERNIZATION

Е.Н. Викторук, Е.П. Валюх
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧИМОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У СТУДЕНТОВ КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА
E.N. Viktoruk, E.P. Valyukh
IMPORTANCE DETERMINATION
OF METASUBJECT COMPETENCES OF STUDENTS
OF KSPU NAMED AFTER V.P. ASTAFIEV

[32]

Е.А. Галкина
РАБОТА УЧАЩИХСЯ С НЕСПЛОШНЫМИ ТЕКСТАМИ
E.A. Galkina
WORK OF STUDENTS WITH NON-CONTINUOUS TEXTS

[36]

Т.Р. Гильманшина, С.И. Лыткина, Т.П. Пушкарева, С.А. Худоногов
ПРИМЕНЕНИЕ БАЗ ДАННЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ
T.R. Gilmanshina, S.I. Lytkina, T.P. Pushkareva, S.A. Hudonogov
THE USE OF DATABASES FOR TEACHING PROFILE DISCIPLINES
TO STUDENTS OF TECHNOLOGICAL INSTITUTES

[41]

Е.А. Злотникова, Г.И. Чижикова
СТАНОВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
И ЛИЧНОСТНОЙ ЦЕННОСТИ
E.A. Zlotnikova, G.I. Chizhakova
FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE
OF BACHELORS-TEACHERS AS PROFESSIONAL AND PERSONAL VALUE

[48]

Т.В. Зыкова, О.А. Карнаухова, Т.В. Сидорова, В.А. Шершнева
ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА
T.V. Zyкова, O.A. Karnaukhova, T.V. Sidorova, V.A. Shershneva
THE FEATURES OF E-LEARNING MATHEMATICS BY STUDENTS
OF ENGINEERING HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

[55]

М.А. Кейв
О МОДЕЛИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ФОРМАТЕ ФГОС ВПО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА
M.A. Keiv
ON MODELING OF COMPETENCES OF STUDENTS –
FUTURE TEACHERS IN THE FORMAT OF FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION
AND PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER

[62]

В.В. Кольга, М.А. Шувалова
ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
V.V. Kolga, M.A. Shuvalova
TRAINING OF MODERN SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF DUAL EDUCATION

[66]

Ю.В. Корнилова
МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ
С МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ
Yu.V. Kornilova
ORGANIZATION PROCEDURE OF WORK OF PUPILS WITH MUSEUM
EXPOSITION WHILE TEACHING PHYSICS

[70]

Н.А. Лозовая
ИЗМЕРЕНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ
В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
N.A. Lozovaya
MEASUREMENT AND EVALUATION OF FORMEDNESS
OF RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE BACHELORS-ENGINEERS
IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL TRAINING

[74]

А.С. Матвеев, А.И. Завьялов
ПОДГОТОВКА НАЧИНАЮЩИХ БОРЦОВ 13–15 ЛЕТ
A.S. Matveev, A.I. Zavyalov
TRAINING OF 13–15-YEAR-OLD BEGINNING FIGHTERS

[80]

М.В. Носков, М.В. Сомова
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СОХРАННОСТИ КОНТИНГЕНТА СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ТЕКУЩЕЙ УСПЕВАЕМОСТИ
В ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСАХ
M.V. Noskov, M.V. Somova
FORECASTING OF PRESERVATION OF A QUANTITY OF STUDENTS
BASED ON THE MONITORING OF THEIR CURRENT PROGRESS
IN E-LEARNING COURSES

[84]

А.Ю. Осипов, М.Ю. Данькова, А.П. Тарасенко, С.М. Шнаркин
СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
В ВУЗАХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ (НА ПРИМЕРЕ СПОРТИВНЫХ
СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ: ВОЛЕЙБОЛ И ФУТБОЛ)

A.Yu. Osipov, M.Yu. Dankova, A.P. Tarasenko, S.M. Shnarkin
SPORT-ORIENTED APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION
OF STUDENT YOUTH AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF THE KRASNOYARSK TERRITORY (ON THE EXAMPLE OF SUCH
SPORTS SPECIALIZATIONS AS VOLLEYBALL AND SOCCER)

[88]

О.А. Остыловская, К.В. Сафонов, В.А. Шершнева
ПРИКЛАДНЫЕ ИТ-НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

O.A. Ostylovskaya, K.V. Safonov, V.A. Shershneva
APPLIED IT-TRENDS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

[92]

Н.А. Попованова, Д.В. Логинов

ВКЛЮЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ПОВЕДЕНИЯ

N.A. Popovanova, D.V. Loginov
INCLUSION OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS IN PROJECT ACTIVITY
IN THE FORMATION OF CONDUCT VALUES

[96]

Л.К. Сидоров, Ли Ин-Хван

ВЫСШЕЕ ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ:
ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ

L.K. Sidorov, Lee In Hwan
HIGHER SPORTS EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KOREA:
HISTORICAL STAGES OF FORMATION

[101]

С.С. Ситничук

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ
ДЕТСКИХ ДОМОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

S.S. Sitnichuk
FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL
CULTURE TO WORK WITH PUPILS OF ORPHANAGES IN THE
EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

[103]

Г.А. Федорова

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СТРУКТУРЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

G.A. Fedorova
DEVELOPMENT AND APPLICATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL
RESOURCES IN THE STRUCTURE OF METHODOLOGICAL TRAINING
OF BACHELORS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

[108]

Е.Д. Чупрова, О.Б. Завьялова

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧИМОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МАТРИЦЫ
ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ШКОЛЕ

E.D. Chuprova, O.B. Zavyalova
DETERMINATION OF MATRIX INDEXES' VALUE
OF ESTIMATION OF TEACHER'S ACTIVITY AT THE LESSON
OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL

[113]

Т.А. Шкерина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИРОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ –
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

T.A. Shkerina
PEDAGOGICAL TASKS AS A DIAGNOSTICS DEVICE
OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS –
EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

[119]

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

SPECIAL PEDAGOGICS

О.Л. Беляева

К ВОПРОСУ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ И ИНТЕГРИРОВАННОМ
ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

O.L. Belyaeva
ON INCLUSION AND INTEGRATED EDUCATION
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

[124]

Н.М. Халимова, О.С. Найданова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

N.M. Khalimova, O.S. Naidanova
THE PERCULIARITIES OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN
WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

[127]

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORY OF EDUCATION

В.И. Федорова, И.Н. Ценюга

СИСТЕМА НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В НАЧАЛЕ XXI в.:

ОТ ВЫЖИВАНИЯ К РАЗВИТИЮ

V.I. Fedorova, I.N. Tsenyuga
THE SYSTEM OF ELEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION
IN THE KRASNOYARSK TERRITORY IN EARLY XXI CENTURY:
FROM SURVIVAL TO DEVELOPMENT

[131]

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

А.М. Первитская

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ КАК СРЕДСТВО
ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ
У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ С «НОРМАЛЬНЫМ»
И ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ)

A.M. Pervitskaya
EMOTIONAL-VOLITIONAL REGULATION AS OVERCOMING
PROBLEM SITUATIONS BY TEENAGE GIRLS
(COMPARATIVE ANALYSIS OF TEENAGE GIRLS
WITH «NORMAL» AND DELINQUENT BEHAVIOR)

[137]

А.Ю. Чернов

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ГРУППОВЫХ НОРМ

A.U. Chernov
PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF GROUP NORMS

[144]

ИСТОРИЯ

HISTORY

И.В. Копылов, Л.Н. Славина

ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ
В 1960–1980-х гг.

I.V. Kopylov, L.N. Slavina
DEMOGRAPHIC POLICY IN KRASNOYARSK THE TERRITORY IN 1960–1980-ies

[149]

А.С. Хромых, К.Д. Дитковская

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОПЕЧИТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА
О ТЮРЬМАХ В ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ (XIX – НАЧАЛО XX в.)

A.S. Khromykh, K.D. Ditkovskaya
ACTIVITY OF THE COMMUNITY OF TRUSTEES ON PRISONS
IN THE YENISEI PROVINCE (XIX – BEGINNING OF XX CENTURY)

[154]

ФИЛОЛОГИЯ

PHILOLOGY

Н.В. Бизюков

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ШУМ КАК ПРИЕМ ЯЗЫКОВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

N.V. Bizyukov

INFOGLUT AS A WAY OF LANGUAGE MANIPULATION
(ON THE BASIS OF PUBLIC DISCOURSE)

[159]

А.Д. Васильев

НЕКОТОРЫЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТОПОНИМЫ
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КРАСНОЯРЦЕВ

A.D. Vasilyev

SOME PRECEDENT TOPONYMS IN THE LANGUAGE COGNITION
OF KRASNOYARSK CITIZENS

[164]

С.П. Васильева

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФАМИЛИИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ
СОЗНАНИИ КРАСНОЯРЦЕВ

S.P. Vasilyeva

PRECEDENT SURNAMEN IN THE ETHNOCULTURAL COGNITION
OF KRASNOYARSK CITIZENS

[167]

А.В. Кипчатова, М.В. Шибяев

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ И ВТОРИЧНАЯ
ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ЗЕРКАЛО
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ МИГРАНТОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ
КАК ИНОСТРАННОМУ НА ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

A.V. Kipchatova, M.V. Shibaev

DISTINCTIVE FEATURES OF LANGUAGE ACQUISITION
AND SECONDARY LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD AS
A MIRROR OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF MIGRANTS
(BASED ON THE TESTING IN RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE IN THE KRASNOYARSK TERRITORY)

[169]

ФИЛОСОФИЯ

PHILOSOPHY

О.А. Гаврилюк, С.В. Волынкина, Н.А. Карелина, Е.Н. Кузина
ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМНОСТИ
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

O.A. Gavrilyuk, S.V. Volynkina, N.A. Karelina, E.N. Kuzina

THE PHILOSOPHICAL UNDERPINNINGS OF AUTONOMY IN HIGHER EDUCATION

[173]

С.П. Штумпф

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДУХОВНОСТИ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ
КОНТЕНТ, СТРУКТУРА, МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

S.P. Shtumpf

CONCEPTUAL MODEL OF SPIRITUALITY: MEANINGFUL CONTENT,
STRUCTURE, MECHANISM OF IMPLEMENTATION

[178]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

О.С. Ардюкова, Л.В. Довыденко

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ: ЭТИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

O.S. Ardukova, L.V. Dovydenko

FORMATION OF ETHICAL SKILLS: ETHICS WORKSHOP

[183]

Д.А. Бакшт

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ НАРУЖНОГО НАБЛЮДЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ
ПОЛИЦИИ НА ТЕРРИТОРИИ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ

D.A. Baksht

THE STAGES OF DEVELOPMENT OF POLITICAL POLICE'S
SEARCH-AND-SURVEILLANCE IN THE YENISEI PROVINCE

[187]

М.В. Горнякова

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ЗАПРОСУ

M.V. Gornyakova

STRUCTURE AND CONTENT OF THE MODEL OF COUNSELING
OF ADULTS ON EDUCATIONAL INQUIRY

[192]

Т.Е. Жерноклетова

КОНТАМИНАЦИЯ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЕ СОЧЕТАНИЕ
КОНСТАТИРУЮЩИХ ТИПОВ РЕЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

T.E. Zhernokletova

CONTAMINATION AND CONSISTENT COMBINATION
OF ASCERTAINING TYPES OF SPEECH IN FICTION

[196]

А.Г. Тимченко

ОТРАЖЕНИЕ ОППОЗИЦИИ «ДОМ-ЛЕС» В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ
СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ КРАСНОЯРСКИХ ГОВОРОВ

A.G. Timchenko

REFLEXION OF THE OPPOSITION «HOME-FOREST» IN ETHNOCULTURAL
MIND OF THE DIALECT SPEAKERS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

[200]

Е.В. Устьянцева

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТЕРЕОТИПНОГО ОБРАЗА «ХЛЕБ»

E.V. Ustyantseva

LEXICOGRAPHIC DESCRIPTION OF STEREOTYPICAL IMAGE OF «BREAD»

[203]

А.Ю. Шаханская

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНЕМАТОГРАФА
В МЕДИАОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ (КРУЖКОВАЯ РАБОТА)

A.Yu. Shakhanskaya

DOMESTIC EXPERIENCE OF CINEMA USE IN MEDIA EDUCATION
OF PUPILS (PROJECT GROUP WORK)

[206]

О.А. Ширяева

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧАСТО
БОЛЕЮЩИХ И ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РОДИТЕЛЯМИ

O.A. Shirayeva

THE PECULIARITIES OF EMOTIONAL INTERACTION
OF RECURRENT RESPIRATORY INFECTION CHILDREN
AND HEALTHY CHILDREN OF TENDER AGE WITH THEIR PARENTS

[209]

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ, ЮБИЛЕИ

MEMORIALS, ANNIVERSARIES

В.И. Тесленко, Л.В. Кашкина

ВАСИЛИЙ ФЕДОТОВИЧ ИВЛЕВ – ПЕДАГОГ, УЧЕНЫЙ
(К СТОЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

V.I. Teslenko, L.V. Kashkina

VASILY FEDOTOVICH IVLEV – TEACHER, SCIENTIST
(ON THE OCCASION OF CENTENARY OF THE BIRTH)

[215]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

CREDITS

[221]

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

SCIENTIFIC LIFE

[229]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

[230]

В ТРЕНДЕ ВРЕМЕНИ

**IN THE TREND
OF TIME**

ВЕСТИНИК

КОЛЛАБОРАТИВНЫЙ КОУЧИНГ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГОВ: ИДЕЯ, ТЕХНОЛОГИЯ, ПРАКТИКА

COLLABORATIVE COACHING IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS: IDEA, TECHNOLOGY, PRACTICE

Г.С. Саволайнен

G.S. Savolaynen

Коуч, образовательный коучинг, коллаборативный коучинг, технология, образовательная практика, дополнительное профессиональное образование.

В статье рассматривается коучинг как инновационная образовательная практика и технология реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. Выявляется образовательный потенциал коллаборативного коучинга как перспективной образовательной технологии в дополнительном профессиональном образовании педагогов.

Coach, educational coaching, collaborative coaching, technology, educational practice, additional professional education.

The article considers coaching as innovative educational practice and the technology of implementation of a competency building approach in professional education. The educational potential of collaborative coaching as a perspective educational technology in additional professional education of teachers is revealed.

Один из парадоксов образования состоит в том, что многие современные инновационные подходы, теории, концепции, технологии на уровне идеи зародились в философской мысли Древней Греции. Особенно продуктивным в данном плане был, с нашей точки зрения, Сократ: им была обоснована майевтика как предтеча проблемного обучения, и высказана мысль о том, что деятельность учителя должна быть сродни повивальному искусству. Как задача повитухи – содействовать рождению ребенка, так задача педагога – содействовать рождению мысли у учеников. Не «передавать» знания, не формировать умения и навыки, а содействовать. Содействовать возникновению вопросов, стимулировать размышления, помогать определять необходимость и целесообразность тех или иных действий, ставить перед собой цели и задачи, искать пути их решения и применения в повседневной жизни, расширять границы самосознания.

Возвращаясь в наши дни, отметим, что в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2013) в качестве универсального понятия,

One of the paradoxes of education is that many modern innovative approaches, theories, concepts and technologies at the level of ideas originated in the philosophical thought of ancient Greece. In our view, Socrates was especially productive in this respect: he justified maieutics as a forerunner of a problem-based learning, and suggested that the activity of the teacher should be akin to the art of obstetrics. The task of the teacher that is to promote the birth of thought in students is like the task of a midwife that is to promote the birth of a child. It means not «transferring» knowledge, not forming abilities and skills but contributing to the emergence of questions, stimulating thinking, helping to determine the need for and feasibility of certain actions, to set goals and objectives, to seek ways to address them and use in everyday life, to expand the boundaries of consciousness.

Going back to our days, we shall note that in the Federal Law «On Education in the Russian Federation» (2013) the term «learner» is adopted

обозначающего «человека учащегося», принят термин «обучающийся». Кроме лингвистических тонкостей, связанных с использованием возвратной частицы *-ся*, указывающей на деятеля, данный термин акцентирует внимание на том, кто несет ответственность за результат процесса обучения. Идеи педагогов-гуманистов и представителей гуманистической психологии о том, что один человек не может ни обучить, ни воспитать другого, т. к. как человек может обучиться и воспитаться только сам, нашли отражение в этом коротком слове «обучающийся». Причем оно ни в коей мере не умаляет роли учителя, воспитателя, педагога, преподавателя. Напротив, роли и позиции учителя приобретают сегодня особую значимость.

Если обратиться к такому авторитетному сообществу философов XX в., как «Римский клуб», то мы увидим что в 70–80-е гг. прошлого века его члены (Дж. Боткин, М. Эльманджара, М. Малица) говорили о необходимости перехода от нормативной, «поддерживающей» системы образования к инновационной, ориентированной на развитие способностей к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных, ситуациях. Фактически эти идеи получили развитие в рамках компетентного подхода. Основываясь на исследованиях таких ученых, как В.А. Адольф, Т.Г. Браже, Ю.В. Варданян, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, А.В. Хуторской, Л.В. Шкерина и др., профессиональную педагогическую компетентность мы рассматриваем как интегративное личностно-профессиональное качество учителя (педагога), обеспечивающее его ценностное отношение к обучающимся и эффективное взаимодействие с ними, направленное на создание условий для их воспитания, обучения, развития и личностного роста [Саволайнен, 2010].

Мы согласны с С.Г. Вершловским, который выделяет следующие базовые компетенции учителя: видеть в качестве ведущей цели развитие личности обучающегося (качеств, мотивов, ценностей) в соответствии с этапом обучения; строить отношения с обучающимися на основе сотрудничества; критически оценивать собственную подготовку и на этой основе развивать самообразовательную деятельность; владеть современными технологиями обучения; устанавливать партнерские отношения с други-

as a universal concept designating “student human”. In addition to linguistic subtleties associated with the use of the particle *-ся* in the Russian translation of the word «learner», indicating the doer, the term focuses on who is responsible for the outcome of the learning process. The ideas of humanist educators and representatives of humanistic psychology that one person can neither teach nor raise another, as a person can learn and educate himself only, are reflected in this short word «learner». And it in no way diminishes the role of the teacher, tutor or educator. On the contrary, the role and position of the teacher acquire a special significance today.

If we turn to such an authoritative community of philosophers of the twentieth century as the «The Club of Rome», we will see that in the 70–80-ies of the last century, its members (J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza) talked about the need to move from the normative, «supportive» system of education to the innovative one that is directed to the development of abilities to work together in new, possibly unparalleled situations. In fact, these ideas were developed in the framework of the competency building approach. Based on the research of the scholars such as V.A. Adolf, T.G. Brazhe, Yu.V. Vardanyan, V.I. Zagvyazinsky, I.A. Zimnyaya, M.I. Lukyanova, A.V. Khutorskoy, L.V. Shkerina et al., we regard professional teaching competence as an integrative personal and professional quality of the teacher (educator), allowing his/her value attitude to learners and efficient interaction with them, aimed at creating the conditions for their education, training, development and personal growth [Savolaynen, 2010].

We agree with S.G. Vershlovsky, who identifies the following basic competences of the teacher: to see the development of the learner’s personality (qualities, motives, values) as the leading goal in accordance with the stage of learning; to build relationships with learners on the basis of co-operation; to evaluate their own training critically, and on this basis to develop self-education activity; to know modern teaching technologies; to establish partnerships with

ми субъектами образования [Вершловский, 2010]. Реалии сегодняшнего дня: реализация компетентностного подхода, введение ФГОС на всех уровнях системы образования, активное развитие теории и практики педагогической инноватики – требуют освоения педагогами адекватных ролей (фасилитатора, консультанта, руководителя проектной и исследовательской деятельности, модератора и т. д.), профессиональных компетенций и соответствующих образовательных технологий, форм, методов, техник. Для успешного овладения перечисленными ролями и профессиональными компетенциями обучающемуся необходимо реализовать соответствующие виды деятельности, для вовлечения в которые необходимо создавать адекватные организационно-педагогические условия [Шкерина и др., 2013]. В педагогической литературе достаточное освещение получили такие технологии реализации компетентностного подхода (и организационно-педагогические условия их развития), как проектная, портфолио, развития критического мышления и др.

Цель данной статьи – выявление образовательного потенциала коучинга как одного из видов инновационной образовательной практики и коллаборативного коучинга как перспективной образовательной технологии дополнительного профессионального образования педагогов.

Рассматривая коучинг как новый вид образовательной практики и коуч как новую профессию, М.В. Кларин пишет: «Импульсом к становлению и развитию коучинга как вида профессиональной деятельности стали потребности и запросы современного человека и современного общества. На индивидуальном уровне это запрос на осознанный выбор человеком своего жизненного пути. На уровне корпораций / бизнеса – потребность в принципиальном повышении эффективности работников за счёт мобилизации внутреннего потенциала, делегирования работникам оперативных решений, поддерживаемое со стороны работников принятием ответственности за свои инициативы, решения и их воплощения» [Кларин, 2014]. Все это справедливо и по отношению к педагогу. Именно педагог сегодня находится на стыке запросов современного человека и социума, именно он работает в сфере становления лич-

other objects of education [Vershlovsky, 2010]. Today's realities are: the implementation of competency building approach, the introduction of the FSES at all levels of the system of education, the active development of the theory and practice of pedagogical innovation studies require teachers to acquire adequate roles (of facilitator, consultant, project manager, research manager, moderator, etc.), professional competences and appropriate educational technologies, forms, methods, techniques. In order to acquire the roles above and professional competences successfully, the learner needs to implement relevant activities which require creating adequate organizational and pedagogical conditions for involving learners [Shkerina et al., 2013]. In pedagogical literature such technologies of implementation of the competency building approach (and the organizational and pedagogical conditions of their development) as a project, portfolio, development of critical thinking, and others are described in detail.

The purpose of this article is to identify the educational potential of coaching as a form of innovative educational practice and collaborative coaching as a promising educational technology of additional professional education of teachers.

Considering coaching as a new kind of educational practice and coaching as a new profession, M.V. Klarin writes: «The needs and demands of modern man and modern society became the impetus for the establishment and development of coaching as a form of professional activity. At the individual level, this is a request for an informed choice of the way of life by man. At the corporate / business level this is the need in the principle improvement of the efficiency of workers due to the mobilization of internal capacity, delegating operational decisions to employees, supported by employees taking responsibility for their own initiatives, decisions and their implementation» [Klarin, 2014]. All this is true with respect to the teacher. It is the teacher today who is at the crossroads of queries of modern man and society, who works in the field of formation of personal and professional self-determination of

ностного и профессионального самоопределения молодого поколения. Именно от него требуется гуманистическое отношение и личностно ориентированное взаимодействие с обучающимися. Все это позволяет утверждать необходимость владения современным педагогом технологией коучинга.

ICF (Международная Федерация Коучинга) определяет профессиональный коучинг как непрерывное сотрудничество, которое помогает клиентам добиваться реальных результатов в своей личной и профессиональной жизни. Особенность деятельности коуча состоит в том, что он не решает вопросы клиента, не дает советов или рекомендаций. Философия коучинга состоит в уважении личного и профессионального опыта клиента, каждый клиент рассматривается как творческая, ресурсная и целостная личность. Опираясь на этот фундамент, коучи берут на себя ответственность:

- обнаруживать, прояснять и придерживаться тех целей, которых желает достичь клиент;
- стимулировать самостоятельные открытия клиента;
- выявлять разработанные клиентом решения и стратегии;
- считать клиента ответственным и надёжным [ICF].

Как отмечает Джулия Стар, коллаборативный коучинг подразумевает совместную работу коуча и объекта коучинга (клиента) над формированием изменений. Коллаборативный коуч не «исправляет» кого-то, не решает его проблемы и не «смотрит на него свысока». Напротив, коуч исходит из того, что клиент знает о своей ситуации больше, чем он. Коуч верит в способность человека породить идеи, способствующие разрешению его ситуации. Задача коуча – использовать отработанные навыки слушания, задавания вопросов и рассуждения для выстраивания максимально полезной для клиента беседы [Стар, 2011]. Аналогичный подход мы находим у М.В. Кларина, который подчеркивает: «...коуч занимает позицию фасилитатора, направляющего процесс порождения человеком субъективно и объективно нового опыта. Коуч работает в условиях парадокса экспертности: он не имеет преимуществ перед клиентом в знании предмета, деталей обсуждаемых ситуаций и т. д.; его задача – организовать про-

the younger generation. It is the teacher whom humanistic attitude and personality-oriented interaction with learners is required from. All this suggests the need in managing the coaching technology by the modern teacher.

ICF (International Coaching Federation) defines professional coaching as a continuous partnership, which helps customers to achieve real results in their personal and professional lives. The feature of a coach's activity is that he / she does not address the customer's problems, does not give advice or recommendations. Coaching philosophy is to respect personal and professional experience of the client, each client is treated as a creative, resource and integrated personality. Building on this foundation, coaches take responsibility for:

- Discovering, clarifying and adhering to the goals that the client wants to achieve;
- Stimulating the independent discoveries of the client;
- Identifying customer-designed solutions and strategies;
- Considering the client responsible and reliable [ICF].

According to Julia Star, collaborative coaching is a cooperative effort of a coach and a coaching object (client) on the formation of the changes. A collaborative coach does not «correct» anyone, does not solve their problems and does not «look down on them». On the contrary, a coach relies on the fact that a client is aware of his / her own situation more than a coach. A coach believes in man's ability to produce ideas that contribute to the resolution of his / her situation. The task of a coach is to use developed listening skills, questioning skills and reasoning skills for building the most useful conversation for a client [Star, 2011]. We can find the same approach in M.V. Klarin's works, who emphasizes: «... a coach takes the position of facilitator, guiding the process of man's generating a subjectively and objectively new experience. A coach works in conditions of an expert paradox: he / she has no advantage over a client in the knowledge of the subject, the details of discussed situations, etc., their mission is to organize a productive dialogue, to encourage self-aware-

дуктивный диалог, стимулировать самостоятельное осознание и переосмысление имеющегося опыта, генерацию нового опыта, реализацию принятых решений в жизни, профессиональной деятельности» [Кларин, 2014].

Именно выделенный авторами «парадокс экспертности» позволяет раскрепостить взрослого обучающегося, снять барьеры в общении, продемонстрировать уважительное отношение и доверие к его опыту, знаниям, компетенциям как основам взаимодействия. Это принципиально важный момент в работе с взрослыми вообще и особенно с такой категорией, как педагогические работники. Наряду с признанием самодостаточности обучающегося (клиента на языке коучинга), обязательным условием успешности коучинга является и то, что коуч должен быть авторитетным в его глазах, иметь опыт успешной соответствующей деятельности (научной, управленческой, проектной и т. д.) как основы доверия и качества совместной деятельности.

Основные идеи коллаборативного коучинга были апробированы нами при реализации программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) работников образования (учителей, воспитателей, руководителей образовательных учреждений, преподавателей учреждений высшего и среднего профессионального образования) в институте дополнительного образования и повышения квалификации Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и в рамках проекта 02/12 «Сетевое пространство дополнительного образования» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева.

Практика показывает, что трудности, как правило, возникают на первом этапе обучения. До 40 % слушателей приходят на программы повышения квалификации потому что «отправили», «пришел срок». Примерно такое же количество педагогов приходят со сформированной установкой «Вы нас научите», «Вы нам расскажите». Еще часть педагогов абсолютно уверена, что они и так все знают. На этом этапе перед коучем стоит сложнейшая задача: замотивировать слушателей на личностный и профессиональный рост. В технологии коучинга изначально заложена ситуация осознания и само-

ness and rethinking of the existing experience, the generation of a new experience, the implementation of decisions made in life and professional activities» [Klarin, 2014].

«Expert paradox» highlighted by the authors allows emancipating an adult learner, removing barriers to communication, showing respect and confidence in their experience, knowledge and competences as a basis for interaction. This is a fundamentally important point in working with adults in general and especially with such a category as teaching staff. Along with recognizing the self-sufficiency of a learner (a client, in the language of coaching), a prerequisite for the success of coaching is the fact that a coach should be authoritative in their eyes, have a successful experience in the relevant activities (scientific, management, design, etc.) as a basis for confidence and quality of joint activity.

The basic ideas of collaborative coaching were tested by us in the implementation of the programs of additional professional education (training and retraining) of educators (teachers, tutors, heads of educational institutions, teachers of institutions of higher and secondary vocational education) at the Institute for further education and professional development of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev and in the framework of the project 02/12 «Network space of additional education» of the Strategic Development Program of KSPU named after V.P. Astafiev.

The practice shows that the difficulties usually occur in the first stage of learning. Up to 40% of students come to training programs because they were «sent» or «the moment came». Approximately the same number of teachers comes with the idea «You teach us», «You tell us». Another part of teachers are absolutely sure that they already know everything. At this stage, a coach faces a formidable task that is to motivate students for personal and professional growth. The situation of awareness and self-determination is initially incorporated in the technology of coaching. A coach helps a client to form their values and goals through communicative inter-

определения. Через коммуникативное взаимодействие коуч помогает клиенту сформулировать свои ценности и цели и под них найти ресурсы, причем ресурсы находятся в себе, в своей «зоне ближайшего развития».

В заключение отметим удачный опыт использования коллаборативного коучинга на таких этапах освоения программ дополнительного профессионального образования, как определение образовательного запроса слушателей, запись на модули по выбору, формулировка темы выпускной аттестационной работы, определение направления проектной деятельности, формулировка гипотезы.

Не абсолютизируя значимость и возможности технологии коллаборативного коучинга, считаем, что она сегодня должна по праву занять одно из центральных мест наряду с другими активными и интерактивными технологиями в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

Библиографический список

1. Вершловский С.Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования // Инновационный учитель – инновационная экономика: сб. ст. межд. науч.-практ. конф. 26–28 октября 2010. Хабаровск: ХК ИРО, 2010. С. 57–69.
2. Кларин М.В. Новая развивающая практика – коучинг. Новая профессия – коуч // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 71–80.
3. Саволайнен Г.С. Развитие социокультурной компетентности учителя в системе дополнительного профессионального образования // Психология обучения. 2010. № 11. С. 19–34.
4. Стар Дж. Коучинг. Полное руководство по методам, принципам и навыкам персонального коучинга: пер. с англ. М.: Бизнес. Психологи, 2011.
5. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76–80.
6. ICF (Международная Федерация Коучинга). URL: http://aziomacoach.by/coaching_is/icf

action, and to find resources for them; moreover, resources are inside oneself, in one's «zone of proximal development».

In conclusion, we note the successful experience of the use of collaborative coaching at such stages of development of programs of additional vocational education as the definition of the educational demand of students, registering for elective courses, the wording of the theme of graduating qualification paper, determining the direction of the project activity, the formulation of hypotheses.

Without absolutising the importance and possibilities of the technology of collaborative coaching, we believe that today it should rightfully occupy a central place, along with other active and interactive technologies in the system of additional professional education of teachers.

References

1. Vershlovsky S.G. Theoretical and organizational problems of post-graduate teacher education // Innovation teacher – innovation economy: a collection of articles of the international research-to-practice conference. 26–28 of October, 2010. Khabarovsk, 2010. P. 57–69.
2. Klarin M.V. New developing practice - coaching. A new profession – coach // Educational Technology. 2014. № 1. P. 71–80.
3. Savolaynen G.S. Development of socio-cultural competence of teachers in the system of additional professional education // Educational Psychology. 2010. № 11. P. 19–34.
4. Star J. Coaching. The Complete Guide to the methods, principles and skills of personal coaching: Translated from English. M.: Business. Psychologists, 2011.
5. Shkerina L.V., Senkina E.V., Savolaynen G.S. Interdisciplinary educational module as organizational and pedagogical conditions of formation of research competences of the future teacher of mathematics at the university // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2013. № 4 (26). P. 76–80.
6. ICF (International Coaching Federation) http://aziomacoach.by/coaching_is/icf

НОВЫЕ СТАНДАРТЫ – НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

NEW STANDARDS – NEW CONTENT AND TECHNOLOGY OF TEACHING MATHEMATICS TO THE FUTURE TEACHER: PROBLEMS AND PROSPECTS

Л.В. Шкерина

L.V. Shkerina

Студенты, ФГОС, математические компетенции, проблемы формирования, дисциплины по выбору, поликонтекстный подход, образовательный модуль, междисциплинарные и квазипрофессиональные задачи.

В статье сформулированы и обоснованы проблемы формирования математических компетенций студентов в процессе изучения систематических курсов математики в вузах, обусловленные несоответствием требований к результатам подготовки студентов с позиций компетентностного подхода структуре основной образовательной программы, заданной в действующих ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование. Введено понятие поликонтекстного математического образовательного модуля и разработана авторская концепция разрешения выделенной проблемы на основе таких модулей. Представлен опыт создания и реализации поликонтекстного образовательного модуля «Профильное исследование», направленного на формирование математических компетенций студентов – будущих учителей математики.

Students, FSES, mathematical competences, problems of formation, elective courses, polycontextual approach, educational module, interdisciplinary and quasiprofessional tasks.

The article formulates and discusses the problems of formation of mathematical competences of students in the process of their studying systematic courses of mathematics in high schools caused by the mismatch between the requirements to the results of training of students from the standpoint of the competence approach to the structure of the core educational program that was specified by FSES of HVE in the field of teacher education. The article also introduces the concept of polycontextual mathematical educational module and develops the author's concept of the solution of the highlighted problem based on such modules. The experience of creation and implementation of polycontextual educational module «Profile Study» directed to the formation of mathematical competences of students – future teachers of mathematics is presented.

Смена парадигмы образования и реализация новых образовательных стандартов требуют от каждого преподавателя вуза и учителя школы готовности работать в инновационном поле, решать актуальные задачи качества математической подготовки обучаемых. Особая роль, значение, проблемы и целевые векторы обновления математического образования на современном этапе на каждом уровне общего среднего и профессионального образования определены в Концепции развития математического образования в Российской Федерации [Концепция... , 2013]. Основные положения этой концепции коррелируют с требовани-

The change of the paradigm of education and implementation of new educational standards require each university teacher or school teacher to be ready to work in the innovation field, to solve urgent problems of the quality of mathematical training of students. A special role, value, challenges and target vectors of the update of mathematical education at every level of general secondary and vocational education at the present stage are defined in the Concept of development of mathematical education in the Russian Federation [Concept, 2013]. The key features of this concept correlate with the re-

ями ФГОС, в которых результаты обучения определены с позиций компетентностного (высшая школа) и системно-деятельностного (общеобразовательная школа) подходов.

Анализ ФГОС ВПО и ФГОС ВО 3+ направления подготовки Педагогическое образование показывает, что, с одной стороны, требования к результату подготовки бакалавров сформулированы в новом формате компетентностного подхода, а с другой – структура основной образовательной программы в этом стандарте ориентирована на предметно-дисциплинарную подготовку студентов. Хотя известно, что в процессе обучения отдельно взятой дисциплине невозможно сформировать ни одну из предложенных в стандарте компетенций, в том числе и предметную. Нужен новый, адекватный требованиям ФГОС к результату подготовки студентов, подход к проектированию и реализации образовательного процесса в вузе – суть этого подхода в педагогическом проектировании видов деятельности студентов, соответствующих формируемым компетенциям.

По существу, для получения нового качества математической подготовки становится необходимым вовлечение студентов – будущих учителей математики в деятельность, которая ориентирована на использование математических знаний в решении задач, лежащих за пределами данной предметной области. Особая важность выполнения этого условия в подготовке учителя подтверждается тем, что, во-первых, профессиональный стандарт педагога требует готовности учителя к этой деятельности [Профессиональный стандарт..., 2013], а во-вторых, освоение этого вида деятельности входит в мета-предметные результаты обучения школьников.

Для школьника и студента, обучаемых в деятельности, направленной на использование математических знаний в решении задач, актуальных для его настоящего и будущего, становится возможным формирование отношения к этому знанию, осознание его важности для себя сейчас и в перспективе. А следовательно, в этой деятельности будут формироваться и мотивы изучения математики, что естественным образом приведет к повышению качества собственно математических знаний.

Находясь в данной плоскости деятельностного

requirements of FSES, in which learning outcomes are defined by means of a competency building approach (high school) and a system activity approach (secondary school).

The analysis of FSES of HVE and FSES of HE 3 + in the field of teacher education shows that on the one hand, the requirements for the result of the training of bachelors are formulated in the new format of the competency building approach, and on the other hand, the structure of the basic educational program in this standard is focused on subject-discipline training of students. Although it is known, that in the process of teaching a single discipline it is not possible to form any of the competences proposed in the standard, including the subject one. Now we need a new approach to the design and implementation of the educational process in high school that is adequate to the requirements of FSES to the result of the training of students. The essence of such an approach is in the pedagogical design of activities of students which match the formed competences.

Essentially it is necessary to involve students – future teachers of mathematics in activities that focus on the use of mathematical knowledge in solving assignments that are outside of this domain if we want to achieve a new quality of mathematical training. A special importance of fulfillment of this condition in the training of teachers is supported by the fact that, firstly, a teacher's professional standard requires the willingness of the teacher to take part in this activity [Professional Standard..., 2013], and secondly, the development of this activity is included in the intersubject results of teaching students.

For pupils and students taught in the activity aimed at the use of mathematical knowledge in solving problems that are relevant to its present and future, it is possible to form an attitude to this knowledge, awareness of its importance for oneself now and in the future. And, therefore, in this activity the motives of studying mathematics will be formed, which naturally will lead to the improvement of properly mathematical knowledge.

подхода к обучению математике, о содержании обучения следует говорить как о предмете учебной деятельности обучающихся.

Состав требований стандартов к результатам обучения указывает на то, что предмет учебной деятельности по использованию математических знаний за пределами предметной области должен быть поликонтекстным – в том смысле, что должен содержать задачи и задания различной направленности:

- межпредметный контекст (задания на использование математических знаний в решении задач физики, химии, биологии, географии и др.);

- практико-ориентированный контекст (задачи и задания практической направленности, которые возникают или могут возникнуть в жизни любого человека);

- социально-экономический и исторический контексты;

- профессиональный контекст (использование математических знаний в решении квазипрофессиональных задач);

- региональный контекст (задачи и задания, отражающие социально-экономический и геополитический аспекты региона).

В этой связи перед вузами, готовящими учителей математики, сегодня остро встает проблема обеспечения и реализации образовательного процесса, направленного на вовлечение студентов в различные виды учебной и учебно-исследовательской деятельности по решению межпредметных, метапредметных и квазипрофессиональных задач, решаемых с использованием математических знаний и методов. Решение этой проблемы сопряжено с созданием нового предмета деятельности студентов, междисциплинарного и метадисциплинарного по своей сути, и ее организационно-технологических условий.

Выделенная проблема носит комплексный характер. Создание междисциплинарного и метадисциплинарного предмета учебной деятельности студентов возможно только при содействии нескольких кафедр (преподавателей и учителей различных предметов). Их работа в этом направлении в настоящее время сопряжена с рядом проблем.

Первая проблема состоит в том, чтобы организовать и обеспечить взаимодействие различных ка-

Being in the plane of the activity approach to teaching mathematics, we should speak about the content of teaching as about the subject of learning activities of students.

The content of the requirements of standards for learning outcomes indicates that the subject of training activities on the use of mathematical knowledge outside the domain must be polycontextual – in the sense that it must contain the tasks and assignments of different directions:

- Intersubject context (tasks to use mathematical knowledge in solving assignments in physics, chemistry, biology, geography, etc.)

- Practice-oriented context (tasks and assignments of practical orientation that arise or may arise in any person's life);

- Socio-economic and historical contexts;

- Professional context (use of mathematical knowledge in solving quasiprofessional problems);

- Regional context (tasks and assignments, reflecting the socio-economic and geopolitical aspects of the region).

In this connection, today the universities that prepare teachers of mathematics face an acute problem of ensuring and implementation of the educational process directed to involving students in different types of educational and research activities to deal with intersubject and quasiprofessional problems solved using mathematical knowledge and techniques. Solving this problem involves creating a new subject of activity of students that is interdisciplinary and metadisciplinary in its essence and its organizational and technological conditions.

The indicated problem is complex. Creating an interdisciplinary and metadisciplinary subject of learning activities of students may be possible only with the assistance of several departments (professors and teachers of various subjects). Their work in this direction is currently associated with a number of problems.

The first problem is to organize and provide interaction between different departments of the university and the school to create the ob-

федр вуза и школы по созданию предмета учебной деятельности студентов – будущих учителей математики и школьников, соответствующего целевым установкам формирования математических компетенций. На комплексность этой проблемы указывает ряд факторов. Во-первых, преподаватели кафедр – потенциальные участники – должны как осознавать необходимость обеспечения учебной деятельности обучаемых таким предметом, так и понимать свою роль в его создании. Во-вторых, необходима организующая инициатива, направленная на реализацию взаимодействия кафедр по созданию адекватного поликонтекстного предмета учебной деятельности студентов. В-третьих, нужны механизмы взаимодействия кафедр и технологии (алгоритмы) разработки поликонтекстного предмета учебной деятельности студентов, соответствующего формируемым компетенциям.

Вторая проблема – это проблема организации и реализации процесса обучения, в котором учебная деятельность студентов осуществляется на основе поликонтекстного предмета и направлена на формирование их математических компетенций.

Цель настоящей статьи: обосновать и выявить организационно-педагогические условия, направленные на решение обозначенных проблем в условиях действующих образовательных стандартов.

Решение обозначенных проблем носит вариативный характер, но, по сути, они имеют общее начало, которое определяется основной целью, состоящей в формировании определенных компетенций обучаемых. Это тот основной стержень, вокруг которого объединяются в своей деятельности различные кафедры (преподаватели), обеспечивающие подготовку обучающихся. В этом смысле объединение кафедр является своего рода образовательным кластером как структурным образованием, реализующим научно-методическую разработку педагогического продукта (нового предмета деятельности студентов и школьников) и внедряющим этот продукт в образовательный процесс. Кадровый потенциал таких кафедр позволяет создавать новое поликонтекстное содержание обучения математике, на основе которого возможно формировать математические компетенции студентов – будущих учителей математики.

ject of learning activities of students – future teachers of mathematics and students that will correspond to the target settings of formation of mathematical competences. The complexity of the problem is indicated by a number of factors. Firstly, lecturers, who are potential participants, should be aware of the need to provide students' learning activities with such an object and understand their role in its creation. Secondly, there shall be an organizing initiative aimed at realizing the interaction between departments to create an adequate polycontextual object of learning activities of students. Thirdly, the mechanisms of interaction and technology (algorithms) of development of a polycontextual object of learning activities of students, corresponding to the formed competences, are also necessary.

The second problem is a problem of organization and implementation of the learning process, in which the learning activities of students is based on a polycontextual object and aimed at the formation of their mathematical skills.

The purpose of this article is to justify and identify organizational and pedagogical conditions aimed at solving the problems identified in the conditions of the current educational standards.

The solution of the identified problems is variable in nature, but in essence they have a common origin, which is determined by the primary goal that is the formation of certain competences of students. This is the main pivot around which various departments (teachers) are combined in their activities to ensure the training of students. In this sense, the union of departments is a kind of an educational cluster as a structural form that implements the scientific and methodological development of a pedagogical product (a new object of activity of students and pupils) and introduces this product in the educational process. Personnel potential of such departments allows creating new polycontextual content of teaching mathematics, based on which it is possible to form mathematical competences of students – future teachers of mathematics.

Возможно ли в рамках основной образовательной программы в формате действующих ФГОС ВПО создать организационно-педагогические условия для вовлечения студентов в учебную деятельность по изучению математики и ее методов на основе поликонтекстного содержания вне учебных занятий по систематическому курсу математики? Ответ на этот вопрос положительный.

В отечественных вузах к настоящему времени сложилась определенная практика постановки и реализации дисциплин по выбору как вариативного вузовского компонента подготовки студентов. В прежних образовательных стандартах основной целью их реализации, как правило, было обеспечение более глубокого системного освоения фундаментальных знаний из конкретных предметных областей. Этого недостаточно в условиях реализации ФГОС ВПО, так как требуется формирование не только определенного комплекса математических знаний, но и готовности бакалавра – учителя математики активно их использовать в решении нематематических задач, актуальных как для профессии, так и для жизни.

На пути решения обозначенных проблем формирования математических компетенций студентов предлагаем пересмотреть существующую традиционную концепцию дисциплин по выбору. Так как набор дисциплин по выбору определяется вузом, то на современном этапе в профильной подготовке будущих учителей математики целесообразно их использовать не только в традиционных целях, но и для формирования их математических компетенций посредством предоставления студентам возможности приобретения опыта в решении средствами математики задач, лежащих за пределами ее предмета. Для этого, наряду с другими, студентам нужно предлагать дисциплины по выбору, в основу содержания которых положены междисциплинарные и квазипрофессиональные задачи, решаемые на основе использования математических знаний и методов. Такие дисциплины по выбору называем поликонтекстными математическими модулями по выбору (ПММ). Обратимся к более подробной их характеристике.

Основную цель введения ПММ определяем как создание условий для вовлечения каждого студента – будущего учителя в деятельность по решению

Is it possible to create organizational and pedagogical conditions for engaging students in learning activities on studying mathematics and its methods on the basis of polycontextual content besides classes of mathematics within the basic educational program in the format of current FSES of HVE? The answer to this question is yes.

Today there is a particular practice of setting and implementation of elective courses as a variable university component of student training in Russian universities. In previous educational standards the main purpose of their implementation, as a rule, was to provide a deeper systemic development of fundamental knowledge from specific subject areas. It is not enough under the conditions of implementing of FSES of HVE as it requires not only the formation of a set of mathematical knowledge, but also the willingness of a bachelor– teacher of mathematics to use them actively in solving non-mathematical tasks which are relevant both to profession and life.

We suggest reconsidering the existing traditional concept of elective courses towards solving the identified problems of formation of mathematical skills of students. Since a set of elective courses is determined by the university, at the present stage in profile preparation of future teachers of mathematics it is advisable to use them not only in the traditional view, but also in order to develop their mathematical skills by providing opportunities for students to gain experience in solving problems lying outside the object of mathematics by its means. To do this, students should be offered elective courses along with others, based on interdisciplinary and quasiprofessional problems solved through the use of mathematical knowledge and methods. We call these elective courses polycontextual mathematical modules (PMM). Let us consider their characteristic in detail.

We define the main purpose of the introduction of PMM as the creation of the conditions for involvement of each student – future teacher in the activity on solving the problems that are rel-

задач, актуальных для него на современном этапе профессиональной подготовки и в будущей профессиональной деятельности, средствами математики. А основной целью освоения студентами ПММ является формирование их математических компетенций, как профессиональных, так и общекультурных. Заметим, что освоение студентами знаний из каких-то предметных областей в ряду основных целей обучения здесь не рассматривается, а лишь является сопутствующей задачей на пути достижения сформулированных выше целей.

В соответствие с поставленными целями определим требования к содержанию ПММ.

1. В содержании ПММ необходимо выделять три компонента: когнитивный, деятельностный и рефлексивный, что соответствует известной структуре компетенций [Зимняя, 2004]. Когнитивный компонент представляется знаниями, которые будут востребованы в деятельности студента в рамках этого модуля. Деятельностный компонент задает основные виды деятельности (действий) студентов, осваиваемых в ПММ. Моделирование содержания деятельности студента на этапе постановки учебного курса позволяет спроектировать соответствующие технологии ее освоения.

2. В основе когнитивного компонента содержания ПММ должен быть базовый комплекс математических и профессиональных знаний из различных дисциплин профессионального цикла подготовки бакалавра – учителя математики, которые были освоены студентами в процессе их изучения. Здесь должны быть только те знания, которые будут непосредственно использованы для достижения целей их деятельности в рамках основных целей данного ПММ. Когнитивный компонент ПММ должен формироваться по принципу его дидактической недостаточности. То есть знаний из базового комплекса, как правило, должно быть недостаточно студенту для решения стоящих перед ним задач, причем настолько, чтобы он мог самостоятельно прийти к такому заключению. Это является важным фактором осознания студентами учебной проблемы и стимула поисковой деятельности.

3. Деятельностный компонент содержания ПММ проектирует предмет всех видов деятельности (действий) студентов в рамках данного моду-

evant for him/her at the modern stage of training and in future professional activities by means of mathematics. The main purpose of mastering PMM by students is the formation of their professional and common cultural mathematical skills. We shall note that the mastering of knowledge from some subject areas by students is not considered here in a number of core learning objectives, it is just a task on the way to achievement of the objectives stated above.

In accordance with the objectives we will define the requirements for the content of PMM.

1. It is necessary to identify three components in the content of PMM: cognitive, activity and reflective that corresponds to the known structure of competences [Zimnyaya, 2004]. The cognitive component is presented by the knowledge that will be demanded in the student's performance in this module. The activity component sets the principal activities (actions) of students mastered in PMM. The modeling of content of a student's activity at the stage of setting of the training course allows designing appropriate technologies of its mastering.

2. The cognitive component of the content of PMM should be based on a basic set of mathematical and professional knowledge from various disciplines of a professional cycle of training bachelors – teachers of mathematics, which were mastered by students during their study. There should be only the knowledge that will be directly used to achieve the objectives of their activities within the framework of the main goals of this PMM. The cognitive component of PMM should be formed on the basis of its didactic failure. That means, as a rule, a student should experience the lack of knowledge from the basic complex to solve the tasks he/she faces so much that he/she could independently come to such a conclusion. This is an important factor in recognizing an educational problem and an incentive for research activity by students.

3. The activity component of the content of PMM projects the object of all activities (actions) of students within this module needed to

ля, необходимых для достижения целей его изучения. В состав этого компонента включаются учебно-познавательные, квазипрофессиональные и профессиональные задачи по профилю подготовки бакалавра – учителя математики, в решении которых используется комплекс знаний когнитивного компонента. Учебно-познавательные задачи составляют предмет учебной деятельности студента, в которой осваиваются основные методы познания, навыки самообразования и самоорганизации. Квазипрофессиональные задачи в ПММ – это задачи с профессиональным контекстом, для решения которых нужно выполнять элементы будущей профессиональной деятельности в условиях моделируемых профессиональных ситуаций на основе использования математических средств. Они составляют предмет квазипрофессиональной деятельности студентов, направленной на освоение конкретных действий будущей профессиональной деятельности в условиях локальной образовательной среды вуза [Шкерина, 2005]. Учебные профессиональные задачи как составляющая деятельностного компонента содержания ПММ – это задачи из сферы будущей профессиональной деятельности, доступные для решения студентам старших курсов и решаемые с использованием математического аппарата в условиях, приближенных к профессиональным (с выходом в реальную профессиональную среду образовательной организации). При решении таких задач студентами осваиваются и проявляются конкретные математические компетенции.

4. В структуре компетенций многие ученые выделяют рефлексивный компонент как один из основных ее составляющих [Зимняя, 2004]. Поэтому в логике принятой постановки основных целей освоения студентами ПММ при проектировании его содержания целесообразно выделять предмет рефлексивной деятельности студентов, в которой формируются умения самооценки и ценностные отношения. Без этого компонента содержание ПММ как предмет деятельности студентов по его освоению не будет достаточно полным относительно возможности реализации ими тех характерных действий, вследствие которых развиваются и формируются ценностные аспекты математических компетенций как сфера мотивации и развития интереса к математике.

achieve the objectives of its study. The structure of this component includes training, educational, quasiprofessional and professional tasks in training bachelors – math teachers, in solving which a complex of knowledge of the cognitive component is used. Educational and training tasks are the object of a student's learning activities in which the basic techniques of knowledge, skills of self-education and self-organization are mastered. Quasiprofessional tasks in PMM are the tasks with professional context, for solving which it is necessary to carry out the elements of the future professional activity under the conditions of simulated professional situations through the use of mathematical tools. They are the object of quasiprofessional activity of students aimed at the mastering of specific actions of future professional activities under the conditions of the local educational environment of the university [Shkerina, 2005]. Training professional tasks as a part of the activity component of the content of PMM are the tasks from the field of future professional activity which are available for senior students and can be solved with the use of the mathematical tools in conditions which are almost professional (with access to the real professional environment of an educational organization). In solving these tasks, students master and manifest specific mathematical competences.

4. Many scholars identify a reflective component in the structure of competences as one of its main components [Zimnyaya, 2004]. Therefore, in the logic of the recognized setting of the main goals of mastering PMM by students, in the design of its content it is advisable to identify the object of reflective activity of students, in which the ability of self-esteem and value relationships are formed. Without this component, the content of PMM as the object of students' activity on its mastering will not be complete enough for them to implement those specific actions that result in developing and emerging the value aspects of mathematical skills as a sphere of motivation and interest in mathematics.

Сформулируем основные принципы разработки рабочей учебной программы ПММ.

1. Модульное проектирование учебного процесса – проектирование всех компонентов учебного процесса по модулям. Содержание дисциплины нужно разбивать на достаточно полные в целевом и смысловом плане части как предмет деятельности студента, адекватной формируемым элементам математических компетенций.

2. Проектирование результатов освоения студентами каждого учебного модуля в формате компетенций ФГОС ВПО, то есть в виде комплекса математических компетенций и их основных структурных компонентов [Шкерина, 2010].

3. Проектирование учебной деятельности студентов в ее развитии по пути перехода к будущей профессиональной деятельности через их квази-профессиональную деятельность в соответствии с планируемыми результатами освоения данного модуля [Шкерина, 2005].

4. Исследовательская направленность – компоненты программы проектируются так, чтобы были обеспечены условия для формирования и развития исследовательской деятельности студентов (учебно-исследовательская, научно-исследовательская, профессиональное исследование), так как любая успешная профессиональная деятельность, в том числе и педагогическая, в условиях инновационной экономики в своей основе является исследовательской [Шкерина, Сенькина, Саволайнен, 2013].

5. Преемственность всех модулей учебной программы, так как это является необходимым условием поэтапного формирования и развития учебной деятельности и компетенций.

6. Проектирование основных технологических компонентов образовательного процесса:

– определение трудоемкости каждого модуля с указанием ее долей на аудиторную и внеаудиторную работу студентов;

– определение основных методов, форм и средств обучения, контроля и самоконтроля, соответствующих целям освоения студентами модуля. Представление этих технологических компонентов является необходимым в проектировании учебной программы ПММ, так как для форми-

We will formulate the guidelines for the development of the curriculum of PMM.

1. Modular design of the educational process – design of all components of the educational process in modules. The content of the discipline is to be split on fairly complete parts in terms of its meaning and target as an object of students' activity, which is adequate to the formed elements of mathematical skills.

2. Designing of the results of students' mastering of each training module in the format of the competences of FSES of HVE, ie as a complex of mathematical competences and their basic structural components [Shkerina, 2010].

3. Designing learning activity of students in its development in the transition to future professional activity through their quasiprofessional activity in line with the planned results of mastering of this module [Shkerina, 2005].

4. Research focus – curriculum components are designed to provide the conditions for the formation and development of research activity of students (learning and research activity, research activity, professional research), as any successful professional activity, including teaching, is basically a research in the conditions of innovation economy [Shkerina, Senkina, Savolainen, 2013].

5. Continuity of all modules of the curriculum, as it is a prerequisite for the gradual formation and development of learning activities and competences.

6. Designing the basic technological components of the educational process:

– Determination of the complexity of each module indicating the complexity's share in the classroom and extracurricular work of students;

– Identification of the main methods, forms and means of education, control and self-control, consistent with the objectives of mastering of the module by students. The presentation of these technological components is a necessary process in designing the curriculum of PMM, as adequate methods, forms and means of teaching are necessary for the formation of specific activities of students, in which mathematical competences are formed.

рования конкретных видов деятельности студентов, в которых формируются математические компетенции, нужны адекватные им методы, формы и средства обучения.

7. Соответствие всех компонентов учебной программы этапу профессиональной подготовки студентов. Задачи с профессиональным контекстом могут решать студенты как четвертого, так и первого года обучения. Но в силу различий в их профессиональной подготовке эти задачи должны быть адекватны каждому уровню такой подготовки (году обучения). Уже этим будут обусловлены особенности других компонентов учебной программы для каждого года обучения студентов в данном вузе.

Таким образом, учебная программа, разработанная на основе выделенных принципов, представляет собой методический документ, достаточно точно проектирующий учебный процесс в рамках ПММ, направленный на формирование и развитие математических компетенций будущего учителя математики.

Для успешной реализации такой учебной программы ПММ необходимо соблюдение ряда основных специфических требований.

1. Непрерывность реализации программы в течение всего срока обучения в вузе. Это способствует созданию благоприятных условий для поэтапного формирования и развития всех видов математической деятельности студентов как условия формирования и развития соответствующих математических компетенций.

2. Модульно-рейтинговое обучение (накопительный рейтинговый балл и портфолио как форма контроля достижений студентов, адекватная компетентностному подходу).

3. Обучение на основе разновозрастных групп студентов – каждый учебный год группа пополняется студентами первого года обучения; в составе группы всегда есть студенты каждого года обучения, всего – не более 12 человек. Это целесообразно для организации квазипрофессионального общения, моделирования проблемной учебной профессиональной ситуации и поиска выхода из нее в рамках ПММ.

4. Открытость образовательной среды, которая обеспечивается организацией условий для включе-

7. Compliance of all the components of the curriculum with the stage of the professional training of students. The tasks with a professional context can be solved by both students of the fourth year and the first year. However, due to differences in their training, these tasks should be adequate for each level of the training (year of study). This will affect the features of other components of the curriculum for students of each year of study in this university.

Thus, the curriculum developed on the basis of the highlighted principles is a guidance document, which rather accurately projects the educational process within the PMM, aimed at the formation and development of mathematical competences of future teachers of mathematics.

A number of main specific requirements shall be observed for the successful implementation of such a training program of PMM.

1. Continuity of the program during the whole period of study at the university. This creates favorable conditions for the gradual formation and development of all types of mathematical activity of students as a condition for the formation and development of adequate mathematical competences.

2. Module-rating training (cumulative rating point and portfolio as a form of monitoring of students' progress that is adequate to the competency building approach).

3. Teaching based on different age groups of students – each academic year a group replenishes with the first-year students; the group always includes students of every academic year, in total – no more than 12 people. That is advisable for organizing quasiprofessional communication, simulation of problem training professional situation and searching for a way out of it within the PMM.

4. Openness of the educational environment which is provided by the organization of the conditions for inclusion of students in the real environment of future professional activity, freedom of a student's choice of PMM and the opportunity to transfer to another (alternative) PMM.

ния студентов в реальную среду будущей профессиональной деятельности, свободой выбора студентом ПММ и возможностью перехода в другой (альтернативный) ПММ.

На основе предложенной концепции автором разработан и апробирован в образовательном процессе ПММ «Профильное исследование» для студентов – будущих учителей математики (направление подготовки 050100 Педагогическое образование). Представим опыт проектирования и реализации этого модуля в Красноярском государственном педагогическом университете для студентов – будущих учителей математики [Шкерина, 2011]. Суть этого образовательного модуля состоит в том, что студенты в соответствующей деятельности с первого по пятый курс последовательно и поэтапно развивают свои способности в использовании ранее усвоенных математических знаний и методов, в решении межпредметных, практико-ориентированных, квазипрофессиональных и учебных профессиональных задач. Учебная программа представлена девятью модулями. Общая трудоемкость – 504 часа. Сроки работы по каждому модулю ограничиваются одним семестром. В конце семестра подводится итог работы студентов по модулю. ПММ «Профильное исследование» реализуется на основе активных методов обучения, таких как: метод проектов, кейс-метод, метод мозгового штурма, семинар-конференция, коллективный (групповой) способ обучения, проектный семинар, временный исследовательский коллектив, научно-методический семинар, учебный эксперимент, учебная деловая игра. Свою специфику имеют методы и формы контроля достижений студентов в рамках модуля. Среди них: стендовый доклад на студенческой конференции; защита кейса на семинаре-конференции; тезисы доклада, статья (с подготовкой к печати); доклад на конференции; публикация статьи в журнале; защита курсовой работы. Более подробно основные организационно-педагогические условия реализации ПММ «Профильное исследование» описаны автором в работе [Шкерина, Панасенко, Сенькина, 2014].

Опыт внедрения выявленных организационно-педагогических условий реализации ПММ «Профильное исследование» в процесс подготовки учи-

Based on the proposed concept, the author developed and tested the PMM «Profile Study» for the students – future teachers of mathematics (training title – 050100 Teacher Education) in the educational process. We will present the experience of the design and implementation of this module in Krasnoyarsk State Pedagogical University for the students – future teachers of mathematics [Shkerina, 2011]. The essence of this educational module is that students in relevant activities from the first to the fifth course consistently and gradually develop their ability to use previously learned mathematical knowledge and techniques in solving interdisciplinary, practice-oriented, quasiprofessional and educational professional tasks. The curriculum is represented by nine modules. The total workload is 504 hours. Timing of each module is limited to one semester. The work of students on the module is summarized at the end of the semester. The PMM «Profile Study» is realized on the basis of active teaching methods such as project-based method, case method, brainstorming method, workshop conference, collective (group) training method, project seminar, temporary research team, scientific seminar, training experiment, training role play. The methods and forms of monitoring of students' progress within the module have their own specific features. Among them are: a poster at a student conference; defense of the case at a seminar-conference; abstracts, an article (with preparation for publication); report at a conference; publication of an article in a magazine; defense of a course work. The basic organizational and pedagogical conditions of the implementation of PMM «Profile Study» are described by the author in more detail in the work by [Shkerina, Panasenکو, Senkina, 2014].

The experience of the introduction of the identified organizational and pedagogical conditions of the implementation of PMM «Profile Study» in the process of training of mathematics teachers in the pedagogical university showed that they contribute to the quality of

телей математики в педагогическом вузе показал, что они способствуют повышению качества их математической подготовки в формате компетентного подхода. Имеющийся опыт может быть спроецирован на математическую подготовку учащихся общеобразовательной школы с учетом ее специфики. Наиболее эффективной в этом направлении нам представляется совместная работа вузовских кафедр и школ по проектированию и реализации подобных ПММ, направленных на получение нового результата математической подготовки школьников и студентов – будущих учителей математики.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. 2013.
3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). 2013.
4. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76–80.
5. Шкерина Л.В. Моделирование математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 97–103.
6. Шкерина Л.В. Обновление системы качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: монография. Красноярск, 2005. 274 с.
7. Шкерина Л.В., Панасенко А.В., Сенькина Е.В. Профильное исследование. Задачи исследовательского типа в школьном курсе математики: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014.
8. Шкерина Л.В. Профильные дисциплины по выбору в подготовке бакалавров педагогического направления // Высшее образование сегодня. 2011. № 4.
1. Zimnyaya I.A. Key competences as an effective-target basis of the competency building approach in education. Moscow, 2004.
2. The concept of development of mathematical education in the Russian Federation. 2013.
3. Professional Standard. Educator (teaching activities in preschool, primary general, basic general and secondary general education) (educator, teacher). 2013.
4. Shkerina L.V. Update of the quality system of training of the future teacher in a pedagogical high school: Monograph. Krasnoyarsk, 2005. 274 p.
5. Shkerina L.V. Modeling of mathematical competence of a bachelor – future mathematics teacher. Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2010. № 2. P. 97–103.
6. Shkerina L.V., Senkina E.V., Savolainen G.S. Interdisciplinary educational module as organizational and pedagogical conditions of formation of research competences of a future mathematics teacher in high school. Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. № 4 (26), 2013. P. 76–80.
7. Shkerina L.V. Profile elective courses in training bachelors in pedagogical education. Higher education today. 2011. № 4.
8. Shkerina L.V., Panasenko A.N., Senkina E.V. Profile study. Research tasks in a school course of mathematics: textbook. Krasnoyarsk: KSPU, 2014.

**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ
ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ
НАУКИ**

**SCIENCE TOPICAL
ISSUES**

ВЕСТИНИК

ПЕРСПЕКТИВЫ КОГНИТИВНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

PERSPECTIVES OF COGNITIVE-SYNERGETIC METHODOLOGY IN POSTNONCLASSICAL PARADIGM

Б.М. Машевский

B.M. Mashevsky

Постнеклассика, трансдисциплинарность, синергетика, когнитивистика, некогнитивизм, сложные открытые системы, нелинейность, эмпирический субъект.

Статья посвящена обоснованию и перспективам когнитивных исследований, выявлению методологического потенциала когнитивистики и синергетики в постнеклассической парадигме. Исходя из методологических оснований трансдисциплинарных исследований, анализа их специфики в системе знаний автор приходит к выводу о том, что тандем когнитивной науки и синергетики создаёт сложную модель познания, в которой органично интегрированы естественные и гуманитарные науки, следовательно, сознание и связанные с ним существенные силы человека.

Postnonclassics, transdisciplinarity, synergetics, cognitive science, noncognitivism, complex open systems, nonlinearity, empirical subject.

The article substantiates and describes the prospects for cognitive studies, identifies the methodological potential of cognitive science and synergetics in postnonclassical paradigm. Basing on the methodological grounds of transdisciplinary studies, the analysis of their specificity in the system of knowledge, the author comes to the conclusion that the tandem of cognitive science and synergetics creates a complex model of cognition in which natural and humanitarian sciences are seamlessly integrated as well as consciousness and human essential powers associated with it.

Постнеклассические наука и философия в своём универсальном значении моделирует восприятие реальности как множественного неиерархичного субстрата, не имеющего среди своих существенных характеристик таких дефиниций, как «линия демаркации», «граница» и т. п.

Однако отказ от жёсткой демаркации пошёл по пути принятия концепта «размытость границ», который не означает готовности исследователей полностью исключить любые попытки локализации междисциплинарных границ в когнитивном пространстве.

Более того, на современном этапе развития когнитивных наук исследователи акцентируют внимание на разграничении понятий «меж-

дисциплинарность», «полидисциплинарность», «транс-дисциплинарность», уточнению соотношения между которыми в последние годы было уделено достаточно большое внимание¹.

В некоторых работах термин «трансдисциплинарность» используется как синоним меж- или мультидисциплинарности. Когда это вызывает возражения, то авторы приводят ряд сложившихся к настоящему времени подходов к определению таких форм интеграции знания, как меж- (интер)дисциплинарность, плюродисциплинарность, мульти-(поли) дисциплинарность [Киященко, Гребенщикова, 2011].

На наш взгляд, функции когнитивных наук достаточно полно отражает термин «трансдис-

¹ Подробнее см.: Касавин И.Т. Философия познания и идея междисциплинарности // Эпистемология и философия науки. 2004. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М., 2006. Киященко Л.П., Моисеев В.И. Философия трансдисциплинарности. М., 2009. Киященко Л.П., Гребенщикова Е.Г. Современная философия науки: трансдисциплинарные аспекты: учеб. пособие. М.: МГМСУ, 2011. 172 с.

циплинарность». Опираясь на современную научную основу и на интеграцию науки с другими способами постижения человеком мира, постнеклассика проблеме демаркации рассматривает в ином ракурсе, нежели это принято в сциентистско-позитивистской традиции. Важно подчеркнуть, что отличие от классической рациональности для постнеклассики, принципиальный водораздел в понимании природы субъекта заключается в соотношении не с «частичным» (модальным) гносеологическим субъектом, но с целостным «эмпирическим субъектом» [Микешина, 2009, с. 2]. Сам факт существования внеучного знания обусловлен многогранностью человека как «эмпирического субъекта», для которого знаний, отвечающих критериям классической рациональности, явно недостаточно.

В этой связи уместно вспомнить, что известные исторические формы постижения мира (миф, искусство, религия, философия), оказывающие непосредственное влияние на формирование миропонимания, хотя и относятся к внеучным, но при этом, так же как и научные, являются теоретическими формами.

Безусловно, с точки зрения природы когнитивности исторические формы познания следует отличать от эзотерики, характеризующейся крайним субъективизмом (магия, мистика, колдовство, шаманизм и т. п.). Это принципиальный момент, именно здесь пролегает водораздел между формами познания, которые признаются легитимными с точки зрения постнеклассики и прочими. Крайние проявления внеучного знания остаются прежними – антинаука, лженаука, квазинаука, паранаука, хотя, как показывает, например, В.В. Минеев, сущность этих феноменов исторически изменяется [Минеев, 2013 а, с. 35].

Таким образом, постнеклассическая рациональность не приемлет онтологический постулат, согласно которому «все духовное есть познавательное» и, следовательно, не всякое духовное производство субъекта включается в контекст трансдисциплинарной интеграции знания.

На современном этапе развития когнитивных наук акцентируется внимание на особой роли философии в познании познания; обраща-

ется внимание на то, что когнитивные исследования позволяют обнаружить пересечения в различных философских трактовках сознания, благодаря чему выводят обсуждение проблемы сознания на более высокий уровень концептуализации [Минеев, 2013 б, с. 30]. Действительно, если в рационалистической традиции сознание трактуется как знание, а в феноменологической – как интенциональность, то в когнитивной науке сознание представляет собой некую инстанцию на пути всего комплекса информации, которая обрабатывается нервной системой индивида. Наличие столь разнообразных трактовок природы сознания свидетельствует лишь о сложности проблемы объяснения механизма функционирования сознания. Очевидно только то, что сознание есть высшая когнитивная способность, имеющая информационную природу. «Сознание не заключено в головы и не является “всепроникающим эфиром” в мире, а имеет функциональную природу, это многоуровневый феномен, в котором выделяются несколько слоёв» [Черникова, 2011 а, с. 101–116].

Из вышесказанного следует, что исследование феномена (меж-) трансдисциплинарности средствами философии является одним из важнейших дискурсов гносеологии. Для развития (меж-) трансдисциплинарных исследований, частью которых являются когнитивные науки, необходимо установить их основания в науке, проанализировать их специфику в системе знаний. Представляется, что для решения данной задачи есть смысл обратиться к методологическому потенциалу, накопленному в синергетике. Как ранее мы писали, «...в настоящее время холистские интенции востребованы самой объективной ситуацией, а также в связи с разработкой общей теории систем и синергетики» [Машевский, 2010, с. 148]. Уместно заметить, что если в учебно-методической литературе проблема соотношения категорий трансдисциплинарности и мультидисциплинарности пока еще не получила адекватного освещения [Минеев, 2012, с. 181], то синергетика давно стала неотъемлемой частью учебных программ [Минеев, 2008, с. 15].

Понятно, что постнеклассическая картина

мира имеет синергетический самоорганизующийся облик. В.М. Розин акцентировал внимание на методологическом анализе когнитивных наук и синергетики. *Когнитологию* и *синергетику* он охарактеризовал как сложные интеллектуальные движения, которые, с одной стороны, заключают в себе функцию экспансии методов и представлений естествознания в область гуманитарных и социальных наук. С другой – их можно рассматривать как очередную попытку создать универсальный метаязык, типа системного подхода, и на его основе обновить общенаучную картину мира. В-третьих, синергетику и когнитологию можно истолковать как поле эвристик и новых подходов (методов), получающих ту или иную интерпретацию в зависимости от того, в какой области эти эвристики и методы используются. В последнем случае представления этих дисциплин могут оказывать влияние также и на развитие гуманитарных и социальных наук. Если применить к синергетике и когнитологии понятие бифуркации, то можно сказать, что сами эти дисциплины проходят точки бифуркации [Розин, 2006, с. 175–181]. Думается, представленная В.М. Розиним аналитика методологических оснований когнитологии и синергетики весьма плодотворна и открывает перспективы для дальнейших исследований.

В то же время, помимо позитивно очерченных модальностей, входящих в основания (меж) трансдисциплинарных исследований, имеет место быть и прямо противоположный подход – некогнитивизм, который отставляет особый, непознавательный статус моральных (и других ценностных) высказываний, полную или частичную неприменимость к ним теоретико-познавательных схем и подходов, обвиняет когнитивизм в эклектизме. Заметим, что исторически впервые эта концепция заявила о себе в 20–30-е гг. XX в. в работах философов-эмотивистов, представлявших одно из течений аналитической этики; в последующие десятилетия знаковыми фигурами данного подхода стали А. Айер и Ч. Стивенсон.

Однако с позиции сегодняшнего дня следует признать, что когнитивная наука создаёт сложную модель познания, в которой органично инте-

грированы естественные и гуманитарные науки, следовательно, сознание и связанные с ним сущностные силы человека (воля, мораль, свобода). С подробными характеристиками и особенностями когнитивных практик можно познакомиться в работе В.А. Лекторского [Лекторский, 2001].

В зоне повышенного внимания синергетики оказываются такие понятия, как «неустойчивость» или «хаос». Понимание роли хаоса в синергетике кардинально отличается от его понимания в русле классической рациональности. Синергетика позволяет не только рассматривать хаос как источник порядка, но и наблюдать процесс становления порядка из хаоса, выявлять ключевые переходные состояния в структурировании «порядка» на различных уровнях организации онтологических и когнитивных структур, рассмотренных в характеристиках развития открытых диссипативных систем.

Поскольку на современном этапе количество объектов, к которым приложимы синергетические понятия («сложные открытые системы», «флуктуации»), неизмеримо возросло, синергетика вполне обоснованно рассматривается как один из наиболее важных методов, при помощи которого можно по-новому взглянуть на закономерности развития, в том числе и когнитивных наук, с акцентированием внимания на «нелинейности» протекающих процессов, на точках бифуркации, что безусловно способствует аналитике междисциплинарной матрицы познавательной сферы.

В то же время необходимо иметь в виду, что при рассмотрении линейных процессов незамеченной оказывается диалектика, тогда как синергетика в наибольшей степени эффективна при изучении нелинейных процессов. Данное обстоятельство лишь подчёркивает принципиальные методологические аспекты, связанные с переходом от линейного одномерного мышления, присущего классической рациональности, к нелинейному.

Несмотря на несводимость друг к другу физико-химических, биологических и социально-гуманитарных объектов, складывается уверенность в том, что все они – производные одно-

го фундаментального начала и, следовательно, их функционирование может быть описано аналогичными моделями. Утверждающаяся эволюционно-синергетическая парадигма основывается на этом убеждении. В синергетическом подходе к исследованию социокультурных систем самоорганизующиеся физические системы выполняют роль прототипа. Основанием этому служит тот факт, что онтология синергетики есть симбиоз натурфилософии и языково-коммуникативной, герменевтически ориентированной феноменологии бытия. «Философия синергетики, в широком ее понимании, – это даже не философия современной постнеклассической науки, но и, если угодно, философия современной культуры» [Свирский, 2001, с. 10–11].

На междисциплинарном характере синергетики настаивает И.В. Черникова. «Основы эволюционного холизма, – пишет она, – формируются в современной науке в контексте эволюционно-синергетического подхода, который распространяется не только на область природной реальности, но и социальной (социосинергетика), и на когнитивную сферу» [Черникова, 2011 б, с. 71–78].

Понимание правомерности применения синергетической методологии в социально-гуманитарном познании отражено в энциклопедических изданиях, где синергетику называют междисциплинарным направлением, с 1996 г. работает Московский международный синергетический форум, где значительное внимание уделяется человекомерным аспектам синергетики.

Таким образом, мы приходим к выводу о постепенном закреплении за когнитивистикой и синергетикой статуса ведущего (меж-) трансдисциплинарного направления методологических исследований, зоной ответственности которого в постнеклассической парадигме признаются сложные многокомпонентные системы, взаимодействующие между собой сложным (нелинейным) образом.

Библиографический список

1. Киященко Л.П., Гребенщикова Е.Г. Современная философия науки: трансдисципли-

нарные аспекты: учеб. пособие. М.: МГМСУ, 2011. 172 с.

2. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
3. Машевский Б.М. Холистическая парадигма целостности в творчестве Н.Ф. Фёдорова и её ценность для современной науки: постановка проблемы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 145–149.
4. Микешина Л.А. Философия познания: Проблемы эпистемологии гуманитарного знания. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2009. 560 с.
5. Минеев В.В. Антинаука и современное образование: время переопределять понятия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013 а. № 3 (25). С. 31–38.
6. Минеев В.В. Будущее не проходит стороной: реформа образования в контексте глобальных процессов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013 б. № 2 (24) С. 26–36.
7. Минеев В.В. Введение в историю и философию науки: учебник для вузов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Изд. 3-е, перераб. и доп. Красноярск, 2012. 640 с.
8. Минеев В.В. Формирование представлений о глобальном эволюционизме и синергетике в процессе изучения курса «История и философия науки» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2008. Вып. 2/3. Красноярск: КГПУ, 2008. С. 13–20.
9. Свирский Я.И. Самоорганизация смысла (опыт синергетической онтологии). М., 2001. 195 с.
10. Розин В.М. Современный когнитивизм: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины: матер. конф. // Вопросы философии. 2006. № 1.
11. Черникова И.В. Когнитивные науки и когнитивные технологии в зеркале философской рефлексии // Эпистемология и философия науки. 2011 а. Т. XXVII, № 1.
12. Черникова И.В. Типология науки в контексте современной философии науки // Вопросы философии. 2011 б. № 11. С. 71–78.

СМЫСЛ БИОЭТИКИ: ДИЛЕММЫ ИНСТРУМЕНТАЛИЗМА И МЕТАФИЗИКИ В ПОСТИЖЕНИИ ЖИВОГО

THE MEANING OF BIOETHICS: DILLEMAS OF INSTRUMENTALISM AND METAPHYSICS IN COMPREHENDING LIFE

В.В. Минеев

V.V. Mineyev

Биоэтика, страдание, жизнь, смерть, убийство, эвтаназия, прогресс.

В статье предпринимается попытка прояснить понятие биоэтики, уточнить ее предмет и границы. Выявляются негативные методологические тенденции последних десятилетий. Предлагается некоторая общая стратегия конституирования понятия биоэтики, подразумевающая последовательное разграничение смысловых уровней обсуждаемых вопросов, прежде всего, усмотрение различия между инструментально-прикладным содержанием проблем и их философским смыслом.

Bioethics, suffering, life, death, killing, euthanasia, progress.

An attempt to clarify the concept of bioethics, to redefine its subject-matter and limits is undertaken in the article. The negative methodological trends of the last decades are revealed. A general approach to constitute the concept of bioethics, suggesting a successive differentiation between the notional levels of the discussed issues is offered. First of all, that is a distinction between an instrumental-applied content of problems and their philosophical meaning.

Несмотря на беспрецедентное внимание к проблемам, традиционно объединяемым под рубрикой биоэтики, внимание как со стороны специалистов, так и со стороны массового сознания (впрочем, отчасти как раз вследствие неутраченного ажиотажа), единого понимания сущности биоэтики до сих пор не сложилось. О каком-либо однозначном определении или о единственно возможной трактовке многогранного *культурного феномена* речь, разумеется, не идет. Однако отсутствие пусть абстрактного, но ясного и отчетливого понятия, относительно которого достигнут надежный консенсус, является серьезным, подчас непреодолимым препятствием на пути к пониманию смысла обсуждаемых вопросов, к взаимопониманию.

Рано или поздно закрадываются сомнения в том, что стороны, участвующие, например, в дискуссии о допустимости эвтаназии, имеют в виду действительно одну и ту же проблему. О чем спор? Об условиях назначения инъекции? О составе препарата? О том, кто именно, врач или пациент, должен нажать на кнопку? Казалось бы,

предмет обсуждения сформулирован четко. Но при этом, увы, пропадает предмет самой биоэтики. Она так и не обретает наобещанной специфичности, девальвируется до более или менее случайного набора ситуаций, подходов, разнообразных тем. «Междисциплинарное направление исследований» истощается до инструментального знания, в рамках которого можно лишь установить, соответствуют ли те или иные действия принятым нормам морали (законам, религиозной догме, системе ценностей) или нет, но которое к порождению этих норм и ценностей не причастно. Не возвышается до уровня метафизики, поскольку лишено необходимой целостности и определенности. Упоминания же о биоэтике, якобы «решающей» вопросы о моральной допустимости или недопустимости чего бы то ни было, остаются по большей части декларациями [Всеобщая декларация..., 2006]. И эффективное функционирование экспертных комитетов в данном случае не аргумент.

Итак, с одной стороны, обещание «новой мудрости», объединяющей биологические зна-

ния с общечеловеческими ценностями [Potter, 1971] и направленной на постижение жизни во всей ее глубине и невыразимости, постижение интеллектуально-дискурсивное и интуитивное; с другой – не лишенная позитивистского энтузиазма ориентация на статус прикладного знания [Hedgcoe, 2004]. На деле же, просто слово, маскирующее отсутствие ясного понимания глубинного (антропологического, эволюционно-исторического, возможно, метаисторического) смысла проблем, подлежащих решению. Цель данной статьи заключается в том, чтобы предложить некоторую общую стратегию концептуализации биоэтики, основывающуюся на отыскании компромисса между инструменталистской и, так сказать, метафизической точками зрения.

Оставив в стороне долгую и вряд ли до конца известную историю становления интересующего нас понятия, обозначим несколько устойчивых методологических тенденций последних десятилетий.

Первая тенденция проявляется в некорректном отождествлении биоэтической проблематики с широким спектром морально-нравственных коллизий, осложняющих отношения между врачом и пациентом (а также отношения внутри медицинского сообщества), то есть с медицинской деонтологией, с биомедицинской этикой. Подобный подход давно уже подвергался справедливой критике, но тем не менее вопрос по-прежнему на повестке дня [Sicard, 2011]. На наш взгляд, коренное различие между двумя направлениями связано отнюдь не с тем второстепенным обстоятельством, что традиционная медицинская этика корпоративна, на биоэтическом же форуме слово предоставляется каждому. Новый термин засвидетельствовал изменение положения самой медицины в социальной системе, в культурном универсуме. Стал ответом (причем ответом достаточно слабым) на вызовы, возникшие далеко за пределами медицинского контекста. Попытки сдержать натиск эволюционно-исторических процессов, ссылаясь на требование гуманного отношения врача к пациентам, с самого начала выглядели неубедительно. Когда врач перечисляет пресловутые принципы биоэтики: уважение достоинства личности, бла-

годение, автономия, справедливость, – то не задумывается об их источнике и, соответственно, о *границах применимости*. Что представляет собой, например, благодеяние (*beneficentia*)? «Этика как концептуальное знание выявляет основополагающие принципы, из которых можно вывести специфические нормы морали, а также базисный принцип нравственности, используя для этого свой арсенал методов» [Викторук Е.Н., Викторук Е.А., 2013, с. 164]. Между тем привычное определение биоэтики как учения о нравственной стороне деятельности человека в медицине и биологии содержит предвосхищение основания, а потому методологически ущербно.

Другая тенденция, также негативная, находит выражение в размывании границ между биоэтикой и смежными областями – экологической этикой, биополитикой, танатологией... Стремление выйти из незавидного положения путем разграничения понятия биоэтики в узком и в широком смыслах слова вполне правомерно. Однако расширительное толкование тем более предполагает строгость исходной дефиниции. Как справедливо напоминает Амир Музур, авторы расходятся в понимании границ предмета: одни включают моральную оценку любых ситуаций, касающихся медицины и биологии, а другие – ситуаций, касающихся только моральности лечения и технологических инноваций [Muzur, 2014, p.110]. Более того, «ситуации» интенсивно и продуктивно исследуются адептами различных религиозных конфессий, что существенно повышает степень плюрализма мировоззренческих и методологических оснований [Fornero, 2009]. Не следует забывать о том, что для отечественной философии характерны теснейшая связь с религией и антропоцентризм [Штумпф, 2010, с. 148], а духовный кризис обусловлен утратой холистичности мировоззрения [Машевский, 2010, с. 140]. И здесь уместно вновь вернуться к теме смысла и взаимопонимания. Одно ли и то же мыслится теми, кто, отключая аппарат искусственного дыхания, кладет конец жизни близкого, и теми, кто лишь открывает душе путь к новой форме существования? С точки зрения инструменталиста, выполняющего спущен-

ные сверху предписания, первые и вторые просто по-разному оценивают конкретную ситуацию, один и тот же объект. С точки зрения сторонников феноменологического подхода, объект конституируется лишь в акте смыслополагания. Вырисовывается следующая альтернатива: либо объекты различны, несоизмеримы, и тогда взаимопонимание, строго говоря, невозможно; либо у биоэтики есть имманентно присущий ей предмет, не продиктованный внешними системами ценностей и обстоятельствами. Что же всё-таки достойно именоваться ее предметом: механическое действие или определенным образом осмысленный поступок? Ответ самоочевиден. «Внеличностный, инструментальный характер научно-технического знания как такового открывает дорогу манипулированию человеком, углублению дегуманизации общества. Ученый... видит в другом человеке *объект*, просто вещь среди вещей» [Минеев, 2013, с. 32].

Еще одна тенденция, не поддающаяся однозначной оценке, проявляется в чрезмерном акцентировании значения новых технологий: «Биоэтика – область междисциплинарных исследований, направленных на осмысление, обсуждение и разрешение моральных проблем, порожденных новейшими достижениями биомедицинской науки и практикой здравоохранения» [Игнатъев, Юдин, 2010]. Действительно ли проблемы буквально «порождены новейшими достижениями»? Разве аборт, умерщвление больных и немощных, самоубийство не озадачивали мыслящих людей в прошлом? [Benzenhöfer, 2009, S. 100–115]. Разве не было вечной неудовлетворенности биологической участью, полом, расой, обликом, физическими и интеллектуальными способностями? Если с образами будущего начавшееся бурное вторжение в человеческую природу сопоставляется более или менее успешно, то от прошлого оторвано безнадежно. Между тем именно во мраке забытых тысячелетий необходимо искать истоки и *смысл* проблем, которые порой кажутся не имеющими к нему никакого отношения.

Смысл любого явления уясняется лишь в контексте целого. В контексте истории. Смысл – это

содержание, значение того, что требуется понять, сущность, цель, ценность, предназначение. Мы оправдываем явление, поступок, устанавливая его место в мире, в нашей жизни. Смысл жизни человека коррелирует со смыслом существования общества и всего мира. Обесмысливается ли жизнь концом или, наоборот, обретает благодаря ему смысл? Разъединяет ли жизнь людей или, наоборот, сплачивает? Является ли условием свободы или, наоборот, непреодолимым препятствием свободе? Может ли убийство быть моральным долгом? К сожалению, жизнь всегда отнимают (ни в одном отношении, так в другом). Все темы биоэтики, так или иначе, выстраиваются вокруг проблемы отнятия жизни (включая лишение возможности жить), что и позволяет выработать относительно законченную дефиницию данной науки, а затем рассмотреть уход из жизни как выражение отношения человека к другим людям, к обществу, к окружающей природе [Минеев, 2014, с. 120–127]. Уход этот, как правило, предполагает страдания, физическую и душевную боль. Является ли страдание необходимым, неотъемлемым моментом ухода?

Если согласиться с тем, что смысл биоэтики как культурного предприятия заключается в восстановлении утраченной преемственности, в возвращении к истокам нашего бытия, а как предприятия эволюционно-исторического – в максимальной реализации нашей сущности, то ключевой вопрос можно переформулировать следующим образом: способен ли научно-технический прогресс избавить индивида от страданий, связанных с уходом из жизни? *Осуществима ли* сегодня эвтаназия (то есть благая смерть), о которой люди мечтали тысячи лет, или она по-прежнему остается недостижимым идеалом и останется таковым навеки, а все попытки воплотить мечту на практике так и будут обнаруживать гротескные черты? *Осуществимо ли* безболезненное управление процессом естественного воспроизводства? *Обретает ли* человек свободу, произвольно изменяя свои биологические параметры, используя искусственные или чужие органы, определяя время, место и способ своего ухода из жизни, или

свобода всё равно остается призрачной? посредством подобным образом формулируемых вопросов можно конституировать некоторое смысловое поле, имманентное всякому знанию, направленному на постижение жизни.

Анализ научно-философской литературы последних лет, прежде всего работ обобщающего характера [Barrachina, Dolores, 2010], позволяет сделать вывод о том, 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. По-видимому, феноменологический подход на сегодня составляет наиболее перспективную альтернативу колебаниям между односторонним эмпиризмом прикладного знания и, как правило, с трудом реализуемым на практике гуманизмом традиционных метафизических доктрин.

Библиографический список

1. 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.
2. Всеобщая декларация о биоэтике и правах человека. Париж: ЮНЕСКО, 2006. 12 с.
3. Игнатъев В.Н., Юдин Б.Г. Биоэтика // Новая философская энциклопедия: в 4 т. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 2010. URL: <http://iph.ras.ru/elib/0414.html> (дата посещения: 01.07.14).
4. Машевский Б.М. Холистическая парадигма целостности в творчестве Н.Ф. Федорова и ее ценность для современной науки: постановка проблемы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С.139–142.
5. Минеев В.В. Будущее не проходит стороной: реформа образования в контексте глобальных процессов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 26–36.
6. Минеев В.В. Социальные аспекты смерти: Философско-антропологический анализ: монография. М.: Директ-Медиа, 2014. 473 с.
7. Штумпф С.П. Религиозно-онтологическое измерение феномена духовности в отечественной философии XIX века // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 148–152.
8. Barrachina V.-C., Dolores M. La vida humana en la encrucijada. Pensar la bioética. Madrid: Ediciones Encuentro, 2010. 312 p.
9. Benzenhöfer U. Der gute Tod? Geschichte der Euthanasie und Sterbehilfe. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, 2009. 227 S.
10. Fornero G. Bioetica cattolica e bioetica laica. 2 ed. Milano: Bruno Mondadori, 2009. 257 p.
11. Hedgecoe A.M. Critical bioethics: Beyond the social science critique of applied ethics // Bioethics. 2004. Vol. 18. P. 120–143.
12. Muzur A. The nature of bioethics revisited: A comment on Tomislav Bracanović // Developing World Bioethics. 2014. V. 1. P. 109–110.
13. Potter V.R. Bioethics: bridge to the future. NY: Prentice-Hall, 1971. 205 p.
14. Sicard D. L'éthique médicale et la Bioéthique. Que sais-je? 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. 127 p.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧИМОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

IMPORTANCE DETERMINATION OF METASUBJECT COMPETENCES OF STUDENTS OF KSPU NAMED AFTER V.P. ASTAFIEV

Е.Н. Викторук, Е.П. Валюх

E.N. Viktoruk, E.P. Valyukh

Общекультурные компетенции, метапредметные компетенции, внеучебная деятельность, воспитательный процесс, гуманистическая парадигма.

Современные требования к результату подготовки выпускника педагогического вуза определяются перечнем общекультурных и профессиональных компетенций, предъявляемых Федеральными государственными образовательными стандартами. В данной работе приведены результаты исследования внеучебной среды университета в аспекте формирования метапредметных компетенций студентов. Гипотеза исследования заключается в том, что серьезным ресурсом формирования надпредметных компетенций, а следовательно, и успешной социальной адаптации выпускников университета является внеучебная работа.

Common cultural competences, metasubject competences, extracurricular activities, educational process, humanistic paradigm.

The modern demands to the training's result of a pedagogical higher educational institution's graduate are determined by the list of common cultural and professional competences presented by Federal state educational standards. In this paper we describe the results of the study of extracurricular environment of the University in terms of formation of students' meta-subject competences. The hypothesis of the study is that extracurricular activities are a major resource of formation of meta-subject competences, and, consequently, of successful socialization of university graduates.

Повышение качества образования и подготовки выпускников Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева – будущих психологов, учителей и педагогов дошкольного и дополнительного образования, специалистов в других сферах на сегодняшний день – основная задача университета. Успех педагога, как и любого специалиста, во многом зависит от степени его ответственности, толерантности, этики, наличия активной гражданской позиции, другими словами, от уровня сформированности профессиональных, общекультурных компетенций. Немаловажным условием является ориентация на гуманистическую парадигму, владение навыками критического отношения к информации, умение формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образователь-

ной среды с учетом требования гигиены и охраны труда, быть готовым к трудной жизненной ситуации. Эти и другие необходимые для профессионального и жизненного успеха качества входят в перечень надпредметных (метапредметных) компетенций, значение которых в образовательных программах приобретает фундаментальную значимость.

Модернизация педагогического образования связана с тем, что университетское обучение сегодня направлено не столько на профессиональную подготовку, сколько на социальную адаптацию, формирование социального статуса обучающихся [Семенков, 2004, с. 16]. Исследования в области социологии образования показывают, что образование рассматривается «заказчиками» и «потребителями» прежде всего как ресурс

«на рынке жизненных шансов». Именно поэтому напредметные (метапредметные) компетенции приобретают все большую значимость. Модернизирующееся общество с его «знаниемой экономикой» предполагает профессиональную динамику, «вертикальную и горизонтальную» карьеру, при которых профессиональные компетенции могут быть получены в дополнительном, корпоративном и других видах образования, а вот метапредметные компетенции становятся базисом социальной успешности человека.

Повышение престижа педагогического образования возможно лишь при условии, что в этой сфере будут работать успешные люди, готовые к изменениям социального, культурного, профессионального, статусного характера. Наблюдаемые сегодня интенсивный технологический рост и ужесточение социальной конкуренции вынуждают людей задумываться о значительно более долгосрочных перспективах своего благополучия и положения в обществе. Поиск и прогнозирование «запасных вариантов» для прагматически мыслящих людей во многом связан с дополнительными специальностями и возможностями быстрой переквалификации.

Для выявления ведущих надпредметных компетенций были проанализированы ФГОС ВПО и «Атлас новых профессий», анонсированный Московской школой управления «Сколков». В новых ФГОС ВПО особое внимание отводится результатам образования, которые направлены на способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, выходящих за пределы системы образования, а также на развитие личностных качеств, выступающих как профессионально важные практически для любых видов деятельности. Воспитание в вузе рассматривается как системообразующий процесс, в котором происходит формирование педагога нового формата, готового к инновационной педагогической деятельности, создавать условия для построения и реализации обучающимися собственных индивидуальных образовательных программ (планов), осуществлять поддержку и сопровождение человека на любом возрастном этапе и в любой форме, способного выявлять, поддерживать и содействовать развитию одаренных детей [Валюх, Петрова, Филипповская, 2013].

В свою очередь, «Атлас новых профессий»

дает прогноз на новые, востребованные в ближайшем будущем компетенции и навыки будущих перспективных профессий, которые в ближайшие 15–20 лет не утратят своей актуальности. Надпрофессиональным навыкам и компетенциям в Атласе посвящен специальный раздел, где значатся: системное мышление, клиенториентированность, междотраслевая коммуникация, знание нескольких языков и разных типов культур, навыки управления проектами и людьми, умение работать в режиме многозадачности и постоянно меняющихся условиях и другие. Развивая надпрофессиональные навыки специалисты будущего смогут без особого труда приобретать новые знания и развивать свою карьеру в различных отраслях экономики (<http://www.rabota-enisey.ru/atlas>).

В исследовании метапредметных компетенций мы опирались на уже установленные в педагогике дефиниции [Хуторской, 2013; Сериков, 1998]. *Компетенция* – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* – это обладание соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение человека к ней и предмету деятельности. *Компетенции* являются основным содержанием *компетентности*. Они базируются на отдельных сторонах личности человека, выработанной готовности к конкретному действию, на сформированной ценностной ориентации.

В рамках реализации Программы стратегического развития научным коллективом были проведены мониторинговые исследования внеучебной среды университета по выявлению места (роли значимости) метапредметных компетенций у студентов КГПУ им. В.П. Астафьева. Гипотеза исследования заключается в том, что серьезным ресурсом формирования надпредметных компетенций, а следовательно, и успешной социальной адаптации выпускников КГПУ является внеучебная работа. Была разработана анкета, содержащая 14 вопросов, направленных на выявление степени вовлеченности студентов во внеучебную деятельность и понимания этой работы для формирования метапредметных компетенций.

Опрошено 1 000 студентов КГПУ I–V курсов

и магистратуры различных направлений и программ подготовки. 20 % опрошенных – молодые люди, 80 % – девушки (первый вопрос). Большинство опрошенных – студенты младших курсов. Направление подготовки – Педагогический бакалавриат (второй, третий вопросы).

Опрос показал, что почти 30 % респондентов видят цель обучения лишь в получении диплома (четвертый вопрос). В этом есть позитивный аспект – это люди, предполагающие, что будут работать в других областях, а значит, они заинтересованы в формировании именно метапредметных (базисных, универсальных) компетенций. 30 % – ориентировано на получение педагогической профессии. А еще 30 % – на развитие своих способностей и интересов. Таким образом, в надпредметных заинтересована большая часть. Другое дело, что их надо убедить в том, что вуз дает им самые широкие возможности для их получения.

К ответу на пятый вопрос «Какие ориентиры должны быть у выпускника педагогического вуза?» респонденты подошли немного опосредованно, с позиции «как должно быть». Это иллюстрируют показатели: большинство студентов (470 ответов) сказали, что это работа над собой, самосовершенствование и самообразование. На второй позиции (464 ответа) – желание быть педагогом. Третья позиция (450 ответов) близка по качественным характеристикам – стремление к постоянному профессиональному развитию. А вот вопросы, связанные с общественной деятельностью и общественным признанием, активной гражданской позицией, – занимают последние места.

Ответы на шестой вопрос демонстрируют традиционный, мы бы сказали, устаревший взгляд на задачи внеучебной деятельности. Абсолютное большинство респондентов (474 человека) ответили, что внеучебная деятельность призвана развивать интересы и способности студентов. А вопросы, связанные с развитием компетенций, личного потенциала, саморазвитием получили усредненную или низкую позицию.

Седьмой вопрос нас подводит к участию студентов во внеучебной деятельности. Составители анкет попросили респондентов оценить свое участие в этом направлении по десятибалльной шкале. Так, лишь немногим более 50 человек оценили максимально, основной же контингент (49 %) видят свое участие менее чем на 4 балла.

Из всех направлений внеучебной жизни университета наиболее интересными студенты считают творческое. Остальные показатели (культурно-массовое, спортивное, студенческое самоуправление, студотряды, волонтерская деятельность) имеют средний показатель.

Блок вопросов с шестого по восьмой рисуют картину отдаленности большинства студентов от внеучебной деятельности в силу незаинтересованности либо занятости. Основное количество опрошенных посещают только учебные занятия и лишь иногда готовы присутствовать на творческих мероприятиях.

Девятый и десятый вопросы направлены на выявление участия респондентов в студенческих объединениях. Лишь 19 % опрошенных являются членами студенческого кружка, клуба и прочих организаций, причем 15 человек состоят в двух и более. Из всех объединений наибольшей популярностью пользуются студенческие отряды, студсовет, волонтерское движение. Одиннадцатый вопрос выявил предпочтения студентов о внеучебных организациях, поставив условие наличия свободного времени. Особых различий с ответами на предыдущий вопрос нет: на первом месте (86 ответов) – студенческие отряды, на третьем (75 ответов) – волонтерское движение. Вторую позицию (78) занимает движение КВН, которое с каждым годом не только не угасает, а напротив, набирает обороты. Связано это с «раскручиванием КВНовского бренда» и успешностью его известных участников.

Приоритет направлений внеучебной деятельности и организаций, выявленный в предыдущих вопросах, определил ответы на двенадцатый вопрос «Какие личностные качества и компетенции формирует участие во внеучебной жизни университета?», результаты оказались предсказуемыми: самостоятельность и инициативность (408), умение работать в команде (398), творческие способности (380), трудолюбие и работоспособность (368), мобильность (307). Лично-деятельные характеристики, связанные с умениями: эффективно сотрудничать с людьми, искать информацию, работать самостоятельно и др., получили меньший балл.

Противоречивыми выглядят показатели тринадцатого вопроса анкеты, направленного на выявление условий, при которых студенты больше времени уделяли бы внеучебной деятельно-

сти. На первом месте – при участии друзей (410), на втором – при наличии материального вознаграждения (386), при условии дополнения учебной деятельности (367).

Согласно результатам анкетирования (четырнадцатый вопрос), наиболее ценными для студентов педагогического вуза являются следующие надпредметные компетенции: умение работать с людьми, принятие ответственности, конструктивное решение конфликтов, управление проектами, системное мышление.

Большинство студентов отметили, что «*умение работать с людьми*» – важнейшая из компетенций будущего педагога. С этим трудно не согласиться. Педагог должен быстро устанавливать контакт с незнакомыми людьми (детьми, родителями, коллегами), обладать грамотной речью, риторическими данными, уметь вежливо общаться и располагать к себе.

Конфликтологическая компетентность (конструктивное решение конфликтов) рассматривается как когнитивно-регуляторная подсистема профессионально значимой стороны личности, включающая соответствующие специальные знания и умения. Конфликтологическая компетентность – это способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т. д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта.

Компетенция «*принятия ответственности*» состоит в том, что человек, принимая решения, берет на себя ответственность за свои действия и действия своих подчиненных, а также, принимая на себя обязательства, четко им следует. Личность, владеющая данной компетентностью, открыто признает свою вину и ошибки, работая в команде, демонстрирует стремление достичь поставленных целей и берет на себя ответственность за достижение результата, использует все возможные способы и активно действует для выполнения взятых на себя обязательств.

Компетенция «*системность мышления*» связана со способностью рассматривать ситуацию в широком контексте. Это умение определять причины возникновения проблем, находить способы предотвращения их в будущем, а также навык оценки последствий принимаемых решений для компании в целом.

Немаловажной в современной системе образования является владение компетенцией «*управление проектами*», то есть способность мыслить комплексно, умение руководить и управлять собой.

Очевидно, что студенты, заинтересованные во внеучебной деятельности, более серьезно и ответственно подошли к определению значимых надпредметных компетенций.

Как показывает опыт последних исследований, профессорско-преподавательскому составу, студенческому активу необходимо вести работу по развитию субъектности всех участников образовательного пространства вуза [Валюх, Петрова, Пилипчевская, 2014, с. 107].

Тем самым перед университетским сообществом стоит особая задача – повысить степень заинтересованности студентов во внеучебных мероприятиях, усилить сотрудничество учебного процесса и внеучебной деятельности. Мероприятия внеучебной деятельности должны дополнять, продолжать и практикоориентировать полученные компетенции в учебе.

Библиографический список

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Валюх Е.П., Петрова Т.И., Пилипчевская Н.В. Мониторинговые исследования по изучению воспитательного пространства университета // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2.
3. Петрова Т.И., Пилипчевская Н.В., Валюх Е.П. Взаимодействие субъектов воспитательного пространства университета как условие развития личности будущего педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 104–109.
4. Семенов В.Е. Социология образования: учеб. пособие. СПб., 2004.
5. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование – поиск новой парадигмы. М., 1998. 180 с.
6. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. М.: Эйдос, 2013. 73 с.
7. Хуторской А.В. Метапредметное содержание в стандартах нового поколения // Школьные технологии. 2012. № 4. С. 36–47.

РАБОТА УЧАЩИХСЯ С НЕСПЛОШНЫМИ ТЕКСТАМИ

WORK OF STUDENTS WITH NON-CONTINUOUS TEXTS

Е.А. Галкина

E.A. Galkina

Информационные действия, этапы формирования и уровни сформированности информационных умений, формы несплошных текстов, группы заданий по работе с несплошными текстами.

В статье рассматривается проблема формирования метапредметных результатов освоения основной образовательной программы в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Представлен анализ форм несплошных текстов. Предложена система учебных заданий для поэтапного формирования информационных умений при работе учащихся с несплошными текстами. Обоснованы критерии уровней сформированности информационных умений при работе учащихся с несплошными текстами.

Information actions, stages of formation and levels of information skills' formedness, forms of non-continuous texts, groups of assignments on working with non-continuous texts.

The article considers the problem of formation of interdisciplinary results of mastering basic educational programs in the framework of realization of Federal State Education Standards of general education. It also presents the analysis of the forms of non-continuous texts. The article proposes the system of assignments for gradual development of information skills for students working with non-continuous texts. The criteria of levels of information skills' formedness for students working with non-continuous texts are provided.

В федеральных государственных образовательных стандартах начального, основного, среднего (полного) образования указываются требования к результатам освоения основной образовательной программы. Среди метапредметных результатов особое место занимают готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, полученную из различных источников. Это обобщенные информационные способы действий, овладение которыми открывает возможности для широкой ориентации учащихся во всех предметных областях.

Формирование информационных действий учащихся создает условия для освоения предметных знаний, саморазвития и самореализации личности, регуляции учебной деятельности, обеспечения успешности обучения, развития межпредметных связей, стимулирования познавательных процессов.

М.И. Скоморохова, С.П. Леонюк отмечают

в структуре информационных действий учащихся: овладение методами и приемами самостоятельного приобретения знаний, новой информации и ее хранение; осуществление библиографического поиска, работа с учебной книгой, справочниками, техническими источниками информации [Скоморохова, Леонюк, 2009].

Предметом нашего исследования являлся процесс формирования информационных умений учащихся средствами работы с несплошными текстами.

Общеизвестно, что работа с текстами является одним из основных видов работ на уроке и самостоятельной внеучебной деятельности учащихся. Она применяется в тестовых заданиях ГИА и ЕГЭ повышенного и высокого уровня сложности [Семенов, 2013, с.104].

К сплошным текстам относят художественные и технические описания, повествования, объяснения, инструкции и др. Поиск информации в таком тексте облегчается за счет шрифтовых и цветовых выделений, знаков и символов аппарата ориентировки учебных изданий [Добротина, 2011].

Формы несплошных текстов весьма разнообразны: расписания, графики, таблицы, диаграммы, карты, библиографические каталоги, опросники, анкеты, билеты, определители, дидактические карточки и т. д. Учащиеся могут одну и ту же информацию извлекать из разных сплошных и несплошных текстов-высказываний.

В образовательном процессе к наиболее распространенным формам несплошных текстов относятся следующие.

Таблица – представление учебной информации посредством горизонтального деления (строк) и вертикального деления (колонок, граф) [Татьянченко, Воровщиков, 2002]. Числовая таблица дает возможность учащимся преимущественно точно и объективно воспринимать много количественных данных. Она не навязывает никакого заранее подготовленного результата, дает возможность сравнивать цифры системно и делать собственные выводы.

Диаграмма – графическое изображение, наглядно показывающее соотношение между различными количествами или между значениями одной и той же величины в разные промежутки времени. Данные значений располагаются обычно по степени убывания, что помогает учащимся делать сравнения и обобщения по соответствующей тематике.

Гистограмма – это горизонтальная диаграмма, которая позволяет поместить полное название значения с каждым столбцом. Гистограмма дает менее точную информацию о статистических данных, чем числовая таблица, но визуально быстрее сообщает учащимся суть ее идеи [Начинающему автору... , 2006].

Диаграммы с включением трехмерных форм (изображающие, например, кирпичики) являются необычным, ярким, удобным и привлекательным представлением текстовой информации для учащихся.

График демонстрирует непрерывные динамические отношения – движение во времени или связь между изменяющимися величинами. График позволяет учащимся быстро, более наглядно и экономно увидеть желаемые тенденции в изучаемом явлении. Как и все вышепере-

численные подтипы диаграмм, график также содержит менее точную текстовую информацию, чем числовая таблица [Там же].

Круговая диаграмма используется преимущественно в демонстрации качественных соотношений значений.

Схема – условное графическое изображение, показывающее составные части объекта и связи между ними. Схемы удерживают разный объем информации и могут содержать всевозможные слова, символы, знаки, формулы.

Рисунок – изображение объектов или явлений, выполняемое с помощью контурных линий, штрихов, пятен. Рисунок как форма несплошного текста содержит менее точные данные по сравнению с вышеназванными, но обладает самым сильным преимуществом – визуализацией изучаемого образа объекта [Там же].

В основе работы с текстами такого типа лежит аналитико-синтетическая деятельность. Чтение несплошных текстов требует определенных навыков у учащихся, так как тексты организованы иначе, содержат особые формальные указания на связи внутри текста (например, осей графика). Для учащихся важно научиться свободно получать информацию, представленную в любой текстовой форме [Добротина, 2011, с.15].

Каждый несплошной текст предваряется небольшой картой поэтапных информационных действий: 1) осуществлять поиск, восприятие, анализ, преобразование информации, извлеченной из различных источников; 2) представлять информацию с учетом заданных условий; 3) использовать приемы просмотрового и изучающего чтения; 4) писать сочинения-рассуждения на заданную тему [Там же].

Тематика несплошных текстов и структура учебных заданий подбирается таким образом, чтобы их содержание соответствовало возрастным особенностям учащихся и по возможности находилось в сфере познавательных интересов учащихся [Демидова, 2012].

При любой работе с текстами учащимся необходимо использовать разные виды чтения.

Чтение-просмотр – предварительное ознакомление с текстом.

Сканирование – быстрый просмотр текста с целью поиска факта, слова, фамилии.

Быстрое чтение – ознакомление с текстом в целом при высокой скорости чтения.

Панорамное чтение – совершенствованная техника быстрого чтения, повышающая скорость чтения и качество усвоения прочитанного.

Повторное чтение – посредством нескольких итераций с целью более глубокого осмысления.

Выборочное чтение – избирательное чтение отдельных разделов текста. Этот вид хорош при повторном чтении после его предварительного просмотра.

Аналитическое чтение – критическое изучение содержания текста с целью его осознания, сопровождающееся выпиской фактов, цитат и т. д.

Углубленное чтение – чтение с обращением внимания на детали, их анализ и оценка, выявление непонятных мест [Поддубнова, 2000].

Вопросы, задания и упражнения по работе с несплошными текстами можно объединить в следующие группы: 1) общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла, нахождение информации; 2) глубокое понимание, интерпретация и обобщение информации текста; 3) применение информации из текста в учебно-практических задачах; рефлексия на содержание текста или на форму текста и его оценка [Демидова, 2012].

Первая группа вопросов, заданий и упражнений предполагает отработку информационных умений: находить информацию, необходимую для выполнения задания; извлекать информацию, заданную в тексте в явном или неявном виде; приводить примеры из текста, подтверждающие данное высказывание; выделять в тексте объяснительный метод исследования; устанавливать истинность суждений, опираясь на информацию текста; определять значение терминов и понятий; сопоставлять информацию из разных частей текста; сопоставлять информацию, представленную в разных знаковых системах – текст и рисунки или фотографии; описывать на основе текста значение графических символов; устанавливать в тексте последовательность действий; ранжировать объекты на основе информации текста и др.

Например, поиск информации, заданной в явном виде, может начинаться с ключевых слов: найдите конкретные сведения...; какова основная идея... найдите значения слова или фразы...; определите тему или выделите главную мысль...; определите время и место действия... [Демидова, 2012].

Изучение учащимися информации, представленной в таблице, строится по следующему общему алгоритму.

1. Что представлено в таблице?

Обратите внимание – в левой части таблицы сверху вниз перечислены элементы, чьи цифровые данные расположены в правой части. В верхней части слева направо перечислены категории данных.

2. Какую закономерность данных вы наблюдаете?

3. Предложите свое объяснение выявленным закономерностям.

4. Есть ли исключения из выявленных закономерностей и с чем они связаны?

5. Какое практическое значение имеют эти данные?

Последовательность изучения информации, представленной в диаграмме, может выглядеть следующим образом.

1. Как называется диаграмма?

2. Что представлено в диаграмме?

3. В каких единицах измеряются данные?

4. Какую закономерность данных вы наблюдаете?

5. Предложите свое объяснение выявленным закономерностям.

6. Есть ли исключения из выявленных закономерностей и с чем они связаны?

7. Какое значение в практической деятельности человека имеют эти данные?

Вторая группа вопросов, заданий и упражнений предполагает обобщение и интерпретацию информации, представленной в тексте: преобразование / перекодировка из одной знаковой системы в другую форму; формулирование оценочных суждений по содержанию тек-

ста; сравнение и группировка фактов и явлений, представлены в схеме, таблице, диаграмме. Здесь могут проверяться умения: выделять главную мысль отдельной части текста; делать выводы на основе информации из текста, интерпретируя использованные в тексте выразительные языковые средства; преобразовывать информацию из текста в рисунок, и наоборот; ранжировать, группировать, классифицировать объекты, находящиеся в тексте; выделять информацию, не соответствующую содержанию текста; выявлять недостающую информацию и др.

Например, формулирование прямых выводов, заключений на основе фактов, имеющих в тексте, может начинаться с ключевых слов:

- установите связь между событиями;
- определите обобщения, имеющиеся

в тексте;

– выведите общий смысл, основываясь на серии аргументов [Демидова, 2012].

Интерпретация и обобщение информации:

- определите общую идею текста;
- опишите отношения между значениями;
- сравните и противопоставьте информа-

цию, почерпнутую из текста;

– каково практическое применение информации текста?

Третья группа вопросов, заданий и упражнений направлена на использование учащимися информации из текста при решении учебно-познавательных задач. Отличительная сторона этих вопросов, заданий, упражнений – их конструирование на основе внетекстовых ситуаций и создание собственного «продукта». Здесь используются новые и чаще всего практико-ориентированные ситуации, к анализу которых необходимо применять знания, полученные из соответствующих информационных блоков; критический анализ полученной информации и оценка ее достоверности. Работа учащихся может основываться на уже сформированных умениях, преобразовывать информацию из одной знаковой системы в другую: из таблицы в диаграмму, из текста в схему; понимать условные схематичные изображения и нетрадиционные диаграммы; интерпретировать и исполь-

зовать графическую информацию в практико-ориентированных ситуациях. Оценка содержания информации может осуществляться двумя путями: 1) проверкой правдивости сведений на основе собственных знаний или на основе дополнительных запросов информации из учебника, атласа, определителя, справочника; обоснованием ошибочности или недостающей информации; 2) определением степени доверия к информации на основе дополнительных данных об авторе текста, типе издания, в котором он опубликован [Демидова, 2012].

При работе с несплошными текстами учащийся осуществляет рефлексивные контрольно-оценочные действия (определяет успешность выполненной работы и степень трудности ее этапов; оценивает свои возможности в выполнении задания; определяет, достаточно ли знаний для ответа или решения задания; каких именно знаний недостает...) [Скоморохова, Леонюк, 2009]. Рефлексия процесса и результатов деятельности связана с выходом на качественно новые уровни за ее пределы, с оценкой наличных ресурсов и т. п. [Клековкин, 2011].

В целях определения сформированности информационных умений работы учащихся с несплошными текстами мы опирались на критерии и показатели эффективности, предложенные С.А. Поддубновой для управления развитием умений учащихся работать с учебной литературой.

Оптимальный уровень (9–10 баллов). Ученик ориентируется в тексте, способен определять главную мысль; умеет делить информацию на смысловые части; выделять основную мысль каждой части, а также трудное, непонятное; устанавливать содержательные связи между частями текста; группировать по смыслу выделенные при анализе мысли, объединять их в более крупные части; синтезировать информацию в другой логической последовательности, в другом жанре; устанавливать связи изученного с ранее изученным; находить в тексте ответы на вопросы; организовывать свою деятельность по выявлению неизвестных слов; обобщать то, что в тексте дано конкретно; конкретизировать то, что дано обобщенно; доказывать, аргументи-

ровать; тезисно или развернуто излагать содержание текста.

Допустимый уровень (6–8 баллов). Ученик умеет организовывать работу с текстом в целом и с его частями; умеет устанавливать связи между мыслями текста; группировать и объединять их в более крупные части; находить в тексте ответы на вопросы; организовывать свою работу по выяснению неизвестных слов; умеет излагать содержание текста, критически оценивать свои действия; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий учебной задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно.

Критический уровень (4–5 баллов). Ученик затрудняется организовать свою работу с текстом; не уверен в своих умениях разделения текста на смысловые части; не может установить связей между мыслями текста; затрудняется излагать содержание текста, так как не умеет составить содержательно план. Усвоенный способ выполнения плана деятельности при неизменности условий ученик выполняет самостоятельно.

Недопустимый уровень (0–3 баллов). При работе с текстом ученик способен его прочитать и пересказать бессистемно запомнившееся. По истечении времени учащийся с большим трудом может воспроизвести учебный материал. Умение работать с текстами формируется с трудом и оказывается крайне неустойчивым. Помощь учителя принимает сравнительно легко. Эффективно работает при пооперационном контроле, самостоятельные практические действия отсутствуют [Поддубнова, 2000, с. 85–86].

Правильно организованная работа с несплошными текстами (выбор структуры действий – операций действий – системы вопросов, заданий, упражнений – выполнение про-

стых действий – выполнение более сложных действий) будет способствовать повышению результатов учащихся по основной образовательной программе на разных этапах ее освоения.

Библиографический список

1. Демидова М.Ю. Естественно-научный цикл: читательские умения // Народное образование. 2012. № 5. С. 214–220.
2. Добротина И.Н. О метапредметных связях, или как русский язык помогает изучать другие предметы // Русский язык – Первое сентября. 2011. № 17. С. 14–20.
3. Клековкин Г.А. Рефлексия как средство реализации преемственности в предметном обучении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 4 (18). С. 36–44.
4. Начинающему автору. Таблица, график или гистограмма? // Строительные материалы. 2006. № 9. С. 74–76.
5. Поддубнова С.А. Управление развитием умений учащихся работать с учебной литературой на основе мотивационного программно-целевого подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Барнаул: БГПУ, 2000. 170 с.
6. Семенов П.В. Обычные решения необычной задачи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 104–106.
7. Скоморохова М.И., Леонюк С.П. Теоретико-методические основы формирования общеучебных умений у младших школьников // Начальная школа. 2009. № 4. С. 16–24.
8. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников // Школьные технологии. 2002. № 5. С. 42–55.

ПРИМЕНЕНИЕ БАЗ ДАННЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

THE USE OF DATABASES FOR TEACHING PROFILE DISCIPLINES TO STUDENTS OF TECHNOLOGICAL INSTITUTES

Т.Р. Гильманшина, С.И. Лыткина,
Т.П. Пушкарева, С.А. Худоногов

T.R. Gilmanshina, S.I. Lytkina,
T.P. Pushkaryeva, S.A. Hudonogov

Эффективность профессиональной деятельности, электронная база данных, литейное оборудование.

В данной работе представлена база данных «Технологическое оборудование литейных цехов», предназначенная для обучения будущих инженеров литейного производства профильным дисциплинам. База содержит более 2 500 моделей с описанием их устройства, принципов действия, поясняющими чертежами, областью применения и технологическими характеристиками.

Effectiveness of professional activity, electronic database, foundry equipment.

«Technological equipment of foundries» database intended for teaching profile disciplines to future engineers of foundry production is presented in this article. The base contains more than 2500 models with the description of their device, the principles of the operation, explaining drawings, the area of application and technical characteristics.

Развитие отечественной промышленности требует достижения сбалансированного соответствия между качеством подготовки выпускников технических вузов и актуальными потребностями науки и наукоемкого производства.

Проведенные исследования показали, что на протяжении ряда лет исследователи проблем высшей школы и руководители производства отмечают неудовлетворительное качество подготовки будущих инженеров и необходимость вложения значительных затрат в их адаптацию к производственным условиям.

Сегодня только 20 % занятого населения работают по полученной в вузе базовой специальности, а 42 % молодежи в первые же два года по окончании профессиональных учебных заведений меняют свои профессии [Информационно-коммуникационные технологии в образовании]. В промышленной сфере без работы в первую очередь оказываются лица с низкой квалификацией и узкой специализаци-

ей. Узкая специализация ограничивает возможность профессиональной мобильности, а значит, делает бакалавра менее конкурентоспособным на рынке труда, менее защищенным в профессиональном плане в условиях рыночных отношений.

Сохранившийся до настоящего времени в вузах традиционный подход к обучению ориентирован в основном на достигнутый уровень развития науки и освоение существующих технологий, которые для инновационных производств быстро прогрессируют. Растущие же информационные потоки и высокотехнологичные производства требуют специалистов с базовым уровнем образованности, способных переключиться с одного вида деятельности на другой.

В исследованиях [Перехожева, Шершнева, 2012; Пушкарева, 2012; Мамина и др., 2009] показано, что формирование профессиональной компетентности выпускников технических вузов в современных условиях напрямую зависит

от их уровня математической подготовки и информатизации учебного процесса по широкому спектру направлений: от аудиторных занятий до самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов. Процесс информатизации образования не может быть сведен только к способам использования, хранения и передачи информации с помощью электронных носителей. Образовательный смысл информатизации как значимой тенденции развития высшего образования состоит в поиске и реализации педагогических условий преобразования информации в знание. Потому для обучения студентов по любому направлению и профилю создается информационное обеспечение процесса обучения – система форм и методов его отображения на каком-то носителе информации. Принципиально новый шаг в этом был сделан, когда от применения компьютеров для решения отдельных задач перешли к использованию их для системной автоматизации тех или иных законченных работ при обработке информации. Решающее значение для эффективности систем подобного рода имеет то обстоятельство, что они опираются на автоматизированные информационные базы данных, позволяющие знакомить студентов с современным промышленным и научным оборудованием, его назначением и практическим использованием [Пушкарева, 2012].

В настоящее время опубликовано недостаточно литературы, освещающей устройство и принцип работы современного литейного оборудования. Как правило, информацию о нем можно взять только из сети Internet, которая, хотя и является общедоступной, но не дает полного представления о данном вопросе. Зачастую сайты заводов отражают только общее представление о выпускаемом ими оборудовании, включая описание назначения и достоинства моделей и, в лучшем случае, технические характеристики [Мамина и др., 2009; Гильманшина и др., 2012].

Известно, что при поиске нужного оборудования с заданными параметрами затрачивается большое количество времени и ресурсов, одна-

ко впоследствии не всегда приводит к нужному результату. Разработанная нами поисковая система вполне решает эту проблему.

Описание информационной базы данных. На кафедре «Литейное производство» института цветных металлов и материаловедения ФГАОУ ВПО СФУ разработана и внедрена в учебный процесс автоматизированная информационная база данных «Литейное оборудование», предназначенная для выбора наиболее оптимальных моделей технологического литейного оборудования в зависимости от области их применения. В базе представлено оборудование современного производства, а также рыночные образцы оборудования как следующий этап технологического оснащения. Материалы этой базы данных могут быть использованы в качестве справочника и отправной точки для самостоятельной исследовательской работы, при подготовке студентами курсового или дипломного проектирования, а также при проведении практических занятий по дисциплинам «Основы проектирования литейных цехов», «Оборудование литейных цехов», «Машины и автоматизированные системы в литейном производстве».

База данных «Литейное оборудование» создана на основе программы Microsoft Office Access, интерфейс выполнен в среде Borland Delphi 2010.

Разработанная система состоит из двух частей: информационной (рис. 1) и непосредственно самой базы данных.

Информационная часть предназначена для поиска информации об оборудовании. При вводе наименования модели в строку «Модель» открывается диалоговое окно, в котором представлена информация о заданной модели:

- общие сведения о модели: внешний вид и название модели, назначение, наименование производителя, который ее выпускает (см. рис. 1);
- описание модели: чертежи модели и ее отдельных узлов, описание основных элементов и принципа действия (рис. 2);
- литературный источник: перечень источников литературы, в которых упоминается данная модель.



Рис. 1. Информационное окно базы данных «Литейное оборудование»

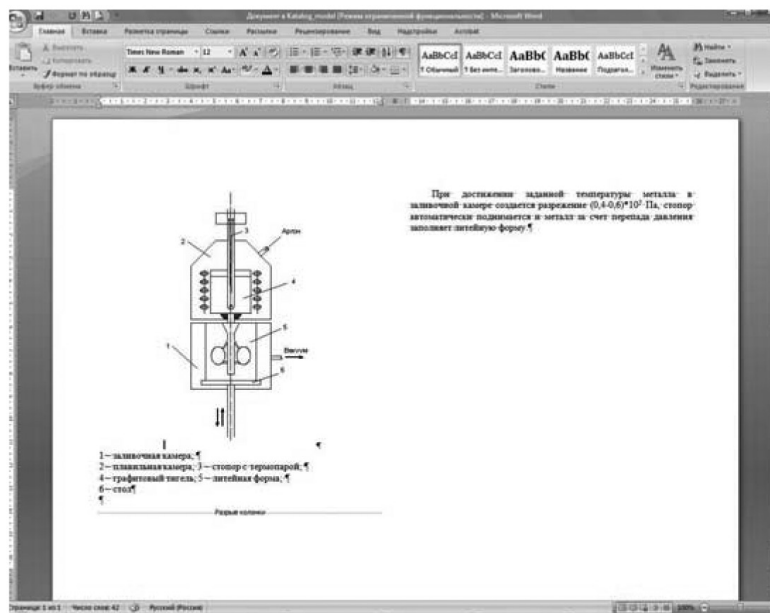


Рис. 2. Окно описания модели

Разделы «Описание модели» и «Литературный источник» выполнены в программе Microsoft Office Word для облегчения последующей работы с полученной информацией. Однако все изменения, которые будут вноситься в данные документы, не будут сохранены. Это сделано с той целью, чтобы пользователь без прав администратора не мог редактировать базу данных.

Для случая если модель оборудования

не известна, в базе заложена возможность выбора наиболее оптимальной через поисковую систему.

Поиск оборудования может осуществляться по двум критериям:

- по наименованию параметра модели (рис. 3): производительность, размер опок, размер форм и т.д.;

- по наименованию модели и области ее использования (рис. 4).

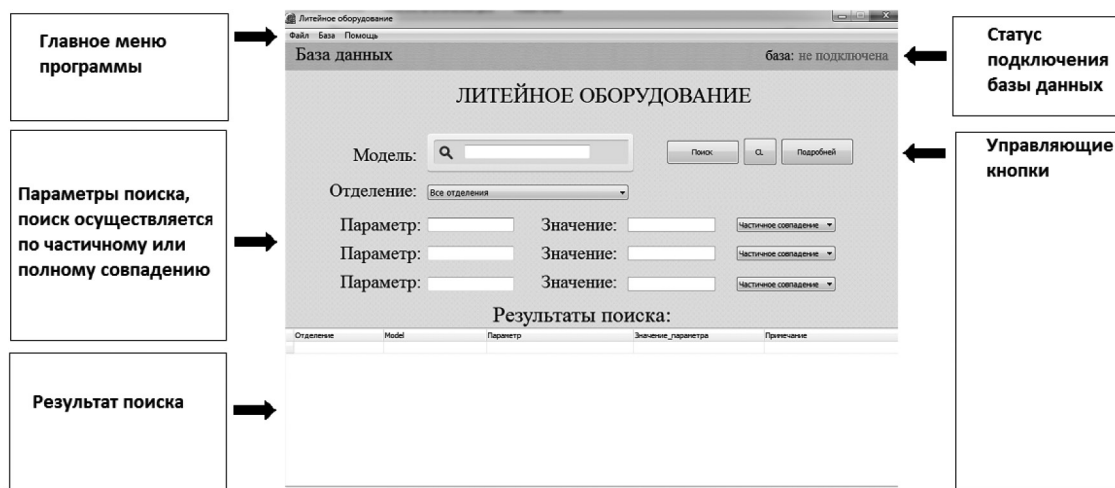


Рис. 3. Окно поиска модели оборудования по параметрам

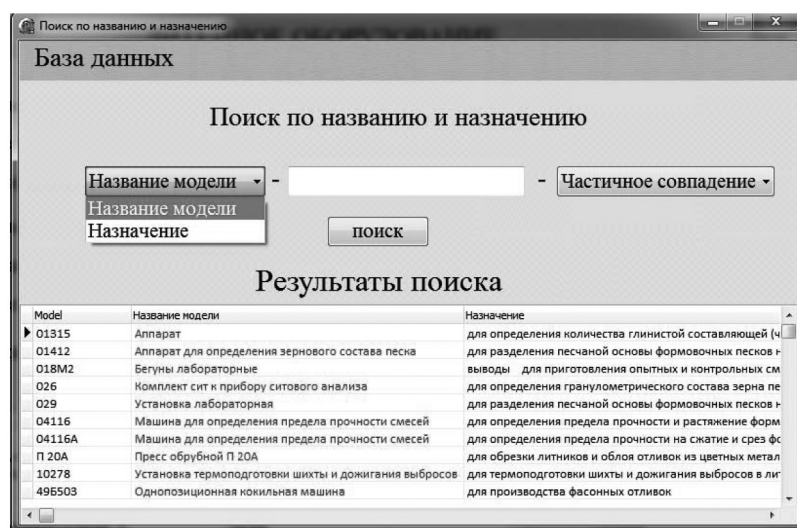


Рис. 4. Окно поиска модели оборудования по его названию и назначению

При выборе оборудования по параметрам (см. рис. 3) поиск можно осуществлять по одному, двум или трем параметрам одновременно. Если пользователю известны полное наименование параметра и его значения, необходимо воспользоваться функцией «Полное совпадение». Если четкое название параметра и / или его значения не известны, то следует использовать функцию «Частичное совпадение». При подборе нужного оборудования дополнительно можно задавать наименование отделения, в котором расположено оборудование.

При поиске оборудования по названию или назначению (см. рис. 4) также можно задавать четко название или назначение модели или ча-

стичное его совпадение. Для удобства анализа полученных результатов колонка, по которой идет поиск, подсвечивается красным цветом.

Результаты поиска и в том и другом случае выводятся в нижней части информационного окна в виде таблицы и могут быть сформированы в виде отчета, сохраняемого с расширением *.txt, или отправлены на принтер и распечатаны.

Двойной щелчок по названию заинтересовавшей модели позволит вернуться в первое окно и вывести все ее характеристики с описанием.

Основная часть базы выполнена в программе Microsoft Office Access (рис. 5). К этой части пользователь не имеет доступа, поэтому внести свои изменения в базу не может.

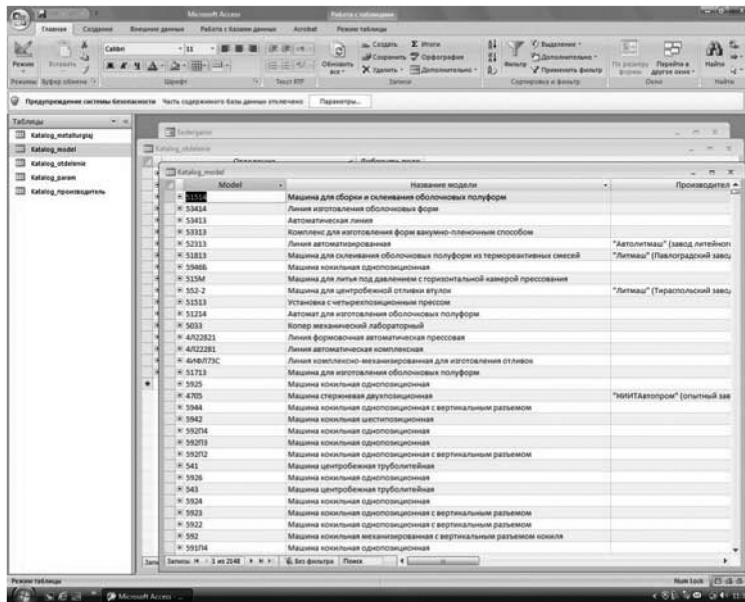


Рис. 5. Вид основной части базы данных

Для удобства работы в информационной базе данных предусмотрен раздел «Справка», внешний вид которого показан на рис. 6.

Программа, помимо русского, поддержи-

вает английский язык – переключение интерфейса программы на английский язык осуществляется с помощью пункта меню «Language – English».

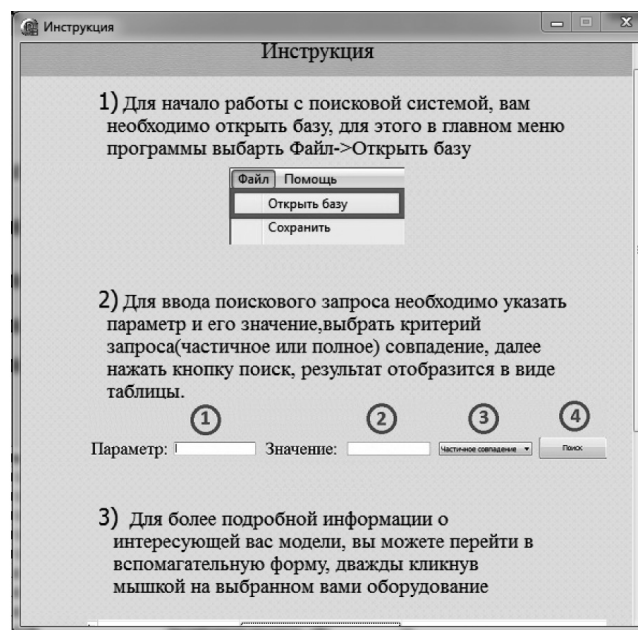


Рис. 6. Справка базы данных

На сегодняшний день база данных содержит более 2 500 единиц литейного оборудования, серийно выпускаемых, вновь осваиваемых и перспективных моделей с их полным описанием и параметрами.

Результаты педагогического эксперимента. Представленная информационная база данных в течение нескольких лет активно используется в ФGAOY ВПО СФУ для самостоятельной исследовательской работы будущих инженеров

литейного производства, при подготовке курсового и дипломного проектирования, а также при проведении практических занятий по дисциплинам «Основы проектирования литейных цехов», «Оборудование литейных цехов», «Машины и автоматизированные системы в литейном производстве».

Для проверки эффективности построенной

базы данных проводился контроль выполнения объема внеаудиторной самостоятельной работы студентами III–IV курсов, а также анкетирование дипломников с целью выяснения влияния наличия такой базы на их учебную и исследовательскую деятельность (по четырехбалльной системе, при которой 1 означает отсутствие влияния). Полученные данные приведены в таблице.

Результаты анкетирования

| № п/п | Влияние наличия информационной базы данных на деятельность студентов | Кол-во ответов в % к числу опрошенных на оценку | | | |
|-------|---|---|----|----|----|
| | | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | Сокращает время поиска информации о моделях | 48 | 19 | 21 | 9 |
| 2 | Обеспечивает полноту данных о моделях | 37 | 15 | 19 | 26 |
| 3 | Обеспечивает обновление данных о моделях | 51 | 31 | 13 | 2 |
| 4 | Повышает уровень знаний по профильным дисциплинам | 52 | 28 | 15 | 2 |
| 5 | Способствует развитию навыков исследовательской деятельности | 46 | 14 | 15 | 6 |
| 6 | Активизирует реферативную работу, участие в конкурсах, конференциях и др. | 43 | 14 | 15 | 25 |

На рис. 7 представлены результаты выполнения внеаудиторной самостоятельной работы студентами контрольной (без использования

базы данных) и экспериментальной (обучение с использованием информационной базы данных) групп.

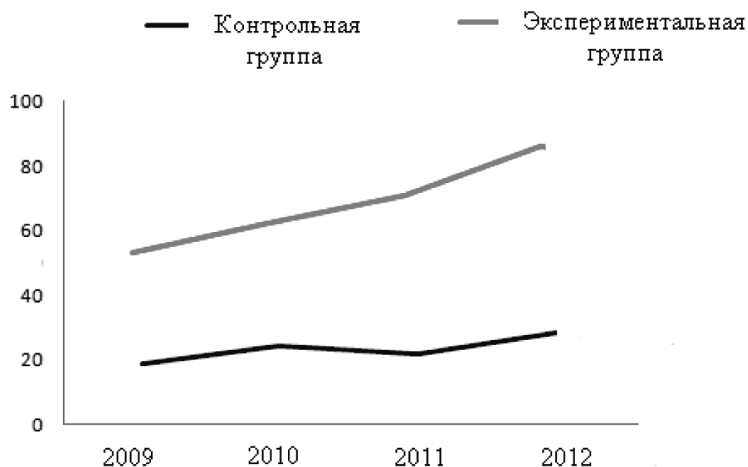


Рис. 7. Динамика выполнения студентами самостоятельной работы (в %)

Таким образом, создание информационной электронной базы «Литейное оборудование» и использование ее данных в учебном процессе способствует усилению профессиональной подготовки будущих инженеров – литейщиков. Структура и логика ее использования позво-

ляет без больших трудозатрат оперативно обрабатывать большой объем имеющегося литейного оборудования, выполнять поиск необходимых моделей и формировать отчет по его итогам. Современный и наглядный интерфейс программы делает работу с ней максимально удоб-

ной и комфортной, а решение по оптимизации базы данных делает программу нетребовательной к программным и аппаратным средствам компьютера и способной работать практически со всеми версиями операционных систем корпорации Microsoft.

Библиографический список

1. Гильманшина Т.Р., Мамина Л.И., Довженко Н.Н. и др. Конструкции и принцип работы оборудования для изготовления слитков из алюминия и его сплавов. Атлас конструкций: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т., 2012. 238 с.
2. Информационно-коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/521935/>
3. Мамина Л.И., Бабкин В.Г., Баранов В.Н. и др. Конструкции и принцип работы машин литейного производства для изготовления разовых форм: атлас конструкций. Красноярск: ИПК СФУ, 2009. 324 с.
4. Матвеева Т.А. Формирование профессиональной компетентности студента вуза в условиях информатизации образования: методология, теория, практика. М.: ВЛАДОС, 2007. 344 с.
5. Перехожева Е.В., Шершнева В.А. Дидактические аспекты междисциплинарной интеграции в техническом вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2(20). С. 124–128.
6. Пушкарева Т.П. Основные компоненты математической подготовки с позиций информационного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3(21). С. 120–126.
7. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера. М.: Изд-во МАДИ (ГТУ), 2007. 487 с.

СТАНОВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ЦЕННОСТИ

FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF BACHELORS-TEACHERS AS PROFESSIONAL AND PERSONAL VALUE

Е.А. Злотникова, Г.И. Чижаква

E.A. Zlotnikova, G.I. Chizhakova

Самообразовательная компетенция, компетентность, самообразовательная деятельность, ценности, образовательный процесс.

В статье изучаются феноменология самообразовательной компетенции, аспекты становления самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности. Представлены результаты исследования состояния сформированности самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности.

Self-educational competence, competence, self-educational activity, values, educational process.

The article examines the phenomenology of self-educational competence, the aspects of formation of self-educational competence of bachelors-teachers as professional and personal value. It also presents the results of the research of self-educational competence's condition of bachelors-teachers as professional and personal value.

Реализация идеи непрерывного образования, внедрение новых государственных образовательных стандартов, ориентированных на реализацию компетентностного подхода и предусматривающих значительное увеличение доли самостоятельной работы в образовательном процессе, ставят задачу модернизации всей системы педагогического образования, решение которой возможно при условии сформированности базовых компетенций обучающихся, одной из которых является самообразовательная [Москвич, Диев, 2013, с. 14–24].

Самообразовательная компетенция является системообразующей, так как интегрирует формирование и развитие остальных компетенций, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в образовательном процессе. Самообразовательная компетенция, как правило, не связана только с узкодидактическими целями и более эффективна в том случае, если определяет интегрированную характеристику, включающую в себя знания, умения, способы и опыт самообразо-

вания, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной и социальной самореализации человека [Бобыкина, 2009].

Формирование и становление самообразовательной компетенции личности определяется исследователями как сложный процесс самостоятельного овладения знаниями и как созидание собственной личности в процессе самообразования (А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, М.Н. Скаткин, Б.Ф. Райский, П.И. Пидкасистый). Стоит отметить, что проблема становления самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности бакалавров-педагогов остается недостаточно изученной в теоретическом и практическом аспектах профессионального образования.

Начальный этап исследований в сфере компетентностей личности традиционно связывают с идеей А. Маслоу и его последователей (Р. Бендлер, Дж. О'Коннор, Д. Сеймор), которые представили и апробировали модель «стадий научения».

Данная модель демонстрирует динамику формирования знаний, умений и навыков в процессе образования. Первая стадия – неосознанное незнание (неосознаваемая некомпетентность), на начальном этапе научения наблюдается отсутствие способности у индивида осознать, что он чего-то не умеет или не знает. Вторая стадия – осознанное незнание (осознаваемая некомпетентность), на данном этапе личностью осознается недостаток знаний, умений и навыков, происходит принятие своей некомпетентности. Третья стадия – осознанное знание (осознаваемая компетентность), характеризуется свободным владением личностью необходимыми знаниями, умениями пользоваться полученной информацией и готовностью ее применения на практике. Субъект деятельности осознает свои потребности, цели, интересы для дальнейшего самосовершенствования. Четвертая стадия – неосознанное знание (неосознаваемая компетентность), на завершающем этапе научения происходит совершенное владение личностью знаниями, умениями, навыками, доведенными до автоматизма; появляется возможность их применения, трансформации и синтеза [Maslow, 1971].

Вслед за американскими исследователями, С.А. Дружилов на основе концепции «стадий научения» предложил собственную модель становления компетентности, одним из важнейших элементов которой является самообразовательная компетенция [Дружилов, 2001, с. 32]. По нашему убеждению, возможность формирования и становления самообразовательной компетенции личности, исходя из анализа данной модели, появляется на стадии осознаваемой некомпетентности, что обуславливается появлением и формированием положительных мотивов самообразовательной деятельности, личностной готовностью к самообразовательной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Анализ моделей становления компетентности

| Стадии научения | Стадии компетентности | Самооценка субъекта деятельности | Модель «Стадий научения» А. Маслоу | Модель «Профессионального обучения» С.А. Дружилова |
|-----------------|--|----------------------------------|--|---|
| IV стадия ↑ | Неосознанное знание (неосознаваемая компетентность) | «Я знаю, что я знаю» | Завершающий этап научения. Совершенное владение знаниями, умениями, навыками, доведенными до автоматизма; возможность их применения, трансформации и синтеза | Профессиональные навыки полностью интегрированы, встроены в поведение; профессионализм является частью личности. Бессознательная компетентность характеризует уровень мастерства |
| III стадия ↑ | Осознанное знание (осознаваемая компетентность) | «Я знаю, что я не знаю» | Свободное владение ЗУНами. Осознание своих потребностей, целей дальнейшего самосовершенствования | Знание о структуре и содержании профессиональных знаний, умений, навыков; способность эффективно их применить |
| II стадия ↑ | Осознанное незнание (осознаваемая некомпетентность). При наличии положительных мотивов самообразовательной деятельности и личностной готовности к самообразовательной деятельности возможно формирование и становление самообразовательной компетенции | «Я знаю, что я не знаю» | Осознание недостатка знаний, умений и навыков. Принятие своей некомпетентности | Осознание недостатка профессиональных знаний, умений, навыков. Возможны конструктивный исход (как форма личностной активности) и деструктивный (как форма социальной пассивности) |
| I стадия ↑ | Неосознанное незнание (неосознаваемая некомпетентность) | «Я не знаю, что я не знаю» | Начальный этап научения. Отсутствие способности у индивида осознать, что он чего-то не умеет или не знает | Незнание об отсутствии знаний, умений, навыков или вообще о возможных требованиях к таковым для успешной деятельности |

В настоящее время компетенция является предметом тщательного психолого-педагогического анализа, что подтверждает актуальность исследуемой нами категории. Ее сущность, содержание, функции изучаются отечественными и зарубежными исследователями. К примеру, в ряде стран Европы и США в период 70–80-х годов термин «компетенция» употреблялся в связи с проблемой индивидуализации обучения, в России компетенции стали широко изучаться лишь в 80–90-е годы. В настоящее время компетентностно-ориентированное образование стало устойчивой образовательной практикой во многих европейских странах. Становление самообразовательной компетенции рассматривается как процесс и результат развития личности под влиянием внешних условий, не имеющий конечных очертаний и продолжающийся на протяжении всей жизни человека. Однако, в отличие от развития личности, ее становление осознается самой личностью и окружающими, оно относительно дискретно, так как связано с появлением в структуре личности новых, ранее отсутствующих качеств [Равен, 2002].

По мнению А.В. Хуторского, основной целью образовательной и самообразовательной деятельности в контексте компетентностного подхода является овладение образовательной компетенцией, которая представляет собой «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности».

Образовательная активность бакалавра-педагога в этих условиях может быть направлена на адаптацию к среде за счет собственных ресурсов и внутренних резервов, где ключевым фактором динамического профессионального развития может выступать самообразовательная компетенция. По нашему мнению, самообразовательная компетенция личности выступает необходимым элементом всего процесса ее жизнедеятельности (включающего личностную, профессиональную составляющие) для реализации внутреннего

потенциала, направленного на эффективную профессиональную деятельность.

В теории самообразовательная компетенция определяется как интегрированная характеристика личности, включающая в себя знания, умения, способы и опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной и социальной самореализации человека. Самообразовательная компетенция выступает интегративным качеством личности и существует в различных формах – как высокая степень умений самообразования, как форма проявления способности и индивидуально-стиля образовательной деятельности, как некий итог саморазвития человека, как одно из проявлений социальной зрелости личности. Нами было изучено состояние сформированности самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности бакалавра-педагога.

Основой выбора диагностических процедур исследования служило понимание структуры самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности бакалавров-педагогов в виде совокупности аксиологического, мотивационного, когнитивного, волевого, деятельностного компонентов, которые были выявлены в результате теоретического анализа. Совокупность компонентов является общим показателем сформированности самообразовательной компетенции. Следовательно, одной из основных задач опытно-экспериментальной работы стало выявление сформированности самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности бакалавров-педагогов по каждому из названных компонентов.

Мы видим целесообразным выделение трех уровней сформированности самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессионально-педагогической ценности: низкий, средний, высокий. Содержательные критерийные характеристики уровней сформированности самообразовательной компетенции как профессионально-педагогической ценности бакалавров-педагогов представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Содержательные критериальные характеристики уровней сформированности
самообразовательной компетенции**

| Компо- ненты | Уровни сформированности самообразовательной компетенции | | |
|-----------------|--|--|---|
| | низкий | средний | высокий |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Аксиологический | Не воспринимает самообразовательную деятельность как профессионально-педагогическую и личностную ценности. | Положительное, но неустойчивое отношение к самообразовательной деятельности как профессионально-педагогической и личностной ценности. | Сформировано отношение к самообразовательной деятельности как профессионально-педагогической и личностной ценности. |
| | Отсутствуют ценностная установка, ценностная направленность на процесс познания и самообразовательную деятельность | Не сформированы ценностная установка, ценностная направленность на процесс познания и самообразовательную деятельность | Сформированы ценностная установка, ценностная направленность на процесс познания и самообразовательную деятельность |
| Мотивационный | Отсутствие ценностных побуждающих мотивов самообразовательной деятельности. Наличие только внешней мотивации осуществления самообразовательной деятельности. | Наличие положительных мотивов самообразовательной деятельности. Потребность в овладении умениями, навыками и способами самообразовательной деятельности проявляется в зависимости от ситуации. | Наличие ценностных побуждающих мотивов самообразовательной деятельности, отражающих стремление к удовлетворению потребности бакалавра-педагога в знаниях, умениях и навыках и способах самообразовательной деятельности. |
| | Отсутствует осознание ценностной значимости самообразовательной деятельности для профессионально-педагогического и личностного совершенствования | Осознание бакалавром-педагогом положительной значимости самообразовательной деятельности для профессионально-педагогического и личностного совершенствования | Осознание бакалавром-педагогом ценностной значимости самообразовательной деятельности для профессионально-педагогического и личностного совершенствования |
| Когнитивный | Отсутствие ценностных общеобразовательных знаний; знаний о способах познания и саморазвития; знаний о способах конструирования самообразования, методах и технологиях осуществления самообразовательной деятельности; знаний о способах осуществления рефлексии самообразовательной деятельности | Наличие общеобразовательных знаний. Наличие поверхностных знаний о способах познания и саморазвития. Проявляется стремление к усвоению знаний о способах, методах и технологиях осуществления самообразовательной деятельности | Наличие ценностных общеобразовательных знаний; знаний о способах познания и саморазвития; знаний о способах конструирования самообразования, методах и технологиях осуществления самообразовательной деятельности; знаний о способах осуществления рефлексии самообразовательной деятельности |

Окончание табл. 2

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------|---|---|---|
| Волевой | Умения саморегуляции поведения и самообразовательной деятельности практически не сформированы. Цели самообразовательной деятельности удерживает при напоминании | Умения саморегуляции поведения и самообразовательной деятельности недостаточно сформированы. Не всегда удерживает цели самообразовательной деятельности, адекватно оценивает ее результаты | Наличие сформированных умений саморегуляции поведения и самообразовательной деятельности. Способность удерживать цели самообразовательной деятельности, прогнозировать, оценить результаты самообразовательной деятельности |
| | Не сформированы умения управлять самообразовательной деятельностью, осуществлять самоконтроль самообразовательной деятельности | Умения управлять самообразовательной деятельностью, осуществлять самоконтроль самообразовательной деятельности развиты слабо | Наличие умений управлять самообразовательной деятельностью, осуществлять, самоконтроль самообразовательной деятельности |
| Деятельностный | Отсутствие способности формулировать и ставить конструктивные цели самообразовательной деятельности. | Умения ставить перед собой цели самообразовательной деятельности сформированы, но неустойчивы. Присутствует готовность принять цель извне. | Наличие сформированных умений ставить цели самообразовательной деятельности. |
| | Не сформированы умения практического применения различных средств, методов, способов и технологий осуществления самообразовательной деятельности. Отсутствие способности самостоятельно выстроить индивидуальную самообразовательную стратегию. | Владение некоторыми средствами, методами, способами и технологиями осуществления самообразовательной деятельности, но с трудностями в их выборе и применении. Затрудняется самостоятельно выстроить индивидуальную самообразовательную стратегию. | Владение различными средствами, методами, способами и технологиями осуществления самообразовательной деятельности. Умения самостоятельно выстроить индивидуальную самообразовательную стратегию в соответствии с профессионально-педагогическими и личностными потребностями. |
| | Умения и способности осуществлять рефлексию и самокоррекцию самообразовательной деятельности не сформированы | Умения и способности осуществлять рефлексию и самокоррекцию самообразовательной деятельности сформированы не в полной мере | Наличие умений и способностей осуществлять рефлексию, самокоррекцию самообразовательной деятельности |

В результате проведенного комплексного исследования самообразовательной компетенции по каждому из ее структурных компонентов по содержательным критериям и выполнения необходимых расчетов нами были получены данные, свидетельствующие об об-

щем уровне сформированности самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности. Результаты диагностических процедур осуществленного исследования представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Уровни сформированности самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов
как профессиональной и личностной ценности**

| Компоненты \ Уровни | Экспериментальная группа | | | Контрольная группа | | |
|---|--------------------------|---------|--------|--------------------|---------|--------|
| | Высокий | Средний | Низкий | Высокий | Средний | Низкий |
| Аксиологический | 14,0 % | 54,8 % | 31,2 % | 10,8 % | 53,8 % | 35,5 % |
| Мотивационный | 4,3 % | 44,1 % | 51,6 % | 6,5 % | 47,8 % | 45,7 % |
| Когнитивный | 8,6 % | 72,0 % | 19,4 % | 8,6 % | 75,3 % | 16,1 % |
| Волевой | 4,3 % | 32,3 % | 63,4 % | 3,2 % | 36,6 % | 60,2 % |
| Деятельностный | 11,8 % | 47,7 % | 40,5 % | 8,6 % | 50,2 % | 41,2 % |
| Общий уровень самообразовательной компетенции | 8,6 % | 50,2 % | 41,2 % | 7,5 % | 52,7 % | 39,7 % |

Таким образом, практически у половины испытуемых бакалавров-педагогов экспериментальной (50,2 %) и контрольной групп (52,7 %) наблюдается средний уровень сформированности самообразовательной компетенции как ценности по выявленным содержательным критериям. У 41,2 % респондентов экспериментальной и 39,7 % респондентов контрольной групп отмечается низкий уровень сформированности самообразовательной компетенции как профессионально-педагогической и личностной ценности. Высокий уровень сформированности самообразовательной компетенции наблюдается лишь у 8,6 % респондентов экспериментальной и 7,5 % контрольной групп.

Данные показатели свидетельствуют о необходимости внедрения комплекса учебно-воспитательных воздействий и мероприятий в образовательный процесс вуза, направленных на достижение высокого уровня сформированности самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов.

Проведенное теоретическое исследование по проблеме становления самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности позволяет сделать следующие выводы.

Анализ психолого-педагогической и философской литературы показал, что понятие «самообразовательная компетенция» является родовидовым по отношению к видовому понятию «компетенция». Под самообразовательной компетен-

цией понимается интегративное свойство личности, включающее в себя знания, умения, способы самообразовательной деятельности, субъективный опыт, личностные качества, проявляющиеся в ценностном отношении к самообразовательной деятельности для непрерывного личностного совершенствования и удовлетворения профессиональных потребностей.

Сущность и содержательные характеристики самообразовательной компетенции не позволяют изучать ее вне контекста самостоятельной образовательной деятельности бакалавров-педагогов, в которой самообразовательная компетенция формируется и проявляется.

Анализ теоретических источников позволил установить, что важными характеристиками самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов являются осознание ими себя в качестве субъектов самостоятельной образовательной деятельности; способность бакалавров-педагогов управлять самостоятельной образовательной деятельностью; сформированность умений самостоятельной постановки самообразовательных целей, планирования, организации, контроля, оценивания, осуществления бакалаврами педагогами содержательной, процессуальной, итоговой рефлексии самостоятельной образовательной деятельности.

Результаты констатирующего среза свидетельствуют о недостаточной сформированности аксиологического, мотивационного, когнитивного, волевого, деятельностного компонентов са-

мообразовательной компетенции бакалавров-педагогов педагогического вуза.

Считаем, что в качестве необходимых организационно-педагогических условий становления самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности станут актуализация самообразовательного потенциала бакалавров-педагогов в процессе работы над предметным содержанием учебной дисциплины; организация ситуационного обучения с целью формирования ценностного отношения бакалавров-педагогов к самообразовательной деятельности; включение бакалавров-педагогов в автономную самообразовательную деятельность с целью освоения умений управления самообразованием.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография Красноярск, 2007. 204 с.
2. Бобыкина И.А. К проблеме развития самообразовательной компетенции // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 4. С. 196–204.
3. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: по матер. Фестиваля педагогического творчества в г. Новокузнецке. Новокузнецк: ИПК, 2001. 174 с.
4. Москвич Ю.Н., Диев В.С. Образование на пути к новым берегам: поиск ответа на глобальные вызовы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002. 396 с.
6. Maslow A.H. The farther reaches of human nature. New York: Viking Press, 1971.

ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА

THE FEATURES OF E-LEARNING MATHEMATICS BY STUDENTS OF ENGINEERING HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Т.В. Зыкова, О.А. Карнаухова,
Т.В. Сидорова, В.А. Шершнева

T.V. Zykova, O.A. Karnaukhova,
T.V. Sidorova, V.A. Shershneva

E-learning, формирование математической компетентности, электронное обучение, смешанное обучение.

В статье рассмотрены особенности использования электронных курсов в обучении математике. Показано, что обучение математике с применением электронных обучающих курсов наиболее результативно. При этом необходимы психолого-педагогическое обеспечение мотивации изучения студентами математики, а также дальнейшее проектирование и разработка методики использования электронных курсов в условиях смешанного обучения математике студентов инженерных направлений подготовки.

E-learning, formation of mathematical competence, e-learning, blended learning.

The article considers the features of using e-learning courses in teaching mathematics. It is shown that learning mathematics with the application of e-learning courses is the most effective. In addition, psychological and pedagogical ensuring of motivation for students to study mathematics as well as the further design and development of techniques for using e-learning courses in the context of blended learning mathematics by students of engineering faculties are necessary.

В статье рассмотрены особенности использования электронных курсов в обучении математике. Показано, что обучение математике с применением электронных обучающих курсов наиболее результативно. При этом необходимы психолого-педагогическое обеспечение мотивации изучения студентами математики, а также дальнейшее проектирование и разработка методики использования электронных курсов в условиях смешанного обучения математике студентов инженерных направлений подготовки.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», принятый в 2012 г., позволяет и предписывает вузам использовать программы электронного обучения (e-learning), дистанционные образовательные технологии. Федеральные государственные стандарты третьего поколения ФГОС ВПО и более новые стандарты ФГОС 3+ также предполагают широкое использование в процессе обучения информационно-коммуникационных технологий, в том числе

электронного обучения, что становится возможным при наличии соответствующего аппаратного (компьютеры, проекторы, интерактивные доски и т. д.) и программного обеспечения, называемого электронными образовательными ресурсами; более того, в вузах имеются и некоторые новые элементы, например компьютерные симуляции, интерактивные стенды.

Электронное обучение (e-learning) – это технология обучения, основанная на использовании средств вычислительной техники и систем передачи данных для представления и доставки знаний, поддержки взаимодействия обучаемого и обучающего, а также контроля знаний. Электронное обучение представляет разные способы и формы обучения на основе информационных и коммуникационных технологий.

Следует различать электронное и дистанционное обучение. Дистанционное обучение – более широкое понятие, включающее в себя различные формы и виды. Основное его отличие – обучение «на дистанции». Однако имен-

но этот показатель при электронном обучении не слишком важен. Можно учиться электронным способом и в аудитории, под руководством преподавателя. Таким образом, дистанционное обучение – это самостоятельная форма, а информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством.

В настоящее время перспективным является интерактивное взаимодействие с учащимся посредством информационных коммуникационных сетей, поэтому понятия дистанционного и электронного обучения сближаются на базе применения ИКТ.

Исследователи заговорили об электронном обучении еще в 1990-х гг. в связи с развитием ИКТ, что и обусловило интенсивное развитие электронного обучения.

Первый этап развития e-learning характеризуется:

- активным использованием презентаций;
- применением программ тестирования;
- разработкой электронных учебников.

Второй этап развития e-learning связывают с корпоративным обучением. Используя финансовые возможности бизнес-сферы:

- создают более сложные в разработке и качественные электронные дидактические учебные материалы (компьютерные тренажеры, установки с удаленным доступом и др.);
- создают электронные средства обучения, организации и сопровождения учебного процесса;
- отработывают различные модели управления электронным обучением;
- разрабатывают подходы к оценке качества и эффективности электронного обучения.

Третий этап развития e-learning связан с созданием программных систем, обеспечивающих комплексное решение задач электронного обучения:

- систем управления контентом;
- доставки учебных материалов;
- тестирования интерактивной поддержки обучающей среды;
- управления знаниями;

– управления обучением (Learning Management Systems – LMS).

Следующий этап развития e-learning можно отнести на начало XXI в., когда электронное обучение стало активно внедряться в традиционное обучение в самых различных организационных формах:

- как поддержка традиционного очного и заочного обучения;
- как новый уровень развития дистанционного обучения по программам дополнительного профессионального образования, повышения квалификации преподавателей вузов, довузовской подготовки, первого и второго высшего образования, магистратуры и т. д.

В последние годы электронное обучение в вузах России получило широкое распространение, но процесс его внедрения в образовательную деятельность университетов сталкивается с рядом проблем, среди которых следует выделить:

- электронные материалы (контент), электронные образовательные ресурсы для многих учебных курсов не разработаны;
- готовность преподавателей к использованию электронных обучающих курсов (часть преподавателей не готовы к работе с применением дистанционных технологий, не понимают неизбежность информатизации образования в условиях стремительного постоянного развития информационного общества);
- противоречие между психологической готовностью студентов и преподавателей к работе в области e-learning; однако здесь стоит отметить готовность современных студентов применять ИКТ не только в повседневной жизни, но и в совершенствовании собственных знаний;
- сопровождение учебного процесса с использованием e-learning (в вузах мало специалистов, обеспечивающих квалифицированную поддержку преподавателям и студентам в процессе обучения);
- отсутствие методического обеспечения по дисциплинам, направленного на применение e-learning;
- отсутствие необходимой нормативной базы в области e-learning;

– нерешенные проблемы по вопросу авторских прав, за которым скрывается нежелание некоторых преподавателей выставлять свои ресурсы в открытый доступ;

– отсутствие поддержки со стороны руководства вузов (до недавнего времени, пока e-learning не стало частью государственной образовательной политики).

На сегодняшний день далеко не все преподаватели используют ИКТ в должной мере, поэтому потенциал новых технологий остается пока недостаточно реализованным.

Такое положение актуализирует проблему разработки методики использования электронных образовательных ресурсов в обучении вузовским дисциплинам. В данной статье некоторые аспекты этой проблемы рассматриваются применительно к обучению математике студентов инженерного вуза как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной работы с использованием элементов смешанного обучения.

Формирование математической компетентности у студентов инженерных направлений подготовки является сложной дидактической задачей [Шершнева, 2014; Noskov, 2007]. Являясь универсальным научным языком, средством моделирования и познания объектов и явлений различной природы, математика остается одной из базовых дисциплин инженерных направлений подготовки. Необходимо интегрировать математические знания студента в его профессиональную компетентность как совокупность предусмотренных стандартами компетенций [Шершнева, 2007].

Формированию профессиональной компетентности способствует электронное обучение [Аветисян, 2009; Минеев, 2012; Петрова, 2013]. Как известно, электронное обучение в обучении математике:

– сокращает время на выдачу и проверку заданий, автоматически показывает студенту результаты решения задачи;

– освобождает аудиторное время, которое может быть использовано для организации других форм учебной деятельности;

– предоставляет возможность использования средств мультимедиа;

– позволяет проводить «компьютерные эксперименты», если реальные эксперименты трудоемки или невозможны;

– обеспечивает быстрый доступ к информации и данным;

– предоставляет возможность обучения в удаленном доступе;

– предоставляет возможности варьировать задания в соответствии с уровнем подготовки студента;

– позволяет организовать систему промежуточного контроля, совместимую с различными экзаменационными системами;

– обеспечивает максимальную объективность и оперативность оценки результатов учебного процесса.

Важно, анализируя результаты обучения математике с использованием электронных курсов, выбрать показатели, которые позволяют объективно оценивать качество математической подготовки студентов, а также качество образовательного процесса.

Анализ результатов обучения математике студентов института космических и информационных технологий Сибирского федерального университета с использованием разработанного электронного курса показал, что в первом семестре студенты испытывают трудности при самостоятельном освоении содержания электронного курса, так как у них нет достаточного опыта самостоятельной работы с электронными курсами, а также недостаточно сформирована мотивация к изучению математики. Такая ситуация приводит к необходимости уточнить дидактические требования, предъявляемые к электронному курсу математики.

Ряд исследователей отмечают, что электронные курсы должны соответствовать следующим требованиям [Аветисян, 2009; Минеев, 2012; Петрова, 2013]:

– научность, доступность, проблемность, наглядность, системность;

– модульность, четкое определение учебных целей, ориентация на самообучение, после-

довательность, интерактивность, наличие элементов сопровождения;

– соответствие современным требованиям к образовательному процессу при отборе содержания и представлении учебного материала, в том числе требованию развития личности.

По нашему мнению, перечисленные требования к электронным курсам целесообразно дополнить следующими требованиями [Шершнева и др., 2008; Носков, Шершнева, 2010; Зыкова и др., 2012; Зыкова и др., 2013]:

– наличие электронного учебника и других учебно-методических материалов, включая лекции, задания для самостоятельной работы и тесты, а также прикладные, профессионально направленные и междисциплинарные задачи для формирования деятельностного, мотивационно-ценностного и рефлексивно-оценочного компонентов математической компетентности;

– возможность доступа не только к основным, но и дополнительным источникам информации, к которым можно обратиться при желании более глубоко изучить материал;

– наличие задач, в процессе решения которых система может автоматически фиксировать, что именно вызывает у студента затруднение, а что усваивается быстро;

– содержать учебную информацию разной степени сложности, глубины, профессиональной направленности;

– позволять студентам выбирать задания из комплекса предложенных дифференцированных заданий для самостоятельной работы, закрепления и контроля усвоенного материала;

– обеспечивать возможность студенту выбирать свою траекторию работы с электронным курсом.

Опыт использования электронных курсов в обучении математике студентов инженерных направлений подготовки Сибирского федерального университета показывает его результативность.

Следуя работе [Петрова, 2013], мы определяем смешанное обучение как сочетание традиционных очных форм с использованием технологий обучения в сети, включая самостоятель-

ное изучение теоретического материала и выполнение индивидуальных домашних заданий и тестов для самопроверки.

Сегодня полностью осуществить технологию смешанного обучения пока не удается (например, чтение лекций остается прерогативой преподавателей, а также проведение практических занятий), но отдельные его элементы успешно внедряются в учебный процесс.

Такая форма обучения позволяет сочетать педагогическое общение, при котором происходят дискуссии, обсуждения, обмен опытом, используются учебные кейсы, с глубокой самостоятельной работой. Преподаватель в процессе педагогического общения более детально рассматривает материал и указывает на наличие ошибок у студентов, возникших в ходе самостоятельного обучения [Шкерина, 2012]. Смешанное обучение позволяет студенту самостоятельно изучить тему в случае, если занятие было пропущено. Важно и то, что студенты одной группы часто имеют разный уровень подготовки, что затрудняет процесс обучения. В этом случае использование электронных курсов позволяет индивидуализировать обучение.

Проведение проектной и групповой работы в сети на основе сервисов LMS Moodle либо открытых инструментов и сервисов, таких как блоги, интернет-закладки, сервисы размещение фото, видео и др., позволяет реализовать преимущества сетевой организации данного вида учебного взаимодействия: «прозрачность» участия каждого, наглядность результатов работ на любом этапе выполнения, возможность сохранить результат и использовать в дальнейшей организации учебного процесса, удобство организации с использованием удаленного доступа.

Использование разработанных комплексов самотестирования на определение результатов обучения математике позволило бы реорганизовать систему промежуточной аттестации по дисциплине. Перевод части рейтинговых баллов на взаимодействие с электронной средой (тесты, автоматические индивидуальные домашние задания) приближает технологию

смешанного обучения к практикуемой на Западе технологии массовых онлайн-курсов, например MOOC – Massive Open Online Course.

В смешанном обучении студент действует более активно, имеет больше интересных возможностей для обучения. Так, например, в процессе использования электронного образовательного курса математики в условиях смешанного обучения студенты могут организовать несколько подгрупп по 3–4 человека, при этом руководитель подгруппы распределяет задания между студентами и проверяет их решение, анализируя ошибки, затем уже проверку осуществляет преподаватель, который может и не присутствовать в момент выполнения задания. Каждый из членов подгруппы может себя попробовать в роле руководителя. Это, безусловно, способствует развитию компетенций студентов, как общекультурных так и профессиональных.

На наш взгляд, при смешанной форме обучения с использованием электронных курсов можно достичь более высокого уровня мотивации студентов к изучению математики. Преподаватель, читая обзорные лекции «крупным планам», а не строго по темам, имеет широкие возможности для того, чтобы показать студентам значимость математических понятий, формул, теорем как в прикладном аспекте, так и в будущей профессиональной деятельности.

Конечно, внедрение смешанной формы об-

учения в вузах требует достаточно большой организационной работы: необходимо внести изменения в нормативную базу, инвестировать в разработку нужного учебного контента и переподготовку кадров.

Опираясь на опыт работы с электронными курсами математики в условиях применения элементов смешанного обучения при самостоятельной работе студентов, мы провели анализ результатов их учебной деятельности, акцентируя внимание на причинах, по которым студенты успешно сдают или не сдают контрольный тест. Рассматриваются результаты тестирования, проведенного в 2011–2013 гг. Основное внимание было уделено анализу следующих ситуаций.

1. Студенты, которые работали в электронной системе, хорошо сдали итоговый тест по теме.

2. Студенты, которые не работали в системе, плохо сдали итоговый тест.

3. Студенты не работали в системе и хорошо сдали тест.

4. Студенты, которые работали в системе, написали итоговый тест плохо.

Ситуации 1–4 были рассмотрены на примере обучения двум дисциплинам: алгебра и аналитическая геометрия и математический анализ. На каждой диаграмме представлено количество студентов, соответствующих каждой из указанных ситуаций.

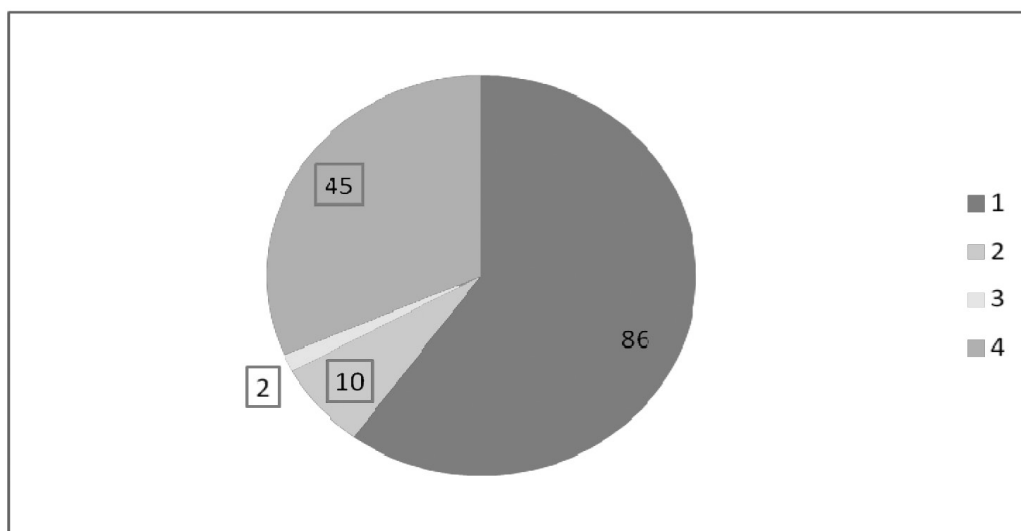


Рис. 1. Результаты обучения алгебре и аналитической геометрии

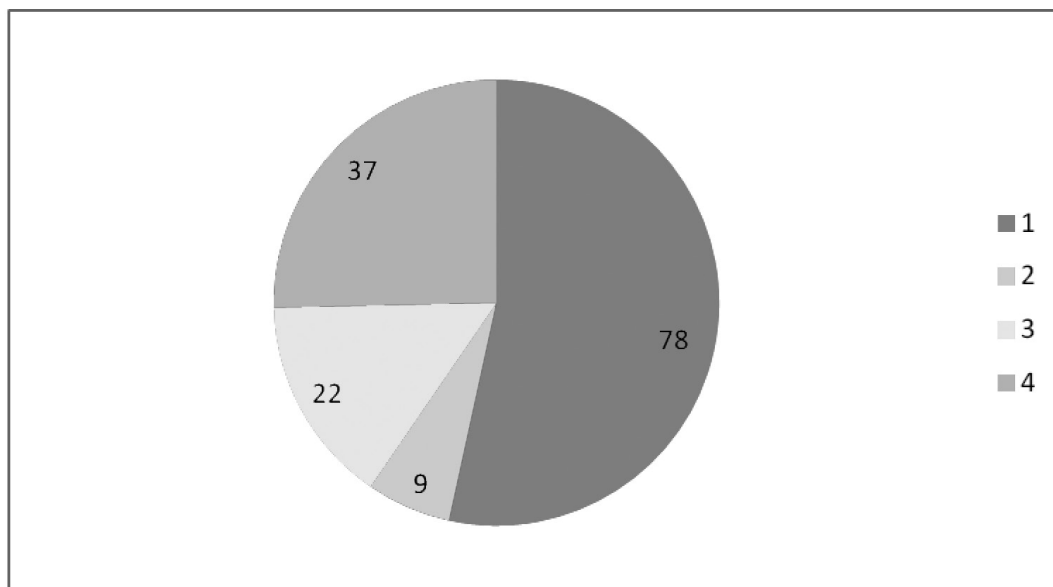


Рис. 2. Результаты обучения математическому анализу

Первая и вторая ситуации не вызывают сомнений, так как студенты получают закономерные результаты. Интерес представляет третья ситуация, когда студент работал недостаточно, но выполнил тестовое задание хорошо. В этом случае необходимо отметить, что студенты, обучаясь на первом курсе, проходят период адаптации. Но к концу первого модуля многие из них начинают активно работать и успешно сдают контрольный тест. Часть студентов начинают активно работать в конце семестра, а так как все модули электронных курсов математики в течение всего семестра открыты для студентов, то они могут «наверстать» упущенное.

Рассматривая четвертую ситуацию, когда студенты работают в системе, но пишут тест плохо, можно отметить следующее. В течение семестра студент либо делал задания не самостоятельно, либо довузовская математическая подготовка студента не позволила в полной мере освоить учебную программу.

Использование электронных курсов по математике при самостоятельной работе студентов в условиях применения элементов смешанного обучения показало свою результативность.

В заключение отметим: сегодня полностью осуществить технологию смешанного обучения пока не удастся, как отмечалось выше, чтение лекций, а также проведение практиче-

ских занятий остаются прерогативой преподавателей, уровень подготовки студентов первого курса, а также уровень их социальной зрелости требуют более внимательного отношения со стороны преподавателей к их адаптации в вузе, поэтому пока мы можем говорить только об отдельных элементах смешанного обучения, которые успешно внедряются в учебный процесс. На старших курсах эта одна из перспективных форм обучения, электронное обучение, наиболее результативна в смешанном виде.

При использовании элементов технологии смешанной формы обучения обеспечиваются наиболее благоприятные условия для педагогического общения преподавателя и студента. Электронное обучение само по себе не может обеспечить достаточный уровень мотивации студентов к изучению математики, необходимо соответствующее психолого-педагогическое обеспечение. Сегодня методика использования электронных курсов в обучении математике студентов инженерных направлений подготовки разработана недостаточно и поэтому задача проектирования и разработки такой методики является актуальной.

Список сокращений

1. ИТК – Информационно-коммуникационные технологии.
2. LMS – Learning Management Systems.

Библиографический список

1. Аветисян Д.Д. Образовательный контент для дистанционного обучения // Преподаватель. XXI век. 2009. № 1. С. 51–59.
2. Зыкова Т.В. Обучение математике в среде Moodle на примере электронного обучающего курса / Т.В. Зыкова, А.А. Кытманов, Г.М. Цибульский, В.А. Шершнева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1. С. 60–62.
3. Зыкова Т.В. Опыт использования веб-ориентированной среды Moodle в обучении математике студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода / Т.В. Зыкова, Т.В. Сидорова, В.А. Шершнева, Г.М. Цибульский // Информатика и образование. 2013. Т. 244. № 5. С. 37–40.
4. Минеев Н.С. Электронный учебник – современное средство обучения студентов // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2012. Т. 2. № 2. С. 221–224.
5. Носков М.В., Шершнева В.А. Какой математике учить будущих бакалавров? // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 44–48.
6. Петрова В.И. Смешанное обучение в вузе на основе реализации индивидуальной траектории обучения при формировании компетентности в области применения информационных и коммуникационных технологий // Научный диалог. Психология. Педагогика. 2013. № 9 (21). С. 100–112.
7. Шершнева В.А. Как оценить междисциплинарные компетентности студента // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 48–50.
8. Шершнева В.А., Карнаухова О.А., Сафонов К.В. Математика и информатика в вузе: взгляд из будущего // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 10–12.
9. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза // Педагогика. 2014. № 5. С. 62–70.
10. Шкерина Л.В. Диагностика профессиональных компетенций студентов на основе учебных кейсов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 62–67.
11. Noskov M.V., Shershneva V.A. The Mathematics Education of an Engineer: Traditions and Innovations // Russian Education and Society. 2007. V. 49. № 11. P. 70–84.

О МОДЕЛИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ФОРМАТЕ ФГОС ВПО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

ON MODELING OF COMPETENCES OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS IN THE FORMAT OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION AND PROFESSIONAL STANDARD OF THE TEACHER

М.А. Кейв

M.A. Keiv

Студент, будущий педагог, профессиональный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт, компетенции, трудовые функции, структурно-содержательные модели компетенций.

В статье описывается авторская концепция построения структурно-содержательных моделей компетенций ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование (квалификация — «бакалавр»), профиль «Математика» в проекции на профессиональный стандарт педагога.

Student, future teacher, professional standard, Federal State Educational Standard, competences, employment functions, structural and substantial models of competences

The article describes the author's concept of building structural and substantial models of competences of the Federal State Educational standard of higher vocational education for the major «Pedagogical education» (qualification – the bachelor), the specialization «mathematics» in projection on the professional standard of the teacher.

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника, компетентного, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту. Эта цель определена в основных документах по модернизации отечественного образования и конкретизирована в новых образовательных и профессиональных стандартах.

Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности [Профессиональный стандарт ..., 2013].

С января 2015 года вступит в действие профессиональный стандарт педагога, в соответствии с которым будет определяться уровень квалификации работника, выполняющего педагогическую деятельность.

Профессиональный стандарт педагога является уровневым, учитывающим специфику работы педагогов в дошкольных учреждениях, начальной, основной и старшей школе и отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка.

В профессиональном стандарте описаны трудовые функции педагога в формате функциональной карты вида профессиональной деятельности (табл. 1).

В действующем Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) основная цель профессионального образования конкретизирована требованиями к результатам освоения основных образовательных программ по направлению подготовки бакалавров педагогического образования, представленными общекультурными и профессиональными компе-

Таблица 1

Трудовые функции педагога, входящие в профессиональный стандарт

| Обобщенные трудовые функции | Трудовые функции | Характеристика трудовых функций |
|--|--|---------------------------------|
| А. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования | А/01.6. Общепедагогическая функция. Обучение | Трудовые действия |
| | А/02.6. Воспитательная деятельность | Необходимые умения |
| | А/03.6. Развивающая деятельность | Необходимые знания |
| | | Другие характеристики |
| В. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ | В/01.5. Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования | Трудовые действия |
| | В/02.6. Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования | Необходимые умения |
| | В/03.6. Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования | Необходимые знания |
| | В/04.6. Модуль «Предметное обучение. Математика» | Другие характеристики |
| | В/04.6. Модуль «Предметное обучение. Русский язык» | |

тенциями, в области педагогической, культурно-просветительской и научно-исследовательской деятельности [ФГОС ВПО..., 2010].

Можно ли установить соответствие между требованиями, предъявляемыми к выпускнику вуза профессиональным стандартом и действующим ФГОС ВПО?

Спроецируем профессиональные компетенции выпускников, определенные ФГОС ВПО по направлению Педагогическое образование, профиль «Математика», на трудовые функции педагога, входящие в профессиональный стандарт в виде структурно-содержательных моделей компетенций ФГОС ВПО. Придерживаясь точки зрения И.А. Зимней и др. ученых, в структуре компетенции мы выделяем следующие компоненты.

1. *Когнитивный* (наличие у студента знаний

о круге реальных объектов, методов, способов и приемов деятельности, по отношению к которым вводится компетенция).

2. *Праксиологический* (владение студентом умениями, навыками, способами деятельности и наличие опыта деятельности в сфере компетенции).

3. *Аксиологический* (отношение студента к деятельности в сфере компетенции и ее результату: проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка) [Зимняя, 2004; Шкерина, 2010].

В качестве примера представим структурно-содержательную модель одной из профессиональных компетенций ФГОС ВПО в аспекте профессионального стандарта педагога (табл. 2).

Таблица 2

Структурно-содержательная модель компетенции «Способен разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях» (ПК-1) ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование в аспекте профессионального стандарта педагога

| Трудовые функции педагога («Проф. стандарт педагога») | Состав компетенций | | |
|---|--|---|--|
| | Когнитивный аспект (профессиональные педагогические знания) | Праксиологический аспект (профессиональные педагогические умения) | Аксиологический аспект (мотивы, отношение) |
| А/01.6 Общепедагогическая функция. Обучение | Знание: – содержания базового учебного курса и целей его изучения согласно действующему стандарту; – структуры учебной программы и целей ее разработки; – основных типов, целей и задач элективных курсов для основной и старшей ступеней общеобразовательной школы; – основных принципов определения содержания элективных курсов | Умение: – разрабатывать содержание элективного курса; – разрабатывать учебную программу; – на основании учебной программы разрабатывать (проектировать) сценарии учебных занятий и самостоятельной работы учащихся, учитывая их возрастные особенности | – Понимание роли учебной программы в проектировании учебного процесса; – осознание важности использования учебной программы для достижения целей обучения |
| А/02.6 Воспитательная деятельность | Знание: – основ методики воспитательной работы, основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий | Умение: – находить ценностный аспект учебного знания и информации, обеспечивать его понимание и переживание обучающимися | – Осознание важности использования учебной программы для достижения целей воспитания учащихся; – понимание роли элективных курсов в профильной и профессиональной ориентации учащихся |
| А/03.6 Развивающая деятельность | Знание: – педагогических закономерностей организации образовательного процесса; – теории и технологии учета возрастных особенностей обучающихся | Умение: – осуществлять психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ; – разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированные образовательные программы (программы развития) | – Осознание важности использования учебной программы для достижения целей развития учащихся; – понимание роли элективных курсов в развитии учащихся |
| В/04.6 Модуль «Предметное обучение. Математика» | Знание: – основ математической теории и перспективных направлений развития современной математики; – приложений математики и доступных обучающимся математических элементов этих приложений; – теории и методики преподавания математики | Умение: – совместно с обучающимися проводить анализ учебных и жизненных ситуаций, в которых можно применить математический аппарат и математические инструменты; – организовывать исследования – эксперимент, обнаружение закономерностей, доказательство в частных и общем случаях | – Понимание роли элективных математических курсов в профильной и профессиональной ориентации учащихся |

В представленной выше модели структурные элементы компетенции ПК-1 ФГОС ВПО спроецированы на трудовые функции педагога, определяемые профессиональным стандартом. Это позволяет сделать вывод о возможном моделировании компетенций студентов – будущих педагогов в формате ФГОС ВПО и профессионального стандарта педагога.

Отметим, что в ходе установления соответствия между требованиями ФГОС ВПО к образовательным результатам подготовки будущего учителя и требованиями, предъявляемыми профессиональным стандартом, не всегда удастся установить взаимно-однозначное соответствие. Профессиональный стандарт педагога, что, естественно, определяет более широкий спектр профессиональных требований и качеств личности, чем предполагается при подготовке в вузе согласно действующему ФГОС. Например, профессиональный стандарт педагога определяет требования: готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей, для которых русский язык не является родным. В свою очередь, данные требования к подготовке будущих учителей в действующих образовательных стандартах не предусмотрены.

Очевидно, что введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение образовательных стандартов его профессиональной подготовки в вузе.

Список сокращений

1. ФГОС ВПО – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
2. Профессиональный стандарт педагога (проект). 2013. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование, бакалавриат, 2010. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5>
4. Шкерина Л.В. Диагностика профессиональных компетенций студентов на основе учебных кейсов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4.

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TRAINING OF MODERN SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF DUAL EDUCATION

В.В. Кольга, М.А. Шувалова

V.V. Kolga, M.A. Shuvalova

Среднее профессиональное образование, дуальное образование, требования работодателей, опыт образования Германии.

В статье рассматриваются требования к подготовке специалиста в системе среднего профессионального образования. Представляется историческая справка о развитии дуального образования на примере системы дуального обучения в Германии. Актуализируется необходимость использования данной системы в России, и в частности в Красноярском крае. Раскрываются преимущества участия профессиональных образовательных организаций и предприятий в проекте «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности Красноярского края, на основе дуального образования в области машиностроения».

Secondary vocational education, dual education, requirements of employers, the experience of education in Germany.

The article discusses the requirements for specialist training in the system of secondary vocational education. It presents the historical background of the development of dual education using the example of the system of dual training in Germany. The need to use this system in Russia and in the Krasnoyarsk Territory in particular is explained. The advantages of participation of professional educational organizations and enterprises in the project «Training of employees who are able to meet the requirements of high-tech industries of the Krasnoyarsk Territory on the basis of dual education in engineering» are revealed.

Массовое интенсивное внедрение наукоемких технологий на предприятиях высокотехнологичных отраслей (машиностроение, ракетно-космическая, нефтегазовая и др.) в настоящее время требует от профессиональных образовательных организаций принципиально новых подходов при подготовки высококвалифицированных кадров нового поколения. Наибольший дефицит составляют профессии специалистов среднего звена, техники высокотехнологичной отрасли, непосредственно включенные в производственный процесс, рабочие высокого класса.

На сегодняшний день высококвалифицированный рабочий должен свободно оперировать техническими терминами, уметь анализировать свою профессиональную деятельность, находить причины сбоев в работе оборудования, давать им объяснения.

Рабочий в современных условиях должен обладать широкой профессионально-технической подготовкой и общей производственной культу-

рой, проявлять самостоятельность и высокую профессиональную стабильность. При этом свободно ориентироваться во взаимодействии узлов и деталей машин и механизмов, читать сложные чертежи, графики, кинематические схемы, выполнять трехмерные модели деталей, составлять технологические карты, использовать данные паспорта станка, составлять управляющие программы при работе с разными типами оборудования как универсальных, так и станов с программным управлением различных классов.

Предприятия высокотехнологичной отрасли заинтересованы в обеспечении производственного потенциала работников, проявляющих инициативу и склонность к поиску совершенствования производственных процессов, а также социальную ответственность за результаты выполняемой работы [Кольга, Шувалова, 2014, с. 64].

Именно этим обстоятельством определяется поиск новых подходов к подготовке высококвалифицированных рабочих для промышленных лиде-

ров высокотехнологичных отраслей [Кольга, Тимохович, 2013, с. 81].

Одним из таких подходов является система дуального образования. Согласно Международной стандартной квалификации ЮНЕСКО, дуальная система образования – это организованный учебный процесс реализации образовательных программ, сочетающих частичную занятость на производстве и обучение с неполной нагрузкой в традиционной школьной и университетской системе.

Высокая жизнеспособность и надежность дуальной системы объясняется тем, что она объединяет в себе интересы всех участвующих сторон – предприятий, работников, государства. Формирование профессиональных компетенций специалистов высокотехнологичных отраслей в процессе их подготовки в системе дуального образования является актуальной задачей профессиональной педагогики [Шувалова, 2014, с. 226].

Интерес к системе дуального образования в России не случаен. Профессиональное образование никогда не представлялось без связи с производством.

В советский период российской истории принцип сотрудничества образовательных организаций с трудовыми коллективами, развитие системы наставничества на производстве определялись законодательно. Так, в статье 64 закона РСФСР «О народном образовании» 1974 года сказано: «Предприятия, учреждения и организации создают необходимые условия и учебно-производственную базу для проведения профессионального обучения рабочих на производстве и осуществляют контроль за их обучением».

Дуальная система обучения – самая распространенная, популярная среди молодежи траектория профессионального образования в Германии.

Более 50 % выпускников средних школ Германии, по данным национального доклада страны о развитии профессионального образования за 2012 год, выбирают дуальное обучение.

Профессиональное образование в рамках дуальной системы взаимосвязано с производственной сферой. Инновационная экономика Германии опирается на служащих среднего уровня квалификации и высококвалифицированных ра-

бочих – это главный тип квалификации для развития экономики и промышленной сферы Германии. Принципы немецкой системы обучения – «обучение через действие», «обучение через процесс». Сроки обучения составляют 2–3 года [Тесленко, Ганушко, 2014, с. 92].

Основной чертой дуальной системы Германии является тесно организованное сотрудничество между правительством, системой профессионального образования, работодателями и профсоюзами.

Федеральное правительство Германии ответственно за разработку концепции подготовки по профессиям в рамках дуальной системы. Подготовка осуществляется исключительно в соответствии с нормами, утвержденными федеральным правительством. Функции государства – регулирование законодательной базы и координация всех участников дуальной системы образования [Hensen, 2012, с. 163].

В федеральном правительстве Германии на Федеральное министерство образования и научных исследований (BMBWF) возлагается ответственность за решение вопросов политики в сфере профессионального образования и обучения. К ним относятся, например, составление ежегодного отчета о профессиональном образовании и обучении, правовой надзор за деятельностью и финансирование Федерального института профессионального образования (Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB), а также реализация программ по модернизации системы профессионального образования [Ordinance..., 2013].

По мнению идеологов системы дуального образования, качественная и хорошо себя обеспечивающая трудом рабочая сила становится залогом процветания государства. Эта цель привела к поиску новых методов обучения, объединила предприятия, школы и государственную власть [Есенина, 2014].

О необходимости введения в России системы дуального образования, которое широко распространено в мире, неоднократно заявлял президент Владимир Путин.

Внедрением дуального образования в России занимается учрежденное правительством

Агентство стратегических инициатив. В 2013 году АСИ объявило конкурс для российских регионов. В конкурсе приняли участие 23 региона, победителями стали Калужская, Ульяновская и Ярославская области, Пермский край, а также Красноярский край с проектом «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологических отраслей промышленности Красноярского края, на основе дуального образования в области машиностроения».

Машиностроение, а точнее, высокотехнологичное производство является одной из основополагающих отраслей Красноярского края. Сегодня для решения государственных задач экономического развития и вывода отечественной продукции машиностроения на мировые рынки необходимы модернизация производственной базы и подготовка высококвалифицированных специалистов.

Предприятия машиностроения края участвуют в реализации федеральных, региональных целевых программ и технологических платформ. Так, например, ОАО «Красноярский машиностроительный завод» и ОАО «Информационные спутниковые системы» принимают участие в таких технологических платформах, как «Национальная космическая технологическая платформа» и «Национальная информационная спутниковая система», являются участниками ФЦП «Развитие оборонно-промышленного комплекса РФ на период до 2020 года», ФЦП «Развитие электронной компонентной базы и радиоэлектроники на 2008–2015 гг.», ФЦП «Глобальная навигационная система».

Основной целью проекта по внедрению системы дуального образования является совершенствование модели подготовки рабочего персонала с учетом реальных потребностей экономики в квалифицированных кадрах для повышения инвестиционной привлекательности Красноярского края.

Аэрокосмический колледж СибГАУ принимает участие в данном проекте по направлению подготовки среднего профессионального образования, специальности 151901 «Технология машиностроения». В рамках проекта дуального образования на 2014–2016 годы колледжем будет подго-

товлено более 60 специалистов. Образовательную деятельность Аэрокосмический колледж СибГАУ в данном проекте реализует как федеральная инновационная площадка (Приказ Минобрнауки России № 780 от 23.06.2014 «О федеральных инновационных площадках»).

Обучение в рамках системы дуального образования основано на сочетании теоретической подготовки с практической работой на высокотехнологичном оборудовании на конкретных рабочих местах предприятий оборонно-промышленного комплекса: ОАО «Красмаш», ОАО «Информационно-спутниковые системы», ОАО «Научно-производственное предприятие «Радиосвязь»».

Аэрокосмическим колледжем совместно с работодателями – участниками проекта были определены требования к учебному процессу для рабочих профессий высокотехнологических отраслей в рамках подготовки техников по специальности 151901 «Технология машиностроения». К ним относятся следующие.

1. Организация дуального профессионального образования на предприятии:

- 30 % времени на I курсе дуального образования (лабораторные и практические занятия);
- 90–100 % времени на II курсе дуального образования (производственная практика, итоговая аттестация).

2. Организация дуального профессионального образования в образовательном учреждении:

- 70 % на I курсе дуального образования (теоретическое обучение);
- 10 % на II курсе дуального образования (консультации).

Организация обучения по дуальной системе будет осуществляться по следующей схеме.

1. Проведение образовательной организацией совместно с работодателями по окончании II курса предварительных собеседований и отборочных испытаний.

2. На протяжении всего процесса обучения работодатели непосредственно принимают участие в реализации образовательных программ, осуществляя контроль и корректировку учебных курсов и педагогических технологий обучения,

обеспечивая практическую составляющую современными рабочими местами.

3. Заключаются договоры со студентами для обучения по системе дуального образования.

4. Присваивается профессиональный разряд по рабочей специальности «Оператор станков с программным управлением» квалификационной комиссией, созданной совместно с работодателем.

5. Выдается диплом техника по специальности «Технология машиностроения».

Таким образом, предлагаемая схема обучения позволит спроектировать педагогическую модель подготовки специалистов высокотехнологичной отрасли с учетом требований работодателей.

Обучение в рамках системы дуального образования будет способствовать формированию широкого диапазона навыков и профессиональных компетенций, которые позволят будущим специалистам высокотехнологичной отрасли успешно осуществлять различные виды профессиональной деятельности в рамках специальности. При этом основная часть учебного процесса будет осуществляться на рабочем месте. Ответственность за результаты дуального обучения распределяется между профессиональной образовательной организацией и предприятиями, включенными в систему дуального образования.

Вывод. В работе выдвинута и реализована идея исследования о формировании профессиональных компетенций техника высокотехнологичной отрасли в системе дуального образования в специально организованном педагогическом процессе, совместном с работодателями, активизирующем образовательные практики и обеспечивающем приобщение студентов к профессиональной деятельности в процессе обучения.

Список сокращений

1. АСИ – Агентство стратегических инициатив.
2. АСИ – Федеральный государственный образовательный стандарт.
3. СПО – Среднее профессиональное образование.
4. СибГАУ – ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева».

Библиографический список

1. Есенина Е.Ю. Что такое дуальная система обучения? Детальный обзор. URL: http://www.up-pro.ru/library/personnel_management/training/dualnoe-obuchenie.html
2. Кольга В.В., Тимохович А.С. Интегрирование содержания военных и общеинженерных дисциплин в учебном процессе технического вуза // Вестник КГПУ им В.П. Астафьева. 2013. № 1(23). С. 80–85.
3. Кольга В.В. Концепция построения системы непрерывного аэрокосмического образования. Красноярск: КГУ, 2006. 159 с.
4. Кольга В.В., Шувалова М.А. Современные требования к выпускникам учебных заведений среднего профессионального образования аэрокосмической отрасли, которые работают с высокотехнологичным оборудованием // Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования: матер. II Междунар. науч.-практ. конф., 02–03.05.2014. Прага: Социосфера, 2014.
5. Пискунов А.И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики). М., 1963. 359 с.
6. Стратегия создания в оборонно-промышленном комплексе системы многоуровневого непрерывного образования на период до 2015 года.
7. Тесленко В.И., Ганушко Я.В. Проблема качества профессиональной подготовки специалистов средних профессиональных организаций и возможные пути ее решения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 89–95.
8. Шувалова М.А. Подготовка специалистов среднего звена высокотехнологичной отрасли // Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи: сб. матер. V Междунар. науч.-практ. конф., 25 апреля 2014 г. Махачкала: Апробация, 2014.
9. Hensen R.F., Hippach-Schneider U. VET in Europe – Country Report Germany. 10th ed. Bonn, Germany: BIBB, 2012. Nov.
10. Ordinance on Vocational Education and Training in the Occupation of Mechatronics Fitter (English Version). Bonn, Germany: BIBB, 2013.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ С МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

ORGANIZATION PROCEDURE OF WORK OF PUPILS WITH MUSEUM EXPOSITION WHILE TEACHING PHYSICS

Ю.В. Корнилова

Yu.V. Kornilova

Организация процесса обучения физике, музейная экспозиция, модели взаимодействия учителя и музейных работников.

В статье рассматриваются модели взаимодействия средних общеобразовательных учреждений с музеями на основе специально выделенных критериев. Описаны программы действий учителя и учащихся при реализации рассматриваемых моделей.

Organization of the process of teaching physics, museum exposition, models of interaction of teachers and museum workers.

The article considers the models of interaction of secondary schools with museums on the basis of special criteria. The action programs of teachers and pupils at realization of the considered models are described.

Одной из современных тенденций развития образования является проблема обеспечения открытости образовательного пространства и расширения границ средних образовательных учреждений (СОУ), что обеспечивает вхождение схожих социальных образовательных сред, в частности музеев и СОУ, в это пространство. На данном этапе выделенная проблема пока не нашла своего решения.

В статье из всего комплекса рассматриваемых проблем выделяются пути повышения эффективности взаимодействия СОУ и музеев в процессе обучения учащихся физике. В рамках исследуемой проблемы нас интересует организация деятельности учителя и учащихся при этом взаимодействии.

По степени взаимодействия СОУ и музеев можно выделить четыре модели (рис.). Основными критериями деления являются частота и степень взаимодействия учителя физики, учащихся и музейных работников.

Охарактеризуем выделенные модели.

1 модель (эпизодическая). Этот вид взаимодействия (*учитель ↔ музей*) не требует от учащегося каких-либо действий. Он является пассив-

ным субъектом. Ключевая фигура – учитель, который планирует и организует работу с музеем. Цели такого рода взаимодействия – получить общее представление о музее, его коллекциях, обобщить изученный раздел или получить представление о роли физики в жизни людей. Для достижения целей наиболее подходящей формой взаимодействия с музеем являются обзорная или тематическая экскурсии.

Организацию процесса обучения физике учитель осуществляет в рамках ориентирующего планирования (по отдельному занятию). Он предвидит действия учеников и выделяет содержание учебного материала, который ученики должны усвоить на экскурсии.

Методика работы учителя физики по разработке данной экскурсии начинается с формулировки темы экскурсии, определения ее целей и задач. Если учитель проектирует обзорную экскурсию, то чаще всего тема экскурсии совпадает с общим названием экспозиции, по которой она разрабатывается. А цели и задачи обучения физике совпадают с целями и задачами обзорной экскурсии. Например, цели экскурсии состоят: 1) в озна-



Рис.

комлении учащихся с проявлением законов физики в явлениях и объектах, окружающих нас повсюду; 2) формировании и развитии познавательного интереса к физике у учащихся школ и поисковой деятельности.

После этого учитель тщательно изучает экспозицию, отбирает объекты показа, разрабатывает структуру и маршрут экскурсии, изучает сведения об экспонате, содержащиеся в фондовой документации, планирует оптимальные приемы и методы показа экспонатов и логические переходы от одного объекта к другому.

Содержание экскурсии фиксируется в форме, наиболее удобной для учителя физики, обычно в виде индивидуального текста экскурсии.

Что касается методов обучения, применяемых на экскурсии, то, как и на занятиях в школе, один из них занимает ведущее положение: или это будет рассказ-описание с соответствующей демонстрацией объекта, или объяснение с использованием этих объектов. Может быть проведена лекция самого преподавателя или приглашенного экскурсовода. Возможна и эвристическая беседа или самостоятельная работа по специально разработанным заданиям. Учитель не столько сам сообщ

щает новые знания, сколько направляет познавательную деятельность учащихся.

При реализации данной модели планируются следующие *действия учителя*: выделяет одно из занятий, определяет тему по физике для проведения экскурсии, выбирает музей (экспозицию), работает с экскурсоводом (выбирает количество экспонатов, последовательность их просмотра, содержание и длительность экскурсии), определяет время посещения музея, подбирает задания для обучения и контроля знаний учащихся.

Программа действий учащегося: повторяет материал по теме, необходимый для посещения экскурсии, участвует в экскурсии, фиксирует и анализирует результаты экскурсии, выполняет задания, участвует в обсуждении и подведении итогов по содержанию экскурсии.

Оценивание результатов взаимодействия учеников с музеем осуществляется на основе тестирования.

II модель (периодическая). Данный вид взаимодействия (*учитель ↔ музей ↔ учащийся*) является логическим продолжением первой модели. Учитель взаимодействует с учащимися через (посредством) музей в специально запланированное

время, не выходящее за рамки нескольких занятий в учебном году.

Планирование при таком взаимодействии является тематическим (по системе занятий). Планируются темы и содержание учебного материала. При этом программа обучения может преобразовываться и интегрироваться.

Рассмотрим методику проведения занятий в рамках данной модели на примере раздела физики «Механика» (тема «Звуковые явления», 9 кл.). По данной теме были разработаны музейные уроки «В мире звука», «Радио на службе человека» и тематическая экскурсия «Все о колебаниях». Занятия начинаются в зале механики и продолжаются в специально оборудованном классе, находящемся на территории музея. Перед экскурсией или по мере необходимости проверялись знания учащихся по темам, необходимым для логики ведения занятия. Проверка усвоенной информации проводится в режиме диалога. Вопросы, на которые учащиеся затруднились ответить, обсуждаются вместе с экскурсоводом на примере экспонатов [Тесленко, Корнилова, 2007].

При реализации данной модели планируются следующие *действия учителя*: определяет раздел физики для изучения в музее, выбирает музей (экспозицию), определяет темы раздела для занятий, количество занятий и экспонатов, работает с экскурсоводом (коррекция тем раздела, отбор экспонатов, содержание и длительность занятий), определяет время посещения музея, подбирает задания для обучения учащихся и контрольно-оценочные задания.

Программа действий учащегося: повторяет материал по теме, необходимой для музея, участвует в музейном занятии, фиксирует и анализирует результаты музейного занятия, выполняет задания, выступает с сообщением по теме экскурсии, участвует в обсуждении и подведении итогов по содержанию экскурсии.

Оценивание результатов взаимодействия учеников с музеем осуществляется на основе тематического тестирования и ситуационных практико-ориентированных заданий.

III модель (систематическая). Данное взаимодействие (*учащийся ↔ музей ↔ учитель*) за-

ключается в систематическом использовании в обучении физике музейного пространства, а также методов, приемов и средств музейной педагогики. В рамках этой модели обучение физике может проходить как в музее (на площадках музея), так и в стенах образовательного учреждения с использованием экспонатов и виртуального музея.

Успешность модели основывается на том, что предмет «физика» изучает явления и процессы, происходящие в природе (физика, 7 кл.), а изучать природу лучше в самой природе, следовательно, экскурсии должны носить систематический характер [Тесленко, 2012].

Учитель способен самостоятельно выстраивать свою деятельность при взаимодействии с музейными работниками для интегрированного обучения физике конкретного класса [Корнилова, 2011].

Организацию процесса обучения физике учитель осуществляет в рамках предметного планирования (по курсу физики с выделением связи между познавательной и эмоциональной деятельностью учащихся). Четко выделяются цели посещения музея в виде действий, которые ученики в конце обучения смогут выполнить.

Интеграция процесса обучения для средней школы может ограничиваться использованием на уроках элементов музейной педагогики или обучением физике в пространстве музея. Для старшеклассников интеграция расширяется использованием в обучении возможностей, которые дают виртуальные музейные экспозиции по физике, или созданием своего виртуального музея «Физика вокруг нас».

При реализации данной модели планируются следующие *действия учителя*: составляет календарно-тематическое планирование проектной деятельности учащихся в музее, корректирует в соответствии со школьной программой, изучает экспозиции (отбирает экспонаты, знакомится с информацией о них), выбирает музеи (экспозиции), составляет тематику проектов, составляет систему индивидуальных заданий для учащихся, раздает задания с учетом выбранной экспозиции, консультирует учащихся во время выполнения проекта, составляет план защиты исследовательских проектов учащихся.

Программа действий учащегося: выбирает тему исследования, составляет план исследования и корректирует его с учителем, посещает музей, фиксирует результаты, анализирует результаты, проводит исследование, выступает по теме исследования на конференциях, подводит итоги, оформляет отчет, защищает проект.

Оценивание результатов взаимодействия учеников с музеем осуществляется на основе многоуровневого и ступенчатого тестирования.

IV модель (ученик ↔ виртуальный музей ↔ музею) представляет собой взаимодействие ученика и музейного экспоната посредством сетевых технологий. В данной модели основной упор делается на самостоятельную работу школьников, что способствует развитию механизма их самообразования и формированию информационной культуры. Взаимодействие в рамках четвертой модели позволяет решить проблему с состоянием между образовательным учреждением и интересующим музеем.

Планирование при таком взаимодействии является сетевым (самообучение физике в режиме online на основе информационных образовательных технологий). Планируется посещение музея учащимися и разрабатываются задания, которые необходимо выполнить при работе с экспозицией выбранного музея.

При реализации данной модели планируются *следующие действия учителя:* составляет календарно-тематическое сетевое планирование исследовательской деятельности, корректирует в соответствии со школьной программой, выбирает музей (экспозицию), составляет систему индивидуальных заданий для учащихся, включающие online-просмотр экспозиции и создание виртуального музея, раздает задания с учетом выбранной экспозиции, моделирует учащихся во время выполнения исследования, составляет план защиты исследовательских проектов учащихся.

Программа действий учащегося: выбирает тему исследования, составляет план исследования и корректирует его с учителем (в том числе в режиме online), виртуально посещает музей, фиксирует результаты, анализирует их, проводит

исследование, выступает по теме исследования на конференциях; обсуждает текущие и итоговые результаты на форумах, подводит итоги, оформляет отчет, защищает проект, сетевое тестирование, многоуровневое, ступенчатое.

Данную модель взаимодействия возможно реализовать как на одном компьютере (загрузив на жесткий диск сайт виртуального музея), так и в локальной или глобальной сети. Во взаимодействии учитель физики координирует работу с учетом современного уровня развития технологии. Взаимодействие может осуществлять и один ученик, и группа (даже виртуальных) учеников, что дает возможность реализовать обучение в группе.

Оценивание результатов взаимодействия учеников с музеем осуществляется на основе сетевого многоуровневого и ступенчатого тестирования.

В заключение статьи можно сделать следующие выводы:

- опыт организации нами взаимодействия СОУ и музеев представляет определенный интерес для повышения качества обучения физике учащихся;
- эффективность решения задач взаимодействия во многом зависит от подготовленности учителя физики, его способности осуществлять профессиональную деятельность в условиях взаимодействия СОУ и музеев.

Библиографический список

1. Корнилова Ю.В. Подготовка будущего учителя физики к деятельности по использованию музейной экспозиции при обучении учащихся // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 69–75.
2. Тесленко В.И. Проблемы развития познавательной деятельности человека при конструировании естественно-научных знаний о природе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 144–150.
3. Тесленко В.И., Корнилова Ю.В. Физика: тетрадь для самостоятельной работы. Механические явления. Тепловые явления. Электромагнитные явления. Оптические явления. Красноярск: Поликор, 2007. 101 с.

ИЗМЕРЕНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

MEASUREMENT AND EVALUATION OF FORMEDNESS OF RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE BACHELORS-ENGINEERS IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL TRAINING

Н.А. Лозовая

N.A. Lozovaya

Студент, бакалавр-инженер, математическая подготовка, исследовательская деятельность, уровень сформированности, измерение, компетентностный тест, поликонтекстная задача.

В статье предложена методика измерения и оценивания уровня сформированности исследовательской деятельности студентов – будущих бакалавров-инженеров в процессе математической подготовки на основе критериев сформированности этой деятельности, выделенных с опорой на структуру исследовательской деятельности. Предложен авторский комплекс средств измерения уровня сформированности исследовательской деятельности студентов – будущих бакалавров лесоинженерного дела, содержащий поликонтекстные математические исследовательские задачи и компетентностные тесты.

Student, bachelor-engineer, mathematical training, research activity, the level of formedness, measurement, competency test, polycontextual task.

The article offers the method of measuring and evaluating the level of formedness of the research activity of students – future bachelors-engineers in the process of mathematical training based on the criteria of the formedness of this activity, identified in relation to the structure of the research activity. The author also offers the set of the means of measuring the level of formedness of the research activity of students –future bachelors of Forest Engineering which contains polycontextual mathematical research tasks and competency tests.

В настоящее время профессионально-техническое образование занимает одну из ведущих ролей, обществу необходимы инициативные инженеры, ориентированные на самостоятельное исследование. В современных условиях развития к выпускникам – бакалаврам-инженерам предъявляются новые требования, сформулированные в перечне общекультурных и профессиональных компетенций ФГОС ВПО по направлению подготовки Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств (квалификация (степень) «бакалавр»). Необходимость формирования исследовательской деятельности обусловлена требованиями к результатам образования, так как одними из ключевых компетенций являются исследовательские компетенции, формируемые в соответствующей

деятельности, в том числе и в процессе математической подготовки.

Вопрос формирования и развития исследовательской деятельности широко изучается учеными (А.В. Багачук, В.А. Гусев, В.А. Далингер, Т.П. Куряченко, А.В. Леонтович, Ю.Н. Фролова, М.Б. Шашкина, Л.В. Шкерина, А.В. Ястребовов и другими исследователями). Известны работы, посвященные инженерному образованию и повышению качества математической подготовки при использовании профессионально ориентированных задач (В.А. Шершнева, Т.И. Бова, Л.В. Васяк, Е.А. Зубова, А.А. Ермакова, Н.В. Скоробогатова). В настоящее время широко изучен вопрос измерения усвоения знаний, однако цель современного профессионального образования – в формировании комплекса компетенций, в результате чего возника-

ет проблема качественной оценки результата обучения. Вопросам диагностики сформированности компетенций посвящены работы Л.В. Шкериной, М.Б. Шашкиной, А.В. Багачук, Т.А. Шкериной и других исследователей. Вопросом проектирования оценочных средств сформированности компетенций занимаются М.А. Анисимова, И.С. Бляхеров, А.В. Масленников, А.В. Моржов. Вопрос диагностики сформированности компетенций, а значит, и соответствующих видов деятельности, в том числе и исследовательской, студентов – будущих бакалавров-инженеров остается актуальным.

Исследовательская деятельность не является традиционной деятельностью и требует нового, инновационного метода и комплекса средств к измерению и оцениванию. Цель настоящей статьи состоит в описании структуры исследовательской деятельности, формулировании критериев ее сформированности и разработке комплекса средств измерения и оценивания уровня сформированности этой деятельности у будущих бакалавров лесоинженерного дела в процессе математической подготовки.

Как отмечалось выше, мы рассматриваем исследовательскую деятельность студентов – будущих инженеров в процессе математической подготовки. Математическую подготовку мы определяем как в рамках основного курса, так и в рамках поликонтекстного образовательного модуля «Математика в лесоинженерном деле», который предлагается студентам после изучения курса математики в вариативной части профессионального цикла основной образовательной программы.

Остановимся на структуре исследовательской деятельности будущих бакалавров лесоин-

женерного дела, критериях ее сформированности и уровнях их проявления.

Опираясь на краткую структуру исследовательской деятельности (в которую входят мотив, знания, опыт и анализ) и основные этапы ее организации (организационно-мотивационный этап, этап постановки проблемы, этап сбора фактического материала, его систематизации и анализа, этап выдвижения гипотезы, проверочный этап, этап формулирования выводов, итоговый этап), мы выделили критерии сформированности исследовательской деятельности: мотивационно-ценностный, когнитивный, опытно-аналитический и рефлексивный, и три уровня их проявления: репродуктивный, эвристический и творческий [Лозовая, 2012]. Краткая структура исследовательской деятельности была расширена компонентами исследовательской деятельности применительно к математической подготовке бакалавра-инженера. Компоненты исследовательской деятельности представлены в табл. 1. Каждый компонент деятельности у разных студентов формируется на различных уровнях, что необходимо учитывать при измерении и оценивании сформированности исследовательской деятельности. В работе Т.А. Шкериной предложена минимальная оценочно-диагностическая карта сформированности исследовательской компетенции будущих педагогов-психологов [Шкерина, 2014, с. 136]. Опираясь на макет этой карты, видоизменяя и наполняя ее содержимым, соответствующим цели нашего исследования, мы предлагаем карту измерения и оценивания сформированности исследовательской деятельности бакалавров-инженеров в процессе математической подготовки.

Таблица 1

Карта измерения и оценивания уровня сформированности исследовательской деятельности бакалавров-инженеров в процессе математической подготовки

| Критерий | Компоненты ИД | Уровень сформированности исследовательской деятельности (ИД) | | |
|-------------------------|--|---|---|---|
| | | Репродуктивный (1 балл для каждого компонента) | Эвристический (2 балла для каждого компонента) | Творческий (3 балла для каждого компонента) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Мотивационно-ценностный | 1.1. Понимание значимости ИД для достижения личностных результатов | Эпизодическое понимание значимости ИД для достижения личностных результатов | Частичное понимание значимости ИД для достижения личностных результатов | Понимание значимости ИД для достижения личностных результатов |

Продолжение табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--|--|---|--|
| Мотивационно-ценностный | 1.2. Понимание значимости ИД в будущей профессиональной деятельности | Эпизодическое понимание значимости ИД в будущей профессиональной деятельности | Частичное понимание значимости ИД в будущей профессиональной деятельности | Понимание значимости ИД в будущей профессиональной деятельности |
| | 1.3. Интерес к постановке и решению исследовательских задач | Отсутствие интереса к постановке и решению исследовательских задач | Интерес к постановке и решению исследовательских задач возникает периодически | Интерес к постановке и решению исследовательских задач проявляется постоянно |
| | 1.4. Потребность в ИД в процессе учебы | Отсутствие потребности в ИД в процессе учебы | Частичная потребность в ИД в процессе учебы (использование исследовательских методов по образцу, по заданию преподавателя при постановке им исследовательской задачи) | Потребность в ИД в процессе учебы возникает постоянно (использование исследовательских методов, самостоятельное углубление поставленных задач) |
| Когнитивный | 2.1. Предметные знания | Владение предметными знаниями (действия по образцу) | Владение предметными знаниями и переносом их в новую ситуацию | Владение предметными знаниями, использование их при решении профессиональных задач |
| | 2.2. Знание способов и методов получения знаний | Фрагментарное представление о способах и методах получения знаний | Частичное знание способов и методов получения знаний | Владение знаниями о способах и методах их получения (методы теоретического и экспериментального исследования и др.) |
| Опытно-аналитический | 3.1. Приобретенные умения и опыт | Фрагментарное представление о приобретенных умениях и опыте | Частичное представление о приобретенных умениях и опыте | Осознание приобретенных умений и опыта и готовность их дальнейшего использования |
| | 3.2. Готовность к исследовательской деятельности или выполнению ее элементов (решение компетентностно ориентированных исследовательских задач) | 3.2.1. Формулирование цели при помощи преподавателя | Формулирование цели при помощи наводящих вопросов | Самостоятельное формулирование цели исследования |
| | | 3.2.2. Постановка проблемы совместно с преподавателем | Постановка проблемы при помощи наводящих вопросов | Самостоятельная постановка проблемы |
| | | 3.2.3. Сбор фактического материала в недостаточном объеме по предложенному библиографическому списку | Сбор фактического материала как из самостоятельно подобранных источников, так и из предложенной преподавателем литературы | Сбор фактического материала из различных источников информации, подобранных самостоятельно, готовность к изучению учебной и научной литературы |
| | | 3.2.4. Фрагментарная систематизация материала | Частичная систематизация материала | Систематизация материала, осуществление взаимосвязи и упорядочивание |
| 3.2.5. Фрагментарный анализ имеющегося материала | Анализ имеющегося материала в недостаточном объеме для исследования | Анализ имеющегося материала, самостоятельное выявление необходимых фактов | | |

Окончание табл. 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------|--|---|--|---|
| Опытно-аналитический | | 3.2.6. Выдвижение гипотезы при помощи преподавателя | Выдвижение гипотезы, пользуясь наводящими вопросами | Самостоятельное выдвижение гипотезы |
| | | 3.2.7. Проверка гипотезы при помощи преподавателя | Проверка гипотезы при помощи наводящих вопросов | Самостоятельная проверка гипотезы |
| | 3.3. Обоснование оптимальности используемого метода | Отсутствие обоснования оптимальности используемого метода | Интуитивное обоснование оптимальности используемого метода | Полное обоснование оптимальности используемого метода |
| Рефлексивный | 4.1. Формулирование выводов (для доклада, в оформлении текста реферата, статьи, сообщения) | Выводу сформулированы не четко, без обоснования | Предприняты попытки к обоснованию выводов, но выводы сформулированы недостаточно четко | Обоснованное формулирование четких выводов |
| | 4.2. Самоконтроль | Самоконтроль применяется эпизодически | В большинстве случаев самоконтроль осуществляется | Самоконтроль применяется на каждом этапе деятельности |
| | 4.3. Оценка своей деятельности | От случая к случаю, не всегда объективна | Попытки к систематической оценке, но не всегда объективна | Объективна и систематична |

При оценке уровня сформированности исследовательской деятельности мы предлагаем каждый компонент репродуктивного уровня оценивать в один балл, эвристического уровня –

в два балла, творческого – в три балла. В табл. 2 представлено соотношение балльной оценки и уровня сформированности исследовательской деятельности.

Таблица 2

Соотношение балльной оценки и уровня сформированности исследовательской деятельности

| Уровень | Репродуктивный | Эвристический | Творческий |
|-------------------|----------------|---------------|------------|
| Оценка (в баллах) | 1–18 | 19–36 | 37–54 |

Диагностика сформированности исследовательской деятельности требует комплекса средств оценивания, к которым относятся как традиционные, так и инновационные средства. В работах Л.В. Шкериной, А.В. Багачук, М.А. Кейв, М.Б. Шашкиной, Е.Н. Юшипицыной в качестве средств мониторинга компетенций рассматриваются проблемные педагогические ситуации, кейс-измерители, портфолио, рейтинг-контроль, педагогические тесты [Шкерина и др., 2013; Шкерина, Юшипицына, 2012]. К компетентностно ориентированным средствам оценивания также относятся анкеты, интервью, листы самооценки, компетентностные тесты, профессионально ориентированные задачи и другие средства.

Одним из средств измерения и оценивания сформированности исследовательской деятельности являются компетентностные тесты. В работах В.И. Звонникова и М.Б. Челышковой компетентностные тесты определяются как «тесты, содержащие компетентностно ориентированные задания со свободно конструируемым ответом, желательно междисциплинарного характера, на применение знаний в последующем обучении, жизненных или профессиональных ситуациях» [Звонников, Челышкова, 2012, с. 104].

Использование таких тестов в процессе математической подготовки способствует как диагностике уровня сформированности исследовательской деятельности, так и выявлению ее этапа. Основная цель использования такого теста –

качественный и количественный контроль приобретенных знаний, способов деятельности.

В.И. Звонников рассматривает компетентностный тест как набор субтестов, каждый из которых предназначен для оценки достижений студентов по освоению совокупности компетенций одного кластера [Там же, с. 139]. В рамках нашего исследования мы рассматриваем субтест, направленный на оценивание кластера компетенций, необходимых для реализации исследовательской деятельности и будем называть такой субтест компетентностным тестом.

Использование в тесте поликонтекстных задач позволяет оценить уровень сформированности исследовательской деятельности. Поликонтекстная задача – представление проблемной ситуации, компоненты которой содержат множество контекстов [Панасенко, 2014, с. 254]. Исследовательские задачи, предлагаемые бакалаврам лесоинженерного дела, содержат несколько контекстов: практико-ориентированный, межпредметный, профессиональный, социальный, математический. Поликонтекстная исследовательская задача является центральным звеном компетентностного теста.

Предлагаемые нами компетентностные тесты содержат три части – трехуровневые тесты. При диагностике уровня сформированности исследовательской деятельности тестовые задания первой части теста в большинстве своем соответствуют репродуктивному, второй части – эвристическому, третьей части – творческому уровням сформированности исследовательской деятельности.

На первом уровне проверяются способности студентов решать стандартные исследовательские задачи, а также задачи на выявление способности использовать исследовательские методы (например, из предложенных вариантов выбрать цель, гипотезу, проблему к предложенной задаче). В первой части теста некоторые из предложенных задач являются элементами поликонтекстной исследовательской задачи, предложенной в третьей части. На втором уровне – способности студентов решать исследовательские задачи в нестандартной ситуации, например, при ре-

шении междисциплинарных задач. В заданиях первой и второй частей целесообразно включать задачи из разных разделов математики, что позволит исключить использование заданий из первых частей в качестве подсказок на третьем уровне, где предлагается поликонтекстная исследовательская задача. Отличительной особенностью такого теста является его профессиональная тематика, отраженная в поликонтекстной задаче, а задания из первой и второй частей связаны с ней. Наличие первых двух уровней позволяет выявить причины возникновения трудностей при решении исследовательских задач третьего уровня. Причинами возникновения затруднений могут быть недостаточное усвоение предметного материала, способов его использования, неумение применять на практике теоретический материал, знания в нестандартной ситуации, отсутствие склонности к исследовательской деятельности. При диагностике и контроле использование трехуровневых тестов позволяет составить подробное представление об обучающемся.

Приведем пример поликонтекстной исследовательской задачи, предложенной в третьей части теста.

Задача на лесопиление. На лесопильном оборудовании из круглого бревна, диаметр которого равен d , выпиливают фигурный или квадратный брус. Каким должно быть соотношение между размерами бруса, чтобы площадь его сечения была максимальной? Как вы считаете, какой вид бруса (квадратный или фигурный) выпиливать оптимальнее. Ответ обоснуйте. Каковы должны быть размеры сечения опоры, вырезанной из этого же круглого бревна, чтобы ее сопротивление на изгиб было наибольшим, т. е. опора имела наибольшую прочность? Известно, что сопротивление на изгиб прямоугольной опоры пропорционально произведению ширины этого сечения на квадрат его высоты.

При решении предложенной задачи требуются математические умения (нахождение производной функции) и профессиональные знания (понятие фигурного и квадратного бруса), имеет место межпредметная связь с физикой, а также и другие контексты.

Использование компетентностных тестов, являющихся комплексным средством оценивания знаний и способов деятельности, дает возможность получить целостное представление об уровне сформированности исследовательской деятельности и причинах возникающих затруднений в процессе математической подготовки, однако необходимы и другие средства диагностики.

При оценке компонент исследовательской деятельности в составе мотивационно-ценностного критерия сформированности целесообразно применять анкетирование, экспертную оценку, метод наблюдения. Когнитивный критерий – знаниевый, при оценке уровня его сформированности рекомендуем использовать самостоятельные и контрольные работы, тесты, проблемные ситуации. При оценке компонент исследовательской деятельности в составе опытно-аналитического критерия используются поликонтекстные исследовательские задачи, компетентностные тесты. При оценке сформированности компонент исследовательской деятельности с позиций рефлексивного критерия важно учитывать самооценку обучающегося, экспертную оценку, поликонтекстные задачи, проекты. Портфолио служит средством фиксации и накопления всех достижений студента в учебной, учебно-исследовательской, проектной, научно-исследовательской, профессиональной, а также внеучебной деятельности [Шкерина, Юшипицына, 2012].

Предложенный метод и комплекс средств измерения и оценивания сформированности исследовательской деятельности студентов – будущих бакалавров-инженеров позволяют осуществлять измерение сформированности иссле-

довательской деятельности, выявлять пробелы в процессе формирования исследовательской деятельности, что дает возможность скорректировать процесс формирования и получить более высокий результат.

Библиографический список

1. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Логос, 2012. 280 с.
2. Лозовая Н.А. Исследовательская деятельность студентов – будущих инженеров в процессе математической подготовки: критерии сформированности и уровни их проявления // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21). С. 88–92.
3. Панасенко А.Н. Поликонтекстная задача как средство формирования математических компетенций учителя в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 253–256.
4. Шкерина Л.В., Багачук А.В., Кейв М.А., Шашкина М.Б. Теоретические основы и технологии измерения и оценивания профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 312 с.
5. Шкерина Л.В., Юшипицына Е.Н. Мониторинг компетенций студентов: диагностические карты, портфолио // Высшее образование сегодня. 2012. № 7. С. 19–27.
6. Шкерина Т.А. Диагностика исследовательской компетенции будущих педагогов-психологов // Психология обучения. 2014. № 4. С. 132–138.

ПОДГОТОВКА НАЧИНАЮЩИХ БОРЦОВ 13–15 ЛЕТ

TRAINING OF 13–15-YEAR-OLD BEGINNING FIGHTERS

А.С. Матвеев, А.И. Завьялов

A.S. Matveev, A.I. Zavyalov

Начинающие борцы, методы тренировки, развитие силы, подтягивания, спортивная подготовка, техническая подготовка.

Основной возраст начала занятий спортивной борьбой 13–15 лет. Описаны результаты педагогического эксперимента по совершенствованию подготовки начинающих борцов, в котором использованы методы тренировки для овладения техническими действиями в условиях новых правил по спортивной борьбе.

Beginning fighters, training methods, development of force, pulling up, sports training, technical training.

The usual age to begin wrestling is the age of 13-15. The article describes the results of a pedagogical experiment on the improvement of the training of beginning fighters in which the training methods for mastering technical actions in the conditions of some new rules in wrestling are used.

Подготовка спортсменов высокого класса для любой страны является престижным делом, потому что через спорт высоких достижений любая страна может заявить о себе способностью осуществить такую подготовку, которая требует высокоразвитых соответствующих технологий. Эти технологии нуждаются в совершенствовании и должны использоваться с раннего детства. Практика показала, что основной возраст начала занятий спортивной борьбой 13–15 лет, поэтому мы сосредоточили внимание на этом возрастном диапазоне.

В настоящем исследовании описаны результаты научного поиска с целью совершенствования учебно-тренировочного процесса начинающих борцов. В экспериментах приняло участие 653 человека. В педагогическом эксперименте участвовало 35 начинающих спортсменов 13–15 лет: в контрольной группе – 20 мальчиков-подростков, а в экспериментальной – 15. В интервьюировании приняло участие 100 борцов греко-римской борьбы в возрасте от 18 до 29 лет, в числе которых кандидатов в мастера спорта – 59, мастеров спорта – 33, мастеров спорта международного класса – 8. Проанализировано 167 тренировочных (334 спортсмена) и 92 соревновательных схватки (184 спортсмена), в том числе 54 схватки анализировались по видеозаписям различных соревнований.

Исследования проводились в несколько этапов. На 1 этапе осуществлялся анализ литературных источников. Цель данного этапа – анализ научно-методической базы процесса подготовки борцов на различных этапах подготовки для разработки концепции подготовки начинающих борцов в греко-римской борьбе.

На 2 этапе разрабатывалась концепция подготовки начинающих борцов для создания необходимых предпосылок для дальнейшего совершенствования в избранном виде борьбы, создания у них уверенности в атакующих действиях. Разрабатывались методы оценки усвоения материала, рационального проведения учебно-тренировочного процесса начинающих борцов.

На 3-м этапе был осуществлен набор в контрольную и экспериментальную группы и проведено начальное тестирование.

4 этап – педагогический эксперимент по проверке эффективности разработанной программы, цель которой создать преимущество в начальной стадии подготовки над сверстниками, занимающимися по традиционной форме. В процессе эксперимента проводились исследования по освоению специальных упражнений и приемов борьбы [Завьялов, Матвеев, 2012, с. 55–59].

В настоящем исследовании применялись традиционные и нетрадиционные методы исследования и педагогического контроля: анализ лите-

ратурных источников, участия в спортивных соревнованиях; педагогические наблюдения, педагогические эксперименты, контрольные упражнения, медико-биологические наблюдения, пульсометрия, электрокардиография, измерение артериального давления, статистическая обработка полученных результатов.

Как показали результаты наших исследований, перевороты накатом (приемы борьбы) играют отнюдь не последнюю роль в достижении положительного результата на соревнованиях различного уровня спортсменами различной квалификации. Ведь перевороты накатом были и в настоящее время продолжают оставаться наиболее распространенными приемами при борьбе в партере. Перевороты накатом, несмотря на свою внешнюю простоту, относятся к сложной группе приемов, и для их выполнения от борцов требуются высокая физическая подготовленность, хорошая гибкость и отличное владение техникой выполнения специальных упражнений (забегания вокруг головы в упоре и перевороты на мосту).

В спортивной борьбе, в частности греко-римской, наиболее зрелищную группу приемов составляют технические действия в стойке [Матвеев, 1998; Назаренко, 2001]. Рассматривая варианты Д.Г. Миндиашвили [Миндиашвили, 1996] и В.И. Рудницкого [Рудницкий, 1990] выполнения перевода и броска вертушкой, следует обратить внимание на исходный захват. Именно подобный исходный захват «прижатие предплечья соперника к своей шее» и «погубил» этот очень эффективный прием, так как он не прочен. Владая прочными захватами (захват руки соперника двумя руками, а запястья плечом в подмышечной впадине), такие выдающиеся борцы, как чемпионы мира Наиль Саядов, Сергей Рыбалко, великолепно выполняли броски «вертушкой» (бросок вращением), доказав всему миру, что от такого приема спасения нет.

В связи с изменениями правил соревнований в 2004–2013 годах нами был проведен анализ соревнований, проходящих по новым правилам. По отношению к общему числу проведенных приемов бросок вращением составляет очень маленький процент, примерно равный тому, что было изменение правил соревнований. Именно от-

сутствие на международных соревнованиях эффективных приемов вызвало падение зрелищности борьбы, что, в свою очередь, повлекло временное выведение этих видов из летних Олимпийских игр. К счастью для борцов, борьбу вольную и греко-римскую временно вернули, что потребовало коренным образом изменить правила соревнований, а значит, и систему подготовки.

Тренировка в экспериментальной группе отличалась по нижеследующим параметрам. На основании работ Ю.Н. Тишкова [Тишков, 1999] акробатические силовые упражнения, включая «качание шеи», проводили в конце занятия. Тем самым устранялось отрицательное влияние традиционной разминки на усвоение материала в основной части тренировки и развивалась сила воли при выполнении силовых упражнений на фоне усталости.

Второй важный фактор, отличающий экспериментальную группу от контрольной, – увеличение в 2 раза объема теоретической информации, которая включает в себя подробные сведения, зачем выполняется то или иное действие и чем оно связано с будущими спортивными достижениями.

Третий важный фактор – конкретное обоснованное отличие по развитию силы рук. Дело в том, что практически все силовые напряжения в греко-римской борьбе связаны со сгибателями рук в локтевых суставах. Двуглавая мышца берет на себя основную функцию при захвате туловища соперника (рис. 1) в стойке и при переворотах накатом в партере (рис. 2) и во многих других положениях. Поэтому необходимо акцентированное развитие сгибателей рук в локтевом суставе (двуглавой мышцы, рис. 3).

Для решения этой задачи нами использовано широко распространенное и простое упражнение – подтягивание в висе хватом снаружи (рис. 3).

Сила рук – одно из главных качеств, необходимых для захвата и удержания руки соперника. Упражнение в подтягивании туловища на перекладине универсальное для борьбы, так как оно позволяет усилить захват при блокировках рук и головы, при захватах за туловище соперника, увеличивает успех в бросках прогибом, вращением в стойке и при переворотах в партере, включая переворот накатом.

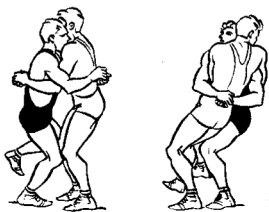


Рис. 1. Захват туловища

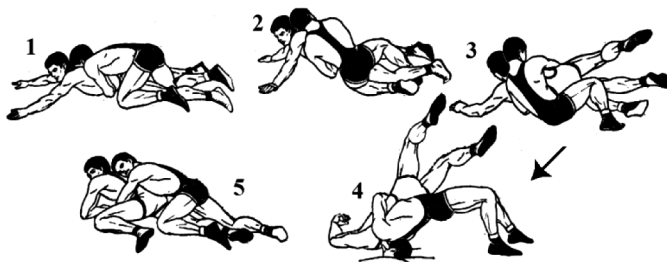


Рис. 2. Переворот накатом с захватом туловища

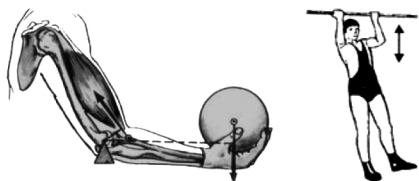


Рис. 3. Сила тяги двуглавой мышцы при сгибании в локтевом суставе и подтягивание «хватом снаружи» – для развития двуглавой мышцы

После выполнения всех заданий тренировки подтягивания выполняются хватом снаружи. Подтягивания выполняются по принципу «всегда доступно». Методика заключается в следующем.

1. Максимальное количество подтягиваний выполняется на первом занятии.

2. На втором занятии – серия подтягиваний, начиная с 60 % от лучшего результата до единицы. Например: максимальный результат 10 раз. Первая серия – начинаем с 6 раз и до 1 (в одной тренировке). Если все серии выполнены, то на следующей тренировке начало подтягивания на 1 больше (+1). В данном примере 7 раз и т. д. до 10 (100 %).

3. После выполнения серий с началом 100 % проводится снова проверка максимального результата. Допустим, это 15 раз. Теперь 100 % – 15 подтягиваний, а 60 % – 9 подтягиваний. На следующей тренировке борец начинает серию подтягиваний с 9 раз с отдыхом 30 с между подходами.

4. Если спортсмен не смог выполнить полную серию, например, остановился на 4 подтягиваниях, то на следующей тренировке начинает серию подтягиваний на 1 меньше (-1), то есть с 8 подтягиваний. Если опять не удалось выполнить всю серию полностью, то опять минус 1 или, если удалось выполнить, то на следующей тренировке +1 и т. д., пока не выполнит полную серию, начиная с 15 раз. Затем снова проводится тестирование на максимальное количество подтягиваний

и снова повторение серий, начиная с 60 % от максимума.

Четвертый отличительный фактор в экспериментальной группе от контрольной – принцип изучения технических действий, которые сразу связаны с тактикой. Этот принцип нами разработан на основе анализа исследований различных авторов и на основе собственных. Главное здесь заключается в том, что выбранные технические действия обеспечивают беспроблемную борьбу при качественном обучении. Этого можно достичь только при увеличении времени на совершенствование технических действий. Возможно это только за счет ограничения количества изучаемых действий.

В табл. 1 представлено сравнение результатов выполнения и объяснения специальных упражнений и приемов борьбы в контрольной и экспериментальной группах. Из таблицы видно, что показатели практические и теоретические достоверно выше в экспериментальной группе.

Метод соревновательных поединков использовался нами при подведении итогов учебно-тренировочного педагогического эксперимента. Поединки проводились на квалификационных соревнованиях в данной возрастной группе с приглашением всех борцов Красноярского края и его окрестностей. В соревнованиях участвовали начинающие борцы со стажем тренировок не менее года, включая борцов контрольной и экспериментальной групп, по круговой системе.

Таблица 1

Сравнение результатов выполнения и объяснения специальных упражнений и приемов борьбы в контрольной и экспериментальной группах

| Группа | Оценки упражнений и приемов (баллы) | | |
|------------------------|-------------------------------------|------------|------------|
| | Выполнение | Объяснение | Сумма |
| Контрольная | 51,53±3,07 | 46,75±4,91 | 98,28±5,52 |
| Достоверность различий | P<0,01 | P<0,01 | P<0,001 |
| Экспериментальная | 69,33±4,62 | 66,27±3,85 | 135,6±6,16 |

Для анализа взяли только 15 поединков между борцами контрольной и экспериментальной групп.

При анализе учитывали качество победы: победа на туше – 6 баллов, проигравший – 0; победа с явным преимуществом в первых двух раундах (2:0) – 5 баллов, проигравший – 0,5 балла; по-

беда по баллам в первых двух раундах (2:0) – 4 балла, проигравший – 1 балл; победа в трех раундах (2:1) – 3 балла, проигравший – 1,5 балла. В табл. 2 представлены результаты 20 поединков борцов между экспериментальной и контрольной группами.

Таблица 2

Результаты поединков борцов между экспериментальной и контрольной группами в конце эксперимента

| Группы | К-во поединков | Сумма баллов | Среднее значение | Достоверность различий |
|-------------------|----------------|--------------|------------------|------------------------|
| Экспериментальная | 20 | 64,5 | 3,23±0,37 | P < 0,05 |
| Контрольная | 20 | 39 | 1,95±0,37 | |

Полученные результаты позволяют авторам сделать следующие выводы.

1. Педагогический эксперимент по формированию спортивного мастерства юных борцов греко-римского стиля показал высокую эффективность разработанных положений, используемых в экспериментальной группе.

2. В этой группе достоверно увеличились все исследуемые показатели физической подготовленности, усвоение изучаемого материала в экспериментальной группе достоверно выше, чем в контрольной, и результаты поединков борцов между экспериментальной и контрольной группами в конце эксперимента также оказались достоверно выше, чем в контрольной.

Библиографический список

1. Завьялов А.И., Матвеев А.С. Методика измерения усвоения учебного материала при изучении специальных упражнений и при-

- емов борьбы // Вестник КГПУ. 2012. № 1. 2012.
2. Матвеев Л.П. От теории спортивной тренировки – к общей теории спорта // Теория и практика физической культуры. 1998. № 5. С. 5–8.
3. Миндиашвили Д.Г. Управление процессом формирования спортивного мастерства квалифицированных борцов (теория и практика): дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 1996. 348 с.
4. Назаренко Л.Д. Место и значение точности как двигательного-координационного качества // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2001. № 2. С. 97–98.
5. Рудницкий В.М. Борьба классического стиля. Минск: Полымя, 1990. 149 с.
6. Тишков Ю.Н. Особенности применения сложнокоординированных упражнений в спортивной тренировке: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 1999. 116 с.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СОХРАННОСТИ КОНТИНГЕНТА СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ТЕКУЩЕЙ УСПЕВАЕМОСТИ В ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСАХ

FORECASTING OF PRESERVATION OF A QUANTITY OF STUDENTS BASED ON THE MONITORING OF THEIR CURRENT PROGRESS IN E-LEARNING COURSES

М.В. Носков, М.В. Сомова

M.V. Noskov, M.V. Somova

Студент, электронные образовательные курсы, мониторинг, прогнозирование, сохранность контингента, успеваемость, управляющие воздействия.

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме образования – прогнозированию сохранности контингента студентов. Авторы анализируют данную проблему на примере института космических и информационных технологий Сибирского федерального университета и предлагают решение, основанное на мониторинге текущей успеваемости студентов в электронных обучающих курсах.

Student, e-learning courses, monitoring, forecasting, preservation of a quantity, progress, control actions.

The article deals with the acute problem of education that is forecasting of preservation of a quantity of students. The authors analyse the problem through the example of the Institute of Space and Information Technologies of Siberian Federal University and offer a solution based on the monitoring of students' current progress in e-learning courses.

В условиях перехода России на инновационный путь развития особая роль отводится образованию. Осуществляемая в стране модернизация образования, формирование и обустройство новой модели высшей школы требуют не только современного уровня профессиональной компетентности преподавателей, но и высокого профессионализма администрации и учебно-вспомогательного персонала.

Модернизацию образования в современном обществе невозможно представить без применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Современные средства ИКТ дают возможность повышения эффективности и качества образовательного процесса, а также повышения эффективности планирования, организации и управления учебным процессом.

Целенаправленное управление учебным процессом и качеством образования возможно только на основе педагогически значимой информации. Под педагогической информацией мы пони-

маем информацию об успешности субъекта (посещение / пропуск аудиторных занятий, количество эффективных входов в электронные обучающие курсы, текущие накопленные баллы по курсам и прочее). Педагогическая информация имеет высокую ценность только в том случае, если она носит не статический характер, а формируется и накапливается при непрерывном наблюдении за деятельностью субъекта учебного процесса. Таким образом, мы переходим от понятия педагогической информации к понятию педагогического мониторинга. А в деятельности современного образовательного учреждения результаты педагогического мониторинга являются основой для управляющего воздействия [Семина, 2012, с. 182].

В институте космических и информационных технологий (ИКИТ) Сибирского федерального университета (СФУ) учебный процесс организован с использованием электронных обучающих курсов (ЭОК), что позволяет осуществлять мониторинг текущей успеваемости и посещаемости

студентов по каждой дисциплине в отдельности. Данный мониторинг является объективным и независимым от преподавателя, так как осуществляется сотрудниками учебно-организационного отдела (УОО) ИКИТ и предоставляет возможность анализа для эффективного воздействия на каждого студента в отдельности.

Если речь идет об учебном заведении с малочисленным контингентом, то такой анализ не представляет особого труда. Но если речь идет о таком институте, как ИКИТ с контингентом в 1600 студентов, то проведение анализа мониторинга текущих учебных достижений каждого студента по каждой дисциплине в отдельности только силами сотрудников учебного отдела является затруднительным. Соответственно, и применение своевременных управляю-

щих воздействий в отношении студентов, находящихся в зоне риска по конкретным дисциплинам, также затруднительно, что может негативно сказаться на сохранении контингента студентов, в чем, несомненно, заинтересован директорат института [Зыкова и др., 2014, с. 62].

Решение данной проблемы возможно на основе автоматизированного анализа результатов мониторинга текущих учебных достижений студентов, который позволит своевременно реагировать на критические ситуации и применять необходимые управляющие воздействия в отношении студентов.

Авторы данной статьи предлагают следующее решение по организации автоматизированного анализа результатов мониторинга на примере ИКИТ СФУ (рис.).

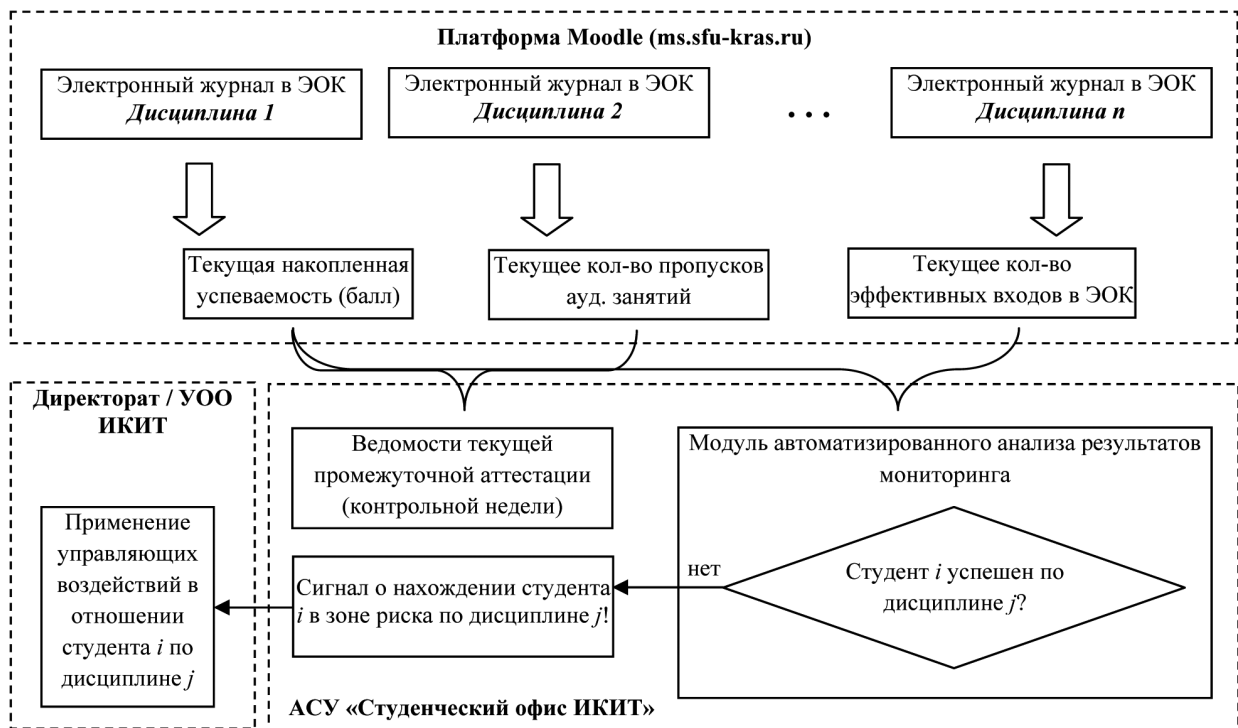


Рис. Модель организации автоматизированного анализа результатов мониторинга на примере ИКИТ СФУ

Как видно из рис. в ИКИТ существует собственная автоматизированная система управления «Студенческий офис», которая функционирует в непосредственной взаимосвязи с системой ЭОК СФУ, что позволяет получать оперативную и достоверную информацию об учебных достижениях студентов (оценки, пропуски)

из электронных журналов дисциплин, реализованных в ЭОК, в любой момент времени. Предлагаем встроить в данную АСУ модуль автоматизированного анализа результатов мониторинга [Митин, Филичева, 2013, с. 48].

Рассмотрим подробнее процесс функционирования данного модуля – в качестве исходной

информации целесообразно рассматривать следующие текущие данные по каждому студенту по конкретной дисциплине: 1) «накопленная» успеваемость (баллы); 2) количество пропусков аудиторных занятий; 3) количество эффективных входов в ЭОК. Исходя из этих данных, в модуле рассчитывается комплексная оценка успешности студента по дисциплине [Галямова и др., 2009, с. 83]. Для расчета данной оценки предлагаем использовать следующую формулу:

$$U_{ij} = \frac{O_{ij}^l + P_{ij}^l + V_{ij}^l}{3},$$

где $i \in [1, n]$, n – количество студентов в группе; $j \in [1, k]$, k – количество дисциплин у i -го студента в текущем семестре;

O_{ij}^l – нормированная оценка i -го студента по j -й дисциплине в баллах, рассчитанная относительно максимально возможных баллов, которые мог бы заработать студент по данной дисциплине на данный момент:

$$O_{ij}^l = \frac{O_{ij}}{O_{max}}, O_{ij}^l \in [0,1],$$

P_{ij}^l – нормированное количество посещенных аудиторных занятий i -го студента по j -ой дисциплине, рассчитанное относительно количества аудиторных занятий, состоявшихся на данный момент:

$$P_{ij}^l = \frac{P_{ij}}{P_{max}}, P_{ij}^l \in [0,1],$$

V_{ij}^l – нормированное количество эффективных входов в ЭОК i -го студента по j -й дисциплине, рассчитанное относительно максимального количества эффективных входов в группе:

$$V_{ij}^l = \frac{V_{ij}}{V_{max}}, V_{ij}^l \in [0,1].$$

По результатам расчета комплексной оценки успешности каждого студента по конкретной дисциплине АИС должна осуществлять проверку попадания значения данной оценки в так называемую «зону риска». Целесообразно принять значение «зоны риска» в диапазоне от 0 до 0,5. В случае если оценка попадает в данный диапа-

зон, АСУ должна сигнализировать сотрудникам учебного отдела ИКИТ о необходимости принятия мер управляющего воздействия в отношении данного студента.

Возьмем в качестве примера двух реальных студентов группы КИ13-01 данного института. По результатам контрольного среза в группе КИ13-01 студент С1 по дисциплине «Алгебра» имеет $O_{ij}^l = 0,91$; $P_{ij}^l = 1$ и $V_{ij}^l = 1$, таким образом, комплексная оценка его успешности $U_{ij} = 0,97$, это говорит о том, что данный студент является успешным. В этой же группе есть студент С2, который по дисциплине «Алгебра» имеет $O_{ij}^l = 0,2$; $P_{ij}^l = 0,33$ и $V_{ij}^l = 0,27$; и, таким образом, комплексная оценка его успешности $U_{ij} = 0,28$, что должно послужить сигналом для сотрудников учебного отдела, что данный студент по данной дисциплине находится в зоне риска и к нему необходимо применить меры управляющего воздействия.

В качестве контрольной группы рассмотрим группу КИ13-14Б. Применим формулу расчета успешности студента в рамках контрольной недели осеннего семестра 2013/14 учебного года в ИКИТ и сравним результаты с итогами зачетно-экзаменационной сессии за этот семестр. По результатам контрольного среза в группе КИ13-14Б 46 % студентов группы (13 из 28) попали в «зону риска» по 2 и более предметам. По результатам промежуточной аттестации ни один из студентов, попавших в «зону риска», не сдал зачетно-экзаменационную сессию своевременно и без задолженностей, 6 студентов были отчислены (что составляет 46,2 %), еще 6 студентов ликвидировали задолженности со второго раза или на комиссии (что составляет 46,2 %), 1 студент имеет задолженность до сих пор.

Данная ситуация сложилась по причине того, что в отношении студентов, попавших в «зону риска» по результатам контрольного среза, не применялись никакие централизованные управляющие воздействия.

Рассмотрим эту же группу в качестве экспериментальной в весеннем семестре 2013/14 учебного года. По результатам контрольного среза из 23 студентов группы 14 студентов попали в «зону риска» по 2 и более предметам, что

составляет 60,9 %. В отношении этих студентов были применены классические управляющие воздействия:

– организационные (привлечение кураторов группы и инспектора по внеучебной деятельности к решению вопроса неуспеваемости и непосещения занятий);

– воспитательные (индивидуальные и групповые воспитательные беседы, привлечение родителей к решению сложившейся ситуации);

– мотивационные (мотивирование студентов к высоким учебным достижениям путем проведения разъяснительных бесед, посвященных возможным материальным поощрениям в отношении успешных студентов).

Эффективность всех совокупных мер позволила достичь значительных результатов в вопросе сохранения контингента студентов по результатам промежуточной аттестации. Из 14 студентов, находящихся в «зоне риска» по результатам контрольного среза, 5 студентов успешно сдали зачетно-экзаменационную сессию (что составляет 35,7 %), 6 студентов имели задолженность и ликвидировали ее со второй попытки (что составляет 42,9 %), и лишь 3 студента ликвидировали задолженность и ликвидировали ее на комиссии (что составляет 21,4 %). Ни один студент группы не был отчислен.

Но таких управленческих воздействий явно недостаточно, и в перспективе необходимо разработать инструментарий по эффективным и инновационным управляющим воздей-

ствиям в электронной среде, прежде всего методическое сопровождение данных мер. Немаловажным является разработка локальной нормативной базы университета, регламентирующей принципы и положения управляющих воздействий в отношении неуспевающих студентов, которая позволила бы адекватно и эффективно действовать институтам в вопросе сохранения контингента.

Библиографический список

1. Галямова Е.В., Карпенко А.П., Соколов Н.К., Ягудаев Г.Г. Контроль понятийных знаний субъекта обучения в обучающей системе // Вестник Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ). 2009. № 2. С. 82–85.
2. Зыкова Т.В., Сидорова Т.В., Кытманов А.А., Шершнева В.А., Цибульский Г.М. О возможностях веб-ориентированной среды Moodle при создании курса математического анализа // Вестник КГПУ им. Астафьева. 2014. № 2 (28).
3. Митин А.И., Филичева Т.А. Информационно-аналитическая система мониторинга качества профессиональной подготовки // Открытое образование. 2013. № 4 (99). С. 46–52.
4. Семина Е.А. Организация мониторинга учебно-познавательной деятельности студентов – будущих учителей математики в условиях реализации ФГОС третьего поколения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 180–185.

СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗАХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ (НА ПРИМЕРЕ СПОРТИВНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ «ВОЛЕЙБОЛ» И «ФУТБОЛ»)

SPORT-ORIENTED APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION OF STUDENT YOUTH AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY (ON THE EXAMPLE OF SUCH SPORTS SPECIALIZATIONS AS VOLLEYBALL AND SOCCER)

А.Ю. Осипов, М.Ю. Данькова,
А.П. Тарасенко, С.М. Шнаркин

A.Yu. Osipov, M.Yu. Dankova,
A.P. Tarasenko, S.M. Shnarkin

Физическое воспитание, студенты, специализации, волейбол, футбол, физическое развитие, спортивно-ориентированный подход, методика, здоровье.

Одним из путей качественного решения проблемы недостаточного уровня физического развития и функциональной готовности современных молодых людей к физическим нагрузкам является, по мнению некоторых ученых, спортивно-ориентированный подход к физическому воспитанию молодежи в образовательных учреждениях. Так, в нескольких вузах Красноярска занятия по физической культуре у студентов проходят в рамках определенных спортивных специализаций. Однако присутствуют существенные методические расхождения в организации учебного процесса на основе данного подхода. Целью исследований авторов было выявление наиболее действенной методики организации и проведения занятий в рамках спортивно-ориентированного подхода к физическому воспитанию студенческой молодежи.

Physical education, students, specializations, volleyball, soccer, physical development, health, sport-oriented approach, methods, health.

According to some scientists, one of the ways of qualitative solution of the problem of the insufficient level of physical development and functional readiness of modern young people to physical exercises is a sport-oriented approach to physical education of the youth in educational institutions. So, classes of physical education among students are held in several higher educational institutions of Krasnoyarsk in the framework of certain sport specializations. However, there are significant methodological differences in the organization of educational process on the basis of this approach. The aim of the authors' research was to identify the most effective methods of organization and holding classes in the framework of sport-oriented approach to physical education of student youth.

Сегодня во многих высших учебных заведениях нашей страны образовательный процесс по дисциплине «Физическая культура» проходит в форме учебных специализированных занятий по какому-либо виду спорта. Специалисты считают, что проведение занятий по принципу их спортизации – интеграции технологий, правил, принципов спортивной тренировки, направленной на решение задач физического воспитания,

сможет с успехом способствовать решению многих актуальных задач физического воспитания молодежи: повышению мотивации молодых людей к активным и регулярным занятиям физической культурой и спортом, формированию спортивной культуры, повышению физической и спортивной подготовленности и т. д. [Дорошенко, 2009, с. 154]. Выявлено, что занятия на основе данного подхода способствуют сохранению и укрепле-

нию здоровья студентов, формированию у молодых людей ориентации на ведение здорового стиля жизни, получения ими основных знаний, умений и навыков по теории, методике и практической организации физкультурно-спортивных мероприятий, формированию потребностно-мотивационной сферы к активным и регулярным занятиям физической культурой и спортом в течение всего периода обучения в вузе [Шилько, 2004, с. 206]. Кроме того, конверсия высоких технологий спортивной подготовки в интересах физического воспитания студентов представляется некоторым специалистам одним из главных механизмов подготовки молодых людей к профессиональной деятельности [Осипов, 2013, с. 124; Тютюков и др., 2012, с. 170]. Следует отметить и значительную возможность пополнения спортивного резерва нашей страны из числа студентов для повышения конкурентоспособности российского спорта на международной арене [Дорошенко, 2011, с. 76]. Исходя из вышеизложенного, исследовательские научные работы посвященные проблематике спортизированного физического воспитания в высших учебных заведениях, будут являться актуальными в настоящее время.

К сожалению, некоторые исследования показывают, что говорить о значительном преимуществе спортизированного физического воспитания над другими формами обучения пока преждевременно. Так, анализ эффективности различных структурных форм физического воспитания (спортивные специализации, модульное обучение, индивидуальные программы) не выявил достоверного значимого преимущества какой-либо формы проведения учебных занятий в развитии физических качеств у студентов [Осипов и др., 2013, с. 102]. По мнению специалистов, данное обстоятельство можно объяснить существенными различиями в методологической направленности образовательного процесса по физическому воспитанию в различных вузах, отсутствием единой модели обучения и подготовки специалиста [Миндиашвили, Завьялов, 2011, с. 359].

В ведущих университетах Красноярского края, Сибирском федеральном университе-

те (СФУ) и Сибирском государственном аэрокосмическом университете им. акад. М.Ф. Решетнева (СибГАУ им. акад. М.Ф. Решетнева), учебные занятия по дисциплине «Физическая культура» проходят в форме различных спортивных специализаций. Однако в СФУ студенты сами выбирают для себя специализацию с первого курса обучения, а в СибГАУ им. акад. М.Ф. Решетнева занятия по специализациям начинаются только со второго курса обучения, причем набор студентов, желающих заниматься тем или иным видом спорта, осуществляется преподавателем данной специализации из числа студентов, показавших наиболее высокие результаты при сдаче нормативов по общей физической подготовке. Налицо существенное расхождение в методике применения спортивно-ориентированного подхода к образовательному процессу по физическому воспитанию студентов. Целью исследования будет выявление наиболее действенной методики использования спортивно-ориентированного подхода к физическому воспитанию студенческой молодежи путем сравнительного анализа результатов сдачи контрольных нормативов, определяющих уровень развития основных физических качеств у студентов данных вузов. Исследования, по мнению авторов статьи, содержат элемент научной новизны, так как анализ научной литературы не выявил работ, посвященных схожей тематике.

Исследования проводились в двух ведущих вузах Красноярского края (СФУ и СибГАУ им. акад. М.Ф. Решетнева), использующих в учебном процессе по физическому воспитанию студентов специализированные занятия по видам спорта. Для исследований были выбраны специализации «волейбол» и «футбол» как одни из наиболее популярных среди студентов. Временной интервал исследований составил 2 учебных года. Общее количество испытуемых составило 120 человек (юношей), разделенных на четыре равные группы. В состав 1 (СФУ) и 2 (СибГАУ) групп входили юноши, занимающиеся на специализации «волейбол», 3 (СФУ) и 4 (СибГАУ) группы составили юноши, занимающиеся футболом. Студенты 1 и 3 групп занимались по про-

грамме специализаций с I курса обучения, студенты 2 и 4 групп – со II курса. В ходе исследований были проанализированы результаты сдачи данными студентами контрольных нормативов (бег на 100 м, подтягивания на перекладине, бег на 3 000 м) в течение 2 лет обучения. Следует отметить, что студенты сдавали еще и технические нормативы своей специализации, но авторы приняли решение не учитывать эти данные, так как в зависимости от вуза данные нормативы различаются, иногда существенно.

Полученные данные свидетельствуют, что если в течение 1 семестра студенты всех специализаций продемонстрировали примерно равные физические кондиции, то в конце 2 семестра у студентов 2 и 4 групп (СибГАУ) выявлено достоверное увеличение ($P < 0,05$) в развитии силовых способностей (подтягивание на перекла-

дине), выносливости (бег на 3 000 м) и быстроте (бег на 100 м). Однако в последующих семестрах студенты всех исследуемых групп демонстрируют отсутствие достоверной положительной динамики в развитии основных физических качеств. К сожалению, не выявлено значимого прироста в развитии физических качеств у данных студентов на втором году обучения (3 и 4 семестры), что может быть объяснено изучением большого числа технических приемов на занятиях в рамках спортивных специализаций в ущерб общей физической подготовке. Однако результаты контрольных нормативов студентов 2 и 4 групп на втором году занятий по некоторым показателям (сила и выносливость) достоверно ($P < 0,05$) отличаются от результатов студентов 1 и 3 групп.

Основные результаты представлены в таблице.

Результаты сдачи контрольных нормативов общей физической подготовки студентами исследуемых групп

| Физические качества | Специализация | 1 семестр | 2 семестр | 3 семестр | 4 семестр |
|---|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Сила (количество подтягиваний на перекладине) | Волейбол (СФУ) | 9 ± 2 | 11 ± 3* | 11 ± 3* | 11 ± 4* |
| | Волейбол (СибГАУ) | 10 ± 2 | 14 ± 3** | 14 ± 3* | 14 ± 4* |
| | Футбол (СФУ) | 10 ± 2 | 12 ± 2* | 13 ± 3* | 12 ± 3* |
| | Футбол (СибГАУ) | 9 ± 4 | 15 ± 4** | 14 ± 3* | 14 ± 2* |
| Выносливость (время преодоления дистанции 3 000 м в мин) | Волейбол (СФУ) | 15 ± 3 | 15 ± 2* | 15 ± 3* | 15 ± 4* |
| | Волейбол (СибГАУ) | 16 ± 2 | 13 ± 2** | 13 ± 3* | 12 ± 1* |
| | Футбол (СФУ) | 16 ± 2 | 15 ± 3* | 14 ± 3* | 14 ± 3* |
| | Футбол (СибГАУ) | 16 ± 3 | 13 ± 1** | 13 ± 2* | 12 ± 2* |
| Быстрота (время преодоления дистанции 100 м в сек) | Волейбол (СФУ) | 15 ± 2 | 14 ± 2* | 14 ± 3* | 14 ± 3* |
| | Волейбол (СибГАУ) | 16 ± 3 | 13 ± 2** | 13 ± 3* | 13 ± 2* |
| | Футбол (СФУ) | 14 ± 2 | 14 ± 2* | 14 ± 3* | 14 ± 2* |
| | Футбол (СибГАУ) | 15 ± 2 | 13 ± 2** | 13 ± 3* | 13 ± 3* |

Примечание. * – недостоверно; ** – $P < 0,05$.

Данные результаты позволяют отметить следующее.

1. Студенты, занимающиеся по программам специализаций СибГАУ им. акад. М.Ф. Решетнева (1 учебный год – общая физическая подготовка, 2 и 3 годы – специализированные занятия), в течение двух семестров обучения демонстрируют достоверно ($P < 0,05$) более высокий уровень развития основных физических качеств, чем студенты, посещающие специализированные занятия в СФУ (1, 2, 3 годы обучения – специализированные занятия по выбо-

ру студента), что можно объяснить конкуренцией при отборе на ту или иную специализацию. По мнению авторов, данный методический прием необходимо обязательно использовать при организации и проведении учебных занятий в рамках спортивно-ориентированного подхода к физическому воспитанию студенческой молодежи.

2. Выявлено отсутствие достоверно значимого прироста уровня развития основных физических качеств на втором году обучения у студентов всех исследуемых групп. Подобные ре-

зультаты можно объяснить как отсутствием конкуренции, все студенты зачислены на желаемые специализации, так и недостаточным уровнем технического мастерства молодых людей. Преподаватели вынуждены уделять больше времени изучению технических элементов в ущерб развитию физических качеств. По мнению авторов, необходимо проводить отбор студентов не только при зачислении на специализацию, а в конце каждого учебного года и оставлять тех студентов, которые продемонстрируют достоверную положительную динамику результатов сдачи технических нормативов и норм ОФП.

Библиографический список

1. Дорошенко В.В. Спортивно-ориентированное физическое воспитание студентов вузов на основе модульно-рейтингового обучения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2011. Т. 72, № 2. С. 76–78.
2. Дорошенко С.А. Организационно-педагогические условия спортивно-видового подхода в физическом воспитании студентов в вузе // Омский научный вестник. 2009. № 5 (81). С. 152–156.
3. Миндиашвили Д.Г., Завьялов А.И. Формирование спортивно-образовательного пространства в условиях модернизации российского общества (на примере подрастающего поколения Сибирского региона). Красноярск, 2011. 416 с.
4. Осипов А.Ю. Подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности на занятиях физической культурой в вузах // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №1 (23). С. 123–127.
5. Осипов А.Ю., Гуралев В.М., Кокова Е.И., Пазенко В.И. Физическое воспитание студенческой молодежи в современных условиях // Вестник ЧГУ. 2013. №1, Т. 2. С. 100–103.
6. Тютюков В.Г., Шумейко А.А., Шарина Е.П., Москальонова Н.А. Методика организации процесса физического воспитания на основе спортизации в специализированных вузах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 4 (86). С. 170–174.
7. Шилько В.Г. Личностно-ориентированный подход в физическом воспитании студентов // Вестник Томского государственного университета. 2004. № 283. С. 205–210.

ПРИКЛАДНЫЕ ИТ-НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

APPLIED IT-TRENDS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

О.А. Остыловская, К.В. Сафонов,
В.А. Шершнева

O.A. Ostylovskaya, K.V. Safonov,
V.A. Shershneva

Прикладные ИТ-направления, прикладная информатика, система образования, государственный образовательный стандарт.

Уже почти два десятилетия вузы готовят специалистов по прикладной информатике в различных областях, однако существует проблема недостаточного соответствия системы подготовки выпускников потребностям рынка труда в кадрах по профессионально ориентированным информационным системам. В статье на анализе разных поколений стандартов ВПО показана одна из основных причин такого несоответствия.

Applied IT-trends, applied informatics, the system of education, the state educational standard.

It has been almost two decades since higher educational institutions started training specialists in different fields of applied informatics, however there is still a problem of mismatching between the system of training graduates and the needs of labour market in specialists on professionally oriented IT systems. The article contains the analysis of different generations of higher vocational educational standards and represents one of the major reasons of that mismatching.

Сфера разработки и использования информационных технологий (ИТ) – одна из наиболее интенсивно развивающихся отраслей экономики. В нее вовлечен широкий круг специалистов в научной, технологической, инженерной, экономической, социальной, правовой и др. областях, поэтому в последние два десятилетия «специалист в области ИТ», или «ИТ-специалист», перестает быть единым понятием и распадается на массу разнообразных профессий. Среди них особое место занимают специалисты, чья деятельность находится на стыке предметной и информационной областей – это специалисты по организационному, информационному и правовому обеспечению информационных систем (ИС). В этих сферах находят свое применение ИТ-консультанты, менеджеры проектов, информатики-аналитики, менеджеры по рискам и безопасности ИТ и др.

Возникновение прикладных направлений информатики и, как следствие, потребность в соответствующих специалистах поставили перед российской высшей школой проблему подготовки соответствующих кадров для прикладной ИТ-индустрии. Однако область ИТ весьма широка,

и потому готовить специалистов для нее возможно в рамках целого ряда направлений высшего образования: естественно-научных, инженерных, экономических, гуманитарных и педагогических. Необходимость четкого разделения направлений подготовки специалистов в области ИТ, выделения из них прикладных ИТ-направлений («Прикладная информатика (по областям или профилям)», «Информационные системы», «Бизнес-информатика» и др.) нашли свое отражение в изменениях, произошедших в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования второго поколения ГОС ВПО-2 начиная с 2000 г. В данной статье рассматривается эволюция понимания роли и места таких направлений подготовки в системе ВПО на примере направления подготовки Прикладная информатика.

Стандартами ГОС ВПО-2 в 2000 г. для решения различных задач применения профессионально ориентированных ИС была определена подготовка студентов по специальности 351400 «Прикладная информатика (по областям)» с присвоением квалификации «информатик» (квалификация в области). Причем

в соответствии с кодом она относилась к междисциплинарным специальностям. Переход на двухуровневую систему подготовки в соответствии с Болонским процессом обусловил появление в 2004 г. «Временных требований к минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров» (в рамках ГОС ВПО-2). В этом стандарте степень (квалификация) «бакалавр прикладной информатики» уже относится к укрупненной группе направлений 520000 Гуманитарные и социально-экономические науки. Начиная с 2005 г. подготовку бакалавра прикладной информатики предполагалось осуществлять уже в рамках укрупненного направления 080000 Экономика и управление.

В этот период можно увидеть определенную нелогичность и бессистемность в понимании роли и места направления Прикладная информатика как в системе ВПО в целом, так и в системе подготовки студентов для ИТ-индустрии в частности. Обозначилась также проблема неоднозначного понимания преподавателями и студентами будущей профессиональной деятельности выпускников этого направления, обусловленная тем, что в стандартах «информатик в предметной области» определяется как специалист по применению профессионально ориентированной ИС, имеющий подготовку как в области информатики, так и в соответствующей предметной области (психологии, юриспруденции, музейном деле и др.) [Государственный..., 2000]. Изначально заданные таким образом две предметные области существенно затрудняют подготовку, поскольку между ними не установлен какой-либо баланс. Кроме того, две предметные области вызывают у студентов неоднозначные профессиональные ориентиры. Так, часть студентов направления Прикладная информатика (например, в психологии) считают, что они будут ИТ-специалистами, другие же рассматривают себя в качестве будущих психологов, что изначально предопределяет у них различные учебно-познавательные интересы [Манушкина и др., 2013]. Кроме того, в различных вузах в зависимости от профиля вуза определенный уклон в подготовке делается либо в об-

ласть информатики (инженерные вузы), либо в предметную область (гуманитарные и экономические вузы).

Поиск роли и места прикладных ИТ-направлений в системе образования в целом и в системе подготовки ИТ-кадров в частности активно обсуждался в научных кругах. Вопросы построения соответствующей системы образования рассматривались, например, в работах [Сухомлин, Тихомиров 2006; Тельнов 2005]. Основная критика отечественной системы подготовки специалистов для ИТ-индустрии строилась на ее неупорядоченности, характерным признаком которой являлось несоответствие Перечня специальностей, утвержденного приказом Минобрнауки РФ № 4 от 12.01.2005, реальным профессиям, которые существуют в ИТ-индустрии, а также ее потребностям по количеству и качеству подготавливаемых специалистов.

Необходимость международного признания российского диплома в области ИТ обозначила проблему уточнения образовательных программ в соответствии с едиными критериями качества образования, изложенными в международном документе о стандартизации ИТ-образования «Computing Curricula 2005» [Computing..., 2005]. Результатом этой работы стали, в частности, государственные образовательные стандарты ВПО третьего поколения (ФГОС ВПО, 2009) по подготовке бакалавров и магистров в ИТ-области, а также обновленный «Перечень направлений подготовки высшего профессионального образования», в котором за образование ИТ-специалистов отвечают два укрупненных направления подготовки: 010000 Физико-математические науки, сконцентрированное в основном на фундаментальных науках, и 230000 Информатика и вычислительная техника, в которое по праву и вошло направление 230700 Прикладная информатика [Перечень..., 2009]. В отличие от предыдущих стандартов, основанных на знаниевой модели, ФГОС ВПО не предъявляет требования к выпускнику как к специалисту с подготовкой в двух областях. В виде компетенций, в том числе профессиональных, удалось определить пересече-

ние информационной и предметной областей и тем самым отойти от двойственности в подготовке кадров.

Необходимость повышения уровня соответствия профессиональной подготовки выпускника потребностям рынка труда обуславливает дальнейшее уточнение в стандартах ВПО требований к подготовке. В новом проекте ФГОС ВО (ФГОС 3+, 2013) предполагается наличие образовательных программ для академического и прикладного бакалавриата. Основные отличительные особенности этих программ для направления Прикладная информатика заложены в видах профессиональной деятельности выпускника. Все виды профессиональной деятельности прикладного бакалавра (проектная и производственно-технологическая) практико-ориентированы, т. е. связаны с ориентацией на конкретного работодателя. Для академического бакалавра эти виды тоже определены и расширены организационно-управленческой, аналитической и научно-исследовательской деятельностью, т. е. ориентированы на фундаментальность.

Таким образом, эволюция государственных образовательных стандартов в области прикладной информатики, имевшая место за последние полтора десятка лет, позволяет сделать следующие выводы:

- в первые годы существования специальность «Прикладная информатика» «кочевала» по разным группам направлений; при этом вузы трактовали ведущую предметную область подготовки в зависимости от своей специфики и интересов (как техническую или гуманитарную);

- заданные в ГОС ВПО-2 требования к знаниям, умениям и навыкам в предметной и информационной областях давали курс на подготовку специалиста, слабо понимающего, как эти области пересекаются в профессиональной деятельности;

- стандарты третьего поколения (ФГОС ВПО и ФГОС 3+) упорядочивают направления ИТ-образования, включая в них «Прикладную информатику»;

- требования к выпускнику на языке ком-

петенций задают пересечение в требованиях к предметной и информационной подготовке, что позволяет повысить его готовность к профессиональной деятельности;

- выпускники направления – это специалисты по информационным системам и информационным ресурсам, системные аналитики, разработчики бизнес-приложений, которые способны работать как в ИТ-компаниях, разрабатывающих программные комплексы, так и в организациях, внедряющих и эксплуатирующих информационно-коммуникационные технологии.

Таким образом, признано, что сфера профессиональной деятельности для направления подготовки «Прикладная информатика» имеет комплексный характер, в ней следует выделять профессиональную деятельность в области информатики, а также деятельность в прикладной предметной области, определяемой профилем подготовки; оба указанных аспекта профессиональной деятельности следует учитывать при проектировании обучения различным дисциплинам, в том числе математике, осуществляя такое проектирование на бипрофессиональной основе с опорой на «объединение» области информатики и предметной области.

Стандарты третьего поколения, достаточно подробно формулируя компетенции выпускника вуза, позволяют очертить общую часть, «пересечение» этих областей и более точно выстроить методическую систему обучения различным вузовским дисциплинам, включая математику.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Временные требования к минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров. Направление 523300 Прикладная информатика. М.: Министерство образования и науки РФ, 2004.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 351400 Прикладная информатика (по областям). М.: Министерство образования РФ, 2000.

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 080800 Прикладная информатика. Степень (квалификация) «бакалавр прикладной информатики». М.: Министерство образования и науки РФ, 2005.
4. Манушкина М.М., Шершнева В.А., Кочеткова Т.О. Формирование компонент математической компетентности студентов направления Прикладная информатика на би-профессиональной основе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 96–99.
5. Перечень направлений подготовки высшего профессионального образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17 сентября 2009 г. № 337. URL: <http://mon.gov.ru/>
6. Сухомлин В.А., Тихомиров В.В. Основные принципы стандартизации ИТ образования // Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути ее решения». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
7. Тельнов Ю.Ф. Совершенствование подготовки ИТ-специалистов по направлению Прикладная информатика // Совершенствование подготовки ИТ-специалистов по направлению Прикладная информатика на основе инновационных технологий и e-Learning: сб. науч. тр. науч.-метод. конф. М.: МЭСИ, 2005.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 230700 Прикладная информатика, степень «бакалавр». М.: Министерство образования и науки РФ, 2009.
9. Computing Curricula 2005. Association for Computing Machinery and Computer Society of IEEE.

ВКЛЮЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ПОВЕДЕНИЯ

INCLUSION OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS IN PROJECT ACTIVITY IN THE FORMATION OF CONDUCT VALUES

Н.А. Попованова, Д.В. Логинов

N.A. Popovanova, D.V. Loginov

Развитие личности, ценности, ценностные ориентации, будущие учителя, ценностное поведение, проектная деятельность, профессиональная компетентность, студенты, педагогическая практика.

В статье представлено авторское видение путей решения проблемы формирования ценностных ориентаций будущих учителей во взаимосвязи со становлением их профессиональной компетентности. Доказано, что включение студентов в проектную деятельность в процессе педагогической практики направлено на стимулирование у них рефлексии собственных ценностей, осознание ценностей педагогического труда, переориентацию или коррекцию ценностей одних студентов и укрепление и развитие профессионально значимых ценностей у других.

Development of personality, values, future teachers, value conduct, project activity, professional competence, teaching practice.

The article presents the author's vision of the way to solve the problem of values' formation in future teachers in conjunction with the development of their professional competence. It is proved that inclusion of students into project activity during their teaching practice is aimed at stimulating the reflection of their own values, the awareness of the values of pedagogical work, reorientation or correction of values of some students and strengthening and development of professionally significant values in others.

Социальные перемены, происходящие в обществе, требуют новых подходов к развитию образования, а также по-новому ставят вопрос о профессиональной компетентности учителя. Личность учителя, его профессиональная компетентность оказываются наиболее важными условиями обеспечения эффективности процесса обучения и воспитания в современной школе. Это ставит перед педагогическими вузами задачу формирования профессиональной компетентности будущего учителя, которая определяется его профессиональными и личностными ценностными ориентациями.

Учитель является носителем определенной системы ценностей, которая воплощается в мировоззрении как аксиологически представленной картине мира и служит регулятором

его профессиональной деятельности. Именно система ценностей, выполняющая социально-регулятивную функцию, является важным механизмом включения учителя в систему глобальных общественных отношений. Таким образом, внешнее поведение и характеристика общественных связей педагога показывают его вовлеченность в сферу профессиональной деятельности, которая определяется ценностными ориентациями [Чижаква, 2013, с. 47].

В качестве условия формирования ценностных ориентаций будущих учителей как основы их профессиональной компетентности выступает включение студентов в проектную деятельность. Основным критерием данного условия является сформированность ценностного поведения.

В нашем исследовании проектная деятельность студентов осуществлялась в процессе педагогической практики. На итоговом занятии спецкурса «Педагогическая аксиология» студентам была дана установка на проектную деятельность в рамках работы в проблемных группах. С этой целью были организованы проблемные группы. В типовые занятия по практике были включены задания по осуществлению проектной деятельности:

- выявить противоречия между существующим состоянием практики и ее возможным состоянием, характеризующимся качественными изменениями (преподавание предмета, организация взаимодействия со школьниками, решение дидактической задачи на уроке и т.п.);
- сформулировать тему проекта;
- определить проектную задачу;
- раскрыть пути разрешения проектной задачи;
- выявить возможную внутреннюю проблематику проекта.

Предложенные задания студентами выполнялись в процессе педагогической практики, их выполнение обсуждалось и контролировалось в рамках деятельности проблемных групп каждую неделю.

Опишем содержание проектной деятельности. Включая студентов в проектную деятельность, мы исходили из того, что знания и рефлексия взаимно дополняют друг друга в едином непрерывном процессе. Одно знание само по себе бессильно, а рефлексия – беспредметна, в совокупности они способствуют формированию компетентного педагога. Знаниями по педагогике, предлагаемыми вузовской программой, студенты и преподаватели часто не удовлетворены: в учебниках и лекциях – одно; в жизни, личном опыте каждого – другое. Процесс обучения в вузе построен так, что между усвоением профессионально-ценностной информации и ее применением существует большой временной разрыв. В результате на практике студент начинает действовать стереотипно, традиционно, опираясь только на личный опыт, не реализует в своей деятельности профессиональ-

ные идеи, и не соотносит с ними применяемые способы организации и реализации педагогической деятельности. Причин тому много, но одна из главных – разрыв личностной и профессиональной составляющих компетентности. Преодолению этого противоречия способствует проектная деятельность, которая учит профессиональной рефлексии, способствует формированию ценностного поведения.

При постановке проектной деятельности мы опирались на основные теоретические положения. Термин «поведение» в педагогике и психологии трактуется неоднозначно: как соблюдение установленных норм [Кабатченко, 1976, с. 45–52]; внешние проявления психической деятельности человека (Ю.Б. Гиппенрейтер); система врожденных и приобретенных реакций (Б.Ф. Скиннер); целенаправленное действие, определяемое эмоциями, чувствами, эмоционально окрашенными установками [Роджерс, 1987, с. 21–24].

В процессе проектной деятельности столкнулись с проблемой, касающейся причин, влияющих на поведение (внешних или внутренних). Были выявлены внутренние причины поведения, от которых зависят общая стабильность функционирования студентов и сложившаяся школьная среда, определяющая детерминированность поведения и сообщающая его вариативность по отношению к специфике ситуации.

Кроме того, были выявлены факты поведения: внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием субъекта (поза, мимика, дыхание и др.); отдельные движения и жесты (поклон, взмах руки и т.п.); действия как крупные акты поведения (просьба, приказ и др.); поступки как социально значимые акты поведения, связанные с нормами, отношениями, самооценкой.

На волевом уровне регулятором поведения являются отношения, установки, ценностные ориентации личности. Отношения фиксируют связь индивида с окружающей действительностью; установка характеризуется наличием у индивида готовности к совершению поведенческого акта, направленного на удовлетворение актуальной потребности; ценностные ориентации

как система устойчивых отношений и фиксированных установок регулируют поведение в каждой конкретной ситуации на основе ее осмысления и оценки.

Учитывалось также, что проектная деятельность не исчерпывается знанием фактического материала и умением его применять при решении педагогических задач. Она включает личностный опыт, который студент приобрел во всех областях жизни: способность к коммуникации, умение адаптироваться к новым ситуациям, готовность к восприятию новой информации, умение ориентироваться на требования партнеров в процессе деятельности и т. п. Проведенная проектная деятельность учила студентов рефлексии как внешней (по поводу самого проекта), так и внутренней (по поводу происходящего в процессе работы над проектом и по поводу самого себя как участника проектной деятельности). Роли студентов постоянно менялись. Они выступали в позиции авторов содержания проекта, его экспертов, осуществляли мониторинг и управление проектом. Внешняя рефлексия способствовала уточнению и детализации проекта, организации научного поиска. Внутренняя рефлексия позволяла найти ответы на вопросы: «Как я это узнал?», «Каких знаний и способов деятельности мне не доставало для решения задачи?» и т. п.

Умение управлять своим поведением на основе ценностных отношений не дано человеку априори, оно обусловлено его социальным бытием. В ценностном поведении находят отражение как личностные, так и социальные ценности, обобщающий опыт совместной жизнедеятельности людей. Названным требованиям в большей мере отвечает проектная деятельность, которая отражает соотношение различных механизмов управления поведением ее субъектов: нормативных и ценностных. В условиях проектной деятельности студенту было недостаточно сознательно ориентироваться на общепринятые нормы, необходимо руководствоваться в поведении «ценностными ориентациями как осознанными субъектом основаниями оценивания объектов» [Каган, 1997, с. 204].

В процессе проектной деятельности норма как внешний регулятор поведения человека не утрачивала своей актуальности, но и не являлась достаточной. Студентам необходим был внутренний ориентир поведения – ценность. Педагогическая аксиология основывается на положении С.Л. Рубинштейна, который утверждал, что должное, с одной стороны, противостоит индивиду, поскольку оно осознается как не зависящее от него – общественно-всеобщезначимое, неподвластное его субъективному произволу; вместе с тем, если мы переживаем нечто как должное, оно становится предметом наших личных устремлений, лично значимых, собственных убеждений человека. В этом случае не всякая саморегуляция рассматривалась как движение от нормы к ценности, а только саморегуляция, имеющая позитивную (ценностную) направленность, то есть ценность – это эмоционально присвоенная студентами норма, выходящая за пределы границы нормативности со знаком «плюс». Таким образом, ценностный ориентир поведения понимался не как исключающий, а, напротив, включающий в себя нормативную регуляцию, а ценностное поведение студентов определялось его и внешними (нормативными), и внутренними (ценностными) ориентациями.

Ценностное поведение основано на ответственности. Человек сам следит за соблюдением норм, он несет ответственность за свои поступки в первую очередь перед собой. Ценности социума становятся его собственными ценностями и начинают управлять поведением человека.

Поэтому причины поведения студентов в процессе реализации проектной деятельности анализировались на занятиях проблемных групп с позиции принципа значимости, то есть избирательности сознания, когда срабатывает механизм перехода общественной значимости в личную, принятие внутрь личности ценностей извне.

Студентам было предложено по желанию составить проект: «Школа будущего», «Учитель будущего», «Факультет начальных классов в XXI веке», «КГПУ в XXI веке». Студенты могли вы-

брать один из этих проектов или предложить свой. Важно было, чтобы содержание проекта отражало решение какой-либо образовательной задачи в ее аксиологической направленности, чтобы содержание подходов к решению проблемы носило ценностный характер.

Обсуждение предложений по проектной деятельности позволило сформировать банк идей по ее содержанию и организации. Выделилась группа разработчиков содержания проекта. Студенты работали самостоятельно, добывали знания, необходимые для выполнения проекта, строили собственную деятельность совместными усилиями. Однако при необходимости они имели возможность получить консультацию педагога. Остальные студенты были разделены на группы, выделились группы экспертов, мониторинга и управления проектом. Чтобы студенты могли участвовать в различных видах деятельности, меняясь при этом ролями, дальнейшая подготовка проводилась с группой в целом. Рассматривали задачи экспертизы, мониторинга и управления проектной деятельностью.

В задачи экспертной группы входили проверка и оценка оформленных проектов, учет во время защиты грамотности изложения подготовленной информации, использования интегрированных знаний, профессиональных, личностных умений (гностических, конструктивных, организаторских, коммуникативных).

Вместе со студентами была определена задача группы мониторинга, которая заключалась в отслеживании использования знаний, умений и навыков, профессиональных и личностных, во время защиты проекта. Для этого было предложено разработать карты-мониторы, в которых отмечалось отношение студента к защите каждого проекта (положительное, нейтральное и отрицательное).

Задачами группы управления проектом являлись обеспечение и сохранение структуры проекта, поддержание режима деятельности во время защиты, реализация программы и цели проекта. Эта группа направляла и руководила защитой проекта.

После определения основных задач групп

экспертов, мониторинга и управления проектом студенты выбирали, в какой группе они будут работать в дальнейшем.

Группы первоначально распределились следующим образом: 34 студента – разработчики проектов; 12 – группа мониторинга; 11 – эксперты; 11 – занимались управлением проекта.

В ходе подготовки и защиты проектов составы групп разработчиков проектов, его экспертов, управленцев и групп, обеспечивающих мониторинг, постоянно менялись. По желанию студенты переходили в другие группы.

На следующем занятии все группы объединились вместе, разработчики содержания проекта представили свой проект группе, каждая из групп задавала разработчикам вопросы на уточнение, углубление и конкретизацию содержания проекта с позиции собственной деятельности (экспертизы, мониторинга, управления). На данном этапе у студентов формировалось целостное видение проекта. Поскольку вместе с вопросами студенты вносили предложения, высказывали свои идеи, руководствуясь своим видением проекта, то совместно прояснялись основные личностные смыслы педагогической деятельности. Таким образом, двумя подгруппами был выбран проект «Школа будущего»; «Учитель будущего» – двумя другими подгруппами. Три подгруппы разрабатывали проект «Факультет начальных классов в XXI веке».

На следующем занятии группа разработчиков защищала свой проект, используя наглядные пособия (схемы, таблицы, графики). Эксперты проводили внешнюю и внутреннюю экспертизу. Внешняя экспертиза – самой проектной деятельности, внутренняя – своего состояния в процессе проектной деятельности. Группа мониторинга заполняла карты-мониторы по разработанным ранее критериям. Группа управления проектом внесла предложение о необходимости создания в рамках проекта «Школа будущего» совета управления деятельностью школы, который будет демократической структурой управления, включающей в себя учащихся выпускных классов, родителей, администрацию школы, учителей школы и преподавателей педвуза.

Проект «Факультет начальных классов в XXI веке» отражал идею интеграции психолого-педагогических знаний и сводился к следующим положениям.

1. Наличие вводных занятий для развития обобщенных учебных знаний и умений; применение параллельных вариантов изложения учебного материала; наличие дифференцированных заданий для развития логического и обобщенного мышления.

2. Наличие заданий для развития творческих способностей студентов в интегрированной модели обучения на основе анализа, синтеза, дифференциации, обобщения.

3. Развитие интеллектуальных мотивов учения, участия в научных разработках (выполнение курсовых и дипломных работ, научно-практических исследований во время педагогической практики, участие в работе проблемных групп, творческих мастерских, мастер-классов и т. д.).

4. Направленность на развитие и саморазвитие личности будущего учителя, включая профессионально важные качества (раскрытие связи процесса интеграции психолого-педагогических знаний с развитием личности; изложение целостной эталонной модели личности учителя интегрированного типа).

5. Психодиагностическая поддержка личности в процессе обучения (учет личностных, индивидуальных особенностей студентов на основе тестирования, экспертных оценок).

6. Педагогическая поддержка личности студента (индивидуальная консультация, помощь, возможность получения коррекционно-обучающей помощи).

Работа студентов над коллективным проектом в проблемной группе позволила сформировать у студентов представления о проектной деятельности, понять ее специфику, сформировать проектировочные умения (разработка содержа-

ния, осуществление экспертизы, мониторинга проектной деятельности, управления ею). Руководствуясь этими сформированными умениями, студенты самостоятельно разработали свои авторские проекты, защита которых была осуществлена на завершающем занятии. Для того чтобы все студенты смогли представить свое видение проекта, было предложено отразить его в рисунке, схеме и т. д. С этой целью студентам дали кусочки ткани, на которых фломастерами они рисовали авторский проект. В результате получили сто мини-проектов, которые были оформлены в виде большого лоскутного одеяла.

Безусловно, созданные студентами проекты носили идеальный характер, но они позволили обеспечить ценностное самоопределение студентов и принятие ими как самих педагогических идей, так и способов их реализации. Таким образом, включение студентов в проектную деятельность в процессе педагогической практики направлено на стимулирование у них рефлексии собственных ценностей, осознание ценностей педагогического труда, переориентацию или коррекцию ценностей одних студентов и укрепление и развитие профессионально значимых ценностей у других.

Библиографический список

1. Кабатченко М.В. Психолого-педагогический анализ нравственного состояния и поведения подростков // Сов. педагогика. 1976. № 9.
2. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997.
3. Роджерс К.К. Вопросы, которые я бы себе задал, если был бы учителем // Семья и школа. 1987. № 10.
4. Чижаква Г.И. Аксиология профессионально-педагогического образования // Вестник КГПУ. 2013. № 2.

ВЫСШЕЕ ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ

HIGHER SPORTS EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KOREA: HISTORICAL STAGES OF FORMATION

Л.К. Сидоров, Ли Ин-Хван

L.K. Sidorov, Lee In Hwan

Высшее физкультурное образование, исторические этапы становления, учебные планы, образовательные программы.

Статья содержит информацию об исторических этапах становления высшего физкультурного образования в одной из высокоразвитых стран мира – Республике Корея. Анализируются учебные планы, образовательные программы.

Higher sports education, historical stages of formation, curricula, educational programs.

The article contains the information about the historical stages of formation of higher sports education in one of the highly-developed countries of the world – the Republic of Korea. The curricula and educational programs are analyzed.

Республика Корея в настоящее время является одной из передовых стран мира в образовательном и спортивном отношении [Ким Хо Квон, 1997]. В связи с этим важно проследить за становлением и развитием образования в Корее вообще и высшего физкультурного в частности.

Актуальность темы очевидна, ибо анализ зарубежного высшего физкультурного образования явно недостаточен, особенно на азиатском континенте. Выбор темы актуален еще тем, что небезынтересно проследить за возможной интеграцией образования в Азии и Европе.

Исходя из поставленной проблемы, была определена цель исследования: раскрытие путей и подходов в становлении и развитии корейской системы высшего физкультурного образования. В основу исследования положена гипотеза: на базе ретроспективного и логического анализа возможно:

– наиболее полно раскрыть и охарактеризовать исторические этапы становления и развития в системы высшего физкультурного образования в Южной Корее;

– определить пути и подходы к историческому формированию структуры, содержания и методического обеспечения корейской системы высшего физкультурного образования.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие задачи.

1. Провести историко-генетический анализ эволюции становления и развития корейской системы высшего физкультурного образования.

2. Систематизировать и охарактеризовать эволюцию структуры, содержания и методического обеспечения системы высшего физкультурного образования в Южной Корее.

Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие методы: историко-генетический анализ зарубежных и отечественных концепций образования; ретроспективный анализ деятельности учебных заведений и органов образования Республики Корея; логико-эмпирический анализ содержания и методического обеспечения программ и учебных планов по высшему физкультурному образованию и др.

Исторический анализ становления высшего физкультурного образования в Республике Корея показывает, что первым учебным учреждением высшего образования стал основанный на базе Японского университета Сеульский национальный университет физической культуры и спорта. Затем начали основываться факультеты физической культуры и спорта при национальных университетах в регионах Кореи: Пусанском, Коре, Дегу, Мокпо и др.

Сроки обучения: от 4 до 6 лет, уровни подготовки: бакалавр и магистратр.

Анализ исторической эволюции развития выс-

шего физкультурного образования в Южной Корее, его структуры, содержания и методического обеспечения [Канг Шин Бок, 1993; Ким Дал У. Ким Де Хен, 1993], показывает, что оно в основном находится на рельсах американской доктрины образования (после гражданской войны в 1950 году южная часть Кореи – Республика Корея находилась в юрисдикции и под покровительством США, северная – Северная Корея – под юрисдикцией СССР).

В Корее существует и послевузовское образование – докторантура (по специальности «Физическое воспитание» – 3 года, «Досуг и спорт» – 2 года).

Достаточно серьезным отличием от вузов США и Европы в Республике Корея является наличие педагогических университетов с факультетами физической культуры и спорта (в основном это заимствовано в СССР, где педагогическое образование являлось достижением отечественного образования в стране).

Высшее физкультурное образование в Республике Корея начинает свой отсчет с конца XX века, когда на базе Японского национального университета был создан единственный профильный вуз в республике – Сеульский национальный университет физической культуры и спорта. Он, по сути, стал базовым центром, подготовки национальных физкультурных кадров в республике [Сидоров, Ли Ин-Хван, 2013].

С начала 21 столетия в Южной Корее стали создаваться национальные университеты с факультетами физической культуры и спорта, в частности факультет физической культуры и спорта Национального университета г. Мокпо, выпускником которого стал один из авторов статьи.

Анализ содержания, методического обеспечения высшего физкультурного образования в Южной Корее показал, что оно строится на базе американской системы образования, но с национальными особенностями, в частности, большое место в образовательном процессе занимают корейские национальные танцы, виды боевых искусств [Ким Де Хен, 1993; Ким Хо Квон, 1997].

Содержание учебного процесса в корейских физкультурных вузах представлено многообразием дисциплин спортивно-педагогического характера – от национальных до европейских и американских: гольф, верховая езда, морские виды спорта. В то же время теоретический раздел обучения, в частности основные дисциплины: анатомия, физиология, психология, педагогика, страдают недостаточным фундаментальным обоснованием.

Научная новизна состоит в том, что впервые:

- представлены анализ и характеристика исторических этапов становления и развития системы высшего физкультурного образования в Республике Корея;
- раскрыт исторический механизм построения системы начиная со временем первого корейского государства до современности;
- охарактеризовано развитие системы высшего физкультурного образования в современных условиях жизни Южной Кореи;
- проведен анализ структуры, содержания и методического обеспечения системы высшего физкультурного образования в Южной Корее.

Краткий анализ поставленной проблемы позволил сделать следующие выводы.

1. В результате проведения исследования выявлено, что высшее физкультурное образование в Республике Корея начинает свой отсчет с конца XX века. Современное же положение характерно созданием ряда национальных университетов с факультетами физической культуры и спорта. Также отмечено, что в Республике Корея имеются педагогические университеты с факультетами физической культуры, что, в общем-то, характерно для России и стран бывшего социалистического лагеря.

2. Выявлено, что содержание и методическое обеспечение высшего физкультурного образования в Республике Корея в основном находится на рельсах американской доктрины образования, но со своими особенностями, выраженными в национальных традициях и обрядах. Отмечен широкий диапазон дисциплин спортивно-педагогического цикла по сравнению с вузами Европы, и России в частности.

Библиографический список

1. Канг Шин Бок. Теория физического образования. Сеул: Бекенглинхва, 1993.
2. Ким Дал У. Роль и последовательность физкультурного образования: сб. Института физической культуры Сеульского национального университета. Сеул, 1994.
3. Ким Де Хен. Процесс и оценка образования. Сеул: Хахджиса, 1993.
4. Ким Хо Квон. Процессы современного образования. Сеул: Образование, 1997.
5. Сидоров Л.К., Ли Ин-Хван. Становление высшего физкультурного образования в Республике Корея // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 158–161.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ К РАБОТЕ С ВОСПИТАННИКАМИ ДЕТСКИХ ДОМОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO WORK WITH PUPILS OF ORPHANAGES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

С.С. Ситничук

S.S. Sitnichuk

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, педагог, физическая культура, готовность, компоненты, формирование, картограмма, спортивные секции.

В статье выявлены и обоснованы педагогические условия, направленные на повышение уровня сформированности готовности будущих педагогов по физической культуре к работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Выделены компоненты данной готовности, и на основе экспериментальных данных показана возможность повышения уровня их сформированности в выявленных условиях.

Orphans and children without parental support, teacher, physical culture, readiness, components, formation, cartogram, sports sections.

The paper identified and justified the pedagogical conditions aimed at increasing the level of readiness of future teachers of physical culture to work with orphans and children left without parental care. It also highlighted the components of the readiness and showed the possibility to improve the level of their formedness in the identified conditions on the basis of the experimental data.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей (далее – дети-сироты) – это категория детей, имеющих типологические личностные особенности, обусловленные депривационными, институциональными и педагогическими факторами. Социальный заказ государства и общества к обучению детей-сирот предъявляет все новые и новые требования к качеству их образования. Об этом неоднократно упоминал Президент РФ В.В. Путин в посланиях Федеральному собранию, отмечая что «забота о будущих поколениях, это самые надежные, умные и благородные инвестиции», в связи с чем большее внимание необходимо уделять тем детям, которые по разным причинам лишились семьи и домашнего тепла. Обучение детей-сирот может проходить с осложнениями из-за некоторых негативных свойств личности, нередко присущих этим детям. Наиболее

полным можно считать представление о личностных особенностях детей-сирот как совокупности свойственных для них черт характера, основными из которых являются недоразвитые по сравнению со сверстниками мышление, воображение, познавательная активность. Ребенку-сироте, в отличие от его сверстника из полной семьи, присущи более медленное освоение любой деятельности и низкая успешность ее выполнения; низкий уровень самообучаемости, невысокая активность (познавательная, художественно-эстетическая, спортивная), заниженная любознательность (ребенок-сирота предпочитает не задумываться о своем будущем, цели выдвигает ситуативно и обычно несамостоятельно). В связи с этим цели далеки от реальности, подвержены частой смене. Поведение ребенка-сироты во время обучения можно охарактеризовать следующим образом: не интересуется

ся содержанием учения, неактивно узнает новые факты, не стремится овладеть знаниями, способами действий, проникать в суть явлений, не увлекается процессом общения с учителем, другими детьми [Дементьева, 2000].

Исходя из описанных выше типологических особенностей детей-сирот, следует, что педагогам нужна специальная подготовка к работе с данной категорией детей. Тем не менее в настоящее время содержание профессионального образования будущих педагогов, и особенно будущих специалистов физической культуры, не предусматривает системы специальной подготовки в данном направлении. Вместе с тем данная подготовка с каждым годом становится все более актуальной в связи с неумещающимся количеством детей-сирот и их специфическими личностными особенностями.

Почему нужно акцентировать внимание на подготовке именно педагогов по физической культуре к работе с данными детьми? Потому что физическая культура является одним из средств подготовки человека к трудовой деятельности и успешной адаптации к изменяющимся социальным условиям. Физическая культура как учебная дисциплина направлена на оздоровление организма, закаливание характера, формирование здорового образа жизни. Целью физической культуры является всестороннее развитие человека. Функции физической культуры в целенаправленном педагогическом процессе предусматривают общую физическую, прикладную и спортивную подготовку, способствующую физическому развитию и психофизической готовности детей-сирот к жизни за пределами учреждения, в котором они воспитывались. В профессиональной подготовке будущих педагогов по физической культуре нужно акцентировать внимание на формировании у них готовности к работе с детьми-сиротами.

Готовность как условие успешного выполнения деятельности характеризуется избирательной активностью, настраивающей организм, личность на будущую деятельность. Исследователи выделяют следующие виды готовности: общую, специальную, временную, долговременную, психологическую, практическую, функциональную, личностную. Такое количество разновидностей готовности гово-

рит о сложности данного явления. Готовность человека к любой деятельности можно выразить формулой: готовность = желание + знание + умение или готов = хочу + знаю + умею [Степанова, Адольф, 2013].

Структура готовности представляется исследователями в виде компонентов, связанных между собой внутренними связями, которые существуют как внутри каждого компонента, так и между компонентами, а также между компонентами готовности и самой педагогической деятельностью. Следует отметить, что выделение компонентов в значительной мере условно, так как в реальном учебном процессе профессиональная готовность всегда выступает как единое целое. Все ее компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Их можно разделить лишь с целью углубления в сущность понятия. Большинство исследователей выделяют мотивационный, содержательно-операционный и волевой компоненты.

На основании вышеизложенного, а также с учетом специфики развития детей-сирот нами были выделены следующие компоненты готовности будущих педагогов по физической культуре к работе с детьми-сиротами: мотивационный, когнитивный, деятельностный, эмоционально-волевой и рефлексивно-оценочный. Это позволило определить, что готовность будущего педагога по физической культуре к работе с детьми-сиротами представляет сложное личностно-деятельностное образование, включающее в себя совокупность профессиональных и общекультурных компетенций, а также способность к созданию оптимальных условий для укрепления здоровья и развития физических качеств детей-сирот с учетом их индивидуальных особенностей.

Нами было сделано заключение, что для эффективного формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к работе с детьми-сиротами необходимо в образовательном процессе вуза организовать деятельность, направленную на формирование этой готовности. Перед организацией данной деятельности мы провели диагностику исходного уровня готовности будущих педагогов по физической культуре к работе с детьми-сиротами. В исследовании приняли участие 100 студентов III–IV курсов Красноярско-

го государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева очной формы обучения. Для каждого участника эксперимента были разработаны и составлены диагностические карты оценок сформированности готовности к работе с детьми-сиротами, по которым студенты проводили самоанализ. Данная картограмма включала в себя следующие показатели:

- желание стать компетентным педагогом или тренером, овладение общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями;
- отношение к учебной, внеучебной и спортивной деятельности;
- интерес к учебно-тренировочной деятельности с детьми-сиротами;
- база психолого-педагогических знаний;
- социальная и познавательная спортивная активность;
- настойчивость, выдержка, энергичность, решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе, ответственность, дисциплинированность, принципиальность, внимательность, открытость, инициативность, исполнительность, рефлексия.

Индикатором оценивания для экспертной комиссии и для самооценивания служила продуктивность деятельности студента. Каждый показатель компонентов готовности студента оценивался следующим образом: 1 балл (критическое значение); 2 балла (среднее значение); 3 балла (достаточное значение). Далее мы, рассчитав минимально возможный и максимально возможный показатель (в баллах, от 0 до 90), условно разделили полученную шкалу на приблизительно равные 3 промежутка, соответствующие уровням сформированности готовности студента к работе с детьми-сиротами, которые приобрели следующий вид:

- первый низкий уровень – до 30 баллов;
- второй средний уровень – от 31 до 60 баллов;
- третий высокий уровень – от 61 до 90 баллов.

При подсчете общего балла по каждой группе мы использовали формулу $G = \frac{\sum Pi}{Vэ (Vк)}$, где G – показатель количественной оценки уровня сформированности готовности; p – соответствующий балл, оценивающий конкретный показатель из индивидуальной карты студента; i – порядко-

вый номер показателя карты; Vэ – количество студентов экспериментальной группы; Vк – количество студентов контрольной группы [Коробов, 1992]. На диаграмме (см. рис. далее) представлен уровень сформированности готовности студентов экспериментальной и контрольной групп к работе с детьми-сиротами на начало и окончание эксперимента.

Проведенная диагностика исходного уровня готовности показала, что $Gэ=707/30=23,5$ балла. Данный показатель находится в пределах первого низкого уровня: $Gк=675/29=23,2$ балла. Этот цифровой показатель также находится в пределах первого низкого уровня. Таким образом, уровень сформированности готовности к учебно-тренировочной деятельности с детьми-сиротами у студентов в экспериментальной и контрольной группах на начало эксперимента был приблизительно одинаковым и соответствовал первому низкому уровню.

Одним из условий формирования изучаемой готовности является развитие мотивации к данной работе с целью стимулирования интереса к проблеме тренировочной и педагогической деятельности с детьми-сиротами, возникновению мотивов к формированию готовности к работе с детьми-сиротами, развитию профессиональных ориентаций и направленности на работу в учреждениях интернатного типа. В практической деятельности мы уделили внимание педагогическим мастерским, куда приходили гости-педагоги, работающие с детьми-сиротами, директора и заведующие интернатными учреждениями и детскими домами. Главная задача мастерских – показать специфику работы с данным контингентом детей. Такая форма работы направлена на овладение студентами творческими умениями, формирование профессионального интереса к работе с детьми-сиротами. Приглашенный гость мастерской в ходе совместной деятельности со студентами не только рассказывает о своей профессии, но и осуществляет решение некоторых специфических проблем, которые могут возникнуть только при работе с детьми-сиротами. Гость обсуждает со студентами различные подходы к поиску решения, обозначает различные тонкости, которые нужно учитывать при решении задач при работе с детьми-сиротами. В сотрудничестве вырабаты-

вается общая схема решения задачи, выделяют-ся этапы данного решения, обнаруживаются связи, которые непременно должны найти своё место, определяются критерии того, что задача может считаться решенной. Уточнение, конкретизация всех фрагментов решения производятся индивидуально или в парах. Мастерская предоставляет каждому возможность двигаться к результату своим путём. Важными моментами в работе являются сотрудничество, сотворчество, совместный поиск. Гость не навязывает решение этой задачи, а только направляет студентов к правильному выбору. Итогом работы педагогической мастерской является решение педагогических задач, связанных с работой с детьми-сиротами. Необходимым элементом решения этих задач является наличие экспертов из интернатных учреждений и детских домов.

После того как у студентов начала развиваться мотивация к работе и обучению детей-сирот, мы обратили внимание на повышение уровня их теоретической подготовки для обогащения знаниями об их жизненном содержании. Центральным звеном профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре к работе с детьми-сиротами являлось включение в учебно-методические комплексы дисциплин «Теория и методика физической культуры» и «Теория и методика обучения физической культуре» темы «Учебно-тренировочная деятельность с детьми-сиротами», которая делилась на три части. Первая часть «Физическое и психическое развитие детей-сирот» знакомила студентов с характерными особенностями быта детей-сирот, физического, психического и умственного их развития. Вторая часть «Методика обучения физической культуре детей-сирот» характеризовала цели обучения физической культуре детей-сирот, основные направления, формы и методы. Третья часть «Методы и принципы тренировочного процесса с детьми-сиротами» посвящена методике изучения тренировочного процесса с детьми-сиротами. Следующим звеном в теоретической подготовке был спецкурс «Проблемы теории и методики обучения физической культуре детей-сирот». Студенты учились выступать в роли докладчиков, оппонентов. В процессе этого они овладевали умения-

ми постановки и решения учебно-тренировочных проблем и задач, доказательства и опровержения, умением отстаивать свою точку зрения, демонстрировать достигнутый уровень теоретической подготовки. После того как нами было уделено внимание развитию мотивации, обогащению теоретической подготовки будущих педагогов по физической культуре, мы погрузили студентов в ту среду, в которой живут, учатся и воспитываются дети-сироты. Как известно, без практического приложения к конкретным условиям, в которых она важна для решения актуальных, личностно осознанных проблем, теоретическая подготовка утрачивает свою актуальность. Погружение студентов в эту среду осуществлялось за счет педагогического сотрудничества с детскими домами и интернатными учреждениями. Педагогическое сотрудничество представляло и студенческую деятельность, направленную на организацию в детских домах и интернатах спортивных секций и занятий по физической культуре.

Студентами были организованы следующие спортивные секции: туризм, единоборства, спортивные игры, гимнастика и акробатика, легкая атлетика и плавание. Содержание спортивных секции состояло из трех частей. Первая реализовывалась в виде непосредственно практической спортивной деятельности, в процессе которой находили свое решение воспитательные задачи. Вторая, так называемая общественно полезная деятельность, заключалась в использовании в учебно-тренировочном процессе различных форм привлечения воспитанников детских домов к выполнению определенного рода поручений и заданий (ведущий группы на занятия, физорг и т. д.). Сущность третьей части, теоретической, состояла в использовании различных форм и методов нравственного просвещения воспитанников детских домов в процессе спортивных занятий либо в свободное от них время. К ним, прежде всего, относились беседы, собеседования, разъяснения [Савчук, Ситничук, 2013, с. 119].

После организации вышеперечисленной деятельности мы провели вторичную диагностику, чтобы увидеть, как изменился уровень сформированности исследуемой готовности с момента проведения первичной диагностики (рис.).

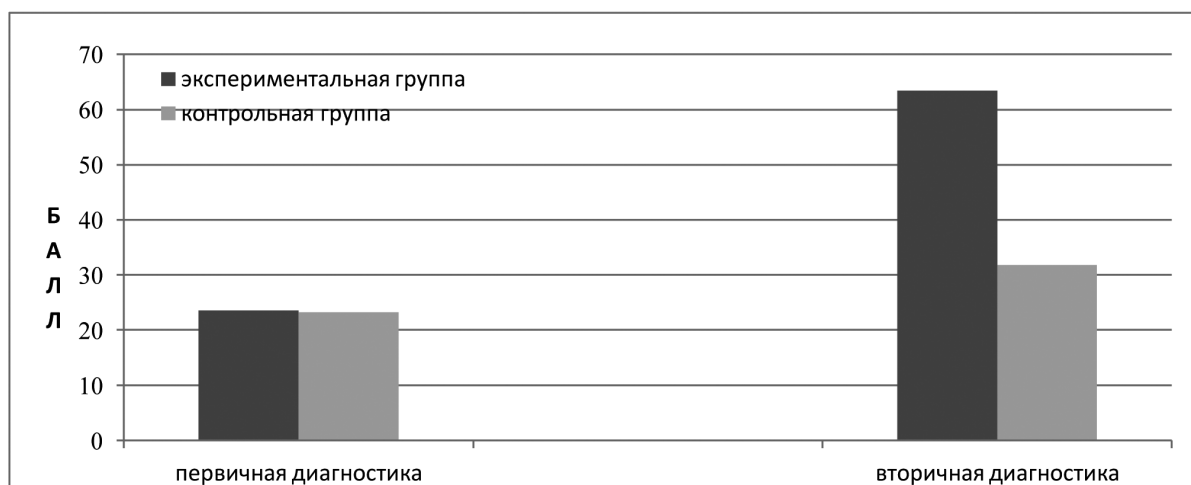


Рис. Уровни сформированности готовности студентов экспериментальной и контрольной групп к учебно-тренировочной работе с детьми-сиротами (первичная и вторичная диагностика)

Количественные показатели по экспериментальной группе возросли с 23,5 до 64,4 балла, что соответствует третьему высокому уровню, и это свидетельствует о ярко выраженной тенденции неуклонного роста уровня сформированности готовности студентов к работе с детьми-сиротами.

Подводя итог, можно констатировать следующее: после организации вышеперечисленной деятельности у будущих педагогов повысился уровень сформированности готовности приобретать знания, осваивать профессиональные умения и развивать личностные качества для работы с детьми-сиротами. Центральными звеньями процесса формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к учебно-тренировочной деятельности с детьми-сиротами явились профессиональные мастерские, спецкурс «Проблемы теории и методики преподавания физической культуры детям-сиротам», в рамках которого обучение предполагает создание каждым из студентов методических разработок по педагогическому и тренировочному процессу по следующей схеме: тема, количество уроков по данной теме, планы-конспекты уроков, принципы тренировочного процесса, методы тренировочного процесса и т. д., педагогическое сотрудничество с детскими домами и интернатными учреждениями. За счет этого сотрудничества студенты смогли перенести сформированные умения, приобретенный опыт в реальную практику при работе с данными детьми, побывали в тех местах,

где учатся и воспитываются дети-сироты. Результаты вторичной диагностики свидетельствовали о нарастающей положительной динамике студентов именно экспериментальной группы, которые упрочили свои позиции на третьем высоком уровне сформированности готовности к работе с детьми-сиротами, тогда как студенты контрольной группы остались на первом или начали переходить на второй уровень. Это также подтвердило эффективность разработанных условий формирования готовности будущих педагогов по физической культуре к учебно-тренировочной деятельности с детьми-сиротами.

Библиографический список

1. Дементьева И.Ф. Социальное сиротство: Генезис и профилактика. М.: НИИ семьи и воспитания, 2000. 48 с.
2. Коробов В.Е. Математическая обработка и оформление результатов измерений. Волгоград: Перемена, 1992. 120 с.
3. Савчук А.Н., Ситничук С.С. Система спортивно-педагогических воздействий на формирование профессиональных качеств воспитанников детских домов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 118–122.
4. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 368 с.

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СТРУКТУРЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

DEVELOPMENT AND APPLICATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE STRUCTURE OF METHODOLOGICAL TRAINING OF BACHELORS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Г.А. Федорова

G.A. Fedorova

Методическая подготовка, электронный образовательный ресурс, компетентностный подход.

В статье представлена система непрерывной методической подготовки бакалавров направления подготовки Педагогическое образование, профиль «Информатика» к эффективной разработке и применению электронных образовательных ресурсов, способствующих активизации самостоятельной учебной деятельности учащихся. Рассмотрены этапы учебной деятельности студентов, в ходе которых осуществляется последовательная теоретическая и практическая подготовка: теоретический, квазипрофессиональный, практический, квалификационный. Представленная система методической подготовки студентов имеет практико-ориентированную направленность и решает задачи формирования и развития ИКТ-компетентности будущих учителей.

Methodical training, electronic educational resource, competency building approach.

The system of continuous methodical training of bachelors of the major «Pedagogical education» in Informatics for the effective development and application of electronic educational resources, which contribute to the activation of self instruction of students, is presented in the article. Such stages of learning activity of students as theoretical, quasiprofessional, practical and qualifying are considered. At those stages successive theoretical and practical training is carried out. The presented system of methodical training of students is practice-based; it solves the problems of formation and development of ICT competence of future teachers.

Информатизация образовательного процесса в современной школе реализуется по различным направлениям, среди которых применение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) на уроках является актуальным [Босова, 2012]. При подготовке будущих учителей к разработке и применению ЭОР, с одной стороны, необходимо ориентироваться на инновационные преобразования в области высшего педагогического образования, с другой – на новые технологические, дидактические требования, предъявляемые к ЭОР [Осин, 2007]. Актуальность применения ЭОР в образовательном процессе определяет востребованность специальной методической подготовки

будущих учителей, которая основана на компетентностном подходе, что является необходимым в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения по направлению Педагогическое образование [ФГОС ВПО ..., 2009]. В качестве образовательных результатов методической подготовки бакалавров в области разработки и применения ЭОР в образовательном процессе можно определить следующие *специальные компетенции*:

– знание основных требований, предъявляемых к ЭОР, и умение разрабатывать ЭОР в соответствии с данными требованиями;

- знание организационных особенностей учебной деятельности с применением ЭОР;
- умение проводить экспертную оценку готовых ЭОР и использовать их для организации всех этапов образовательного процесса; владение средствами компьютерной коммуникации;
- умение организовать самостоятельную учебную работу школьников с учебным материалом, представленным в электронном виде;
- умение обеспечивать поддержку оптимальной обратной связи в образовательном процессе с применением ЭОР;
- владение программными инструментами для создания интерактивных, мультимедийных ЭОР, в том числе с применением технологий Веб 2.0;
- владение способами развития мотивации

и познавательного интереса на основе применения ЭОР.

Перечень данных специальных компетенций является компонентом в общей структуре ИКТ-компетентности бакалавров педагогического направления подготовки [Лапчик, 2012].

Методическая подготовка бакалавров педагогического образования профиля «Информатика» в Омском государственном педагогическом университете (ОмГПУ) реализует важный компонент профессиональной деятельности учителя информатики, связанный с формированием и развитием компетентности в вопросах разработки и применения ЭОР в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Этапы такой подготовки представлены в таблице.

Этапы непрерывной методической подготовки бакалавров направления Педагогического образования профиля «Информатика» к разработке и применению ЭОР

| Этапы | Учебные мероприятия | 5 сем. | 6 сем. | 7 сем. | 8 сем. |
|--------------------------|---|--------|--------|--------|--------|
| 1. Теоретический | Изучение дисциплины «Методика обучения информатике» | | | | |
| | Изучение дисциплины «Образовательные ресурсы сети Интернет» | | | | |
| 2. Квазипрофессиональный | Прохождение учебно-технологической практики | | | | |
| 3. Практический | Прохождение педагогической практики | | | | |
| 4. Квалификационный | Выполнение выпускной квалификационной работы | | | | |

На **теоретическом этапе** в ходе изучения дисциплины «Методика обучения информатике» изучаются теоретические основы применения ЭОР на уроках информатики: рассматриваются возрастные особенности организации уроков с применением ЭОР, изучаются методические особенности применения ЭОР на различных этапах урока. Студентами разрабатываются и проводятся в группе фрагменты уроков информатики с применением ЭОР федеральных коллекций цифровых образовательных ресурсов (fcior.edu.ru/, school-collection.edu.ru/, window.edu.ru/). Изучение готовых ЭОР для школьного курса информатики (электронные учебники, пособия, энциклопедии, образова-

тельные модули открытых федеральных коллекций ЭОР) предполагает оценку их функциональных характеристик и дидактических возможностей.

Углубление теоретических основ разработки и применения ЭОР в образовательном процессе, а также формирование соответствующих практических умений реализуется в ходе изучения дисциплины «Образовательные ресурсы сети Интернет». Данная дисциплина включена в вариативную часть профессионального цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки бакалавров.

Цель дисциплины: развитие способности и готовности бакалавров использовать в своей

профессиональной деятельности современные образовательные ресурсы сети Интернет с целью профессионального развития и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Содержание дисциплины включает следующие темы.

Тема 1. Общие вопросы применения образовательных ресурсов Интернет. Понятие «образовательный интернет-ресурс». Роль и место образовательных ресурсов сети Интернет в формирующемся информационно-коммуникационном обществе. Дидактические свойства и функции образовательных ресурсов сети Интернет. Обзор образовательных ресурсов российского сегмента Интернет. Обзор интерактивных online-сервисов для создания образовательных ресурсов; технологии и сервисы коллективного создания образовательных интернет-ресурсов.

Тема 2. Правовые аспекты образовательных интернет-ресурсов. Знакомство с основными положениями российского законодательства, регламентирующего использование информационных ресурсов Интернет.

Тема 3. Технологические основы применения сетевых образовательных ресурсов для организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Использование образовательных ресурсов сети Интернет в обучении: особенности работы учащихся с информационными ресурсами; виды деятельности учащихся с информационными образовательными ресурсами; сетевые сообщества учащихся – структура, дидактические возможности. Технология планирования учебных занятий с использованием сетевых образовательных ресурсов. Веб-квесты. Телеконференции. Проектно-коммуникативные методы.

Лабораторный практикум дисциплины предполагает активное изучение и применение сервисов web 2.0. для разработки электронных образовательных ресурсов.

Лабораторная работа 1. Обзор интернет-технологий для создания образовательного контента. Оформление результата: разработка интеллект-карты «Аннотированный путеводитель по образовательному Рунету» ([www.](http://www.mind-map.ru)

[mind-map.ru](http://www.mind-map.ru)), временной ленты «Этапы развития интернет-технологий» (Dipity.com).

Лабораторная работа 2. Знакомство с функциональным наполнением образовательных интернет-ресурсов: сайты библиотек, информационные услуги электронных библиотек. Оформление результата: презентация «Функционал электронной библиотеки» (prezi.com).

Лабораторная работа 3. Знакомство с функциональным наполнением образовательных интернет-ресурсов: педагогические сетевые сообщества. Оформление результата: участие в форуме виртуального методического сообщества учителей информатики (<http://vmo.obr55.ru/>); комментирование статей, представленных на интернет-конференции ВМО учителей информатики.

Лабораторная работа 4. Применение сервиса Dabbleboard.com для коллективного создания образовательного контента. Оформление результата: интерактивный плакат для урока информатики (7–9 класс).

Лабораторная работа 5. Образовательный видеоконтент сети Интернет. Оформление результата: коллекции ссылок на учебные видеоролики по информатике и ИКТ, представленные в сети Интернет (<http://moemesto.ru/>).

Лабораторная работа 6. Создание интерактивных заданий в сервисе Classtools.net и Learningapps. Результат: комплекс интерактивных заданий по информатике для разных уровней обучения (2–4 классы, 5–6 классы, 7–9 классы).

Лабораторная работа 7. Образовательные веб-квесты. Оформление результата: разработка образовательного Веб-квеста по информатике и ИКТ для учащихся 5–9 классов.

Лабораторная работа 8. Разработка образовательного блога. Оформление результата: тематический образовательный блог по информатике и ИКТ (www.blogger.com).

В ходе выполнения лабораторных работ студенты создают портфолио. Далее после представления ресурсов группе, проведения преподавателем и студентами экспертизы и взаимной оценки лучшие работы размещаются на образовательном портале «Школа» ОмГПУ ([\[110 \]](http://school.</p></div><div data-bbox=)

otgri.ru/) в разделе «Электронные образовательные ресурсы». Данная коллекция является открытой и доступна учителям и студентам для применения в практической деятельности.

Квазипрофессиональный этап. Учебно-технологическая практика бакалавров призвана углубить и закрепить теоретические и методические знания, умения и навыки студентов по вопросам применения ЭОР в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Профессиональная деятельность учителя информатики включает разработку собственных электронных образовательных ресурсов и умение использовать их с целью повышения эффективности учебного процесса, поэтому в содержании учебно-технологической практики представлены задания, связанные с разработкой ЭОР следующих видов:

- учебные видеоролики;
- динамические схемо-знаковые модели учебного материала;
- интерактивные мультимедийные презентации для различных этапов урока информатики;
- электронные образовательные ресурсы для интерактивной доски;
- контролирующие ЭОРы с автоматизированной проверкой результатов.

Результатом учебно-технологической практики является портфолио, включающее электронное приложение – комплекс ЭОР и описание технологий их применения в процессе обучения информатике. Лучшие разработки студентов составляют также основу методической копилки ЭОР на образовательном портале «Школа».

Система дистанционного обучения MOODLE, на базе которой разработан портал «Школа», обладает богатым набором современных инструментов, поддерживающих образовательные интернет-технологии, основанные на активном взаимодействии пользователей между собой и с контентом веб-ресурса. В ходе учебно-технологической практики студенты изучают функционал системы и разрабатывают интерактивные ЭОР с помощью инструментов MOODLE. Концептуальными основаниями для разработки данных ресурсов являются:

- логическая завершенность, представленного в ЭОР учебного материала;
- реализация основных этапов обучения (получение информации; практические задания; контроль учебных достижений); интерактивность (обеспечивает расширение самостоятельной учебной работы);
- мультимедийность;
- интерактивность.

Студенты по согласованию с учителями информатики закрепляются по группам (3–4 человека) за электронными курсами информатики и ИКТ, представленными в разделах образовательного портала «Школа» «Виртуальные школы» и «Дистанционные курсы по предметным областям». В результате взаимодействия с учителями информатики (автором сетевого курса) и под руководством преподавателя (руководителя учебной практики) студенты принимают участие в разработке образовательного контента и его апробации в реальном педагогическом процессе. Разработанные в ходе учебно-технологической практики ЭОРы могут быть использованы на лабораторных занятиях по дисциплине «Методика обучения информатике», также являются полезными для практикующих учителей информатики, которые используют в своей профессиональной деятельности средства информационных и коммуникационных технологий.

Практический этап. Материалы портфолио, разработанные студентами в ходе изучения дисциплины «Образовательные ресурсы сети Интернет» и учебно-технологической практики, используются студентами на педагогической практике. Обучение школьников с использованием ЭОР в период педагогической практики способствует формированию у студентов методической компетентности в области дистанционного и смешанного обучения. Применение данных ресурсов студентами в период педагогической практики и практикующими учителями в ходе профессиональной деятельности способствует не только расширению доли самостоятельной учебной деятельности учащихся, но и внедрению новых, смешанных форм обучения.

Квалификационный этап посвящен выполнению выпускной квалификационной работы (ВКР), которая предполагает реализацию студентами методики обучения информатике с применением ЭОР:

– обоснование выбора темы и формулировка педагогических задач, решаемых в ходе применения ЭОР;

– проведение констатирующего исследования, обоснование проблемы, цели и задач ВКР;

– теоретическое обоснование и разработка методики обучения выбранной теме школьного курса информатики, комплекса дидактических материалов, учебных заданий для учащихся творческого, исследовательского характера с применением ЭОР;

– представление результатов апробации методической разработки, которая была организована в период педагогической практики.

Особенностью и новизной представленной в статье методической системы является то, что студенты уже на этапе вузовской подготовки включены в методическую работу преподавателей, учителей по разработке и применению ЭОР, что объединяет высшую педагогическую и общеобразовательную школы. Данный факт имеет актуальное значение в условиях компетентного подхода при подготовке студентов педагогического вуза. Апробация системы непрерывной методической подготовки будущих учителей информатики к разработке и примене-

нию ЭОР осуществляется в ОмГПУ с 2009 г. Результаты итоговой аттестации студентов демонстрируют успешное развитие указанных выше составляющих ИКТ-компетентности. Активизация и практикоориентированность учебной деятельности студентов способствует формированию готовности будущих учителей информатики к эффективному использованию ЭОР в учебно-воспитательном процессе современной школы.

Библиографический список

1. Босова Л.Л. Типология электронных образовательных ресурсов как основополагающего компонента информационно-образовательной среды // Материалы II Всероссийской конференции «Применение ЭОР в образовательном процессе» ИТО-ЭОР-2012». URL: <http://msk.ito.edu.ru/2012/section/188/95548>
2. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность бакалавров образования // Информатика и образование. 2012. № 2. С. 29–33.
3. Осин А.В. ЭОР нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа-системы // Портал «Единое окно доступа к образовательным ресурсам». URL: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/-271/45271/22049>
4. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧИМОСТИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МАТРИЦЫ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ШКОЛЕ

DETERMINATION OF MATRIX INDEXES' VALUE OF ESTIMATION OF TEACHER'S ACTIVITY AT THE LESSON OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL

Е.Д. Чупрова, О.Б. Завьялова

E.D. Chuprova, O.B. Zavyalova

Урок физической культуры, общеобразовательная школа, педагогический анализ, матрица оценки деятельности учителя, критерии, значимость показателя, разработанность плана-конспекта, организация урока, методика проведения урока, педагогическое мастерство учителя.

В статье представлена матрица оценки деятельности учителя в процессе проведения урока по физической культуре, приводятся данные экспертной оценки компонентов матрицы для выявления степени значимости критериев педагогического анализа урока. Рассматриваются критерии, позволяющие оценить разработанность плана-конспекта урока, организацию и методику проведения урока по физической культуре, педагогическое мастерство учителя. Обосновывается необходимость присутствия данных компонентов при проведении анализа урока.

A lesson of physical education, general academic school, pedagogical analysis, matrix of estimation of the teacher's activity, criteria, value of the index, development of a plan-synopsis, organization of a lesson, methods of holding a lesson, pedagogical skill of the teacher.

The article presents the matrix of estimation of a teacher's activity in the process of holding a lesson of physical education and the data of the expert estimation of matrix's components to reveal the degree of value of the criteria of a lesson's pedagogical analysis. It also considers the criteria which allow to estimating the development of a plan-synopsis of a lesson, organization and methods of holding a lesson of physical education and pedagogical skill of a teacher. The article explains the need in the presence of the components' data during holding the analysis of a lesson.

Урок физической культуры – основная форма физического воспитания в общеобразовательной школе. Благодаря уроку физической культуры решаются задачи не только всестороннего и гармоничного физического развития детей, но и укрепления здоровья, формирования или коррекции правильной осанки, осуществления образовательных, социализирующих и воспитательных функций. Поэтому каждый преподаватель физической культуры или тренер по определенному виду спорта должен уметь квалифицированно, на высоком профессиональном уровне, интересно проводить практические занятия.

Для проведения занятий на высоком про-

фессиональном уровне необходимо владеть методикой преподавания физических упражнений и творчески относиться к проведению каждого урока. На занятии могут возникать десятки непредвиденных ситуаций, требующих мгновенных конструктивных решений преподавателя, решений творческих, самостоятельных и эффективных [Максименко, 2001, с. 245].

Для оценки уровня проведения урока и повышения качества учебно-воспитательного процесса в целом используется педагогический анализ урока. В современной педагогической науке вопросам анализа урока в школе, в том числе урока по физической культуре, посвящено достаточно большое количество исследований

[Кульневич, Лакоценина, 2003, с. 193–194; Адольф, Ильина, 2007; Максименко, 2001, с. 259–263; Ерофеева, 2000, с. 96–100; Чурляева, 2007; Эверт, 2005; Сидорова и др., 2010, с. 274–276; Максименко, 2006, с. 81–88].

Основное назначение педагогического анализа уроков по физической культуре заключается в систематическом повышении качества учебно-воспитательного процесса. Педагогический анализ способствует прежде всего становлению и росту педагогического мастерства преподавателя-тренера. В частности, он позволяет реализовать следующие контрольно-воспитательные функции [Максименко, 2001, с. 259–263; Максименко, 2006, с. 81–88].

1. Оценить отдельные стороны урока, такие как оздоровительное, образовательное и воспитательное значение занятия, на достаточно объективной основе.

2. Выявить уровень общего педагогического мастерства преподавателя, а также отдельные его составляющие: теоретические знания, методическая подготовленность, организационные способности, инициатива, творчество и т. д.

3. Определить соответствие запланированного в конспекте и реального по всем параметрам содержания урока.

4. Выявить типичные ошибки и недостатки в проведении занятия, и тем самым способствовать росту педагогического мастерства преподавателя.

5. На основе всего изложенного дать обобщенную оценку урока, а также определить квалификацию преподавателя.

Однако достаточно глубокий педагогический анализ может быть выполнен только другим лицом, не принимающим участия в проведении урока. Обычно это коллеги, методисты либо контролирующие и административные работники [Максименко, 2001, с. 259–263].

Нами была разработана матрица оценки деятельности учителя в процессе проведения урока по физической культуре (Матрица), которая базируется на трех основных разделах: подготовленность учителя к уроку (разработанность плана-конспекта урока), проведение урока (ор-

ганизация, методика проведения урока), педагогическое мастерство преподавателя.

Для выявления степени значимости компонентов матрицы нами в 2010–2014 гг. было проведено исследование, позволяющее получить экспертную оценку представленных критериев анализа урока, в котором приняли участие 93 специалиста по физической культуре, 29 из них – выпускники института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 64 – педагогические работники в сфере физической культуры и спорта – тренеры, учителя, инструкторы по физической культуре, преподаватели высших учебных заведений по физическому воспитанию, спортивных школ г. Красноярска и Красноярского края, Республики Тыва, г. Орла.

В процессе исследования были подготовлены бланки определения значимости (весомости) показателей анализа урока физической культуры в школе. Перед экспертами ставилась задача: оценить значимость каждого показателя в анализе урока по следующей шкале: 2 – важно, 1 – не очень важно, 0 – совсем неважно.

Любой анализ предваряют общие сведения. Разные авторы [Кульневич, Лакоценина, 2003, с. 193–194; Максименко, 2001, с. 259–263] предлагают отличные друг от друга сведения в описании этого раздела, но принципиальных разногласий в этом вопросе нет: 1) наименование класса; 2) число учащихся по списку и присутствующих на занятии; 3) дата и место проведения урока; 4) фамилия проводившего урок и фамилия анализирующего.

Прежде чем приступить к визуальному анализу урока, необходимо ознакомиться с планом-конспектом данного урока, чтобы иметь представление о его содержании и конкретных задачах. Зная эту информацию, значительно легче осуществлять направленный анализ и оценку учебного процесса [Максименко, 2006, с. 81–88], поэтому первым разделом матрицы оценки деятельности учителя мы выделили разработанность плана-конспекта урока (табл. 1).

Таблица 1

Определение значимости (весомости) критериев анализа урока по физической культуре в школе
Первый раздел – разработанность плана-конспекта

| Критерии | Важно, кол-во, % | Не очень важно, кол-во, % | Совсем неважно, кол-во, % |
|---|---------------------|------------------------------|------------------------------|
| Грамотность и корректность формулирования конкретных задач урока и последовательность их решения | 83–89 | 9–10 | 1–1 |
| Соответствие предлагаемого содержания урока поставленным задачам, рабочему плану, подготовленности занимающихся и условиям его проведения | 78–84 | 14–15 | 1–1 |
| Соблюдение структуры урока и ее обоснованность по времени и содержанию материала | 70–75 | 22–24 | 1–1 |
| Обоснованность предлагаемых упражнений, дозировка нагрузки | 81–87 | 10–11 | 2–2 |
| Целесообразность и полнота организационно-методических указаний в план-конспекте | 53–57 | 33–36 | 7–7 |
| Терминологическая грамотность записи упражнений | 61–66 | 28–30 | 4–4 |
| $\bar{X} \pm m$ | 71,0±4,84 | 19,3±3,87 | 2,7±0,97 |
| T-критерий Стьюдента | 10,68 (P<0,001) | 4,16 (P<0,01) | |

Как видно из табл. 1, вызывает некоторое сомнение у экспертов наличие в матрице таких критериев, как «Целесообразность и полнота организационно-методических указаний в плане-конспекте» и «Терминологическая запись грамотности упражнений». Около трети экспертов отметили, что не очень важно при анализе разработанности плана-конспекта урока учитывать данные критерии. Однако более половины экспертов (57 и 66 % соответственно) указали на необходимость присутствия этих критериев в матрице анализа урока.

В следующих разделах анализируется реальное проведение урока.

В табл. 2 представлена экспертная оценка

по второму разделу – организация урока. Этот раздел, на наш взгляд, является основным в анализе занятия. С помощью критериев, представленных в табл. 2 и 3, рассматриваются такие стороны, как организация урока и методика его проведения.

Организация занятия является очень важным аспектом проведения любого урока. Именно организация определяет успешность решения поставленных задач и возможность реализации собственно методической подготовленности преподавателя [Максименко, 2001, с. 259–263]. При плохой организации практически невозможно осваивать и совершенствовать технику движений, строго дозировать нагрузку, предупреждать травматизм и т. д. (табл. 2).

Таблица 2

Определение значимости (весомости) критериев анализа урока по физической культуре в школе
Второй раздел – организация урока

| Критерии | Важно, кол-во, % | Не очень важно, кол-во, % | Совсем неважно, кол-во, % |
|--|---------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Своевременность начала и окончания урока | 67–72 | 26–28 | 0 |
| Подготовленность мест занятий и рациональное использование зала, оборудования и инвентаря с тем, чтобы обеспечить наивысшую эффективность | 83–89 | 10–11 | 0 |
| Обеспечение занятости всех учащихся путем гибкого применения фронтального, группового, индивидуально-поточного, кругового способов организации | 88–95 | 5–5 | 0 |

Окончание табл. 2

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------------|---------------|----------|
| Целесообразность и обоснованность примененных способов построений и перестроений, раздачи инвентаря, смены мест занятий, их уборка и т. д. | 56–60 | 35–38 | 2–2 |
| Обеспечение мер безопасности при выполнении физических упражнений, оказание страховки и помощи | 92–99 | 0 | 1–1 |
| Использование на уроке актива, а также освобожденных от занятий учащихся | 43–46 | 44–47 | 6–7 |
| $\bar{X} \pm m$ | 71,5±7,9 | 20±7,1 | 1,5±0,97 |
| T-критерий Стьюдента | 4,85 (P<0,001) | 2,58 (P<0,05) | |

Из табл. 2 мы видим, что очень высокую значимость (более 90 %) имеют гибкое применение различных способов организации учащихся на уроке с целью обеспечения наивысшей моторной плотности и эффективности занятия, обеспечение мер безопасности при выполнении физических упражнений. Наименьшее значение эксперты придали такому критерию, как «Использование на уроке актива, а также освобожденных от занятий учащихся», на важность данного критерия указали лишь 46 % респондентов. Вероятно, связано это с тем, что учителю на занятии хочется работать с теми учащимися, которые готовы и имеют желание заниматься. С учетом результатов проведенного исследования, данный критерий будет удален из матрицы оценки деятельности учителя

в процессе проведения урока по физической культуре.

Следующий раздел Матрицы – методика проведения урока. Данный аспект анализа является определяющим при оценке всего физкультурного занятия, в то же время он самый сложный, т. к. требует от анализирующего хорошего знания теоретико-методических основ физического воспитания, методов обучения двигательным действиям и воспитания физических и личностных качеств, знания анатомо-физиологических и психологических закономерностей функционирования организма человека и многого другого. Результаты определения значимости критериев анализа урока по физической культуре в третьем разделе представлены в табл. 3.

Таблица 3

Определение значимости (весомости) критериев анализа урока по физической культуре в школе

Третий раздел – методика проведения урока

| Критерии | Важно, кол-во, % | Не очень важно, кол-во, % | Совсем неважно, кол-во, % |
|---|------------------|---------------------------|---------------------------|
| Умение дозировать нагрузку в уроке посредством педагогического контроля | 82–88 | 11–12 | 0 |
| Применение методов обеспечения наглядности | 70–75 | 23–25 | 0 |
| Использование словесных методов | 78–84 | 13–14 | 2–2 |
| Формы повышения физкультурной грамотности учащихся на уроке | 72–77 | 21–23 | 0 |
| $\bar{X} \pm m$ | 75,5±2,91 | 17±2,91 | 0,5±0,48 |
| T-критерий Стьюдента | 14,2 (P<0,001) | 5,59 (P<0,01) | |

Как видно из табл. 3, большинство экспертов указали на высокую значимость перечисленных критериев в разделе «Методика проведения урока».

И последний раздел – педагогическое мастерство учителя. Качество урока зависит в решающей степени от деловой квалификации и личности преподавателя. Более того, сам анализ

в значительной мере направлен именно на становление и совершенствование педагогического мастерства преподавателя. Поэтому данный раздел также обязательно анализируется и оценивается по соответствующим критериям.

Большинство экспертов указали на высокую значимость умения добиваться выполнения учащимися данных заданий и распоряжений, управлять их вниманием, а также устанавли-

вать с ними рабочий контакт и взаимопонимание – 97 %, умение держать в поле зрения всех занимающихся и осуществлять контроль за качеством выполнения заданий отметили как важное 94 % экспертов, и считают важным внешний вид учителя 91 % респондентов. При этом отметим, что в 7 из 8 критериев педагогического мастерства учителя ни один респондент не высказал мнение об их незначительности (табл. 4).

Таблица 4

Определение значимости (весомости) критериев анализа урока по физической культуре в школе
Четвертый раздел – педагогическое мастерство учителя

| Критерии | Важно, кол-во, % | Не очень важно, кол-во, % | Совсем неважно, кол-во, % |
|---|------------------|---------------------------|---------------------------|
| Профессиональный речевой имидж учителя | 81–87 | 12–13 | 0 |
| Владение техникой выполнения упражнений | 81–87 | 12–13 | 0 |
| Умение добиваться выполнения учащимися своих заданий и распоряжений, управлять их вниманием, а также устанавливать с ними рабочий контакт и взаимопонимание | 90–97 | 3–3 | 0 |
| Умение держать в поле зрения всех занимающихся и осуществлять контроль за качеством выполнения заданий | 87–94 | 6–6 | 0 |
| Правильный выбор места учителя при проведении разных фрагментов урока | 71–76 | 22–24 | 0 |
| Соблюдение педагогического такта и тона в обращении с занимающимися | 77–83 | 16–17 | 0 |
| Творчество и инициатива при проведении занятия, а также отношение к критическим замечаниям в свой адрес | 72–78 | 19–20 | 2–2 |
| Внешний вид учителя (одежда, выправка, опрятность и т. п.) | 85–91 | 8–9 | 0 |
| $\bar{X} \pm m$ | 80,5±2,36 | 12,2±2,36 | 0,25±0,25 |
| T-критерий Стьюдента | 20,45 (P<0,001) | | 5,04 (P<0,001) |

Успех педагога, как и любого специалиста, во многом зависит от степени его социальной ответственности, то есть от умения слушать и принимать чужое мнение, быть толерантным, владеть моральными нормами и основами нравственного поведения, согласующимися с традициями общества, критически оценивать результат собственной деятельности [Валух и др., 2014, с. 55], что является немаловажным дополнением педагогического мастерства учителя и косвенно прослеживается в перечисленных критериях.

Возможно, при данном виде анализа останутся вне поля зрения некоторые аспекты, связанные с углубленным анализом и обобщени-

ем, но, на наш взгляд, эта матрица позволит ускорить текущий контроль профессионального роста учителей и даст достаточно конкретную картину проведенного урока.

Если же смотреть шире, то специалист обязан владеть разными технологиями анализа физкультурных занятий и использовать их в зависимости от конкретных обстоятельств. Мы не претендуем на исключительность предложенной матрицы оценки урока, но хотим отметить доступность измерения заявленных критериев. Несмотря на достаточную, на наш взгляд, четкость системы оценки, мы не отрицаем дополнительного субъективного мнения эксперта, возможно, абсолютно не по критериям.

Навыками педагогического анализа должны владеть студенты-практиканты, молодые преподаватели, а также его обязаны грамотно проводить все физкультурные работники. Это поможет им устранять собственные ошибки в преподавательской деятельности, критически относиться к использованию опыта своих коллег, а также выявлять наиболее ценное в уроках педагогов-новаторов [Максименко, 2001, с. 260; Ерофеева, 2000, с. 96–100]. По мнению М.И. Шиловой [Шилова, Кашапова, 2013, с. 55], методы аналитико-диагностической деятельности актуализируют нравственные ценности и обеспечивают опережающее развитие самосознания, субъективных сил личности, внутренних детерминант развития – желания и потребности исправить свои недостатки, проявить лучшие качества и черты характера.

Наконец, не следует забывать, что анализ урока, если он осуществляется на высоком уровне, является и средством формирования авторитета руководителя в коллективе.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. Красноярск: Поликом, 2007. 190 с.
2. Валюх Е.П., Валюх В.Н., Василькевич И.В. и др. Перечень общекультурных компетенций выпускника педагогического университета // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №1. С. 52–56.
3. Ерофеева Н.Ю. Анализ урока и профессиональной деятельности учителя // Завуч. 2000. № 1. С. 96–100.
4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока: практ. пособие. Ростов-на-Дону: Учитель, 2003. 219 с.
5. Максименко А.М. Основы теории и методики физической культуры: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М., 2001. 320 с.
6. Максименко А.М. Педагогическая практика студентов по физическому воспитанию в школе. М.: Физическая культура, 2006. 128 с.
7. Сидорова Е.Н., Перушкин В.А., Доценко О.Н. Критерии самооценки студентов на педагогической практике // Физическая культура и спорт в системе образования: материалы XII Всероссийской науч.-практ. конф. Красноярск, 23–25 апреля 2010 г. Красноярск: ИПК СФУ, 2010.
8. Чурляева Н.П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск: Красноярский госпедуниверситет, 2007. 44 с.
9. Шилова М.И., Кашапова Н.В. Развитие инновационных систем воспитания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 55.
10. Эверт Н.А. Профессиональная компетентность: диагностика профессиональной компетентности работников образовательных учреждений. Красноярск, 2005. 252 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ – ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

PEDAGOGICAL TASKS AS A DIAGNOSTICS DEVICE OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS – EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Т.А. Шкерина

T.A. Shkerina

Исследовательская компетенция, педагогическая задача, диагностирование исследовательской компетенции. В статье раскрыто содержание понятия «исследовательская компетенция будущих бакалавров – педагогов-психологов». Рассмотрены педагогические задачи как средство диагностирования исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов и представлены примеры конкретных педагогических задач.

Research competence, pedagogical task, diagnostics of research competence.

The article reveals the content of the concept «research competence of future bachelors - educational psychologists». It considers pedagogical tasks as a diagnostics device of research competence of future bachelors – educational psychologists and presents the examples of specific pedagogical tasks.

Одной из приоритетных задач современного педагогического образования, в рамках компетентного подхода становится формирование исследовательской компетенции (ИК) у будущих бакалавров – педагогов-психологов (ПП). Так как их профессиональная деятельность по своим функциональным признакам требует от них владения этой компетенцией, что отражено в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование (квалификация «бакалавр») (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. № 200), которые представлены комплексом общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [ФГОС ВПО, 2010].

В настоящее время актуальным остаётся вопрос разработки оценочных, диагностических

средств, соответствующих требованиям ФГОС ВПО, с помощью использования которых можно было бы диагностировать уровень сформированности определенных компетенций. Измерение и оценивание компетенций выходят за рамки традиционных представлений и требуют инновационных подходов [Шашкина, Шкерина, 2012; Шкерина, 2012].

Таким образом, несмотря на изученность различных аспектов компетентного подхода, мы выделили основное противоречие в рамках предмета нашего исследования: между необходимостью создания диагностических средств, способствующих выявлению уровня сформированности исследовательской компетенции у студентов, с одной стороны, и недостаточной их разработанностью – с другой. Актуальность этого противоречия обусловила определение цели и задач данной статьи: определение сущности и структуры исследовательской компетенции, выделение её критериальных и уровневых характеристик с целью разра-

ботки в качестве диагностических средств – педагогические задачи, способствующие выявлению уровня сформированности исследовательской компетенции у будущих бакалавров ПП, которые позволят отслеживать динамику процесса её формирования.

Коллектив авторов санкт-петербургской научной школы (Н.И. Анисимова, Е.Н. Глубокова, В.З. Кантор, Л.А. Регуш, А.П. Тряпицына, С.Д. Ханнин и др.) выделил исследовательскую деятельность как один из основных видов профессиональной деятельности будущих бакалавров ПП, в рамках которой определены такие профессиональные компетенции, как умение анализировать научные исследования и применять их результаты при решении конкретных исследовательских задач; готовность к проектированию исследования в сфере образования с использованием методов, соответствующих изучаемой проблематике, и другие [Структура ..., 2008, с. 89].

С учетом данных требований, а также современных подходов к определению сущности исследовательской компетенции было сформулировано определение исследовательской компетенции будущих бакалавров ПП, под которой понимается интегральная характеристика, определяющая способность к психолого-педагогической исследовательской деятельности, знания основных компонентов этой деятельности и умения их реализовать, устойчивое признание ее значимости для решения профессиональных исследовательских задач в условиях модернизации образования [Шкерина, 2014, с. 133].

Опишем структурные компоненты исследовательской компетенции будущих бакалавров ПП (мотивационный, когнитивный и технологический), их содержательное наполнение и критерии, позволяющие определить уровни их сформированности.

Так, мотивационный компонент ИК будущих бакалавров ПП отражает понимание будущими бакалаврами ПП профессиональной значимости исследовательской компетенции, их положительное отношение к исследовательской деятельности, осмысление важности и востребованности данной компетенции, ценностное от-

ношение к ней, которое характеризуется принятием ИК в качестве личностного достижения, ее значимости и востребованности как в учебно-профессиональной, так и в будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент ИК представлен совокупностью знаний, которые необходимы студентам – будущим бакалаврам ПП, чтобы ставить и решать исследовательские задачи, анализировать и контролировать свой научный поиск и его результаты как в учебной, квазипрофессиональной, так и в будущей профессиональной деятельности.

Технологический компонент исследовательской компетенции будущих бакалавров ПП представлен совокупностью основных умений, которые необходимы студентам для решения исследовательских задач в учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности [Там же, с. 133–134].

На основе анализа научной и методической психолого-педагогической литературы, требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, а также изучения содержания исследовательской работы студентов – будущих бакалавров ПП были выделены и систематизированы основные исследовательские умения, которые отражают содержание психолого-педагогического исследования: анализировать информацию, сравнивать факты, анализировать точки зрения различных авторов; формулировать свою позицию; выявлять противоречия между реальной и желаемой ситуацией; видеть проблему и формулировать ее; формулировать цель и задачи исследования; формулировать гипотезу исследования; осуществлять библиографический поиск; получать и обобщать информацию по вопросу; использовать разнообразные методы теоретического и эмпирического исследования; выполнять в определенной последовательности практическую часть исследования; излагать ход и результаты работы; оформлять реферат, тезисы, доклад, курсовую работу и др.; отбирать и составлять задания исследовательского характера, включая проблемные, игровые, проектные, адекватные исследо-

вательской задаче; рефлексивно оценивать результаты своего исследования.

В качестве критерия технологического компонента исследовательской компетенции будущих бакалавров ПП выделено проявление основных исследовательских умений при выполнении учебно-профессиональных заданий исследовательского характера. Основными показателями технологического компонента сформированности ИК будущих бакалавров ПП были определены самостоятельность проявления основных исследовательских умений и успешность их реализации при выполнении учебно-профессиональных заданий исследовательского характера.

Изучение современного состояния проблемы формирования исследовательской компетенции позволило выявить тот факт, что в теории и практике педагогической науки не получила достаточного обоснования проблема сформированности аппарата оценки исследовательской компетенции будущих бакалавров ПП в условиях высшего профессионального образования. Поэтому мы посчитали необходимым первоначально выявить и описать критерии и показатели основных компонентов сформированности ИК будущих бакалавров ПП, по которым ее можно узнать, определить, отличить от других, подвергнуть наблюдению и измерению, а также диагностировать уровень ее сформированности. В частности, под уровнем сформированности ИК нами понимается степень выраженности (мера количественного и качественного проявления) показателей основных компонентов ИК.

В соответствии с выявленными критериями и их показателями, с учетом степени их проявления выделены три уровня сформированности ИК будущих бакалавров ПП.

1. Высокий уровень (устойчивый, активный характер исследовательской деятельности) – характеризуется наличием понимания профессиональной значимости исследовательской компетенции; высокой степенью осознанности овладения знаниями в области исследовательской деятельности; осознанным активно-действенным применением этих знаний, на основе глубокого осмысленного личного опыта, т. е. способность

дать полноценный развернутый словесный отчет обо всех выполняемых исследовательских умениях; самостоятельной, по собственной инициативе, без помощи извне реализацией исследовательских умений, наличием систематически успешного выполнения учебно-профессиональных заданий исследовательского характера.

2. Средний уровень (ситуационный, репродуктивный характер деятельности) характеризуется частичным пониманием значимости исследовательской компетенции; основными знаниями в области исследовательской деятельности; частично осознанным активно-действенным применением этих знаний, успешной самостоятельной реализацией исследовательских умений при незначительной, ситуативной поддержке извне.

3. Низкий уровень (фрагментарный, пассивный характер деятельности) характеризуется отсутствием понимания профессиональной значимости исследовательской компетенции; фрагментарным знанием в области исследовательской деятельности; неосознанным, интуитивным выбором методов и приемов исследовательской деятельности с опорой на личный опыт, который при этом является недостаточно глубоко осмысленным, т. е. неспособностью будущего бакалавра ПП дать словесный отчет о реализуемых исследовательских умениях; как правило, не справляется с выполнением учебно-профессиональных заданий исследовательского характера; наличием затруднения при самостоятельном проявлении исследовательских умений, а также наличием постоянной потребности в помощи или указаний извне при их самостоятельном проявлении; проявлением исследовательских умений в условиях знакомой ситуации, при этом исследование осуществляется методом проб и ошибок [Там же, с. 135].

Таким образом, с опорой на выделенные ранее критерии основных компонентов ИК будущих бакалавров ПП и характеристику уровня ее сформированности осуществлена разработка педагогических задач обобщенного типа, выступающих в качестве одного из диагностических средств по выявлению уровня сформированности у студентов ИК. Под обобщенной пе-

дагогической задачей будем понимать учебно-социальную ситуацию, содержание которой имеет личностную и социально значимую направленность и характеризуется неоднозначностью путей ее решения.

Конструирование содержания обобщенных задач по педагогическим дисциплинам осуществлялось на основе уровневого подхода. Обобщенные задачи с точки зрения их влияния на развитие у студентов компетенций можно классифицировать по трем уровням: базовый, личностно-социальный и профессиональный. Основанием для выделения названных уровней является степень овладения студентами психолого-педагогическими знаниями и обобщенными умениями применения этих знаний, а также наличие опыта для решения профессиональных задач исследовательского характера.

Решение студентами обобщенных задач базового уровня направлено на овладение ими обобщенными психолого-педагогическими знаниями, формирование понимания их роли при решении профессиональных задач, освоение принципов использования психолого-педагогических знаний в профессиональной, социальной и личной сферах.

Базовый уровень определяют следующие знания: понятия и категории, общекультурное значение и место психологии и педагогики в системе наук о человеке и обществе; основные положения современных концепций образования и развития личности, педагогические способы, методы и технологии личностного и профессионального развития и самосовершенствования; индивидуально-психологические качества, свойства и особенности личности, механизмы мотивации и регуляции поведения и деятельности; социально-психологические механизмы и закономерности поведения личности и группы; образовательные тенденции, функции и модели образования; структура и направления развития национальной системы образования, способы организации образовательного процесса; принципы и способы применения психолого-педагогических знаний для решения личных, социальных, профессиональных задач.

Вовлеченность студентов в решение обобщенных задач личностно-социального уровня способствует развитию у них на основе ранее сформированных психолого-педагогических знаний следующих умений: определять и учитывать при решении профессиональных проблем индивидуально-психологические и личностные особенности людей разных возрастов; учитывать социокультурные тенденции, закономерности и принципы обучения и воспитания при анализе общественной и образовательной практики; осуществлять адекватную самооценку, разрабатывать и реализовывать проекты самообразования, самовоспитания; обеспечивать полноценное развитие и воспитание детей в семье, взаимосвязь поколений.

Решение студентами задач профессионального уровня способствует развитию у них на основе уже сформированных (указанных выше) психолого-педагогических знаний и умений следующих обобщенных умений, обеспечивающих более эффективное решение профессиональных задач: организовывать продуктивное межличностное и профессиональное общение; использовать психолого-педагогические знания, принципы, методы и современные технологии обучения и воспитания для решения профессиональных задач; осуществлять проекты профессионального самосовершенствования, обеспечивающие готовность к исследовательской, инновационной деятельности в сфере профессии, разработке межотраслевых проектов.

Важнейшей особенностью обобщенных задач по педагогике является соответствие их уровней (базовому, личностно-социальному, профессиональному) второму, третьему и четвертому уровням освоения деятельности по классификации В.П. Беспалько – деятельность по воспроизведению, эвристическая деятельность в нестандартной ситуации и исследовательская деятельность на творческом уровне [Беспалько, 1995]. Это позволило прийти к выводу о том, что обобщенные задачи являются нетиповыми, проблемными задачами, разрешение которых требует освоения эвристической и / или исследовательской деятельности.

Критериями при оценивании умений студентов решать обобщенные задачи явились: научность, аргументированность, полнота ответа, при этом учитывается уровень доказательства личной точки зрения студента с опорой на данные и факты из статистических сборников, положений правовой базы и т. д.; использование дополнительной литературы, интернет-ресурсов с обязательной ссылкой на источник (предпочтение отдается официальным сайтам, газетам и т. д.).

Рассмотрим пример обобщенной задачи базового уровня по дисциплине профессионального цикла (общепрофессиональная часть) «Теория обучения и воспитания» по теме «Методология педагогики и методы педагогического исследования», которая может быть предложена студенту с целью диагностирования определенных показателей его исследовательской компетенции.

Задача базового уровня:

1) охарактеризуйте основные методологические подходы в педагогике (системный, личностный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), аксиологический, культурологический, антропологический, этнопедагогический);

2) раскройте их предназначение для педагогического обоснования решения жизненных или профессиональных проблем.

Таким образом, результаты исследования, описанные в данной статье, лежат в плоскости решения обозначенной проблемы и составляют методическую основу диагностирования не только общекультурных, общепрофессиональных, но и профессиональных компетенций студентов с использованием педагогических задач.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: учеб. для студ. пед. вузов. М., 1995. 336 с.
2. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: методическое пособие. СПб., 2008. 179 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. № 200 URL: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=050400&st=2010&qual=1 (дата обращения: 20.06.2013).
4. Шашкина М.Б., Шкерина Л.В. Измерение компетенций студентов на основе проблемных педагогических ситуаций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 201–207.
5. Шкерина Л.В. Диагностика профессиональных компетенций студентов на основе учебных кейсов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 62–67.
6. Шкерина Т.А. Диагностика исследовательской компетенции будущих педагогов-психологов // Психология обучения. 2014. № 4. С. 132–138.

К ВОПРОСУ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ И ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

ON INCLUSION AND INTEGRATED EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

О.Л. Беляева

O.L. Belyaeva

Дети с нарушенным слухом, новые возможности получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, интеграция.

В статье представлены авторское понимание и отношение к вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом, приведены результаты многолетнего исследования процесса их образования в общеобразовательной школе.

Children with hearing impairment, new opportunities for getting education by individuals with disabilities, inclusion, integration.

The article presents the author's understanding of and attitude towards the problem of inclusive and integrated education of junior schoolchildren with hearing impairment. It also shows the results of a years-long study of the process of their education in regular school.

Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ предоставил право выбора образовательного маршрута семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из возможных вариантов, согласно статье 79, может быть образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья совместно с другими обучающимися, не имеющими ограничений здоровья, т. е. в обычном массовом классе. Самой распространенной группой лиц с ОВЗ, обучающихся по выбору родителей в массовых классах российских школ, являются дети с нарушенным слухом [Уфимцева, Беляева, 2013, с. 129].

До вступления в силу данного закона зачисление детей с нарушенным слухом в обычные классы также практиковалось, однако российским законодательством не регулировались вопросы оказания этим ученикам необходимой помощи в виде специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования. Не предусматривалось организованным образом проведение групповых и индивидуальных коррекцион-

ных занятий в школе, принимающей в свои стены этих детей, а также других условий, без соблюдения которых освоение образовательных программ обучающимися с нарушенным слухом затруднялось. Семьи этих детей самостоятельно искали возможные пути решения данных проблем, как правило, частным образом.

Деятельность немногочисленных экспериментальных площадок, доказывающих актуальность и реалистичность внедрения в широкую практику положений Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев и др.), показала целесообразность и необходимость оказания специальной поддержки ученикам массовых классов с нарушенным слухом. С момента принятия в 2001 году вышеупомянутой Концепции данный вид образования назывался «комбинированной интеграцией». Содержание обучения в соответствии с комбинированным вариантом интегрированного обучения подразумевало, что дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1–2 человека на равных получали образо-

вание в массовых группах (классах) с постоянной коррекционной помощью учителя-дефектолога. Если же такая помощь была не нужна ученику, то его вариант обучения назывался «полной интеграцией».

В настоящий же момент, как и всем прочим школьникам с ОВЗ, законом № 273-ФЗ гарантируется создание условий, способствующих комфортному и успешному пребыванию и получению образования слабослышащими и глухими школьниками в массовых классах, т. е. уже образовательная организация, принимающая для оказания образовательных услуг ребенка с ОВЗ, несет ответственность за создание этих условий.

В соответствии с частью 6 статьи 11 закона в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ОВЗ (в том числе с нарушенным слухом) установлены федеральные государственные образовательные стандарты, предусматривающие включение в них специальных требований для данной группы детей. К этим требованиям относится изменение в структуре основной образовательной программы начального общего образования, которая должна содержать раздел «Программа коррекционной работы». Таким образом, новый закон об образовании значительно поддержал семьи детей с нарушенным слухом и облегчил решение задач, связанных с организацией дополнительной коррекционной помощи.

Изменилось и название такого образовательного маршрута. В рамках реализации проекта «Разработка федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и механизмов его внедрения» предложены четыре варианта образовательных программ, в которых сформулированы требования к содержанию образования, условиям и результатам освоения образовательной программы с учетом степени выраженности нарушений развития.

Первый вариант представленных на официальном сайте организации-разработчика, РГПУ им. А.И. Герцена, образовательных программ для детей с ОВЗ так же, как и комбинированный вариант интегрированного обучения, пред-

полагает обучение детей с нарушенным слухом в обычном классе по той же программе, которую будут осваивать слышащие одноклассники. Но при этом в отношении детей с проблемами слуха должна дополнительно реализовываться «Программа коррекционной работы». Кроме этого, в соответствии с пунктом 3 статьи 79 Закона об образовании слабослышащие младшие школьники массовых классов будут обеспечены необходимой технической помощью, учителя осваивают специальные методы их обучения, а со здоровыми одноклассниками будет проведена специальная педагогическая деятельность по подготовке принятия ими сверстника с нарушенным слухом.

Этот вариант назван «инклюзией», хотя по ряду позиций такой подход к организации инклюзивного образования принципиально расходится с пониманием сущности данного процесса в зарубежных странах – родителях инклюзии.

Для эффективной реализации инклюзивного образования (в российском понимании) слабослышащих младших школьников могут быть использованы педагогические подходы и технологии, отработанные специалистами-практиками в прошлые десятилетия в ходе организации комбинированного варианта интегрированного обучения.

Например, с 1999 года в муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 17» города Красноярска, практикующем интегрированное обучение в рамках реализации муниципального проекта, нами под руководством доктора психологических наук, профессора Л.П. Уфимцевой комбинированным вариантом интеграции были охвачены около 20 детей с нарушенным слухом [Беляева, 2010, с. 224].

По отношению к данной группе детей реализовывался ряд специальных организационно-педагогических условий, способствующих освоению ими образовательных программ.

Важнейшим стратегическим из них являлось создание единого коммуникативного пространства для младших школьников с разными слухоречевыми возможностями, обучающихся

на базе общеобразовательной школы. Для этого, во-первых, у слабослышащих школьников для вхождения их в коммуникативное пространство учащихся с сохранным слухом формировались речевые средства общения; во-вторых, использовалась педагогическая технология организации учебного и внеучебного взаимодействия слабослышащих школьников с их здоровыми сверстниками в процессе совместного обучения (оперативные условия).

При реализации данных условий решались задачи:

– определение и учет готовности слабослышащего ребенка к комбинированному варианту интегрированного обучения;

– организация совместной работы сурдопедагога с учителями предметного обучения с целью подготовки последних к работе со слабослышащими детьми;

– включение родителей в коррекционно-образовательный процесс, обеспечивающее реализацию договорных условий для регулярного оказания помощи своему ребенку в освоении общеобразовательной программы;

– формирование представлений друг о друге, далее – толерантных отношений среди школьников с разными слухоречевыми возможностями;

– формирование первоначальных навыков группового учебного взаимодействия школьников с разными слухоречевыми возможностями и переход на интерактивный этап организации учебного взаимодействия школьников с разными слухоречевыми возможностями.

Реализация предложенных нами специальных организационно-педагогических условий для группы слабослышащих обучающихся массовых классов в начальном звене школы привела к значительной положительной динамике по следующим показателям.

1. Сформированность навыков устной и письменной речи (у 33 % слабослышащих школьников из массовых классов выявлен высокий уровень речевого развития, чего не наблюдалось перед поступлением в школу).

2. Сформированность первичных коммуникативных навыков (высокий уровень у подавляющего большинства).

3. Уровень общительности (высокий уровень достигнут у 88 % школьников с нарушенным слухом из массовых классов).

4. Успеваемость по общеобразовательным предметам с высоким и достаточным уровнем качества (освоены ФГОС).

Шестеро обучающихся на второй ступени обучения уже не нуждались в специальных коррекционных занятиях, были переведены на полный вариант интегрированного обучения.

Отработанные в ходе реализации вышеописанных условий педагогические технологии интегрированного (инклюзивного) образования младших школьников с нарушенным слухом могут эффективно применяться в общеобразовательных школах при реализации прав детей с ОВЗ на образование в соответствии с Законом об образовании РФ и Концепцией ФГОС.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2010.
2. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 126–130.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE PECULIARITIES OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Н.М. Халимова, О.С. Найданова

N.M. Khalimova, O.S. Naidanova

Социальная адаптация, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение и образование.

В статье рассматривается проблема организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждении дополнительного образования в условиях создания инклюзивного образовательного пространства, позволяющего обеспечить их личностное развитие и самореализацию.

Social adaptation, inclusion, children with disabilities, inclusive teaching and education.

The article considers the problem of organization of successful teaching and upbringing of children with disabilities in establishments of additional education in conditions of formation of inclusive education which allows providing their personal development and self-realization.

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (ОВЗ), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Ограниченная возможность здоровья у них связана непосредственно с нарушениями в их физическом и психическом развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении профессиональными навыками.

Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребенка-инвалида привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время основной проблемой детей с ОВЗ является трудность их социальной адаптации, взаимодействия с социальной средой в рамках существующих норм, правил. Препятствиями к получению такими детьми качественного образования являются многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего типа является создание адаптивной среды, позволяющей обеспечить их личностную самореализацию в условиях инклюзивного образования.

В последние годы в российском образовании актуализируются ценности инклюзивного образования. С.Н. Сорокоумова в своем исследовании дает определение инклюзивному образованию как процессу развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование предполагает, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе образовательная среда, наиболее благоприятная для них. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея признания индивидуальности каждого учащегося,

и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка [Сорокумова, 2010].

С.И. Сабельникова отмечает, что в настоящее время Болонское соглашение в части инклюзии как реформы, поддерживающей и приветствующей различия и особенности каждого ученика (пол, раса, культура, социальный класс, национальность, религии, а также индивидуальные возможности и способности), начинает свои первые шаги в России. Инклюзия рассматривается зачастую исключительно как обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их здоровыми сверстниками. Принцип инклюзивного образования заключается в следующем: администрация и педагоги обычных школ принимают детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создают им условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих детей [Сабельникова, 2009].

Образовательный процесс при инклюзивном подходе позволяет обучающимся приобрести необходимые компетенции согласно образовательным стандартам, но требует при этом специальной подготовки как будущих социальных педагогов, так и всех учителей и воспитателей, работающих с особыми детьми [Адольф, Шандыбо, 2013]. Разрабатывая вариативные формы инклюзии и внедряя их в практику, необходимо решать следующие задачи:

– расширить охват нуждающихся детей необходимой им специальной педагогической помощью;

– обеспечить «особым» детям возможность интегрироваться в среду нормально развивающихся сверстников;

– обеспечить родителям возможность получить необходимую консультативную помощь;

– обеспечить педагогам, работающим с интегрированными детьми, постоянную и квалифицированную помощь и поддержку.

При инклюзивном обучении акцент смещается с адаптации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья к нормальной общественной жизни на изменение самого социума. Инклюзивное обучение даёт возможность детям развивать социальные отношения через непосредственный опыт. Таким образом, основной целью новой социальной политики в нашей стране является изменение среды для обеспечения равных возможностей всех членов общества.

Дети с ОВЗ – это дети с особыми образовательными потребностями. Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его «социальным вывихом» [Выготский, 2001]. Грубо нарушается связь ребенка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения.

Одной из задач дополнительного образования является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее. Преодолеть «социальный вывих» и ввести ребенка в культуру можно используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по теме «Социальная адаптация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования». Результаты первичной диагностики по 2 группам детей-инвалидов (контрольной и экс-

периментальной) показали выраженное неблагополучие по всем параметрам исследования. Все дети имели серьезные проблемы в адаптации к обучению, показывали неумение общаться при выраженной высокой неудовлетворенной потребности в общении, высокую зависимость от окружающих, неразвитую речь и коммуникативные навыки в целом, высокую тревожность и наличие личностных неразрешенных проблем, потребности в помощи, поддержке, одобрении.

Все дети нуждались в коррекции эмоционального состояния, улучшении коммуникативных навыков и речи в целом, включении в социум для социальной адаптации.

В процессе формирующего этапа был разработан и внедрен проект «Создание инклюзивного образовательного пространства для детей с ОВЗ» на базе Абазинского Центра детского творчества. Эффективность его заключалась в поэтапном развитии и социальной адаптации детей с отклонениями в здоровье на основе системного подхода и обновления условий, способов, средств, методов образовательно-воспитательной деятельности. На эффективность деятельности образовательного учреждения в направлении развития инклюзивной политики и практики повлияло множество факторов, в том числе и слаженная работа всей междисциплинарной команды педагогов и администрации. Все дети, включенные в образовательный процесс, показали положительную динамику в развитии (особенно социальных навыков), адаптированы и приняты детской группой, с желанием посещают образовательное учреждение, получают помощь и поддержку в овладении образовательными программами.

Результаты итоговой диагностики детей с ОВЗ показали, что у детей с ОВЗ экспериментальной группы после включения их в инклюзивную образовательную среду на базе учреждения дополнительного образования уровень социальной адаптации оказался значительно выше, чем при первичной диагностике. Чего не скажешь о контрольной группе детей с ОВЗ, их уровень изменился совсем мало.

Разработанный и внедренный нами проект по созданию инклюзивного образовательного пространства способствовал развитию и успешной адаптации ребенка с ОВЗ в детском коллективе. Реализация проекта позитивно отразилась на жизни испытуемых:

- произошло преодоление отрицательных стереотипов представлений окружающих и самого ребенка о его способностях и внутреннем мире;

- раскрылись возможности и творческий потенциал ребенка посредством вовлечения в кружковые объединения АЦДТ;

- произошло расширение знаний, умений и навыков детей по различным направлениям деятельности;

- организованный культурный досуг способствовал развитию положительной эмоционально-волевой сферы ребенка в совместной творческой деятельности с родителями, сверстниками и педагогами;

- сформировалось толерантное отношение с окружающим социумом.

Критериями эффективности социальной адаптации послужили: положительная динамика в адаптации к обучению; изменение в структуре межличностных, коммуникативных отношений; появление эмоциональной устойчивости, снижение уровня тревожности; улучшение развития речи; адекватная самооценка и уровень притязаний; активное отношение подростка к решению жизненных проблем.

Инклюзия потребовала изменения и модификаций содержания, подходов, структуры и стратегии образования с учетом потребностей обучающихся различных групп, руководством послужила убежденность, что учреждения дополнительного образования должны раскрыть каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Ребенка-инвалида поддерживали сверстники и другие члены школьного сообщества, удовлетворяя при этом его специальные образовательные потребности.

Таким образом, подтвердилось гипотетическое предположение, выдвинутое нами в нача-

ле исследования, о том, что социальная адаптация детей в условиях инклюзивного образования – это постоянный процесс активного приспособления индивида к социальной среде и результат этого процесса. Показателями успешной социальной адаптации детей с ОВЗ явились повышение социального статуса в новой социальной среде, а также их психологическая удовлетворенность и уверенность в себе, а у здоровых детей – воспитание отзывчивости и понимания.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Шандыбо С.В. Формирование у будущих специальных педагогов профессиональной позиции принятия особого ребенка в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное. М.: Лабиринт, 2001. 367 с.
3. Голубева А.В. Социальная адаптация детей-инвалидов: воспитание и обучение детей-инвалидов. Социальная адаптация. Правовые вопросы социальной защиты детей-инвалидов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 5. С. 55–63.
4. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся // Минская школа сегодня. 2008. № 6. С. 3–6.
5. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2003. 255 с.
6. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: матер. между. конф. 19–20 июня 2008 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 215 с.
7. Интеграция детей-инвалидов в среду здоровых детей: социальная реабилитация детей-инвалидов. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 3–6.
8. Кантор В.З. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики: матер. засед. ученого совета ун-та. 27 мая 2010 г. // Вестник Герценовского университета. 2010. № 9 (83). 2 сентяб. С. 41–47.
9. Найданова О.С., Халимова Н.М. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сб. матер. Между. науч.-практич. конф. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2013. С. 159–162.
10. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения // Дефектология. 2005. № 5. С. 3–18.
11. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского университета. 2010. № 9(83). С. 41–47.
12. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42–54.
13. Сергеева К.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения». 20–21 сентября 2010 г. СПб., 2010. С. 172–174.
14. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12, № 3. С. 134–136.

СИСТЕМА НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В НАЧАЛЕ XXI в.: ОТ ВЫЖИВАНИЯ К РАЗВИТИЮ

THE SYSTEM OF ELEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE KRASNOYARSK TERRITORY IN EARLY XXI CENTURY: FROM SURVIVAL TO DEVELOPMENT

В.И. Федорова, И.Н. Ценюга

V.I. Fedorova, I.N. Tsenyuga

Система начального профессионального образования (НПО), модернизация, рынок труда, ресурсные учебные центры, экспериментальные площадки, целевые программы развития образования, конкурсное финансирование, профессиональное училище (ПУ), профессиональный лицей (ПЛ).

В статье рассматриваются вопросы реформирования системы НПО в Красноярском крае в условиях перехода к активной фазе модернизации российского образования, выявляются особенности этого процесса на региональном уровне. Авторы анализируют целевые образовательные программы, диверсификацию образовательных учреждений в системе НПО, её положительные и отрицательные результаты, влияние рынка труда на профориентацию учащейся молодежи.

The system of elementary vocational education (EVE), modernization, labor market, resource training centers, experimental platforms, target education development programs, competitive financing, technical school (TS), vocational school (VS).

The article considers the problems of the reformation of the system of EVE in the Krasnoyarsk Territory in conditions of transition to the active phase of modernization of Russian education, identifies the features of this process at the regional level. The authors analyze target educational programs, diversification of educational institutions in the system of EVE, its positive and negative results, the impact of labor market on career guidance of students.

Реформирование системы начального профессионального образования (НПО), вызванное глубинными социальными трансформациями российского общества, начавшимися на рубеже XX–XXI вв., вызывает неоднозначное отношение в обществе. Недостаточная разработанность проблемы, проявившаяся в ходе реформы, порождает необходимость всестороннего анализа тенденций и результатов в развитии системы НПО на региональном уровне, так как с 2005 г. в связи с переводом финансирования учреждений НПО на местные бюджеты, роль регионов особенно возрастает. В отношении Красноярского края проблема получила освещение в трудах [Григорьева, 1996; Карманов, 1997; Кузьмина, 2000; Таюрский, Халимова, 2006]. Однако в исследованиях этих авторов рассматривались вопросы развития краевой си-

стемы НПО в 1990-е гг. В настоящей статье предпринята попытка проанализировать новые тенденции в НПО, наметившиеся в 2000-е гг. в связи с переходом всей системы российского образования к этапу устойчивого развития.

В 1990-е гг. в период стихийного перехода к рынку краевая система НПО понесла очень большие потери. На 2001 г. в крае насчитывалось 90 учреждений НПО, 22 из которых имели статус профессиональных лицеев. В системе обучалось 45 тыс. учащихся. Изношенность основных фондов достигала 89 %. При этом наибольший износ МТБ был отмечен в училищах, которые готовили специалистов, востребованных по ресурсоемким специальностям машиностроения, металлообработки, деревообработки, сельского хозяйства, добывающих отраслей. Преподаватели из-за низкой оплаты уходили. Выпуск специа-

листов из лицеев и училищ за 1990–2001 гг. упал на 26 %. Доля занятого в промышленности населения, имевшая начальное и среднее профессиональное образование, по краю на 2002 г. оказалась ниже, чем в РФ: 50 и 51 % соответственно.

В начале 2000-х гг. промышленность Красноярского края стала постепенно выходить из депрессивного состояния, при этом региональные темпы восстановления промышленности опережали федеральные. В этих условиях резко обострилась потребность в квалифицированных рабочих. В Красноярском крае их дефицит составлял 39 %. В структуре спроса на рабочую силу 79,9 % составляли профессии рабочих. Наибольший спрос среди рабочих профессий приходился в 2003 г. на долю слесарей, рабочих строительных профессий, а также продавцов, водителей, машинистов и электрогазосварщиков.

Однако потери, понесенные системой НПО края, не могли обеспечить возросшие потребности. Подавляющее большинство представителей бизнеса предпочитали использовать дешевую рабочую силу из мигрантов, а не вкладывать инвестиции в профессиональную подготовку молодежи. Большая часть бизнес-элиты была представлена крупными компаниями, руководство которых находилось в Москве, и оно было вовсе не расположено вкладывать деньги в подготовку молодежи на далекой периферии. Такое дорогостоящее дело, как подготовка и переподготовка специалистов, могли позволить себе только крупные предприятия, как например, Саянский алюминиевый, Красноярский металлургический завод, Норильский ГМК, Северо-Ангарский рудник «Енисей-золото» и «Алмаз-золото», на базе которых были открыты новые училища. Поэтому вся тяжесть в поддержании системы НПО на плаву в эти годы была возложена на государство.

Активную роль в разработке проектов, направленных на поддержку системы НПО, сыграло краевое управление НПО, при участии специалистов которого был подготовлен Закон Красноярского края о целевой программе «Поддержки и развития начального профессионального образования Красноярского края

на 2002–2006 гг.», вступивший в силу с 1 января 2002 года. Главными целями программы провозглашались переход к устойчивому развитию, предполагавшему диверсификацию образовательных учреждений; расширение спектра образовательных услуг; внедрение новых технологий обучения; развитие и укрепление материально-технической базы учебных заведений; создание условий для социальной реабилитации и профессиональной адаптации молодежи Красноярского края.

Главным направлением в реформировании системы профессионального образования края на этом этапе становится обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров для осуществления приоритетных национальных проектов и инвестиционных программ (Ванкор, Богучанская ГЭС, зона Нижнего Приангарья). А главным средством её реализации стало создание ресурсных учебных центров. Они проектировались как своеобразные образовательные локомотивы, призванные возродить всю систему НПО.

Деятельность центров профессионального образования была направлена на то, чтобы радикально изменить подход к образовательным программам подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих. Необходимо было сориентировать их на запросы работодателей и потребности населения региона, обеспечив практически весь спектр современных услуг для оперативной перенастройки профессиональной карьеры, получения дополнительных специализаций, доводки своих квалификаций до необходимого уровня.

В рамках деятельности образовательных центров должны были проводиться совместно с работодателями мероприятия по сертификации профессиональных квалификаций, качества оборудования, технологий и образовательных программ подготовки и переподготовки различных возрастных групп населения в соответствии с мировыми стандартами. Одновременно центры должны были стать базой для производственной практики для других училищ, близких по профилю подготовки. Все эти меры были

призваны вывести подготовку рабочих и специалистов на такой уровень качества, который соответствовал бы современным требованиям производительности труда и повышения конкурентоспособности российских товаров и услуг на внутреннем и внешнем рынках.

Практическим результатом в реализации намеченных программ стало создание в 2006 г. экспериментальных площадок на базе Красноярского лицея № 18, готовившего специалистов для торговли и общественного питания, лицея № 20 и ПУ № 36 – для строительства, Лесосибирского ПУ № 48 – для лесного комплекса, ПУ № 21 – для ЖКХ. Коллективы этих учебных учреждений разработали проекты по созданию ресурсных центров. В 2007 г. на базе профлицея № 54 был сформирован Центр современных сварочных технологий. Подобные центры были созданы и по строительному, монтажному и транспортному профилям.

Следующим шагом стало заключение договоров о сотрудничестве училищ и лицеев края с рядом компаний: «Ассоциацией гостеприимства», объединяющей отельеров и рестораторов, «Ассоциацией “Бытсоюз”», Союзом промышленников и предпринимателей Красноярского края, «Ассоциацией малых угольных разрезов». Работодатели все чаще стали участвовать в проведении выпускных государственных экзаменов, на которых совместно с педагогами оценивали уровень профессиональной подготовки выпускников, а лучших приглашали на работу в свои предприятия.

Частью реализации намеченных проектов стало обновление специальностей в лицеях и ПУ края. В 2008 г. было введено 47 новых профессий из реального сектора экономики. К примеру, в училищах стали готовить мастеров столярно-плотничных и паркетных работ, водителей большегрузных автомобилей и автобусов, машинистов автогрейдера, электрослесарей, слесарей по ремонту лесозаготовительного оборудования, электросварщиков ручной сварки, машинистов трелевочных машин, машинистов автокомпрессора и ряд других специальностей, востребованных в интенсивно развивающемся крае.

Однако принимавшиеся меры, направленные на модернизацию учреждений НПО, оказались недостаточными. Численность учащихся в учебных заведениях НПО продолжала в 2000-е гг. падать. С 2005 по 2009 г. она сократилась более чем на 9 тыс. учащихся. Причин было несколько. Основная масса ПУ и ПЛ, особенно в районах края, не могла по своему материально-техническому состоянию и кадрам удовлетворять потребности современного производства. Это вынужден был признать и губернатор края А.Г. Хлопонин, заявивший в 2007 г., что ни одно из учреждений НПО в крае не может на 100 % удовлетворять задачам модернизации экономики края (табл.). Во-вторых, молодежь в выборе профессионального пути по-прежнему ориентировалась на высшее образование, и основной поток выпускников школ в это время шел в вузы.

Таблица

Численность учреждений и учащихся в системе НПО Красноярского края

| Годы | Число учреждений (на конец года) | Численность учащихся в них на конец года, тыс. человек | Принято учащихся, тыс. человек | Подготовлено (выпущено) квалифицированных рабочих, тыс. человек |
|------|----------------------------------|--|--------------------------------|---|
| 2000 | 89 | 34,8 | 19,4 | 17,1 |
| 2005 | 92 | 34,7 | 19,1 | 17,4 |
| 2006 | 89 | 32,4 | 18,9 | 17,5 |
| 2007 | 85 | 30,2 | 18,9 | 17,2 |
| 2008 | 81 | 27,7 | 18,3 | 16,3 |
| 2009 | 79 | 25,6 | 18,4 | 15,4 |

Наличие проблем в развитии НПО вынуждены были признать и специалисты краевого Министерства образования и науки. Так, руководитель агентства профессионального образования и науки О.Н. Никитина констатировала, что в крае нарушен баланс спроса и предложения на рынках труда. Только 60 % выпускников профессиональных училищ и лицеев после окончания идут работать по специальности. Система подготовки специалистов рабочих профессий морально устарела и не в состоянии адекватно ответить экономическим вызовам, предъявляемым развивающейся промышленностью края. Отдельные предприятия края, которых не удовлетворял профессиональный уровень выпускников системы НПО, стали переходить к самостоятельной подготовке кадров. Такой подход позволял сократить время обучения и дать персоналу необходимый объем знаний и навыков с учетом специфики конкретного производства. Так, на Красноярском алюминиевом заводе компании РУСАЛ была создана собственная учебная база и получена лицензия на подготовку и повышение квалификации рабочих по 39 специальностям. В итоге сократилось время обучения рабочих. Аналогичным образом кадровая проблема решалась и на другом предприятии РУСАЛа – Ачинском глиноземном комбинате. Там перешли к самостоятельной подготовке рабочих по 62 специальностям.

Предприятия РУСАЛа не исключение, поэтому наметившаяся тенденция перехода крупных промышленных компаний к самостоятельной подготовке кадров была учтена в проекте нового Закона об образовании, разработанного в 2010 г. специалистами ГУ ВШЭ. Проект предполагал перевод части учреждений НПО и СПО в систему прикладного бакалавриата, а другую часть передать в частные учебные центры, которые должны стать полноправным звеном национальной системы профобразования и получать государственное финансирование. Какую-то часть начальной профподготовки предполагалось перенести на базу общеобразовательной школы.

Однако эти предложения были восприняты большинством экспертов и научно-

педагогической общественностью как стремление ликвидировать систему НПО. На состоявшихся слушаниях в Совете Федерации проект был подвергнут резкой критике. Участница думских слушаний от Красноярского края Т.Н. Волоткевич в своем выступлении справедливо отмечала, что проект не учитывал региональные особенности развития сети образовательных учреждений. Техникумы и вузы сосредоточены, прежде всего, в крупных районных и краевом центрах. Их профилизация далеко не всегда учитывает потребности в специалистах конкретных районов, которые очень сильно отличаются по своей специфике и уровню социально-экономического развития. Ликвидация училищ в районах привела бы к тому, что тысячи ребят выпали из образовательного пространства, что чревато падением образовательного уровня населения и профессиональной квалификации кадров.

Есть и другая сторона проблемы. В учреждениях НПО, как правило, всегда шли те, кого принято называть социально незащищенным контингентом: дети из неполных или неблагополучных семей, сироты, инвалиды. И кроме мотива, получить профессию, у них нередко был расчет на материальную поддержку, которой обеспечивались учащиеся ПУ – бесплатное питание, одежда, стипендия. Надо сказать, что за последние двадцать лет доля этой группы учащихся в лицеях и училищах края многократно возросла. Так, в ачинском ПУ № 40 в 1980-е гг. сирот числилось 15–20 человек, а в 2010 г. их уже было 120–150 при общей численности учащихся 510 человек.

Таким образом, система НПО имела двойное назначение: профессионализацию и социализацию огромного слоя слабо защищенных детей. Хотя было бы неправильно считать её неким социальным отстойником. Ведь в советское время из системы НПО вышло немало выдающихся руководителей промышленности. Проводившиеся в 1980-е гг. социологические исследования на заводах показали, что практически весь линейный руководящий состав предприятий: от сменных инженеров и начальников участков до главных инженеров и директоров заводов –

поголовно состоял из бывших выпускников ПТУ и техникумов.

В Красноярском крае, занимавшем лидерские позиции в развитии системы НПО, накопившем большой опыт перестройки училищ к новым социально-экономическим условиям, ни у специалистов Министерства образования и науки, ни у руководства края сомнений относительно целесообразности её сохранения не могло и быть. Еще в 2009 г. в Агентстве начального профессионального образования и науки была сформирована группа разработчиков программы модернизации системы. Основные проблемы существующей системы НПО и СПО были осмыслены и зафиксированы разработчиками в концепции, которая была обсуждена как в коллективах подведомственных учреждений, так и в органах власти, в том числе рассмотрена на профильной комиссии ЗС Красноярского края. А 20 ноября 2010 г. целевая программа «Модернизация сети образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования в Красноярском крае» на 2011–2013 гг. была одобрена на заседании Правительства края. Объем расходов краевого бюджета на реализацию мероприятий по программе составил 13 млрд. рублей, в том числе по годам: 2011 г. – 4,5 млрд. рублей, 2012 г. – 4,5 млрд. рублей, 2013 г. – 4 млрд. рублей.

В рамках программы планировалось создать 9 высокотехнологичных центров профессионального образования по подготовке высококвалифицированных кадров в машиностроении и металлообработке, лесной и деревообрабатывающей промышленности, в сфере добычи и транспортировки нефти, информатизации и телекоммуникации, в жилищно-коммунальном хозяйстве, транспорте, сельском хозяйстве, пищевой и перерабатывающей промышленности, строительстве, индустрии питания.

Программа предполагала увеличение численности учащихся и студентов начального и среднего профессионального образования, обучающихся в высокотехнологичных центрах профессионального образования и территориальных колледжах с 10,1 % в 2010 г. до 37,4 %

в 2013 г. от общей численности обучающихся, расширение подготовки и переподготовки высококвалифицированных кадров из числа взрослого населения с 14,3 до 32,7 %.

Изменились и принципы финансирования образовательных учреждений НПО. Выделение средств по программе предполагалось на конкурсной основе. Критериями для отбора конкурсантов являлись результативность учебно-воспитательной и проектной деятельности учебных заведений, уровень квалификации педагогических кадров, наличие договоров с предприятиями на подготовку кадров. Таким образом, основной принцип финансирования системы НПО: деньги в обмен на эффективность.

Для повышения привлекательности рабочих профессий среди молодежи был создан центр карьеры и профессий «ПРОФИ». Его сотрудники ставили актуальные задачи, направленные на реализацию программы развития начального и среднего профессионального образования: помощь в выборе профессии, предоставление возможности поступления в любое профессиональное образовательное учреждение края в формате «Единого окна», выстраивание оптимальных карьерных траекторий, индивидуальных «дорожных карт» достижения профессионального мастерства и специализации. В рамках реализации проекта «Центр карьеры и профессий» разработана информационно-справочная система www.krasprofi.ru, где представлена информация о рабочих специальностях и образовательных учреждениях, в которых их можно получить. Центр является коммуникативной площадкой для тиражирования положительного опыта по трудоустройству и планированию профессиональной карьеры учащихся. Любой обратившийся в центр молодой человек может пройти тестирование на определение профессиональных склонностей и предпочтений.

Таким образом, в начале первого десятилетия XXI в. в крае, как и по всей стране, удалось перейти от оперативного реагирования на проблемы, возникавшие в ходе перестройки профессионального образования к рыночным условиям, к выстраиванию стратегиче-

ских парадигм. Благодаря принятию на краевом уровне целевых программ, получила разработку нормативно-правовая база реформирования учреждений НПО, апробирована новая система финансирования, направленная на стимулирование инновационной деятельности образовательных учреждений, что позволило создать своеобразные учебно-образовательные кластеры, обеспечившие прорыв в достижении более высокого качества профессиональной подготовки, обеспечить более гибко реагирование на запросы рынка труда.

Библиографический список

1. Агранович М.Л. Последствия передачи финансирования профессионального образования на региональный уровень (на примере начального профессионального образования) // Вопросы образования. 2005. № 2.
2. Башев В.В. Реализация национального проекта «Образование в Красноярском крае [Электронный ресурс]. URL: http://http:federalbook.ru/files/FSOSREDNEE/Soderzhanie/III/CO1_str151-156.pdf
3. Ведомственная целевая программа «Развитие профессионального образования Красноярского края» на 2009–2011 годы [Электронный ресурс]. URL: [// krskstate.ru/dat/bin/docs_attach/1290...r_apl.doc](http://krskstate.ru/dat/bin/docs_attach/1290...r_apl.doc)
4. Григорьева Е.Г. Становление рыночных отношений в сфере образования // Проблемы переходной экономики: межвуз. сб. науч. ст. / Красноярск гос. ун-т. Красноярск, 1996.
5. Закон Красноярского края от 3 декабря 2004 г. № 12-2674 «Об образовании» [Электронный ресурс]. URL: [// zakon.law7.ru/base57/part5/d57ru5281.htm](http://zakon.law7.ru/base57/part5/d57ru5281.htm)
6. Карманов П.К. Профессионально-техническое образование Красноярского края 1940–1996 гг.: учеб. пособие для студ. спец. 03.05.00 «Профессиональное обучение всех форм обучения». Красноярск: КГТА, 1997.
7. Кузнецова М.Ф. Философия образовательных реформ в условиях современной глобализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4.
8. Кузьмина Н.Н. Развитие системы начального профессионального образования в современных условиях (На примере Краснояр. края): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2000.
9. Лапин Д. Научим всех // Эксперт Сибирь. 2009. № 19–20.
10. Новиков Проблемы и тенденции развития рынка труда Красноярского края // Наш Красноярский край. 21.01. 2011.
11. Паспорт краевой целевой программы «Поддержка и развитие начального профессионального образования Красноярского края» на 2002–2006 годы.
12. Программа «Модернизация сети образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования в Красноярском крае» на 2011–2013 гг. [Электронный ресурс]. URL: [// zakon.krskstate.ru/doc/4453](http://zakon.krskstate.ru/doc/4453)
13. Профессиональная ориентация молодежи с учетом тенденций развития экономики Красноярского края и отдельных ее отраслей на 2004–2010 годы / ИУБТ КГТУ, ДФГСЗН Красноярского края. Красноярск, 2003.
14. Таюрский А.И., Халимова Н.М. Педагогическая система управления качеством начального профессионального образования // Образование и наука. Известия уральского отделения Российской академии образования. 2006. № 4.
15. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru>

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ У ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ С «НОРМАЛЬНЫМ» И ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ)

EMOTIONAL-VOLITIONAL REGULATION AS OVERCOMING PROBLEM SITUATIONS BY TEENAGE GIRLS (COMPARATIVE ANALYSIS OF TEENAGE GIRLS WITH «NORMAL» AND DELINQUENT BEHAVIOR)

А.М. Первитская

A.M. Pervitskaya

Эмоционально-волевая регуляция, проблемная ситуация, делинквентное поведение, волевые качества, подростковый возраст.

Статья посвящена изучению эмоционально-волевой регуляции в подростковом возрасте и особенностям преодоления проблемных (фрустрирующих) ситуаций у девочек-подростков с «нормальным» и делинквентным поведением. Сравнительный анализ помог выделить особенности реагирования на проблемную ситуацию в зависимости от особенностей поведения подростка. Делинквентное поведение накладывает отпечаток на эмоционально-волевые проявления личности и особенности восприятия фрустрирующих ситуаций.

Emotional-volitional regulation, problem situation, delinquent behavior, volitional features, teenage age.

This article tells us about the study of emotional-volitional regulation at teenage age and features of overcoming problem (frustrating) situations by teenage girls with «normal» and delinquent behavior. The comparative analysis helped to mark out the features of the response to a problem situation depending on the features of a teenager's behavior. Delinquent behavior affects emotional-volitional manifestations of the personality and the features of perception of frustrating situations.

В психологии сегодня сформировались и продолжают развиваться теоретические и экспериментальные исследования волевой и эмоциональной регуляции. В ряде работ они рассматриваются в единстве и используется термин «эмоционально-волевая регуляция». Эмоционально-волевая регуляция является одним из ключевых признаков целостной системы психической регуляции, важнейшей детерминантой гармоничного развития личности, значимым фактором продуктивных аспектов деятельности человека, опосредующих влияние личностных свойств на его поведение (А.В. Быков, В.А. Иванников, А.Я. Чебыкин, М.В. Чума-

ков). Перспективными для решения проблематики эмоционально-волевой регуляции являются исследования М.В. Чумакова, К.И. Дьяченко, в которых феномен «эмоционально-волевая регуляция» рассматривается, с одной стороны, как системно-динамический процесс интеграции эмоциональных и волевых механизмов регуляции, который обладает: взаимосвязанностью, интегрированностью. С другой – как специфическая особенность личности, характеризующая способность к управлению психическими состояниями, деятельностью и поведением [Дьяченко, 1999; Чумаков, 2007]. В исследовании придерживаемся взглядов данных авторов, при

проведении эмпирического исследования используем методику М.В. Чумакова, основанную на положении о том, что эмоционально-волевая регуляция представляет собой систему, в которой эмоциональная и волевая составляющие существуют в тесной взаимосвязи.

Ж.А. Левшунова отмечает, что «эмоциональная составляющая саморегуляции произвольной активности оказывает дезорганизующее воздействие на сам процесс саморегуляции. В то же время чем выше уровень осознанной саморегуляции, тем ниже показатели личностной тревожности, эмоциональной неустойчивости, эмоционального дискомфорта. Интересно, что такая черта, как уход от проблем, связана с общим уровнем саморегуляции. Очевидно, пытаясь уйти от проблем, школьник не планирует, не анализирует свою деятельность, не пытается достичь цели, поэтому у него и не вырабатывается навык саморегуляции деятельности и поведения [Левшунова 2012]. Для возникновения волевой регуляции необходимы определенные условия – наличие препятствий и преград. Воля проявляется, когда появляются трудности на пути к цели. Препятствия внешние – время, пространство, противодействия людей, физические свойства предметов и т. д. Препятствия внутренние – отношения и установки, болезненные состояния, усталость и т. д. Все эти препятствия, отражаясь в сознании, вызывают волевое усилие, которое создает необходимый тонус для преодоления трудностей.

Актуальность темы связана с направленностью на решение проблемы развития у человека способности к овладению собственным поведением, преодолению трудностей в деятельности, успешному ее выполнению, самоизменению и т. д., то есть на раскрытие психологических условий формирования личности, активного субъекта собственной деятельности и поведения.

Несмотря на многочисленные работы, посвященные исследованию проблем воли и эмоций, феномен эмоционально-волевой регуляции все еще остается недостаточно изученным психическим явлением.

Цель статьи заключается в сравнительном анализе эмоциональной и волевой регуляции у девочек-подростков с различными видами социального поведения.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики.

1. Методика эмоционально-волевой регуляции деятельности М.В. Чумакова (подростковый возраст).

2. Тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга.

Результаты пилотажного исследования показали, что выбранные методики способствуют достижению поставленной цели психологического исследования: выявить особенности эмоционально-волевой регуляции у девочек-подростков при преодолении проблемных ситуаций и проверке гипотезы: девочки-подростки с делинквентным поведением характеризуются рядом особенностей проявления эмоционально-волевой регуляции и реакции на проблемную ситуацию, в отличие от «нормальных» сверстниц. *Характеристика выборки:* девочки – подростки (возраст 11–17 лет): 50 % обследуемых – девочки с «нормальным» поведением, 50 % – девочки с делинквентным поведением. Девочки с делинквентным поведением обследовались на базе ФГБСУВУ «Куртамышское СпецПУ № 1 закрытого типа» Курганской области.

Анализ эмоционально-волевой регуляции подростков

Анализ результатов исследования девочек с «нормальным» поведением по методике эмоционально-волевой регуляции поведения

М.В. Чумакова

Анализ первичных статистик позволил получить следующие результаты: по шкалам «ответственность» ($M=6,4\pm 0,2$; $S=1,3$), «инициативность» ($M=6,4\pm 0,3$; $S=1,5$), «решительность» ($M=5,5\pm 0,3$; $S=1,8$), «самостоятельность» ($M=5,3\pm 0,3$; $S=1,7$), «выдержка» ($M=6,2\pm 0,3$; $S=1,8$), «настойчивость» ($M=5,3\pm 0,3$; $S=1,7$), «энергичность» ($M=7,1\pm 0,3$; $S=1,9$), «внимательность» ($M=5,4\pm 0,3$; $S=1,6$), «целеустремленность» ($M=4,9\pm 0,4$; $S=2,2$).

Ярко выражены у девочек-подростков с «нормальным» поведением такие волевые качества, как энергичность, а также ответственность, инициативность, выдержка. Целеустремленность выражена в недостаточной степени. Данные показатели объясняются тем, что девочки воспитываются в семье. Многие решения за них принимают родители, что препятствует развитию целеустремленности как способности помнить о намеченных планах и не терять из виду сформулированные цели, умение преодолевать возникшие препятствия и не опускать руки, встречаясь с трудностями.

Энергичность характеризуется эмоциональной стабильностью, общительностью. Девочки активны в деятельности, в поиске интеллектуальных интересов, доверчивы к другим людям, уверенны, обладают высокой самооценкой, не склонны держаться в тени, обладают выраженным стремлением к достижениям. Но при этом для подростка характерна нравственная неустойчивость, что в совокупности с неоднозначными требованиями общества к нравственному поведению проявляется в непоследовательности подростка, и его деятельность определяется собственными мгновенными желаниями, а не общепринятыми нормами. Формирование нравственной ответственности представляет собой целенаправленный и специально организованный процесс, направленный на развитие эмоционально-волевых качеств личности, определяющих отношение к общепринятым нормам и правилам поведения. Подростки способны контролировать свои желания и не поддаваться соблазнам, не склонны к переменам и предпочитают держаться за испытанное и проверенное временем, заботясь о нуждах других людей. Они предусмотрительны, обладают здравым смыслом и компетентны в решении различных житейских ситуаций, точны, аккуратны, высокоорганизованны, придерживаются моральных принципов по отношению к другим людям и обществу, усидчивы, старательны, доводят начатое дело до конца и тщательно продумывают действия перед их выполнением. Инициативность девочек характеризуется стремлением к лидер-

ству и влиянию на других, активностью. Влияние на других оказывается на основе дружелюбия и радушного отношения к ним на фоне преобладания позитивных эмоций и доверия. Проявляют интерес к искусству, стремлению к достижениям. Выдержка выражается в устойчивом проявлении в случае необходимости состояния сдержанности, внешней невозмутимости, несмотря на сильное желание отомстить обидчику, ответить грубостью на грубость.

Анализ результатов исследования девочек с делинквентным поведением по диагностике эмоционально-волевой регуляции методики М.В. Чумакова

Анализ первичных статистик позволил получить следующие результаты: по шкалам «ответственность» ($M=2,6\pm 0,3$; $S=1,3$), «инициативность» ($M=3,3\pm 0,2$; $S=1,1$), «решительность» ($M=6,5\pm 0,2$; $S=1,1$), «самостоятельность» ($M=5,0\pm 0,1$; $S=0,7$), «выдержка» ($M=3,5\pm 0,2$; $S=0,8$), «настойчивость» ($M=5,4\pm 0,2$; $S=0,9$), «энергичность» ($M=7,3\pm 0,3$; $S=1,4$), «внимательность» ($M=3,3\pm 0,2$; $S=1,2$), «целеустремленность» ($M=5,9\pm 0,2$; $S=1,2$).

У девочек с делинквентным поведением ярко выражено волевое качество «энергичность», также они обладают достаточным развитием таких волевых качеств, как решительность и целеустремленность. Ответственность, инициативность, выдержка и внимательность находятся на низком уровне развития. Энергичность – это концентрация всех сил для достижения поставленной цели. Проявление любви к себе, выраженное в уважении к своим ресурсам. Решительность – это индивидуальное качество воли человека, связанное со способностью самостоятельно принимать решения и упорно реализовывать их в реальной деятельности. Это способность направляться к цели, идти, не обращая внимания на препятствия, что и характерно для подростков делинквентного поведения. Решительность выражается в быстроте и уверенности, с которой принимается решение, и твердости, с которой оно сохраняется. Целеустремленность характеризует девочек с делинквент-

ным поведением как настойчивых, стремящихся влиять на группу, умеющих ставить перед собой ясные цели для отдельных действий и не отвлекаться от них в процессе исполнения, стремящихся к собственной выгоде, получению похвалы товарищей. Следовательно, они способны принять условия образовательного учреждения закрытого типа, в котором находятся для собственного же блага.

У многих подростков, особенно воспитывающихся в сложных семейных условиях, волевая сфера довольно слаба, механизмы волевой регуляции активности недостаточно сформированы, уровень развития волевых качеств, в том числе ответственности, отстает от ускоренных темпов физического развития. Ответственное поведение подростки данной группы проявляют, желая не подвести своих товарищей, взять вину на себя ради спасения группы, а значит – и завоевать уважение, получить поощрение. Одни подростки с девиантным поведением могут проявлять ответственность, а другие – не стремятся к ответственному поведению, особенно при выполнении серьезных и ответственных поручений или заданий, которые не контролируются, не склонны доводить начатое дело до конца, проявляют необязательность. Внимательность может сочетаться с черствостью, застенчивость с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с показной независимостью, борьбой с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами. Эмоциональная нестабильность, отсутствие постоянства в семье, случайность событий создают условия для возникновения спутанности, неуверенности в себе, в людях.

Анализ способов преодоления проблемных ситуаций у девочек-подростков

Анализ результатов исследования девочек с «нормальным» поведением по тесту рисуночной фрустрации Розенцвейга

Анализ первичных статистик позволил получить следующие результаты: по шкалам «экстрапунитивные реакции» ($M=4,8\pm 0,4$ $S=2,0$), «интропунитивные реакции» ($M=6,4\pm 0,5$; $S=2,6$), «импу-

нитивные реакции» ($M=12,9\pm 0,3$; $S=2,0$), «реакции с фиксацией на препятствии» ($M=8,0\pm 0,3$; $S=1,8$), «реакции с фиксацией на самозащите» ($M=6,5\pm 0,4$; $S=2,0$), «реакции с фиксацией на удовлетворении потребности» ($M=9,6\pm 0,4$; $S=2,3$).

По направлению реакции ярко выражены импунитивные (реакция направлена субъектом на самого себя: испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя, принимает вину на себя или берет на себя ответственность за исправление данной ситуации). Отрицательные эмоции, связанные с конфликтными ситуациями, девочки умеют сводить до минимума, снижая значимость этих ситуаций. Обладают стрессоустойчивостью, поскольку умеют не фрустрироваться, не переживать, не принимать конфликтную ситуацию близко к сердцу.

По типу реакции в большей степени выражен тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» (ответ направлен на разрешение проблемы; реакция принимает форму требования помощи от других лиц для выхода из ситуации; субъект сам берется за разрешение ситуации или же считает, что время и ход событий приведут к ее исправлению). Это свидетельствует о том, что в конфликтных ситуациях девочки с «нормальным» поведением часто выбирают наиболее продуктивный, рациональный способ поведения, направленный на разрешение проблемы. Способны выходить из конфликтной ситуации с наименьшими эмоциональными затратами, без серьезных последствий для своего здоровья и нервно-психического благополучия. Так как девочки воспитываются в семье, у них присутствует чувство ответственности и чувство вины. Но также при решении проблемных ситуаций часто родители принимают за них решения, поэтому они нуждаются в помощи при принятии самостоятельного решения.

Анализ результатов исследования девочек с делинквентным поведением по тесту рисуночной фрустрации Розенцвейга

Анализ первичных статистик позволил получить следующие результаты: по шкале «экстра-

пунитивные реакции» ($M=4,8\pm 0,4$; $S=2,0$), «интропунитивные реакции» ($M=6,4\pm 0,5$; $S=2,6$), «импунитивные реакции» ($M=12,9\pm 0,3$; $S=2,0$), «реакции с фиксацией на препятствии» ($M=8,0\pm 0,3$; $S=1,8$), «реакции с фиксацией на самозащите» ($M=6,5\pm 0,4$; $S=2,0$), «реакции с фиксацией на удовлетворении потребности» ($M=9,6\pm 0,4$; $S=2,3$).

По направлению реакции у девочек с делинквентным поведением ярко выражены экстрапунитивные реакции (реакция направлена на живое или неживое окружение – подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, осуждается внешняя причина фрустрации или разрешение данной ситуации вменяется в обязанность другому лицу), а также импунитивные реакции (фрустрирующая ситуация рассматривается испытуемым как малозначащая, как отсутствие чьей-либо вины или как нечто такое, что может быть исправлено само собой), но в меньшей степени по отношению к первому виду реакций. Это отражает их склонность направлять отрицательные эмоции в конфликтной ситуации вовне (на кого-либо или на что-либо). Такие люди в конфликтной ситуации выглядят возбужденными. Они открыто проявляют недовольство, озабоченность, раздражение, гнев, вовлекают в свои переживания окружающих людей, обсуждают, комментируют ситуацию. Как пра-

вило, формируют инициативные группы, нацеленные на решение возникшей проблемы.

По типу реакции в большей степени выражен тип реакции «с фиксацией на самозащите» (главную роль в ответе испытуемого играет защита себя, своего Я, субъект или порицает кого-то, или признает свою вину, или же отмечает, что ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана). Наблюдается проявление и типа реакции «с фиксацией на препятствии» (в ответе испытуемого препятствие, вызвавшее фрустрацию, всячески подчеркивается или интерпретируется как своего рода благо или описывается как препятствие, не имеющее серьезного значения). Девочки в таких ситуациях стремятся решать вопрос о том, кто виноват в конфликтной ситуации, оправдывая себя, но при этом обвиняя других, либо ищут причину совершенным действиям.

Сравнительный анализ эмоционально-волевой регуляции и преодоления проблемной ситуации девочек-подростков

Анализ проводился при помощи Т-критерия Стьюдента, все различия приняты на 1 и 0,1 % уровне значимости.

Результаты по методике М.В. Чумакова представлены на рис. 1.

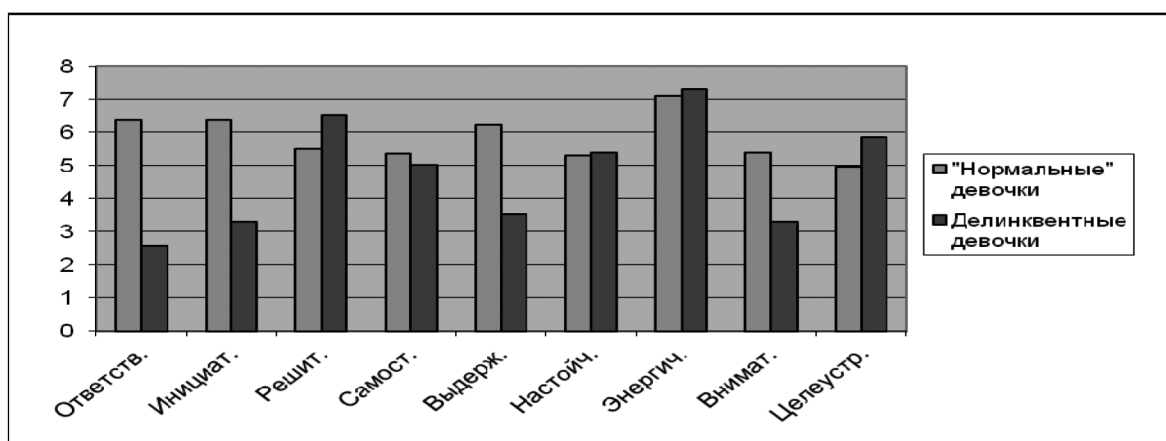


Рис. 1. Проявление волевых качеств у девочек-подростков

Различия найдены по следующим шкалам: «ответственность» – 3,23, «инициативность» – 3,04, «решительность» – (-2,76), «выдержка» – 2,74, «внимательность» – 2,79.

Сравнивая эмоционально-волевою регуляцию девочек с «нормальным» поведением, и девочек делинквентного поведения, можем констатировать, что волевые качества – ответ-

ственность, инициативность, выдержка и внимательность – значительно выше у девочек с «нормальным» поведением. А это значит, что девочки более общительны, открыты к окружающим людям, дисциплинированы, обладают чувством соперничества, чуткостью, несут на себе ответственность за свои поступки, действия. Обладают приемами самостоятельного планирования и контроля своей деятельности. Они более пластичны в эмоциональных проявлениях, умеют управлять эмоциями, настроиться на эмоциональную волну того, с кем общаются. Могут в большей степени распознавать эмоции других людей и в то же время воздействовать на эмоциональное состояние других людей в процессе общения.

Решительностью же, наоборот, в большей степени обладают девочки с делинквентным поведением. Это обуславливается тем, что они не чувствуют своей вины в различных ситуациях, надеются на безнаказанность и при этом увере-

ны в себе. Также для девочек с делинквентным поведением характерны ограниченность интересов, отсутствие установок на труд и другую общественно полезную деятельность, низкий внутренний контроль, стремление к искусственному изменению своего состояния, патологическое стремление к самоутверждению, повышенная возбудимость, безволие, нестойкость интересов, патологическая конформность, терпимость к любого рода отклонениям от нормы, меньшая степень ориентации на достижение успеха тяжелым трудом, большая непокорность, склонность к депрессивным состояниям, низкая ответственность за свое образование, отсутствие стремления к достижению определенного социального статуса и минимальных планов на будущее, отсутствие потребности в одобрении обществом, в следовании социально приемлемым нормам поведения, низкая самооценка.

Результаты теста рисуночной фрустрации Розенцвейга представлены на рис. 2

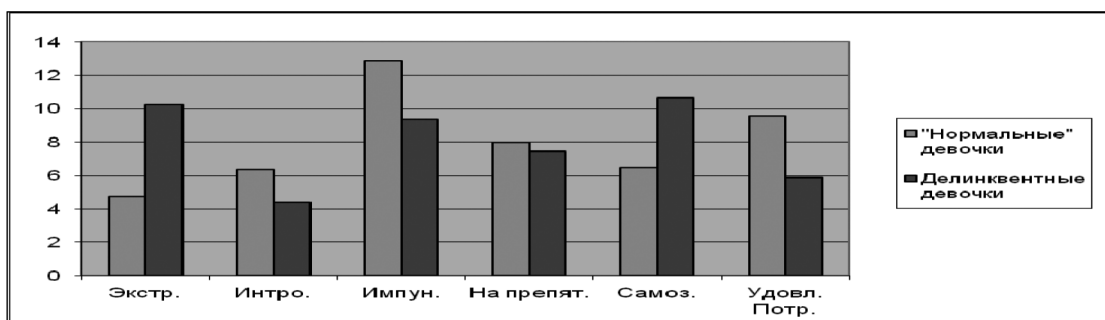


Рис. 2. Проявление преодоления проблемных ситуаций

Значимые различия получены по следующим шкалам: экстрапунитивные реакции – (-3,17), интропунитивные реакции – 3,42, импунитивные реакции – 2,8, реакции «с фиксацией на самозащите» – (-2,82), реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» – 2,76.

При сравнении экстрапунитивной реакции у девочек с делинквентным поведением данный показатель гораздо выше, чем у «нормальных» девочек, также значительно выделяется такой компонент, как тип реакции «с фиксацией на самозащите». Остальные показатели, а это интропунитивные реакции, импунитивные реакции, тип реакции «с фиксацией на препятствии»

и тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности», у «нормальных» девочек превышают показатели девочек с девиантным поведением. Данные показатели говорят о том, что у девочек с делинквентным поведением эмоциональная сфера неустойчива: быстро и порой беспричинно меняется настроение. Они обидчивы, злы, насторожены, подозрительны, вспыльчивы, легко возбудимы.

Таким образом, подтвердилось предположение о том, что девочки-подростки с делинквентным поведением характеризуются рядом особенностей проявления эмоционально-волевой регуляции и реакции на проблемную ситуацию,

в отличие от «нормальных» сверстниц. Анализ результатов исследования эмоционально-волевой регуляции при преодолении проблемных ситуаций у девочек-подростков показал, что у девочек с «нормальным» поведением все волевые качества развиты в достаточной степени для их возраста и социального статуса в сравнении с девочками делинквентного поведения. Существует ряд общих черт, свойственных практически всем подросткам с девиантным поведением. В частности, это слабое развитие самоконтроля, самодисциплины; низкая устойчивость к всевозможным неблагоприятным воздействиям, неумение преодолевать трудности; эмоциональная неустойчивость, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующие обстоятельства, неумение найти продуктивный выход из психотравмирующей ситуации. В свою очередь, девочки с «нормальным» поведением отрицательные эмоции, связанные с конфликтными ситуациями, умеют сводить до минимума, снижая значимость этих ситуаций. Они обладают стрессоустойчивостью, поскольку уме-

ют не фрустрироваться, не переживать, не принимать конфликтную ситуацию близко к сердцу.

Итак, полученные результаты позволяют задать перспективы для научных исследований и практической деятельности, в частности, остается интересным вопрос о взаимосвязях компонентов эмоционально-волевой регуляции и особенностей преодоления проблемной ситуации у девочек-подростков.

Библиографический список

1. Дьяченко К.И. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 141 с.
2. Левшунова Ж.А. Саморегуляция произвольной активности в период ранней юности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 257–264.
3. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2007. 47 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ГРУППОВЫХ НОРМ

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF GROUP NORMS

А.Ю. Чернов

A.U. Chernov

Малая группа, групповые нормы, референтные нормы, прескриптивные нормы, дескриптивные нормы, нормативная структура группы, дисперсия, групповая идентичность, когнитивные репрезентации, ценностные ориентации.

Психологическая структура групповых норм образована тремя компонентами «референтными нормами», «прескриптивными нормами» и «дескриптивными» нормами. С точки зрения теории групповой идентичности референтные нормы являются стабильными когнитивными репрезентациями приемлемого для членов группы поведения, прескриптивные нормы маркируют уровень вознаграждения и негативных санкций за соблюдение или нарушение групповых норм, дескриптивные нормы определяют ценностное содержание принадлежности к группе.

Small group, group norms, reference norms, prescriptive norms, descriptive norms, the normative structure of the group, dispersion, group identity, cognitive representations, values.

The psychological structure of group norms consists of three components: «reference norms», «prescriptive norms», and «descriptive norms». From the point of view of the theory of group identity, reference norms are stable cognitive representations of behavior that is acceptable to the members of a group, prescriptive norms mark the level of remuneration and negative sanctions for compliance with or violation of group norms, descriptive norms specify the value content of belonging to a group.

В социологии нормы типично определяются как социальные установки, показывающие, какое поведение допустимо в той или иной ситуации. В психологии используются определения с акцентом на интрапсихических свойствах норм. В этом случае они рассматриваются как репрезентации членами группы установок или способов поведения [Гендин, 2012, с. 273; Никишова, 2014, с. 148; Курышева, 2012, с. 160; Donnelly et al., 2000, p. 406; Miller, 1996, p. 802; Pettit, 2002, p. 322].

Нормы как репрезентации установок и способов поведения в группе обладают специфическими характеристиками. Прежде всего, они существуют и проявляют себя в группе, обладающей переживанием «чувства мы». Это важное обстоятельство нельзя упускать из виду при изучении норм. Механизм их действия напрямую связан с групповой динамикой: с тем, как члены группы выстраивают взаимоотношения, используют средства взаимной поддержки или контроля. Под «группой» в данном случае следует понимать любое сообщество – малую группу, организа-

цию, социальную сеть и т. п. Она может быть формальной или неформальной, реальной или виртуальной. Важно, что ее члены переживают свою принадлежность к ней и, следовательно, соотносят свое мнение и поведение с мнением и поведением других членов. Нормы уникальны не только для каждой новой группы. Они предполагают различия в мыслях, переживаниях и поведении каждого отдельного члена группы. Человек может представлять группу, в отношении мнений и принятых способов поведения в которой он проявляет конформность, но одновременно «внутренне» не принимать существующие нормы. Например, «мы – за смертную казнь, но я – против».

Отсюда выводится вторая важная характеристика норм, которая заключается в том, что они представлены, по крайней мере, двумя различными типами. Первый тип – прескриптивные нормы, которые являются репрезентациями одобряемых или неодобряемых в группе установок и способов поведения. Второй тип – это дескриптивные нормы. Они являются репрезентациями реаль-

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00326.

но принятых в группе установок и способов поведения независимо от того, одобряются они ей или нет. Принципиальное различие между названными типами норм в том, что первые (прескриптивные) нормы указывают на то, как «должно быть», а вторые (дескриптивные) нормы – на то, чем руководствуются члены группы в реальном поведении [Cialdini et al., 1996, p. 5]. Дескриптивные нормы мотивируют поведение членов группы, информируя их о том, какое поведение в конкретной ситуации является эффективным и адаптивным. Следовательно, прескриптивные нормы можно считать аналогом культурно или социально установленных правил, тогда как дескриптивные нормы отражают то, что реально происходит в группе. Дескриптивные нормы могут совпадать с прескриптивными нормами, противоречить им или быть от них независимыми. И прескриптивные, и дескриптивные нормы регулируют поведение. Нарушение дескриптивных норм создает впечатление «странного», «неуместного» поведения; нарушение прескриптивных норм делает поведение «плохим».

Следующей важной характеристикой норм является то, что они представляют собой обобщенную картину представлений, ценностей и способов поведения членов группы. Для понимания этой картины следует иметь в виду два ее свойства. Во-первых, каждая групповая норма имеет центральную тенденцию, то есть средний или наиболее ожидаемый уровень встречаемости или распространенности. Центральная тенденция – значимый показатель того, как нормы группы презентуются ее членами. Она отражает содержание нормы и определяет направление ее влияния. Второе свойство нормы – дисперсия. Величина дисперсии указывает на устойчивость нормы, на то, насколько последовательны члены группы в ее соблюдении.

Перечисленные характеристики норм позволяют сформулировать исследовательский вопрос о соотношении прескриптивных и дескриптивных норм. Его актуальность подтверждается проявляемым к этой научной проблеме интересом со стороны многих исследователей. Новые данные будут способствовать расширению и уточнению уже существующих выводов. В исследовании проверя-

лась гипотеза о структурной организации групповых норм. Предполагается, что прескриптивные и дескриптивные нормы выступают компонентами нормативной структуры группы. Каждый компонент имеет различную выраженность и выполняет специфические для себя функции.

Для проверки сформулированной гипотезы было проведено эмпирическое исследование. Сбор данных осуществлялся в два этапа. Первый этап состоял в разработке валидной и надежной методики измерения групповых норм. Для обеспечения конструктивной валидности использовалось понятие «социальная роль», определяемая как система взаимосвязанных норм, каждая из которых обозначает действующих лиц, референтных «других», набор конкретных ситуаций, определяющих «правильное» или «неправильное» поведение. При этом имеется в виду процессуальная теория ролей, которая исходит из активности и рефлексивности человека, у которого есть возможность выбора принятия или отклонения роли в конкретных ситуациях. Норма тогда – предмет конструирования и выводится из процесса взаимодействия. Человек в этом случае постоянно находится в состоянии напряжения, в попытках найти согласование разнообразных смыслов и интересов. Методика исследования строилась на этих теоретических положениях. В качестве респондентов выступили студенты II–IV курсов разных направлений подготовки. Сначала им предлагалось назвать типичные дела, действия, способы поведения, в наибольшей степени отражающие суть выполняемой ими роли «студент». Всего было получено 146 описаний. После редактирования первоначального списка (исключение повторов, выявление наиболее часто встречающихся пунктов) был составлен окончательный вариант, включавший 15 пунктов: «Посещать университет», «Нести ответственность за свои поступки», «Проявлять самостоятельность», «Следовать правилам университета (расписание, дресс-код и т. д.)», «Читать научную литературу», «Отказываться от дел, мешающих учебе», «Стараться производить на людей хорошее впечатление», «Планировать свое будущее», «Внимательно прислушиваться к мнению других людей», «Обсуждать уче-

бу с друзьями», «Рассказывать родителям о своей учебе», «Всегда носить с собой студенческий билет», «Работать по выходным дням», «Говорить на студенческом сленге», «Помогать тем, кто нуждается в помощи».

На втором этапе сбора данных этот список предъявлялся респондентам (N=60), которые должны были в соответствии с 7-балльной шкалой ответить на два следующих вопроса. Первый вопрос отражал сущность прескриптивной нормы: «У каждого человека есть много повседневных обязанностей (соблюдать законы, уважать окружающих, поддерживать чистоту и т. п.). Выполнение этих обязанностей организует наше поведение в целом, направляет его. Скажите, насколько важно для Вас выполнять следующие обязанности в сравнении с другими, которые есть в Вашей жизни» (1 – по сравнению с другими это не важная обязанность; 7 – по сравнению с другими это очень важная обязанность). Второй вопрос содержательно соответствовал дескриптивной норме: «Как Вы думаете, в какой мере другие студен-

ты (не только Вашей группы) склонны выполнять эти обязанности»? (1 – другие студенты не выполняют эти обязанности; 7 – другие студенты всегда выполняют эти обязанности). Надежность методики проверялась сопоставлением результатов с результатами контрольной группы (N=30). Коэффициент $\alpha=0,87$. Далее проводилась статистическая обработка данных.

Результаты исследования отражают структурную организацию норм и содержательные характеристики прескриптивных и дескриптивных норм. Прежде всего, установлено, что в структуре норм действительно выявляются прескриптивный и дескриптивный компоненты. Свидетельством такой организации норм являются статистически значимые различия средних значений показателей, полученных при ответах респондентов на предложенные вопросы.

Статистически достоверные различия средних были получены для 7 из 15 включенных в оцениваемый перечень норм. Результаты парного сравнения средних значений приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты парного сравнения средних значений прескриптивных и дескриптивных норм

| Нормы | Средние значения | | t |
|--|----------------------|---------------------|---------|
| | Прескриптивная норма | Дескриптивная норма | |
| Посещать университет | 6,18 | 5,00 | 3,052** |
| Нести ответственность за свои поступки | 6,63 | 4,27 | 6,11** |
| Проявлять самостоятельность | 5,73 | 4,32 | 3,21** |
| Читать научную литературу | 5,05 | 4,05 | 2,07* |
| Обсуждать учебу с друзьями | 3,05 | 5,54 | 5,81** |
| Говорить на студенческом сленге | 2,77 | 4,22 | 2,26* |
| Помогать тем, кто нуждается в помощи | 5,73 | 4,73 | 2,21* |

Примечание. ** $p<0,005$; * $p<0,1$.

Результаты свидетельствуют о том, что, с одной стороны, существуют нормы, не дифференцированные по критерию «прескрипция» / «дескрипция». В то же время есть нормы, в отношении которых такая дифференциация, по меньшей мере, целесообразна.

Таким образом, можно утверждать, что нормативная структура имеет сложную организацию и состоит из ряда компонентов. Первый компонент – это недифференцированные нормы. Руко-

водствуясь ими, члены группы выстраивают поведение, ориентируясь как на санкционированные требования, так и на репрезентации реально происходящих в группе событий.

Далее нормативная структура представлена прескриптивными и дескриптивными нормами. Здесь важно отметить два обстоятельства. Во-первых, обращает на себя внимание преобладание прескриптивных норм. Их относительное количество составляет 70 %. Это позволяет предпо-

ложить, что прескриптивные нормы оказывают большее влияние на поведение членов группы, чем дескриптивные. Полученные результаты совпадают с данными других исследователей, которые отмечают, что дескриптивные нормы в качестве регулирующего поведение фактора значимы в ситуациях непосредственного межличностного взаимодействия. Содержание дескриптивных норм, полученных в нашем исследовании («Обсуждать учебу с друзьями», «Говорить на студенческом сленге»), подтверждает этот тезис. Оно явно относится к сфере межличностного взаимодействия. Во-вторых, и прескриптивные, и дескриптивные нормы иерархически организованы. Наибольшую выраженность среди прескриптивных норм имеет норма «Нести ответственность за свои поступки», наименьшую – «Читать научную литературу». Прескриптивная норма «Обсуждать учебу с друзьями» выражена в большей мере, чем норма «Говорить на студенческом сленге».

Следующие результаты позволяют установить соотношение прескриптивных и дескриптивных норм как компонентов нормативной структуры группы. Для этого нами использовано несколько критериев [Cancian, 1975, p. 11; Cohen, 1988, p. 61].

Минимально необходимое условие принятия нормы. Этот показатель отражает процент членов группы, чьи средние оценки превышают средние значения. Частотный анализ позволяет установить, что для прескриптивных норм средний процент составляет 75,7 %, а для дескриптивных норм – 65,9 %. Это означает – для того чтобы стать прескриптивной нормой репрезентации социальных установок и образцов поведения должны стать общими или разделяться несколько большим количеством членов группы, чем это имеет место в случае дескриптивных норм. Тогда можно предположить, что значимость прескриптивных норм связана с большим по сравнению с дескриптивными нормами социальным давлением, оказываемым относительным большинством группы. Прескриптивные нормы требуют большей конформности.

Интенсивность или согласованность норм. Количественно этот критерий выражен в суммарном отклонении от нейтральных оценок незави-

симо от направления отклонения. В используемой нами шкале нейтральное значение = 4. Среднее отклонение от нейтральных значений, общее для всех прескриптивных норм, = 2,30, для дескриптивных норм = 4,83. Это означает, что при оценке прескриптивных норм респонденты используют меньше крайних значений, что свидетельствует о большей консолидации и согласованности прескриптивных репрезентаций, чем дескриптивных.

Кристаллизация норм. Этот критерий отражает степень принятия членами группы норм и степень согласия следовать им в своем поведении. Для количественного выражения кристаллизации норм используются показатели отклонения от средних значений. Чем выше значения стандартного отклонения, тем в большей степени выполнение тех или иных норм является обязательным для членов группы. В нашем исследовании индекс кристаллизации для прескриптивных норм = 1,21, для дескриптивных норм = 1,5. Иными словами, несмотря на, в целом, меньшую значимость для членов группы дескриптивных норм и их меньшую согласованность, обязательность следовать им оказывается выше, чем для прескриптивных норм. Стандарты поведения, задаваемые дескриптивными нормами, являются жесткими [Krymkowski et al., 2009, p. 409].

Таким образом, в исследовании установлено, что структура групповых норм содержит три компонента. Первый компонент образован нормами, которые не дифференцируются по критерию прескрипции / дескрипции, второй – прескриптивные нормы, третий – дескриптивные нормы. С нашей точки зрения, такая конфигурация может получить объяснение с точки зрения теории норм, использующей понятие социальной идентичности.

Социальная идентичность – это часть Я-концепции, которая является следствием осознания человеком принадлежности к социальной группе (или группам), принятие смысла и эмоционального значения, придаваемого членству в группе (Tajfel, 1981). Важнейшая особенность концепции социальной идентичности заключается в том, что идентификация с группой – это сознательный выбор: можно случайно принадлежать к группе, но социальная идентичность возникает только тог-

да, когда человек сознательно устанавливает свою принадлежность к группе. Групповое поведение, в отличие индивидуального поведения, характеризуется отличительными особенностями, такими как воспринимаемое сходство членов группы, сплоченность, стремление сотрудничать для достижения общих целей, соответствие взглядов и убеждений групповым нормам. В этом смысле нормы – это стереотипизированные репрезентации свойств группы. Члены группы воспринимают некоторые образцы поведения как уникальные для данной группы и используют их в качестве специфических норм, следование которым обеспечивает принадлежность к ней.

Тогда, по нашему мнению, нормы, нечувствительные к критерию прескрипция / дескрипция, можно условно назвать «референтными», так как они являются следствием процесса социальной идентификации. С функциональной точки зрения они минимизируют воспринимаемые различия между членами группы на индивидуальном уровне и маркируют нормативную границу группы. Референтные нормы – это продукт социальной информации. Сформировавшись, они становятся стабильными когнитивными репрезентациями приемлемого для членов группы поведения.

Нормы, чувствительные к критерию прескрипция / дескрипция, с нашей точки зрения, имеют общую характеристику, а именно мотивационный аспект. В логике теории социальной идентичности члены группы следуют нормам, чтобы удостовериться в своей принадлежности к ней. Тогда идентификация с группой «обещает» человеку ощутимое вознаграждение, а нарушение принятых в ней норм негативно обуславливается посредством санкций. Эту функцию выполняют прескриптивные нормы. Подчиняясь им, человек становится «хорошим» членом группы, заслуживающим вознаграждения.

С другой стороны, существует менее явная мотивация групповой идентификации. Человек может стремиться доказать обоснованность членства в группе не только из-за желания получить «положительное подкрепление», но потому, что он ценит свою принадлежность к ней и принимает ее цели и интересы как свои собственные. В этом

случае некоторые личные цели, планы и способы их достижения могут быть принесены в жертву установленным группой стандартам. Эти стандарты проявляются как прескриптивные нормы. Их когнитивная переработка определяет содержание актуальных репрезентаций приемлемых или неприемлемых образцов поведения в группе. Таким образом, прескриптивные и дескриптивные нормы по-разному обуславливают групповую идентичность.

Библиографический список

1. Гендин А.М. Ценности и ценностные ориентации в системе факторов детерминации деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 269–277.
2. Курышева О.В. Возраст как социально-психологический феномен. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. 306 с.
3. Никишова Н.В. Понятие и сущность социальной нормы: социально-философский анализ // Грамота. 2014. № 1 (39): в 2 ч. Ч. II. С. 147–149.
4. Cancian F. M. Introduction to the study of norms and strategies for describing and measuring norms // F.M. Cancian. What are norms? New York: Cambridge University Press, 1975. P. 1–26.
5. Cialdini R.B., Reno R.R., Kallgren C.A. Activating and aligning two kinds of norms in persuasive communications // Journal of Interpretation Research. 1996. 1(1). P. 3–10.
6. Cohen J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988. P. 56–73.
7. Donnelly M.P., Vaske J.J., Whittake, D., Shelby B. Toward an understanding of norm prevalence: Analysis of 20 years of research // Environmental Management. 2000. 25(4). P. 403–414.
8. Krymkowski D.H., Manning R.E., Valliere W.A. Norm crystallization: Measurement and comparative analysis // Leisure Sciences. 2009. Vol. 31. P. 403–416.
9. Miller D.T., Prentice D.A. The construction of social norms and standards // E.T. Higgins, A.W. Kruglanski. Social psychology: Handbook of basic principles. New York: Guilford, 1996. P. 799–829.
10. Pettit Ph. Rules, Reasons and Norms: Selected Essays. Clarendon Press, Oxford, 2002. P. 320–333.

ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В 1960–1980-х гг.

DEMOGRAPHIC POLICY IN THE KRASNOYARSK TERRITORY IN 1960–1980-IES

И.В. Копылов, Л.Н. Славина

I.V. Kopylov, L.N. Slavina

Демографическая политика, население, рождаемость, смертность, эпидемиологический переход, форсированная урбанизация.

В статье анализируется демографическая политика, проводившаяся в 1960–1980-х гг. в Красноярском крае – типичном районе нового промышленного освоения. На его примере опровергается мнение о фактическом отсутствии в СССР до 1980-х гг. демографической политики. Выявлены ее основные тенденции в крае. Показан характер влияния государства на воспроизводство населения, предложены рекомендации для совершенствования современной демографической политики.

Demographic policy, population, birth rate, death rate, epidemiological transition, rapid industrialization.

The article analyzes the demographic policy held in the 1960–1980-ies in the Krasnoyarsk Territory, which was a typical example area of a new industrial development. Basing on this example the authors disprove the existing opinion that there had not been any demographic policy in the USSR until the 1980-ies. The research also indicated the main trends of the demographic policy in the region. It shows the character of the state influence on the renewal of population. The authors give recommendations how to improve the modern demographic policy.

Введение в проблему исследования. В середине XX в. мировое сообщество провозгласило права и свободы человека фундаментальной ценностью и закрепило это положение в Уставе ООН. Человеческая жизнь теперь декларировалась как высшая ценность, а не как средство получения экономических и политических дивидендов. В западных странах возросло внимание властей и общества к сфере воспроизводства населения.

В СССР приоритетными остались политические и экономические цели, такие как построение коммунизма или победа в холодной войне. На их фоне жизнь человека обесценивалась. Однако, вопреки распространившемуся в конце 1980-х гг. мнению об отсутствии в СССР должного внимания к демографической сфере, власть активно вмешивалась в народонаселенческие процессы, особенно в регионах, ставших полигонами для масштабных социально-экономических экспериментов, таких как Красноярский край.

Проблема государственного регулирования демографических процессов приобрела особую

актуальность в России в постсоветский период в связи начавшейся депопуляцией. В обществе стал обсуждаться вопрос о возможности вмешательства государства в демографическую сферу в принципе и о допустимой степени его воздействия на воспроизводство населения. Для прояснения ситуации обратились к изучению опыта советской эпохи.

Большинство исследователей сошлись на том, что в СССР активная демографическая политика государства проводилась с 1980-х гг. и преследовала в основном две цели – остановку спада рождаемости и сглаживание «демографических волн» [Рыбаковский, 2012, с. 80]. Но в оценке её эффективности мнения разделились. Представители «государственной школы» считают, что государство может и должно влиять на рождаемость, что демографическая политика в 1980-х гг. «была не провалом, а успешно начавшимся экспериментом, довольно быстро, впрочем, прерванным драматическим поворотом отечественной истории» [Клупт, 2013, с. 14]. Их оппоненты из «социальной школы» утверждают, что резуль-

тат вмешательства государства в процессы рождаемости имел демографический эффект, «едва отличающийся от нуля со знаком плюс» [Захаров, 2006, с. 63]. При этом оба вывода делаются из общероссийской ситуации, без учёта специфики регионов. Но в районах нового промышленного освоения государство играло значительно большую роль, чем в европейской части страны, и поэтому требуется специальный анализ демографической политики на этих территориях.

Постановка проблемы. В данной статье рассматриваются характер и результаты государственной демографической политики в Красноярском крае в последнее тридцатилетие советского периода. Этот вопрос лишь в общем виде ставился в литературе [Славина, 2010, с. 183–190]. Изложенная в предлагаемой работе информация позволит углубить представление о демографической сфере края и влиянии на нее государства, лучше понять истоки современных демографических проблем. Под «демографической политикой» понимается комплекс мероприятий по регулированию базовых демографических процессов – рождаемости и смертности. Основное внимание уделяется анализу мер по снижению смертности. В изучаемый период власть уделяла больше внимания им, а не стимулированию рождаемости, так как именно они давали наибольший демографический эффект.

Обсуждение. Благодаря резкому снижению смертности и сохранению сравнительно высокой рождаемости в послевоенный период у власти и в обществе не было тревог по поводу воспроизводства новых поколений. Проблемы в естественном движении населения в Красноярском крае обозначились лишь в конце 1950-х гг. в связи с обострением дефицита рабочих рук. Было осознано, что для воспроизводства трудовых ресурсов нужно стимулировать рождаемость и сохранять имеющееся население, поскольку начался рост смертности. С 1960 по 1970 г. ее общий коэффициент в городах края поднялся с 6,6 до 7,0 ‰, в деревнях – с 7,0 до 8,8 ‰ [Демографический ежегодник..., 1997, с. 36]. Причем быстрее всего увеличивалась смертность мужчин рабочих возрастов.

Одним из факторов роста смертности явля-

лось неудовлетворительное состояние системы здравоохранения. В крае наблюдался дефицит врачей. Устарело оборудование медучреждений, и не всем больным хватало в них мест. Нередко они размещались в старых, иногда в аварийных зданиях без элементарных удобств. Даже в крупных городах в инфекционных и туберкулезных отделениях многих больниц отсутствовало водоснабжение (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 3715. Л. 42).

Казалось, ситуация «находилась на контроле». В 1964 г. Красноярский краевой совет депутатов трудящихся принял постановление «О мерах по дальнейшему улучшению медицинского обслуживания и охраны здоровья населения края». В нем отмечалось, что главной проблемой краевого здравоохранения являлась морально и технически устаревшая материальная база. Капитальный ремонт и строительство новых объектов признавались главными задачами в области медицины (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 3715. Л. 42). Но устранить выявленные проблемы не удавалось. Отчеты по исполнению постановления крайсовета показывают, что отремонтированных медицинских учреждений и созданных новых мест в больницах было недостаточно. Массовые миграции населения в города и общее постарение сельских жителей увеличивали нагрузку на систему здравоохранения и сводили почти на нет усилия краевых властей (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 3715. Л. 121).

Проблема осложнялась тем, что в изучаемый период в крае, как и в целом в России, шел процесс перестройки структуры причин смертности, называемый эпидемиологическим переходом. Если раньше основной причиной смерти населения были инфекционные и паразитарные болезни, то с внедрением в практику в послевоенные годы антибиотиков и сульфаниламидных препаратов главной угрозой для жизни людей стали так называемые «болезни цивилизации». С конца 1950-х гг. в городах и в деревнях края в структуре причин смерти стали преобладать сердечно-сосудистые заболевания, на второе место вышли новообразования, на третье – внешние воздействия (несчастные случаи, отравления, травмы) [Социальный паспорт..., 1976, с. 111].

Советская система здравоохранения в целом

оказалась не готовой к борьбе с этими «новыми» болезнями. Краю же требовалось особое внимание, так как форсированная индустриализация его территории повлекла за собой форсированную урбанизацию и модернизацию демографической сферы, вызвавшую дополнительные проблемы. Но усилия власти по-прежнему концентрировались на борьбе не с «болезнями цивилизации», а с инфекционными заболеваниями, такими как туберкулез. В декабрьском решении крайисполкома в 1962 г. отмечалось, что борьба с ним является приоритетной задачей (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 3715. Л. 8).

В марте 1963 г. Совет Министров РСФСР принял Постановление «О мерах по снижению инвалидности среди трудящихся и улучшению врачебно-трудовой экспертизы», призванное улучшить диагностику болезней (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 4406. Л. 111). В связи с этим в крае с 1964 г. с различной периодичностью проводились ревизии состояния врачебно-трудовой экспертизы. Было выявлено, что на наличие глазных заболеваний и туберкулеза проверялись 95–98 % трудящихся, диагностикой сердечно-сосудистых болезней были охвачены лишь 20 %, а диагностика онкологических заболеваний не проводилась вообще (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 4406. Л. 111).

Внимание краевых властей стало смещаться в сторону «новых» болезней лишь со второй половины 1960-х гг. В справке «О состоянии онкологической помощи населению Красноярского края за 1964–1969 гг.» отмечалось, что борьба против рака является приоритетной задачей краевого здравоохранения, но ситуация даже в городах весьма плачевна (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 3761. Л. 142). На весь край в 1969 г. было 4 онкологических диспансера (в Красноярске, Канске, Абакане и Норильске), которые не справлялись с возросшей нагрузкой и нередко приостанавливали работу из-за отсутствия специалистов-онкологов (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 3761. Л. 142).

Младенческая смертность также вызывала тревогу у властей. Её уровень существенно снизился в городах (с 40,7 ‰ в 1960 г. до 25,6 ‰ в 1970 г.), но мало в деревне (с 31,6 до 28,3 ‰) [Демографический ежегодник..., 1997, с. 102]), и оставалась ар-

хаичной ее структура. Так, в городах болезни органов дыхания стали причиной смерти 29,2 % младенцев, инфекционные и паразитарные заболевания – 5,6 %, несчастные случаи – 5 % [Демографический ежегодник..., 1997, с. 7].

Снижение младенческой смертности в крае шло медленнее, чем в целом в РСФСР и СССР. В связи с этим в марте 1963 г. исполком крайсовета принял решение об открытии молочных кухонь, расширении сети женских консультаций и строительстве новых роддомов. Сам факт ставки на молочные кухни для снижения младенческой смертности свидетельствует, что в крае боролись с тем, что в развитых странах было давно изжито, – с плохим уходом за детьми.

Низкие темпы снижения младенческой смертности усугублялись спадом рождаемости, обусловленным, с одной стороны, универсальными закономерностями демографической модернизации, с другой – советским вариантом эмансипации женщин. «Двойная занятость» женщин в общественном производстве и домашнем хозяйстве при примитивном состоянии социально-бытовой инфраструктуры городов и особенно сел форсировали падение рождаемости. Но адекватной реакции со стороны властей не было.

Серьезную угрозу для здоровья красноярцев представляло ухудшение в 1960-х гг. экологической ситуации. Загрязнение окружающей среды в городах края достигло такого уровня, что на него обратило внимание республиканское руководство. В 1964 г. Совет Министров РСФСР принял Постановление «О мерах по прекращению загрязнения реки Енисей в районе г. Красноярска и строительству канализационных и очистных сооружений» (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 3748. Л. 100). Таким образом, власти беспокоились о здоровье населения, но при дефиците средств им приходилось выбирать между развитием социальной сферы и форсированием индустриализации. Результаты были предсказуемы – приоритет экономики оставался незыблемым.

В 1970-х гг. ситуация еще осложнилась. Наметившиеся в истекшем десятилетии позитивные изменения в сфере смертности либо «буксовали» под воздействием неблагоприятных факто-

ров, либо вообще сходили на нет. Снижение младенческой смертности в 1960-х гг. сменилось ростом в 1970-х. В структуре смертности населения оставалась высокой доля инфекционных и паразитарных болезней, в принципе излечимых. Но с началом первой «красноярской десятилетки» (1971–1980) внимание властей еще больше сосредоточилось на решении сугубо экономических задач. А нерешенные проблемы здравоохранения 1960-х гг. перешли в 1970-е гг. По-прежнему не отвечала на вызовы времени его материально-техническая база. Продолжался отток медицинских кадров. Только за 1973–1974 гг. край покинули 330 врачей и 1000 медработников среднего звена (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 2. Д. 3715. Л. 8).

Отсталость системы здравоохранения была не единственной причиной высокой смертности красноярцев. В 1970-х наметился рост числа жертв от внешних воздействий (несчастных случаев). С 1975 по 1979 г. их доля среди всех умерших горожан выросла с 11,6 до 12,2 %. [Демографический ежегодник..., 1997, с. 102]. Погибали, прежде всего, молодые мужчины, но не только они. Меры по снижению этого рода смертности были ограниченными. Боролись лишь с производственным травматизмом. На это краевые власти только в 1976 г. потратили 39 млн. руб. (ГАКК. Ф. Р-1300. Оп. 5. Д. 2081. Л. 51).

Одной из причин массовой преждевременной гибели красноярцев признавалась алкоголизация населения. Во время проводившейся в 1972 г. антиалкогольной кампании краевые власти пытались не только ограничить продажу и потребление алкоголя, но и сформировать в обществе негативное отношение к пьянству. Но видимых результатов эти попытки не дали. Число только зарегистрированных алкоголиков в 1974 г. в крае, в основном в городах, составило 14 тыс. чел. (ГАКК. Ф. Р-1300. Оп. 1. Д. 4690. Л. 48). В дальнейшем эта цифра увеличивалась.

Продолжала подрывать здоровье людей постоянно ухудшавшаяся экологическая ситуация, особенно в местах концентрации производства. Несмотря на постановления и предписания властей, предприятия практически не использовали природосберегающие технологии. Например,

в смете крупнейшей Назаровской ГРЭС до 1975 г. вообще не было статьи расходов, связанных с защитой окружающей среды [Тимошенко, 2011, с. 60–61].

На рубеже 1960–1970-х гг. возобновился рост младенческой смертности. Его пик в городах пришёлся на 1976 г., когда коэффициент достиг 27,2 ‰. Такую негативную динамику обуславливало, помимо прочих причин, общее ухудшение здоровья населения, в первую очередь матерей.

Рост младенческой смертности особо ощущался на фоне низкой рождаемости. Постановления Совета министров СССР «Об улучшении обеспечения пособием по беременности, родам и уходу за больным ребенком» (1973) и «О мерах по дальнейшему улучшению народного здравоохранения» (1977) (ГАКК. Ф. Р-1386. Оп. 1. Д. 5460. Л. 1) выполнялись плохо. Члены комиссии по вопросам труда и быта женщин, охране материнства и детства при Исполкоме крайсовета отмечали, что «... вопросы охраны здоровья не стали приоритетными для партийных, советских, профсоюзных, комсомольских органов и хозяйственных руководителей, а предпринимаемые меры полностью лишены какой-либо системности и научности» (ГАКК. Ф. Р-1300. Оп. 1. Д. 8186. Л. 18).

К 1980-м гг. в краевой медицине наметились позитивные изменения, имевшие, однако, ограниченный и несвоевременный характер. Материально-техническая база здравоохранения постепенно обновлялась, но медики отмечали, что хотя ассигнования росли, улучшения в обеспечении населения медицинской помощью не наблюдалось [Ханенко, 1991, с. 70–71], также как и положительных сдвигов в характере смертности.

С начала 1980-х актуализировалась проблема снижения рождаемости, что было вызвано, как и в конце 1950-х гг., обострением дефицита трудовых ресурсов. В 1981 г. вышли Постановления ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по усилению помощи семьям, имеющим детей», «О мерах по дальнейшему улучшению социального обеспечения населения», в 1982 г. – «О дополнительных мерах по улучшению охраны здоровья населения» [СП СССР, 1981, ст. 75]. Однако их реализация не намного улучшила ситуацию в крае. Краснояр-

цы «отозвались» на них слабым и кратковременным подъемом рождаемости.

Успешный, но короткий этап борьбы государства за оздоровление демографической сферы был связан с антиалкогольной кампанией 1985–1987 гг. Общий коэффициент смертности в городах края тогда снизился с 8,5 до 7,8 ‰ [Демографический ежегодник..., 1997, с. 89], а число смертей от внешних воздействий – с 175,2 до 124,4 случаев на 100 тыс. чел. [Народное хозяйство..., 1990, с. 23]. Благодаря укреплению здоровья родителей с 1985 г. начался спад младенческой смертности и одновременно стала расти рождаемость. Казалось, в 1985–1987 гг. государственная политика в демографической сфере впервые за тридцать лет дала ощутимый результат. Но с 1988 г. возобновились рост смертности и снижение рождаемости, и в 1992 г. в городах края, а в 1993 г. в деревнях началась депопуляция.

Заключение. Подводя итоги, нужно отметить, что с конца 1950-х гг. краевым властям приходилось решать в демографической сфере ряд сложных проблем, с которыми они фактически оставались наедине без поддержки центра. Начавшийся новый этап эпидемиологического перехода требовал принципиально новой стратегии борьбы с сердечно-сосудистыми и онкологическими заболеваниями и, соответственно, значительных вложений в социальную сферу. Государство с этими задачами не справлялось.

Краевые власти внешне активно реагировали на рост смертности и снижение рождаемости в 1960–1980-х гг. Но их реакция часто была запоздалой и неадекватной. Примеров тому множество. Это и концентрация усилий на борьбе с инфекциями в 1960-х гг. при недостаточном внимании к «новым болезням», и противоречие между пропагандой здорового образа жизни и культивированием психологии жертвенности и производственного героизма, и изначально обреченные на неудачу попытки подъема рождаемости при тотальном вовлечении женщин во внедомашнее производство и т. п.

Потерпев поражение «в бою» с высокой смертностью, региональная политика, основанная на директивах центра, нанесла непоправимый ущерб репродуктивной сфере. Для преодо-

ления хронического дефицита рабочих рук в крае не прекращалась кампания по полному вовлечению женщин в общественное производство, что во многом и обусловило спад рождаемости. На протяжении 1960–1980-х гг. краевые власти «метались» от одной демографической проблемы к другой, стремясь при этом успеть за директивами центральной власти, ориентированными на решение экономических задач. Предпринимаемые в крае меры часто носили фрагментарный, разобщенный характер и, при отсутствии опыта решения подобного рода проблем и нехватке средств, нередко приносили больше вреда, чем пользы.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Библиографический список

1. Демографический ежегодник Красноярского края. 1996 г. Красноярск, 1997.
2. Захаров С. Демографический анализ эффекта мер семейной политики в России в 1980-х гг. // СПЭРО. 2006. № 2. С. 33–69.
4. Клупт М. Демографическое развитие России: нефтяной нарратив // Социологические исследования. 2013. № 5. С. 56–66.
5. Народное хозяйство Красноярского края в 1989 году: статистический ежегодник. Красноярск, 1990.
6. Рыбаковский Л. Демографические вызовы: что ожидает Россию? // Социологические исследования. 2012. № 8.
7. Славина Л.Н. Модернизация воспроизводства сельского населения Восточной Сибири (1960–1980-е гг.) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2.
8. Социальный паспорт Красноярского края. Красноярск, 1976.
9. СП СССР. 1981. № 13.
10. Тимошенко А. КАТЭК: разработка и реализация программы (Формирование и развитие Сибирских территориально-производственных комплексов). Новосибирск, 2011.
11. Ханенко Б. Здравоохранение Красноярского края. Красноярск, 1991.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОПЕЧИТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА О ТЮРЬМАХ В ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ (XIX – НАЧАЛО XX в.)

ACTIVITY OF THE COMMUNITY OF TRUSTEES ON PRISONS IN THE YENISEI PROVINCE (XIX – BEGINNING OF XX CENTURY)

А.С. Хромых, К.Д. Дитковская

A.S. Khromykh, K.D. Ditkovskaya

Попечительное Общество о тюрьмах, православие, система исполнения наказаний, церковь, тюрьма, сотрудничество, государство, Енисейская и Красноярская епархия, Красноярск, Ачинск, Енисейск, Канск.

В статье рассматривается деятельность Попечительного Общества о тюрьмах в Енисейской губернии. Представлена история возникновения и функционирования церквей при тюрьмах в Красноярске, Ачинске, Енисейске, Канске, Минусинске в XIX – начале XX вв. Осмысливается сотрудничество Великобританского библейского общества с храмами при тюрьмах Енисейской губернии.

Впервые дается аргументация тезиса об исторически сложившихся в Енисейской губернии традициях взаимодействия государства, общественных организаций и Русской православной церкви. Доказательство данного тезиса подкрепляется информацией из ранее не использованных архивных документов.

The community of trustees on prisons, Orthodoxy, the penal system, church, prison, collaboration, state, Yenisei and Krasnoyarsk diocese, Krasnoyarsk, Achinsk, Yeniseisk, Kansk.

The paper deals with the activity of the community of trustees on prisons in the Yenisei province. The history of the origin and functioning of churches at prisons in Krasnoyarsk, Achinsk, Yeniseisk, Kansk and Minusinsk in XIX – early XX century is presented. The paper also considers the cooperation of the British Bible Society with the temples at prisons in the Yenisei province.

This article is the first to give reasons for the thesis about the traditions of the interaction between the state, public organizations and the Russian Orthodox Church which were historically formed in the Yenisei province. The proof of this thesis is supported by the information from previously unused archival documents.

В соответствии со ст. 14 Конституции РФ Россия является светской страной, в которой религиозные объединения должны быть отделены от государства. В настоящее время учреждения системы исполнения наказаний активно взаимодействуют с православными религиозными организациями. Это взаимодействие обусловлено историческими традициями России. Цель данной работы – рассмотреть механизмы взаимодействия государства и Русской православной церкви в Енисейской губернии в XIX – начале XX вв. в контексте деятельности Попечительного Общества о тюрьмах. Выбор хронологических рамок определен тем, что сама возможность церкви удовлетворять духовные потребности заключенных получила законодательное оформление в 1819 г. с выходом «Пра-

вил для Попечительного Общества о тюрьмах». Точку во взаимодействии церкви и пенитенциарных учреждений поставил вышедший в 1918 г. «Декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви».

Неопубликованные источники, составляющие фактологическую основу работы, представлены клировыми ведомостями тюремных церквей, перепиской Губернского тюремного комитета со священниками вышеобозначенных храмов, материалами Строительного отделения, протоколами комиссий по изъятию церковных ценностей. Церковные документы периода 1811–1924 гг. содержатся в фонде № 674 Государственного архива Красноярского края. Фонд посвящен учреждениям и учебным заведениям религиозного культа. Материалы о строитель-

стве церквей можно найти в фонде Енисейского губернского управления в описях № 59, 60 строительного отделения. В них собраны документы, относящиеся к 1869–1919 гг. О судьбе тюремных церквей после революции 1917 г. информацию можно почерпнуть из фонда № Р-1134 Енисейского губернского финансового отдела, в частности из документации комиссии по изучению церковных ценностей.

К опубликованным источникам, используемым в работе, относятся нормативные акты («Правила для Попечительного Общества о тюрьмах», «Устав о содержащихся под стражей издания 1890 г.») и периодические печатные издания («Енисейские губернские ведомости» и «Енисейские епархиальные ведомости»).

Вопросу о взаимодействии религиозных организаций с учреждениями системы исполнения наказаний в отечественной историографии не уделено должного внимания. Основные работы относятся к досоветскому периоду. Среди них следует выделить труды В.Н. Никитина [Никитин, 1880, с. 480–670] и Е.Ф. Фридмана [Фридман, 1894, с. 68–115]. Такая ситуация сложилась потому, что правовое регулирование подобного сотрудничества началось лишь в 1990-е гг., когда в России активизировалась религиозная жизнь и церковь стала играть значительную роль в общественно-политической жизни страны [Шибанова, 2013, с. 156]. Работы, вышедшие после 1991 г., в основном посвящены философским и морально-нравственным аспектам воздействия христианства на заключенных. Ярким примером является книга Г.А. Каледы [Каледа, 2009, с. 3–142]. В его работе делается акцент не на истории сотрудничества системы исполнения наказаний и церкви, а на проблеме нравственного воспитания заключенных. В настоящее время история взаимодействия церкви с пенитенциарными учреждениями Енисейской губернии фактически не освещена.

Устройство церквей при тюрьмах получило распространение после утверждения императором Александром I в 1819 г. «Правил для Попечительного Общества о тюрьмах». Согласно этому документу учреждалось Общество попе-

чительное о тюрьмах, одной из главных целей которого являлось наставление заключенных в правилах христианского благочестия и доброй нравственности. Отдельный пункт этого документа посвящен церкви (стилистика и орфография сохранены): «Снабжение книгами Священного Писания и другими духовного содержания книгами предоставляется попечению Комитета. Священников, когда и где возможно таково иметь, весьма нужны и содействуют благотворной цели попечения о тюрьмах. Если найдется средство, при которой тюрьме устроить и церковь, то сие есть превосходным учреждением для душевной пользы содержащихся» [Полное собрание законов Российской империи, 1830, с. 306–314]. Устав о содержащихся под стражей 1890 г. уже более детально регламентирует деятельность попечительного общества. Эта общественная организация состояла при Министерстве внутренних дел и под покровительством императора. Целью общества было улучшение нравственного и физического состояния арестантов. Одним из способов такого улучшения было «исправление их нравственности» путем сооружения в тюрьмах церквей и их обслуживания. Общество состояло из президента, членов, обязывавшихся по подписке на ежегодные приношения для подкрепления действий общества и благотворителей, делавших единовременные пожертвования. Общество обладало собственной финансовой базой, которая состояла из денег, выдаваемых государственным казначейством, пожертвований благотворителей, подаяний, принимавшихся в церквях, на базарах, рынках и так далее, денег, получаемых по духовным завещаниям. Комитеты и отделения Попечительного Общества о тюрьмах должны были собираться не менее двух раз в месяц. Принимаемые решения вносились в специальный журнал. В каждом отделении и комитете составлялся годовой отчет о деятельности общества и использовании им денег. Затем составлялся единый общий отчет, который направлялся императору и потом рассылался в комитеты и отделения [Сборник узаконений и распоряжений по тюремной части, 1903, с. 50–69].

С утверждением «Правил» устройство церквей при тюрьмах Санкт-Петербурга было настолько успешным, что до 1826 г. вход в такие церкви был открыт для всех людей [Протоиерей Олег Скоморох, Пономарева, 2009, с. 221]. Расширялась и география строительства тюремных храмов. В 1824 г. была обустроена домовая каменная церковь во имя иконы Божией Матери «Всех скорбящих Радость» в тюремном замке г. Вологды [Православные...]. Тобольская тюремная церковь во имя св. блгв. кн. Александра Невского была освящена 25 ноября 1855 г., во время открытия тюремного замка и освящения каменера [Тобольский...].

Идея о нравственном исправлении посредством церкви являлась совершенно новой для того времени, поэтому практическое выражение в Енисейской губернии она нашла только в середине XIX в. Так, в 1865 г. в составе губернского Комитета Попечительного Общества о тюрьмах функционировали отделения в Красноярске, Канске, Енисейске, Ачинске, Минусинске.

Строительство церквей при тюрьмах в Енисейской губернии началось с 1863 г. Первой построили Петро-Павловскую церковь при Красноярском тюремном замке в 1863 г. [Казанцева, 2009, с. 38]. Церковь была возведена на средства казны и значительные пожертвования известного купца-благотворителя И.Г. Щеголева [Быко-ня, Комлева, Погребняк, 2012, с. 287]. Она значилась как домовая [Церковные приходы, 1909, с. 67]. Церковь удовлетворяла духовные потребности не только заключенных, но и тюремщиков: священник мог, например, рассматривать дело о разводе надзирателя тюрьмы. В вопросе обучения арестантов священник являлся своеобразным посредником между заключенными, изъявившими желание учиться, и представителями власти – начальником тюрьмы и прокурором (ГАКК. Ф. 740. Оп. 1. Д. 12. Л. 15). Можно только предполагать, влияли ли проповеди священника на нравственное состояние арестантов, но когда 20 марта 1900 г. в тюрьме случился пожар, 38 заключенных активно участвовали в его тушении к удивлению пожарных. За такую гражданскую активность они получили по 50 копеек.

(ГАКК. Ф. 32. Оп. 1. Д. 351. Л. 6). Скорее всего, после пожара началось строительство нового храма. В 1902 г. на заседании губернского комитета Попечительного Общества о тюрьмах 21 июня 1902 г. говорилось, что на тот момент удалось собрать средства в размере 6 452 руб. 52 коп. (ГАКК. Ф. 32. Оп. 1. Д. 367. Л. 6). В марте 1906 г. храм отремонтировали и расширили, затем его освятил епископ Енисейский и Красноярский Евфимий (ГАКК. Ф. 674. Оп. 1. Д. 3775. Л. 3).

Красноярский тюремный замок входил в зону действия Губернского комитета Попечительного Общества о тюрьмах, где вице-президентом был епископ Енисейский и Красноярский Никодим, а одним из директоров – И.Г. Щеголев. С 1891 г. при храме существовала школа для детей, а в 1912 г. открылась тюремная школа для взрослых [Енисейские губернские ведомости, 1891]. Последнее упоминание о Петро-Павловской церкви относится к 1916 г. О ее дальнейшей истории можно судить по документам Комиссии по ликвидации домовых церквей за 1922 г. Принимая во внимание просьбы самих заключенных и постановление Наркомюста о возможности существования при домах заключения так называемых походных церквей, комиссия предложила администрации дома заключения отдать из бывшей тюремной церкви предметы, необходимые для походной церкви (ГАКК. Ф. 876. Оп. 1. Д. 14. Л. 7–9).

При Ачинском тюремном замке также действовала церковь. 20 июня 1863 г. ачинский протоиерей обратился с просьбой к Никодиму об освящении места, предназначенного под престол храма. 26 мая 1865 г., спустя два года, эту просьбу удовлетворили. По инициативе губернатора церковь была заложена во имя Пресвятой Богородицы всех скорбящих радостей. Однако против этого названия выступил Никодим, который настоял на присвоении церкви имени св. Архангела Михаила. 26 ноября 1866 г. церковь освятил ачинский протоиерей Александр Сретенский (ГАКК. Ф. 674. Оп. 1. Д. 4004. Л. 1–22). Храм построили за счет казны. Из описания церкви известно, что она была «зданием деревянная, крепкая, без колокольни» (ГАКК.

Ф. 674. Оп. 1. Д. 805. Л. 2). Последнее упоминание о церкви относится к 1894 г. По рапорту смотрителя Ачинского тюремного замка, в течение февраля 1894 г. священник «аккуратно исполняет свои обязанности» (ГАКК. Ф. 32. Оп. 1. Д. 259. Л. 7). Больше сведений об Ачинской тюремной церкви нигде не встречается.

В 1864 г. Никодим освятил каменную Енисейскую Преображенскую церковь. Она находилась на территории Енисейского тюремного замка в юго-восточной стороне (ГАКК. Ф. 674. Оп. 1. Д. 2850. Л. 80). После Енисейского пожара 1869 г. в храме прекратились службы вплоть до 1872 г. [Протоиерей Геннадий Фаст, 1994, с. 53–54]. Своего причта храм не имел, обслуживался городским духовенством, внешне никак не выделялся, был ликвидирован вскоре после революции [Бокарев]. В протоколе заседания Енисейской уездной комиссии по изъятию церковных ценностей по Енисейскому уезду за 1922 г. указывается, что из бывшей тюремной церкви изъяли малоценные предметы (ГАКК. Ф. Р-1134. Оп. 1. Д. 130. Л. 40, 64).

В Канске первую тюремную церковь построили 25 ноября 1864 г. 14 декабря ее освятил один из священников Канского собора (ГАКК. Ф. 674. Оп. 1. Д. 1. Л. 5). Собой она представляла деревянное здание, расположенное внутри больничного корпуса. Тюремную церковь построили за казенный счет. В ней не было ни метрических книг, ни других церковных документов (ГАКК. Ф. 674. Оп. 1. Д. 1049. Л. 10). 12 мая 1898 г. из-за пожара в тюремном замке храм сгорел. Построили новую церковь, финансовым содержанием которой занималось Попечительное Общество. В донесении к «Енисейскому Губернскому Тюремному» инспектору есть описание этой церкви: «...церковь эта, в виду скорой постройки новой тюрьмы, временная, и поэтому здание ее построено без особых внешних отличий, исключая поставленного на верху крыши креста, – с той целью, что если в церкви этой минует надобность, то здание ее легко может быть приспособлено для тюремной школы и библиотеки» (ГАКК. Ф. 32. Оп. 1. Д. 336. Л. 14). В 1920 г. ликвидационное отделение Канской уездной комиссии по отделению церкви

от государства из-за отсутствия общины передано здание церкви отделу Народного образования для культурно-просветительской деятельности заключенных (ГАКК. Ф. 53. Оп. 1. Д. 151. Л. 2).

В 1912 г. была отремонтирована и расширена минусинская тюрьма. В 1915 г. губернатор Енисейской губернии по просьбе Губернской тюремной инспекции обратился в строительное отделение Енисейского губернского управления с предложением построить при тюрьме церковь. Была составлена смета, по которой на строительство требовалось более 7 600 руб. Работу предлагалось начать в этом же году. К марту 1917 г. основные работы были завершены (ГАКК. Ф. 595. Оп. 59. Д. 903 Л. 12). После проверки свод арки предполагалось разобрать и заново собрать в соответствии с проектом и указаниями технического надзора. 13 мая 1917 г. составили новую смету, учитывая предстоящие исправления (ГАКК. Ф. 595. Оп. 59. Д. 910. Л. 3). Но в 1918 г. вышел «Декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви», началось искоренение всех проявлений религиозного культа. Скорее всего, храм так и не открылся или же функционировал совсем недолго, до 1920 г.

Судя по источникам, тюремные церкви более были подотчетны не Енисейской и Красноярской епархии, а Губернской тюремной инспекции и Попечительному Обществу о тюрьмах. Их деятельность велась также бок о бок с Министерством юстиции, с губернатором, прокурором. Интересно, что Губернский комитет Попечительного Общества о тюрьмах сотрудничал с Великобританским библейским обществом. Последнее снабжало тюрьмы Енисейской губернии в 1881 и в 1887 гг. книгами священного писания (на русском языке), которые распределялись как в церкви, так и в больницы при тюрьмах. Так, в 1887 г. в красноярскую тюрьму было направлено 50 книг, в ачинскую – 30, в енисейскую – 25, в Минусинскую – 3 (ГАКК. Ф. 32. Оп. 1. Д. 149. Л. 9). По условиям Великобританского библейского общества книги вносились в инвентарные списки и помещались на видном месте в каждой камере. В сфере попечения мест содержания заключенных Великобритания занимала передо-

вые позиции в мире. Не случайно в основу российских «Правил для Попечительного Общества о тюрьмах» легла «Записка о лучшем содержании тюрем» Вальтера Венинга – одного из членов Английского тюремного общества, совершившего путешествие по России в 1817 г.

Таким образом, взаимодействие религиозных организаций и учреждений системы исполнения наказаний с общественными организациями в роли посредников исторически сформировалось по примеру зарубежных стран. В Енисейской губернии оно нашло воплощение в сооружении церковей при тюрьмах в значимых городах. Связь православных учреждений с тюрьмами санкционировалась государственной властью. При организации храмов в тюрьмах складывалась особая система сотрудничества: государство – благотворительные общества – церковь. В этой системе государство и церковь были заинтересованы в расширении своего влияния на заключенных, а благотворительные общества – в утверждении своей значимости. Появление Попечительного Общества о тюрьмах, являлась шагом к гуманизации пенитенциарной системы царской России. Однако, обращая внимания на духовную составляющую жизни заключенных, забывали о более насущных проблемах, которые так и не были решены: переполненность тюрем, их плохое санитарное состояние, отсутствие регламентации труда заключенных.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края в г. Красноярске.

Список источников

1. Енисейские губернские ведомости. 1891. № 1.
2. Полное собрание законов Российской империи. Спб., 1830. Собр. 1, т. 36.
3. Сборник узаконений и распоряжений по тюремной части. Пермь, 1903.

Библиографический список

1. Бокарев А. Церковь тюремная в Енисейске. URL: <http://temples.ru/card.php?ID=8977>
2. Быконя Г.Ф., Комлева Е.В., Погребняк А.И. Енисейское купечество в лицах (XVIII – начало XX в.). Новосибирск.: СО РАН, 2012. 305 с.
3. Казанцева Л.И. Красноярск православный и больничная церковь святителя Николая: исторические очерки событий в России, в г. Красноярске в конце XIX и в начале XX века. Красноярск: Красноярский писатель, 2009. 476 с.
4. Каледа Г.А. Остановитесь на путях ваших... М.: Зачатьевский монастырь, 2009. 144 с.
5. Королева Л.А., Королев А.А., Мельниченко О.В. Взаимоотношения власти и Русской православной церкви накануне празднования 1000-летия крещения Руси // Вестник КГПУ. 2011. № 3. С. 137–141.
6. Никитин В.Н. Тюрма и ссылка: 1560–1880 г. Спб.: Тип. Г. Шпарварт, 1880. 674 с.
7. Православные приходы и монастыри Севера. URL: http://parishes.mrezha.ru/parish_history.php?id=435
8. Протоиерей Геннадий Фаст. Енисейск православный. Красноярск, 1994. 240 с.
9. Протоиерей Олег Скоморох, Пономарева Н.В. Тюремное служение Русской православной церкви. М., 2009. 584 с.
10. Тобольский Александро-Невский храм при тюремном замке. URL: <http://drevo-info.ru/articles/21636.html>
11. Фридман Е.Ф. Материалы к изучению тюремного вопроса. Спб., 1894. 124 с.
12. Церковные приходы // Памятная книжка Енисейской губернии. Красноярск: Енисейская губернская типография, 1909. С. 67–68.
13. Шибанова Н.А. Социально-философский анализ современной православной семьи: проблема объективности критериев // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. № 1. С. 156–160.

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ШУМ КАК ПРИЕМ ЯЗЫКОВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

INFOGLUT AS A WAY OF LANGUAGE MANIPULATION (ON THE BASIS OF PUBLIC DISCOURSE)

Н.В. Бизюков

N.V. Bizyukov

Манипуляция, информационный шум, субъект информирования, дискурс.

Статья посвящена проблеме информационного шума как приема манипулирования массовой аудиторией. Приведены и кратко охарактеризованы наиболее распространенные разновидности информационного шума. Дан краткий инструктаж по противодействию информационного шума и нейтрализации эффекта последнего на массового адресата.

Manipulation, infoglut, subject of information, discourse.

The article focuses on the problem of infoglut as a way of manipulation by mass-media audience. The basic types of infoglut are presented and characterized in brief in the article. A short instruction to resist infoglut and neutralize its effect on mass-media audience is given.

Во многословии не без пустословия

Русская пословица

Публицистический дискурс представляет собой не только множество подаваемой информации, но и сложную систему манипуляции массовой аудиторией [Бизюков, 2010, с. 150]. Проблема языковой манипуляции в частности и коммуникации в целом в языкознании не нова, однако не теряет своей актуальности; ею и смежными с ней проблемами занимались и занимаются С.Г. Кара-Мурза, А.П. Чудинов, А.Д. Васильев и многие другие исследователи [Семьнина, 2013, с. 183–187]. Одним из приемов ослабления критического восприятия преподносимых сведений является информационный шум (далее – ИШ) как средство «засорения» каналов информации.

ИШ можно рассматривать в широком и узком смысле. Принятая концепция определяет явление ИШ в конкретном ракурсе. Его толкования могут значительно расходиться в зависимости от деятельности, намерений и поставленных целей субъекта информирования (СИ). При стремлении последнего получить какое-

либо ограниченное количество информации в СМИ (например, рубрика «Пресса по диагонали») или Сети (рекламные предложения) ИШ может восприниматься как переизбыток информации, излишнее ее количество, в этом случае для устранения ИШ языковой материал необходимо сокращать. Также под ИШ можно подразумевать некий необработанный объем информации, когда нужность сведений значительно превышает достаточный (необходимый) уровень. Здесь ИШ устраняется путем обработки этой информации, требуемой для получения новой, искомой информации (например, при написании аналитической статьи). В случае стремления к контролю над информацией ИШ является собой недопустимую (незаконную), или как вариант, нежелательную информацию, наглядными примерами которой могут служить экстремистские призывы и всплывающие «окна» на сайтах и спам-сообщения соответственно. Если СИ намеревается из всего информационного множества выделить узкоспециализированные сведения, то ИШ – это все то, что не представляет собой информационной ценности. Наконец, в виде излишне сложно структурирован-

ной и выраженной информации ИШ способен играть роль семантического препятствия, сбивающего с мысли и мешающего сосредоточиться на адекватном восприятии и понимании письменного (тем более устного) сообщения. Иными словами, информационный шум – это процесс и (или) результат человеческой деятельности, запланированной и целенаправленной либо нечаянной, ненамеренной.

Очевидно, что информационный шум есть явление нежелательное, препятствующее полноценному языковому существованию субъекта речи.

Обобщая рассмотренные подходы к явлению ИШ, мы подразделяем его:

– на ИШ естественного происхождения (например, реклама в Сети, где каждый пытается выделиться из общей массы);

– ИШ искусственно созданный, применяемый намеренно для сбивания с толку получателей информации.

Именно ИШ второго вида представляет интерес для нашего исследования. Его глобальная цель – манипуляция, частных же целей очень много – любое стремление к выгоде в любой ситуации, где применение ИШ эффективно. К примеру, политик, стремясь «очистить» свои намерения и (или) действия, ослабляет внимание, маскирует грязь (политика – грязное дело).

Однако ИШ – явление сложное и многостороннее, поэтому в силу ограниченности объема статьи мы не будем рассматривать данный феномен глобально, а остановимся лишь на некоторых частных его проявлениях.

Очевидно, что ИШ не остается в рамках естественного информационного избытка в Сети и СМИ. Применение всего того многообразия информации, что искажает передачу, адекватный прием и раскодировку сообщения – один из широко и часто используемых приемов дезинформирования и, как следствие, снятия психологической защиты от речевой манипуляции. В качестве средства «озадачивания» получателя информации может применяться такая разновидность ИШ, как когнитивный шум – информация, чрезмерно сложная для интеллектуаль-

ного понимания. Такое сообщение одновременно излишне «заумно» для понимания (что может создать ореол научности) и информационно перегружено. Примером порождения когнитивного шума может служить следующая трудно-воспринимаемая фраза.

С точки зрения банальной эрудиции каждый индивидуум, критически мотивирующий абстракцию, не может игнорировать критерии утопического субъективизма, концептуально интерпретируя общепринятые дефанизирующие поляризаторы, поэтому консенсус, достигнутый диалектической материальной классификацией всеобщих мотиваций в парадигматических связях предикатов, решает проблему усовершенствования формирующих геотрансплантационных квазипузлистов всех кинетически коррелирующих аспектов [<http://otvet.mail.ru>].

Однако ИШ усматривается не только в подобных искусственно созданных фразах (возможно, с юмористической целью). Его можно наблюдать в науке: «Кандидат наук, пишущий статьи ради выполнения плана и собственной карьеры, создает вредный информационный шум» [Арнольд, 1991, с. 66]. Научный дискурс может порождать ИШ и в том случае, когда он не адаптирован для не-специалистов и чрезмерно сложен для понимания. Например, нижеследующий фрагмент кандидатской диссертации, состоящий из длинных изобилующих научной лексикой предложений, может отключить понимание неискушенного СИ.

Выполненный анализ теоретических подходов к понятию предприимчивости позволил утверждать, что существуют отличия в содержании данного качества в процессе его формирования у учащихся-мигрантов. Исследование предприимчивости у учащихся-мигрантов показало, что наиболее точно раскрыть его сущность возможно через содержание мотивационно-ценностного, когнитивного и поведенческого компонентов, содержащих социокультурный аспект. (...) Систематизация полученных в исследовании результатов и их педагогическое осмысление позволили раз-

работать структурно-функциональную модель процесса формирования предприимчивости и детализировать педагогическое обеспечение для каждого из этапов образовательного процесса, которые в перспективе могут стать ресурсом для обогащения практики формирования предприимчивости у учащихся мигрантов в российской общеобразовательной школе [Рыбакова, 2013, с. 21, 22].

СИ, не располагающих необходимым багажом знаний для адекватного восприятия подобно организованно информации, окажется «не в теме». Понимая слова, но не общую мысль дискурса, он рано или поздно отвлечется, что неизбежно ослабит его внимание.

Еще более широкое применение ИШ встречается в речи государственных и политических деятелей. Последние либо готовятся к выступлениям самостоятельно и намеренно изъясняются не до конца понятно, либо вслепую воспроизводят приготовленную для них речь. В первом случае констатируется манипуляция аудиторией, во втором – недалечность и глупость, что также может, пусть ненамеренно, сбивать с толку массовую аудиторию.

Мы предвидели замедление темпов развития именно в контексте ситуации на мировых экономических рынках и проблем, которые, не скрою, существуют и в нашей экономике, самостоятельных.

Два месяца назад в статье «Россия, вперед!» я обнародовал принципы новой политической стратегии. В сегодняшнем Послании Федеральному Собранию я хотел бы изложить конкретные первоочередные планы реализации этой стратегии. Расскажу о том, что предстоит сделать в самое ближайшее время.

В основе моего представления о будущем глубокая убежденность в необходимости и возможности обретения Россией статуса мировой державы на принципиально новой основе [http://www.kremlin.ru].

Данный фрагмент дискурса хотя и понятен, однако излишне многословен. Содержание по возможности должно быть передано проще, особенно если информация предназначена

для массовой аудитории, далеко не полностью состоящей из филологов. Приведенный пример напоминает речь героя М.А. Булгакова Швондера, неумело стремящегося говорить канцелярским языком и загрязняющего свою речь неграмотно построенной фразой:

– Мы, управление дома, – с ненавистью заговорил Швондер, – пришли к вам после общего собрания жильцов нашего дома, на котором стоял вопрос об уплотнении квартир дома...

– Кто на ком стоял? – крикнул Филипп Филиппович, – потрудитесь излагать ваши мысли яснее [http://modernlib.ru].

Ненамеренно использованный Швондером анаколүф не делает дискурс полностью непонятным. Тем не менее подобная некорректная структура предложения в спонтанной речи если и не сбьет с мысли, то вызовет комический эффект и может даже дискредитировать говорящего субъекта в глазах аудитории.

Ненужная многословность тесно связана с другим проявлением ИШ.

Престиж Отечества и национальное благосостояние не могут до бесконечности определяться достижениями прошлого, ведь производственные комплексы по добыче нефти и газа, обеспечивающие львиную долю бюджетных поступлений, ядерное оружие, гарантирующее нашу безопасность, промышленная и коммунальная инфраструктура – всё это создано большей частью ещё советскими специалистами, иными словами, это создано не нами [http://www.kremlin.ru].

На наш взгляд, в данном фрагменте дискурса присутствует такая разновидность информационного шума, как излишнее уточнение. Речь, адресованная всем гражданам России, а не узким специалистам-филологам, должна быть простой.

Можно и возразить, утверждая, что ничего сверхнепонятного в тексте нет, что все нормально, ведь «...объем передаваемых данных должен быть избыточным, но не чрезмерным, что облегчает “привязку”, встраивание этих данных в уже имеющуюся у субъекта модель Мира» [http://podelise.ru], тогда как чрезмерности

в рассмотренном выше примере не наблюдается. Все же при обращении к массовому адресату следует принимать во внимание филологическую некомпетентность широких слоев населения и доносить информацию по возможности проще и понятно для всех. Разумеется, если целью говорящего не являются намеренное сбивание с мысли и ослабление психологического сопротивления адресата манипуляции.

Проявление ИШ в виде отдельно взятой разновидности едва ли встречается в чистом виде. Как правило, несколько приемов применения ИШ сливаются в единый комплекс, порождая комбинированный ИШ. В приводимом ниже фрагменте соединились: использование слов с прозрачной семантикой, которые, не обозначая чего-либо конкретного, снижают уровень конкретности и всего ближайшего контекстного окружения; подача информации только в виде поставленных задач без упоминания способов решения данных проблем; также развито многословие.

Особое и очень важное направление – нормализация ситуации в моногородах. Их в России несколько сотен. Живут в них более 16 миллионов человек и производятся значительные объёмы товаров и услуг. В ближайшие месяцы нам необходимо принять оперативные меры, чтобы не допустить резкого падения уровня жизни в моногородах. Это задача и органов власти всех уровней, и руководства предприятий. В течение полугода Правительство должно утвердить программу содействия развитию моногородов, а также принять комплексные планы для тех населённых пунктов, которые находятся в наиболее сложной ситуации. В таких городах и посёлках надо создать условия для применения способностей людей в самых разных сферах и, конечно, стимулы для частных инвестиций. (...) Федеральное Правительство также должно организовать необходимую поддержку [<http://www.kremlin.ru>].

Дискурс в целом понятен; тем не менее мысли излагаются туманно, характеризуются прозрачным содержанием. Налицо проявление ИШ – слова понимаются, но главная идея фраг-

мента эфемерна и неясна; размытость семантики дискурса усугубляется многословием. Семантика употребленной лексической единицы «нормализация», скорее всего слова-мифогена [Васильев, 2012, с. 33], из содержания дискурса не определена. Еще один признак ИШ в частности и манипулирования в целом усматривается в указании, что «то-то» и «то-то» должно быть сделано, но при этом не намечены пути выхода из сложившегося (вероятно, неблагоприятного) положения. По всей видимости, данный дискурс типичен для среды, в которой «...главная задача – говоря в течение часа, ничего не сказать. Задача непростая, но чиновники обучаются такому ораторству» [<http://www.rg.ru>].

ИШ – своего рода «антипризыв». Несмотря на то, что речь вызывает ответную реакцию и побуждает к действиям по формированию ответной реакции, что особенно важно для политиков [Гаврилова, 2004, с. 20], последним не всегда необходимо именно действие народных масс. Когда требуется бездействие, нужно погасить стремление, и в дело идет ИШ, задача которого – не побудить к адекватным поступкам. Напротив, его эффект – парализующий.

В данной статье приведены примеры практически безвредного проявления ИШ, однако его не стоит недооценивать и воспринимать как безобидную шалость творцов публицистического дискурса. Любая нагрузка СИ сверх нормы различными сведениями, даже бесполезными, порождает трудность, а иногда и невозможность их адекватно обработать, тем более если это нужно делать в масштабах ограниченного времени. Результатом такой информационной перегрузки являются неполное восприятие данных, искаженное восприятие, игнорирование или быстрое, порой мгновенное, забывание части информации, чем пользуются не только политические ораторы, но и уличные рекламодатели, специалисты по сетевому маркетингу и другие профессиональные речевые манипуляторы. В более серьезных случаях (особенно при переутомлении, возникающем по причине информационной перегрузки) возможны даже отказ логического мышления, отключение созна-

ния, сбой всей нервной системы и психические расстройства, однако последствия такого типа выходят за рамки исследования нашей статьи.

В заключение хотелось бы сказать несколько слов для защиты от ИШ в частности и его создателей в целом. Не оправдывая их действий, не становясь на защиту выполняемого ими дела, отдадим должное компетентности (в том числе лингвистической), которой они обязательно обладают для успешного проведения подобной языковой политики в СМИ. Порождать, развивать, поддерживать, направлять и еще многие способы эффективно использовать ИШ в нужных интересах – тонкая работа, требующая обладания большим багажом филологических знаний и владения искусством языковой манипуляции. ИШ – сложный и многогранный феномен, включающий в себя многостороннюю лингвистическую компетентность лишь как элемент, выполняющий не более чем частную задачу на пути достижения главной цели – успешной манипуляции массовой аудиторией. Поэтому для распознавания и успешной защиты от ИШ субъекту информирования необходимы развитое аналитическое мышление, способность критически воспринимать преподаваемую ему информацию и серьезные знания в области лингвистики.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике. М: Высшая школа, 1991.
2. Бизюков Н.В. Публицистический дискурс как система языковой манипуляции // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3.
3. Васильев А.Д. Игры в слова: современные национальные загадки / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012.
4. Гаврилова М.В. Тематический ряд слов: цель, задача, приоритет в дискурсивном пространстве. Послания Федеральному Собранию // Политическая лингвистика. 2004. № 13.
5. Рыбакова Е.В. Формирование предприимчивости у учащихся-мигрантов в общеобразовательной школе Великобритании и США: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013.
6. Семынина О.А. Дискурсивные стратегии освещения акта насилия в современной британской прессе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3(25).
7. <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>
8. http://modernlib.ru/books/bulgakov_mihail_afanasevich/sobache_serdce/read_2/
9. <http://otvet.mail.ru/question/10123585>
10. <http://podelise.ru/docs/index-24381799-2.html>
11. (<http://www.rg.ru/2012/07/11/krongauz.html>)

НЕКОТОРЫЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТОПОНИМЫ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КРАСНОЯРЦЕВ¹

SOME PRECEDENT TOPONYMS IN THE LANGUAGE COGNITION OF KRASNOYARSK CITIZENS

А.Д. Васильев

A.D. Vasilyev

Топонимы, прецедентные имена собственные, ассоциативный эксперимент.

В статье рассматриваются результаты ассоциативного эксперимента, в котором среди слов-стимулов были использованы топонимы Москва, Россия, Сибирь. Как известно, прецедентные топонимы концентрируют в себе весьма значительную социокультурную информацию. Анализ реакций респондентов показывает непреходящую актуальность данных стимулов для языкового сознания красноярцев, а кроме того, и довольно широкую вариативность оценок.

Toponyms, precedent proper names, associative experiment.

The article presents the results of the associative experiment where such toponyms as Moscow, Russia, Siberia were used among words-stimuli. As it is generally known, precedent toponyms contain very substantial sociocultural information. The analysis of the respondents' responses demonstrates a constant actuality of these stimuli for the language cognition of Krasnoyarsk citizens and a rather wide variation of estimates.

Говоря об отражении в языке этнокультурного сознания его носителей, по всей вероятности, нецелесообразно упускать из виду феномены, имеющие в речевой коммуникации прецедентный, а зачастую и высоко прецедентный характер. Очевидно, в их число входят и многие имена собственные, среди которых немало топонимов. Отметим, что в известной классификации таких явлений, предложенной Д.Б. Гудковым, где выделяются прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации и прецедентные имена [Гудков, 2003; 2004], прецедентным топонимам отведено довольно незначительное место; например, упоминаются *Ходынка* и *Чернобыль* (как образцы прецедентных ситуаций) [Гудков, 2004] и *Непрядва* [Гудков, 2003, с. 157]. Между тем не подлежит сомнению, что для носителя любого конкретного языка существует определенный – и вряд ли количественно небольшой – набор топонимов и микропонимов, которые «концентрируют» в себе культурно значимую

информацию и служат для её актуализации в коммуникативном взаимодействии» [Гудков, 2004, с. 24].

Действительно, даже если учитывать, что имена собственные реализуют важнейшую для лексических единиц номинативную функцию весьма специфическим образом (ср.: «имена собственные <...>, в отличие от имен нарицательных <...>, называют предметы, различные по их предметной отнесенности» [Кодухов, 2012, с. 162]), совершенно ясно: прецедентные топонимы и микропонимы потому и оказываются в разряде прецедентных, что способны не только аккумулировать важные культурно-исторические сведения, но и вызывать в сознании носителей (как индивидуальном, так и коллективном) различные ассоциации, подчас – и заметно широкого диапазона. «Картина мира как концептуальное построение может быть охарактеризована с точки зрения её свойств, составляющих её компонентов, её возникновения и развития, специфически ор-

¹ Работа выполнена при поддержке проекта РГНФ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» (Красноярский край) № 14-14-24004 «Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке».

ганизованной структуры и функции» [Васильева, 2005, с. 20]. С таких позиций прецедентные топонимы могут быть квалифицированы в статусе неких сигнально-символических компонентов, генерирующих в сознании речедателей не просто отдельные представления о ком-либо (скажем, об исторических лицах, каким-либо образом связанных с каким-то географическим объектом) или о чем-либо (в частности, о военно-исторических событиях, происходивших поблизости именуемого населенного пункта), но нередко и целый ассоциативный комплекс, который не всегда просто структурировать.

Поэтому при анкетировании респондентов в рамках свободного ассоциативного эксперимента, генеральной целью которого является изучение этнокультурного сознания и самосознания сибиряка через особенности использования языковых средств, в качестве слов-стимулов привлекались и такие очевидно прецедентные для наших сограждан топонимы, как *Москва*, *Россия* и *Сибирь* [Жильцова, Васильева, 2013, с. 157].

Попытаемся суммировать некоторые результаты анкетирования.

В реакциях на стимул «Москва» явно преобладают те, которые связаны с представлением о государственно-административном статусе денотата: их около 38,8 %; сюда же можно добавить и столь же нейтральный ответ *город* (примерно 14,6 %). Если учесть их семантическую близость, то вместе они составляют свыше половины всех ответов (53,4 %). По сравнению с этим результатом крайне мало реакций мелиоративных и еще меньше негативных.

Стимул «Россия» вызвал в основном реакции, отражающие нейтральную коннотацию (32,5 %). Однако при этом весьма значительно количество ответов, ассоциирующих стимул с понятием родины: почти 27,7 %; а если к последним присовокупить метафорические ответы, вроде *дом*, то окажется, что их даже больше, нежели в первой из названных групп, а именно почти 33,9 %. Считаю важным отметить, что количество негативно окрашенных реакций довольно высоко (почти 12,3 %).

Ответы на стимул «Сибирь» связаны в пер-

вую очередь с климатическими характеристиками региона: их 31,1 %. Если совместно с этим учесть ответы, упоминающие о феноменах природы данной территории, то получается около 37,1 %. Гораздо меньше реакций, которые относятся к концепту «родина» – приблизительно 19,6 %. Число мелиоративных оценок незначительно. Наряду с этим, почти 8,2 % респондентов связывают предложенный стимул с представлениями о месте лишения свободы, исполнения наказаний. С понятием «Россия» стимул «Сибирь» соотносится слабо (чуть менее 5 %).

Представляется возможным подвести предварительные итоги.

Восприятие Москвы в сознании красноярцев является прежде всего уравновешенно нейтральным (правда, может быть, с некоторой коррекцией на то, что представления о столичном статусе этого города способны образовать некий коннотативный фон, порождаемый нечетко формулируемыми оценками размеров денотата, уровня благосостояния москвичей, их бытового комфорта, наличия памятников архитектуры и искусства, средоточия государственной власти и проч.).

Россия вызывает ассоциации, которые приблизительно одинаково распределяются по двум основным группам: «государство» и «родина». Многочисленность второй группы реакций позволяет предположить, что в языковом сознании красноярцев довольно высок уровень патриотически окрашенных настроений. Вместе с тем несколькостораживает радикально негативное отношение к денотату немалого числа респондентов. Затруднительно абсолютно точно определить, чем именно вызвано такое отношение. На наш взгляд, нельзя совершенно игнорировать результаты пропагандистской деятельности российских СМИ, на протяжении последних двух десятилетий постоянно внедрявших в сознание аудитории комплекс национального нигилизма.

Небезынтересно, что Сибирь воспринимается в первую очередь в аспекте природно-географическом. Явно меньшее количество респондентов говорят о регионе как о своей ро-

дине; заметим, что некогда популярное именование «малая родина» не встретилось ни в одном из ответов. Следует отметить еще две информативные группы ответов. Во-первых, крайне мало количество позитивных реакций; во-вторых, на этом фоне очевидно выделяется процент оценок Сибири как территории, традиционно выполняющей прежде всего пенитенциарную функцию. Кроме того, лишь незначительное число реакций демонстрирует связь между Сибирью и Россией в целом. По-видимому, это иллюстрирует представления красноярцев о несбалансированных взаимоотношениях между денотатами.

Можно, конечно, сказать, что проводимые таким образом диагностические исследования в какой-то мере имеют промежуточный характер. Однако, по нашему мнению, они являются значимыми в ряде аспектов – не только в социолингвистическом, но и в собственно социологическом, политологическом и т. п. Кроме того, эти изыскания убедительно подтверждают значимость ассоциативного эксперимента как эффек-

тивного метода изучения специфики регионального этнокультурного сознания и самосознания, а следовательно, обладают безусловной перспективой и потому должны быть продолжены.

Библиографический список

1. Васильева С.П. Русская топонимия Приенисейской Сибири. Красноярск, 2005.
2. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М., 2003. С. 141–160.
3. Гудков Д.Б. Проблема изучения и описания русского культурного пространства // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Барнаул, 2004. Вып. 8. С. 22–31.
4. Жильцова Т.П., Васильева С.П. Изучение языкового сознания методом ассоциативного эксперимента: этика // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 157–161.
5. Кодухов В.И. Введение в языкознание. Изд. 2-е. М., 2012.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФАМИЛИИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ СОЗНАНИИ КРАСНОЯРЦЕВ¹

PRECEDENT SURNAMES IN THE ETHNOCULTURAL COGNITION OF KRASNOYARSK CITIZENS

С.П. Васильева

S.P. Vasilyeva

Прецедентные имена собственные, прецедентные фамилии, ассоциативный эксперимент.

Статья посвящена описанию результатов ассоциативного эксперимента. В качестве стимулов были использованы фамилии известных деятелей русской литературы и искусства: Достоевский, Пушкин, Чехов, Чайковский. Анализ позволил установить, что большинство реакций характеризует денотаты по их профессиональной деятельности. Эмоциональные оценки очень редки.

Precedent proper names, precedent surnames, associative experiment.

The article concentrates on the description of the associative experiment's results. The surnames of famous Russian people of literature and art such as Dostoyevsky, Pushkin, Chekhov, Tchaikovsky were used as a stimuli. The analysis allowed determining that the majority of the reactions characterize the references on their professional activity. Emotional estimates are quite rare.

Несмотря на доминирующую в лингвистике позицию, утверждающую отсутствие какой бы то ни было связи между денотатом и именем собственным, которым манифестируется обозначаемый предмет, несомненно, существуют как необходимые элементы языковой картины мира фамилии, которые способны выступать в ролях звукобуквенных символов, имеющих высокую значимость (пусть эта значимость оказывается амбивалентной в разных социокультурных системах, а иногда и даже в пределах одной из них). Это фамилии, которые способны вызывать в сознании носителей данного языка устойчивые ассоциации, близкие к стереотипам или уже ставшие таковыми. Подобные ассоциации обычно имеют своими истоками какие-то исторические события, связанные с именами деятелей – владельцев таких фамилий, или же изобретения, открытия и прочие продукты их творчества. Скажем, *Маркс, Гитлер, Кант, Кольт* и великое множество вычленяемых таким образом фамилий порождают в сознании прежде всего не столько представления об их личностях и жизненных путях, сколько более или менее четкие впечатления о плодах их трудов [Жильцова, Васильева, 2013, с. 160].

Такие фамилии могут считаться прецедентными. «Прецедентное имя <...> – индивидуальное имя, связанное <...> с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная (*Иван Сусанин, Колумб*), имя-символ, указывающее на некую эталонную совокупность определенных качеств (*Моцарт, Ломоносов*)» [Гудков, 2004, с. 24].

Некоторые прецедентные фамилии (*Достоевский, Пушкин, Чехов, Чайковский*) были включены в состав вербальных стимулов в рамках проведения ассоциативного эксперимента. Его целью является изучение специфики языкового сознания русских жителей Приенисейской Сибири.

Подведем некоторые результаты эксперимента по ряду рассмотренных параметров.

Неравномерен удельный вес реакций, которыми респонденты определяют личность именуемого с его функциональной стороны, т. е. *писатель, поэт* и т. д. Ср.: на стимул «Пушкин» такие ответы составляют 45 %, «Чехов» – 36,7 %, «Достоевский» – 32,4 %, «Чайковский» – примерно 27 %. При этом наивысшее количество ошибочных ответов в данном сегменте у стимула «Чайковский» – 12,7 %, гораздо меньше – на стимул

¹ Работа выполнена при поддержке проекта РГНФ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» (Красноярский край) № 14-14-24004 «Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке».

«Достоевский» – 1,4 % и совершенно безошибочными оказались реакции, квалифицирующие сферу профессиональной деятельности лиц, представленных в стимулах «Пушкин» и «Чехов» (правда, один из респондентов в последнем случае предложил ответ *врач*, что нельзя рассматривать как фактическую ошибку, но всё-таки известно, что в качестве практикующего медика А.П. Чехов выступал исключительно редко и, конечно, остался в пантеоне русской культуры во все не из-за белого халата).

Интересно отметить, что при использовании в функции ответа на стимул названия произведения того или иного лица наиболее часто упоминаемыми стали тексты Ф.М. Достоевского (22,5 %), затем А.П. Чехова (около 11,6 %) и П.И. Чайковского (9,5 %), а вот конкретные названия пушкинских сочинений выступили как реакции лишь в 2,8 % случаев. Любопытны и ошибки в атрибутировании произведений: по отношению к Ф.М. Достоевскому их 2,8 %, к А.П.Чехову – примерно 1,5 % (в этом смысле затруднительно объяснить реакцию *в избе* – разве что как отдаленную ассоциацию с рассказом «Ванька»); относительно же созданий А.С. Пушкина и П.И. Чайковского таких ошибок нет (впрочем, ведь и соответствующих названий приведено мало).

Довольно часто респонденты в качестве реакций на стимулы использовали антропонимы. Связанную с этим приемом статистику здесь приводим недифференцированно (то есть учитываются и личные имена, и инициальные их обозначения, и псевдоним). В этом аспекте доминирует стимул «Чехов»: удельный вес подобных реакций на него примерно 26,5 %; с большим отрывом следуют «Пушкин» – около 8,5 %, «Достоевский» – 4,2 %, «Чайковский» – почти 1,6 % (напомним, что в последнем случае рельефно выделяется *Корней*).

Эмоционально-оценочные характеристики в реакциях респондентов относительно редки. Они присутствуют прежде всего по поводу стимула «Чайковский» – чуть менее 8 %; несомненную коннотацию можно увидеть в одной из реакций на стимул «Пушкин» (*Сашка*). Вряд ли мелиоративны оценки, примененные к стимулу «Достоевский», то есть *достал!* (кстати, здесь возможно и эхололическое сближение) и *валенок*, хотя

совершенно очевидно, что доля ответственности за подобные отклики самого писателя ничтожно мала. Заметим также, что эпитет *великий* в качестве реакции пришелся на стимул «Пушкин» примерно в 4 % ответов, а на стимул «Чайковский» – около 1 %; к другим стимулам он не использован.

Обобщая вышесказанное, сформулируем итоги эксперимента.

Довольно очевидно, что фамилии выдающихся деятелей отечественной культуры сохраняют свою актуальность в сознании носителей русского языка, которые выступили в роли респондентов. Большой популярностью, если можно так выразиться, пользуются сравнительно с композиторами мастера художественного слова. Иерархическое ранжирование их, пусть и весьма условное, сохраняется. Допустимо также говорить о том, что фигура А.С. Пушкина зачастую является несколько абстрагированной, играя по большей части символическую роль (что само по себе, конечно же, вовсе не плохо), а вот имя Ф.М. Достоевский гораздо чаще связывается с названиями его произведений.

Полученные данные позволяют вспомнить: «Когда складываются в типический образ наши представления, то имя завивается в само строение этого образа» [Флоренский, 1993, с. 31], чем и предопределяется статус фамилии того или иного деятеля, запечатлеваемый в индивидуальном и коллективном сознании. Конечно, не всегда правомерно говорить о сугубо точной диагностике изысканий, проводимых посредством ассоциативного эксперимента. Однако бесспорно, что его итоги дают информативный материал для размышлений этнокультурного характера, а потому такие подходы явно перспективны.

Библиографический список

1. Гудков Д.Б. Проблема изучения и описания русского культурного пространства // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Барнаул, 2004. Вып. 8. С. 22–31.
2. Жильцова Т.П., Васильева С.П. Изучение языкового сознания методом ассоциативного эксперимента: этика // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 157–161.
3. Флоренский П. Имена. Б.м., 1993.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ И ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ЗЕРКАЛО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ МИГРАНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)¹

DISTINCTIVE FEATURES OF LANGUAGE ACQUISITION AND SECONDARY LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD AS A MIRROR OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF MIGRANTS (BASED ON THE TESTING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE KRASNOYARSK TERRITORY)

А.В. Кипчатова, М.В. Шибает

A.V. Kipchatova, M.V. Shibaev

Языковая картина мира, социокультурная адаптация, мигранты, государственный экзамен по русскому языку как иностранному, вынужденный билингвизм.

В статье рассматриваются данные, полученные в результате тестирования по русскому языку иностранных граждан, свидетельствующие о качественных характеристиках процесса социальной, культурной и языковой адаптации мигрантов в принимаемом обществе.

Linguistic view of the world, sociocultural adaptation, migrants, state exam in Russian as a foreign language, forced bilingualism.

The article examines the data obtained from the testing of foreign citizens in the Russian language. The data shows qualitative characteristics of the process of social, cultural and linguistic adaptation of migrants in the host society.

В Концепции Государственной миграционной политики РФ на период до 2025 года отмечается, что миграционные процессы играют значимую роль в социально-экономическом и демографическом развитии Российской Федерации. Переселение мигрантов на постоянное место жительства в Российскую Федерацию становится одним из источников увеличения численности населения страны в целом и ее регионов, а привлечение иностранных работников по приоритетным профессионально-квалификационным группам в соответствии с потребностями российской экономики является необходимостью для ее дальнейшего поступательного развития. В то же время в Концепции отмечается, что в настоящее

время слабо используется потенциал российской системы образования.

Успешность социальной адаптации мигрантов зависит от ряда внутренних и внешних факторов. К внутренним относится степень актуализации потребности мигрантов в позитивных социальных связях, самоактуализации и самореализации в деятельности. К внешним – степень принятия проблем мигрантов со стороны принимающего общества и его способность оказывать необходимую в процессе адаптации личности мигранта к новым условиям жизнедеятельности поддержку и помощь.

В одном из выступлений, посвященных национальной политике России, Владимир Вла-

¹ Работа выполнена при поддержке проекта РГНФ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» (Красноярский край) № 14-14-24004 «Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке».

димирович Путин обратил внимание на то, что «нам нужно государство, способное органично решать задачу интеграции различных этносов и конфессий. Реальность сегодняшнего дня – рост межэтнической и межконфессиональной напряженности. Колоссальные миграционные потоки... уже называют новым “великим переселением народов”, способным изменить привычный уклад и облик целых континентов...». При этом поскольку русский народ является государствообразующим, «великая миссия русских – объединять, скреплять цивилизацию. Языком, культурой, “всемирной отзывчивостью”, по определению Федора Достоевского, скреплять русских армян, русских азербайджанцев, русских немцев, русских татар... Скреплять в такой тип государства-цивилизации, где нет “нацменов”, а принцип распознавания “свой-чужой” определяется общей культурой и общими ценностями. Такая цивилизационная идентичность основана на сохранении русской культурной доминанты, носителем которой выступают не только этнические русские, но и все носители такой идентичности независимо от национальности...».

В этих условиях одна из главных проблем – проблема цивилизованной интеграции и социализации мигрантов. И образовательная система должна быть нацелена на решение вопросов миграционной политики.

Нам важно, чтобы мигранты могли нормально адаптироваться в обществе. Элементарным требованием к людям, желающим жить и работать в России, является их готовность освоить наши культуру и язык. Представление человека о мире всегда относительно и разнообразно и зависит от того, в какой культуре человек воспитывался. Человек ведет себя в соответствии с конкретными культурными нормами, т. е. сохраняет этнокультурные свойства (стереотипы) того или иного народа (обычаи, нравы, привычки, поведение).

Особенностью современного периода является так называемая «вынужденная миграция», обусловленная теми сложными политическими и экономическими условиями, которые складываются в сопредельных с Россией государствах.

В этом случае, на наш взгляд, правомерно говорить о вынужденном билингвизме.

Само понятие билингвизма в психолингвистике и социологии связывается с необходимостью установления коммуникативного баланса в определенном этносоциуме. По мнению А.А. Леонтьева, быть билингвом – это значит «уметь осуществлять речевую деятельность (точнее, отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобными языковыми средствами не одного, а двух языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения» [Леонтьев, 2005, с. 225].

Известно, что второй язык, как и родной, усваивается в ходе разнообразного по характеру речевого взаимодействия. Существует несколько видов такого взаимодействия, различающихся между собой:

- субъектами взаимодействия (взрослые – взрослые, говорящие на разных языках);
- объектами взаимодействия (предметно-практические – когнитивно-интеллектуальные речевые задачи);
- предметно-деятельностной средой (развивающая среда образовательного учреждения, учебно-методические материалы, пособия по обучению русскому языку как новому и русской культуре);
- ситуациями коммуникации (ситуации повседневной, учебной, трудовой жизни);
- целенаправленностью общения (усвоение нового языка, поддержание неродного языка, развитие понимания, развитие продуктивной речи и т. д.);
- речевыми характеристиками коммуникации (общение на элементарном уровне, общение с использованием языкового богатства неродного языка) и т. д.

Обучение русскому языку как неродному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной де-

тельности участвуют преподаватель / обучающийся и ученик / обучающийся. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закрепления.

С декабря 2012 года на территории Российской Федерации введен обязательный экзамен по русскому языку как иностранному для получения гражданства и разрешения на работу. В основу этого экзамена положен не ортологический принцип (как это принято при изучении языка как родного в рамках системы среднего и высшего образования), а принцип коммуникативный, толкующий хорошую речь не столько как правильную, сколько как понятную собеседнику и способную в полной мере реализовывать авторскую интенцию. Ряд субтестов, входящих в программу тестирования трудовых мигрантов и потенциальных граждан РФ, содержит в себе материал, позволяющий сделать некоторые выводы о степени сформированности русской языковой картины мира и коррелирующей с ней степени социокультурной адаптированности мигрантов.

Нами были проанализированы ответы экзаменуемых по русскому языку иностранных граждан, собранные в городе Красноярске в 2012–2013 годах. Опуская описание собственно языкового материала, в силу своего объема не могущее быть представленным в рамках небольшой статьи, позволим себе сделать некоторые предварительные выводы относительно русской языковой картины мира респондентов.

Самым существенным, на наш взгляд, замечанием является то, что овладение мигрантами новым языком происходит преимущественно в его разговорной и просторечной форме (что, впрочем, в определенном смысле не противоречит установке на коммуникативную успешность). Частотны нарушения этикетных форм общения: отсутствие ритуальных форм приветствия / прощания, благодарности, применение не являющегося мотивированным обращения

«друг», «брат» и т. п., например: «друг, здравствуй, друг, говорят, в командировку едем с тобой» [коммуникативная ситуация звонка по телефону], «брат, где здесь аптека?» [коммуникативная ситуация обращения на улице к незнакомому человеку] (на наш взгляд, детальное изучение феномена повышенного внимания мигрантов к аксиологическому статусу человека в рамках дихотомии «свой / чужой», отражающееся на вербальном уровне, могло бы быть небезыntenесным для психо- и социолнгвистов) [Шпомер, 2013, с. 177].

Просторечность усиливается и за счет невнимательного и некритичного отношения респондентов к нормативной грамматике и фонетико-произносительным нормам. В целом можно предположить, что отсутствие учета ортологического фактора при изучении языка способствует формированию менее системно структурированной языковой картины мира.

Еще одним наблюдением, отмеченным авторами, является недостаточная сформированность лексического запаса (а также невнимательность к семантике используемых лексем и правилам их сочетаемости). Мы полагаем, что качество концептуализации мира, напрямую определяемое таким владением языком, будет затруднено. Так, например, неразличение паронимов (термин употреблен в широком смысле. – *Авт.*) «гостиница» и «гостинка» (мотивированное у говорящего, по всей видимости, осознанием внутренней формы слова и связи со словом «гость») привносит периферинный семантический компонент отчуждения в значение второго слова, что нехарактерно для осознания значения слова наивным носителем русского языка.

Наконец, вектором исследования языковой картины мира в аспекте ее влияния на степень социокультурной адаптации является рассмотрение вариантов вербализации некоторых ключевых концептов (нам кажется, что одними из них могут являться концепты «друг», «отдых», «работа», регулярно проявляющиеся в ответах экзаменуемых). В этой области авторами было отмечено внутреннее стремление мигрантов к адаптации в принимаемом обществе (при об-

ращении к воображаемому другу в рамках прохождения субтеста «говорение» традиционно русские варианты имен звучали ощутимо чаще, чем нерусские), но при этом адаптации не комплексной (вопрос «Как Вы отдыхаете?» понимается преимущественно как вопрос про отдых после рабочего дня перед сном, и в ответе практически не встречается упоминание культурно-просветительских мероприятий, что показывает: мигранты рассматривают Российскую Федерацию преимущественно как место трудовой деятельности, не желая знакомиться с важным для долгосрочной перспективы культурным фоном).

Итак, постулируя тезис о корреляции между уровнем овладения языком и связанным с ним формированием новой вторичной языковой картины мира и степенью социальной и культурной адаптированности мигрантов, можно сделать вывод о том, что комплексные социо-, психолингвистические, лингвокультурологические исследования могут послужить научной базой для оптимизации процессов интеграции мигрантов в принимающее сообщество, что является чрезвычайно актуальным для сложившейся социально-политической ситуации в современной России.

Чем выше уровень адаптации мигрантов к новым условиям жизни, тем значительно экономическая и интеллектуальная отдача человеческих ресурсов для развития регионов, и наоборот, усиление конфликтогенного потенциала миграционных потоков на территориях въезда снижает уровень адаптации мигрантов, деструктурирует региональный рынок труда и усиливает социальную напряженность.

Библиографический список

1. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации. URL: <http://www.fms.gov.ru/upload/iblock/07c/kgmp.pdf>
2. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. 3-е, стереотип. М.: КомКнига, 2005.
3. Путин В.В. Владимир Путин. Россия: национальный вопрос. URL: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html
4. Шпомер Е.А. Коммуникативные неудачи в диалогическом общении: к проблеме системного описания вербальных и невербальных средств актуализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 177.

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

THE PHILOSOPHICAL UNDERPINNINGS OF AUTONOMY IN HIGHER EDUCATION

О.А. Гаврилюк, С.В. Волынкина,
Н.А. Карелина, Е.Н. Кузина

O.A. Gavriljuk, S.V. Volynkina,
N.A. Karelina, E.N. Kuzina

Автономность, свобода, рациональность, нравственность, ответственность.

В статье обсуждается проблема автономности в высшем образовании. Представлены философские основания личностной автономности в контексте современного высшего образования в России. Понятие «автономность» анализируется в сопоставлении с понятием «свобода». Обоснована потребность усиления внимания к проблеме развития автономности педагогов и студентов современных вузов.

Autonomy, freedom, rationality, morality, responsibility.

The article discusses the problem of autonomy in higher education. The philosophical underpinnings of personal autonomy are presented within the context of today's higher education in Russia. The notion of autonomy is analyzed versus the notion of freedom. The need in making emphasis on the development of positive type of autonomy in modern university teachers and students is proved in the article.

В настоящее время понятие «автономность» все чаще используется в контексте российского высшего образования: как в отношении образовательных учреждений, так и в отношении субъектов образовательной среды: студента, преподавателя. Вузы получили больше автономии, которая выражается, прежде всего, в наличии возможности самостоятельной разработки учебных планов и программ, определении содержания и методов обучения, разработке новых курсов по выбору. В компетенции вузов сегодня находится выбор организационной структуры, формирование контингента студентов, выбор путей получения финансов за счет различных видов образовательной, научной и иной деятельности. Расширяются и возможности, предоставленные студентам: все чаще им дается право выбора траектории, формы и методов собственной учебной деятельности. Такие изменения в образовательной практике подкреплены новой законодательной базой в области высшего образования и развивающейся системой Федеральных государственных образова-

тельных стандартов высшего профессионального образования, в которых закреплены принципы гуманизации и демократизации в обучении и новые требования к подготовке выпускников, построению образовательной среды вузов и квалификации педагогов. Произошедшие изменения, с одной стороны, расширяют возможности субъектов образовательной среды вуза, предоставляя им все больший уровень автономии, с другой – обуславливают необходимость обеспечения их автономности как способности и готовности к освоению предоставленного им уровня автономии на основе повышенной творческой активности, самостоятельности, ответственности, способности к «включению жизненного и личностного контекста в процесс освоения профессионального / социального опыта» [Кларин, 2014, с. 9]. Сегодня стало очевидным, что для решения проблемы демократизации высшего образования недостаточно принятия административных и законодательных решений, увеличивающих уровень академических свобод. Важны не только и не столько внешние

факторы, сколько желание, готовность и способность самих субъектов образовательной среды вуза к автономной деятельности, а также глубокое осознание ими образовательного контекста и сути автономности в образовании.

К сожалению, среди педагогов и, соответственно, среди студентов современных вузов, далеко не всегда присутствует глубокое понимание того, что же подразумевает под собой «автономность». С одной стороны, существует обусловленное традициями низкого уровня свободы в российском образовании неприятие всего, что может быть связано с индивидуализмом, конкуренцией, взятием на себя ответственности, самостоятельным принятием решений, инициативностью и независимыми действиями. С другой – нередко под автономностью понимают уход от контроля со стороны, что, в свою очередь, чревато протестом против нововведений и возникновением случаев «злоупотребления автономией» (например, ущемление педагогами прав обучающихся).

Ключ к пониманию истинного содержания автономности лежит в истории философии, где, с развитием процессов гуманизации и демократизации общества, в контексте философских идей о свободе, возникает понятие «автономия». Примечательно, что взаимосвязь понятия «автономия» с понятием «свобода» прослеживается не только в современном контексте (когда речь ведется, например, об академической свободе и автономии, о личной свободе и автономности), но и на протяжении истории развития философских идей, в которых эти термины нередко используются в качестве синонимов. Анализ данных социальной философии, философской антропологии и методологии философского знания позволяет вести речь о том, что представления философов о свободе, автономии, а затем и автономности человека изменялись в процессе развития и смены исторических формаций, теологических и философских школ и направлений.

Так, в рамках древней философии прежде всего появляется термин «свобода», развитие которого приводит к появлению на его осно-

ве термина «автономия». Античные философы рассматривают «автономию» как самоуправление, определенность явления его внутренними законами (от греч. «autos» – собственный (сам) и «nomos» – закон, что дословно переводится как «самозаконный»). Термин «автономия» у древнегреческих авторов первоначально обозначает дистанцирование личности от социального контекста, а также право государства устанавливать собственные законы. С развитием древнегреческой философии термин «автономия» приобретает нравственную окраску. Так, Сократ приходит к выводу о необходимости рассмотрения «автономии разума и совести» человека, свободного от разного рода предрассудков, авторитетов, от сиюминутных интересов, капризов, страстей. По Сократу, «стремящийся к истине человек является свободным не только негативно – в том смысле, что он автономен от внешних детерминаций, но и позитивно – в том смысле, что в познании и в жизни следует собственному разуму, высшему началу в своей природе. Он ведет жизнь свободного и ответственного человека» [Артемьева, 2011]. Таким образом, Сократ выделяет внешний и внутренний аспекты автономии и дает их качественную характеристику, отмечая позитивность внутреннего аспекта и связывая этот внутренний аспект с ответственностью и разумом человека.

Развитие идеи автономии происходит при переходе от греческого и римского язычества к христианству, построенному на основе переплетения идей теоцентризма и антропоцентризма. Как отмечает М.А. Можейко, «христианство, в целом, существенно сдвигает культурные акценты: безусловно сохраняющая свой статус идея всеобщего единения (в духовном аспекте) дополняется и уравнивается идеей автономии в плане отношения к наличному социальному контексту» [История философии..., 2002]. Христианская идеология внесла значительный вклад в развитие идеи автономии, акцентировав внимание на ее внутреннем аспекте – духовной автономности и связав этот аспект с добродетелью и нравственностью: действительно свободным считался тот, кто отвергал зло не по-

тому, что оно запрещено, а потому что это зло [Гертых, 1994, с. 101].

В последующем в рамках философских идей, затрагивающих проблемы свободы и автономии, не раз отмечалась значимость внутреннего аспекта этих понятий. Эта значимость заключается, во-первых, в отмечаемой многими философами возможности реализации внутренней свободы (или внутренней автономии) даже в условиях отсутствия внешней (Сократ, И. Кант, Д.С. Милль, И.Ф. Богданович, И.А. Ильин и др.). Во-вторых, она обусловлена присутствующей в работах перечисленных авторов «положительной» оценкой данного аспекта с точки зрения морали и рациональности, а также связи со способностью и готовностью личности к ответственному взаимодействию с окружающим миром. В истории философских идей этот внутренний аспект автономии не раз связывался с интеллектуальными способностями увидеть и принять «необходимость», с внутренними индивидуально-волевыми, ценностно-мировоззренческими качествами индивида (Г. Гегель, Ф.М. Достоевский, Е.Н. Трубецкой, Н.А. Бердяев, В. Франкл и др.). Указанные идеи о ценности внутреннего аспекта автономии и привели к необходимости специального терминологического обозначения этого аспекта. Но, в силу лингвистических причин, в европейских языках (где термины «автономность» и «автономия» звучат одинаково) возникают трудности с выделением такого термина. Соответственно, ученым приходится либо использовать один и тот же термин для обозначения автономии и автономности, либо прибегать к использованию ряда производных от первичного термина «свобода» (типа «свободоспособность», «внутренняя свобода», «креативная свобода» и т.п.). Такая ситуация объясняет сравнительно позднее появление термина «автономность» и использование подобных производных в русском языке, законы которого вполне позволяют провести необходимое разграничение исследуемых понятий. Закрепление термина «автономность» в науке и его дальнейшее развитие происходило в рамках психологии, изучающей характеристики личности и ее деятельности. Тем не менее философская наука внесла

и продолжает вносить большой вклад в исследование сущности и содержания понятия «автономность». Так, на протяжении истории философии автономия и автономность личности рассматриваются в тесной взаимосвязи с разумом, осознанием, волей, нравственностью, творческой активной деятельностью, ответственностью, рациональностью, саморазвитием, свободным определением своей позиции среди других, независимым выбором и принятием решений. В целом, в многочисленных гуманистических теориях философии под автономностью понимается способность личности, глубоко осознавая ситуацию, принимать ответственные решения и осуществлять выбор, позволяющая людям играть активную роль в демократическом обществе. При этом проведенный анализ зарубежных и отечественных философских текстов позволяет вести речь о том, что наиболее часто автономность в философии связывают с осознанием и рациональностью (Сократ, Р. Декарт, И. Кант, Р. Прайс, Г. Сиджвик, Д. Милль, М. Фуко, Э. Фромм, В. Берофски, Г. Дворкин, Д.Т. Мейерс и др.). Такой подход находит отражение в теории К. Маркса и Ф. Энгельса, рассуждающих о свободе как о «принятии решений со знанием дела» [Свобода личности, 1996, с. 6]. Близкие идеи звучат и в современных философских работах, где отмечается, что «чем более человек владеет собой и чем менее склонен он к мимолетным импульсам, тем более свободным и, следовательно, более понятным, будет его поведение, потому что оно в наибольшей степени отражает смысл и ценность поступков [Бегас Моля Хосе, 2005, с. 281].

Наряду с высокой значимостью, придаваемой рациональности в контексте философских идей об автономности личности, учеными отмечается, что концентрация только на операциональном аспекте и рациональности не отвечает «позитивному» идеалу автономности [Мейерс, 2004, р. 111]. Не случайно еще И. Кант отмечал, что человек автономен в той мере, в какой он способен воспринять своим разумом внутреннюю действительность моральных норм и внутреннюю значимость этических ценностей [Кант, 1998]. Примечательно, что в отечественной фи-

лософской науке при рассмотрении проблемы автономности (или же внутренних аспектов свободы) личности на первый план выходят не столько рациональность, сколько ценности и мораль, лежащие в основе духовного развития человека. Так, в русской философии свобода личности тесно связана с высшими ценностями морали и религии, вне которых, как отмечает Н.О. Лосский, «сама личность теряет самоценность» [Лосский, 1991, с. 30]. В основе развития ценностных аспектов автономности и рационального поведения личности лежит осознание объективно существующих ограничений и возможностей, своих целей, желаний, эмоций и чувств, которые «определяют реальность принятия личностью ценности, а не просто ее понимание» [Долгушина, 2012, с. 50].

Одним из наиболее значимых аспектов автономности, выделяемых в целом ряде философских работ, является ее направленность на взаимодействие, взаимосвязь личности с другими людьми. Анализ философских работ (Г. Плесснер, А. Портман, М. Фуко, М. Шелер и др.) предоставляет свидетельства парадоксальной значимости гетерономии для развития автономии. Так, по Фуко, для развития автономности в процессе формирования человека как субъекта необходимо наличие «Другого» как посредника и наставника [Фуко, 1991, с. 311]. Эта идея близка тезису Г. Гегеля о свободе личности: «Я только тогда истинно свободен, если и другой также свободен и мною признается свободным» [Гегель, 1977, с. 241].

Примечательно, что, в отличие от свободы, естественное право на которую человек приобретает с рождением, автономность в философии представлена как характеристика личности, которая не дается человеку от рождения, а зависит от ряда внешних условий (природных, общественных), а также внутренних факторов. Следуя идеям И. Канта, концепция автономности которого отражает тесную взаимосвязь морали, свободы и рациональности, современная философия рассматривает автономность личности в качестве диалектики зависимости и независимости в тесной взаимосвязи с социокультурным

контекстом. В многочисленных гуманистических теориях философии отмечается, что автономной личностью становится тогда, когда способна не отрицать естественные проявления зависимости, а управлять ими с помощью личностных установок, т. е. делать выбор.

Вслед за развитием идей о «положительной» и «отрицательной» свободе в рассмотрении автономии как способа существования индивида возникают два подхода: творческая автономия для развития и саморазвития и автономия от внешних влияний, ограничений (от личности как «общественного субъекта» до абсолютной свободы личности в образовании). При этом автономность как внутренний аспект автономии связывается большинством философов с положительной свободой, свободой для саморазвития.

Проведенный анализ философской литературы позволяет, прежде всего, выделить основания для дифференциации понятий «свобода» и «автономия». Такими основаниями, на наш взгляд, могут послужить: а) степень абстрактности / конкретности содержания рассматриваемых понятий; б) степень социально-практической обусловленности и направленности, а также в) априорность / изначальное отсутствие. Сообразно этому человеческая свобода представляет собой универсальную теоретическую возможность и одновременно право человека на независимость, на проявление себя, исходя из внутренних побуждений и потребностей, осуществление собственной воли в любой ситуации (не обязательно предполагающей активное действие и взаимодействие с другими людьми). В свою очередь, автономия является одной из форм проявления свободы, конкретизированной применительно к определенной ситуации социального взаимодействия. Будучи социально обусловленной, автономия не может рассматриваться как абсолютная свобода изолированной от общества личности и является ограниченной целым рядом внешних и внутренних факторов и тесно связанной с социальными условиями и взаимоотношениями между людьми.

Рассмотренные выше философские идеи в отношении понятия «автономность» как личностной характеристики, обозначающей вну-

тренний аспект автономии, с одной стороны, сужают его значение как в сопоставлении с глобально-философским понятием «свобода», так и с понятием «автономия». С другой – они содержат основания для рассмотрения автономности как целого комплекса стремлений, мотивов, установок, качеств и способов деятельности личности, которые, конкурируя с объективной детерминацией, способны определять поведение и саморазвитие данной личности в широком социокультурном контексте.

Анализ философских работ позволяет утверждать, что осмысление автономности в образовательном контексте должно предполагать учет ее ценностно-смысловых аспектов наряду с операциональными. Такой подход к пониманию автономности чрезвычайно актуален в наши дни, когда достижения цивилизации и повсеместный акцент на рациональность нередко затмевают нравственные черты, нарушая духовное равновесие человека. В этом отношении автономность субъектов образовательной среды вуза приобретает особую значимость и способна заложить основы новой культуры высшего образования, акцент в которой смещен с операциональных компонентов деятельности на ее ценностно-смысловые основания, с внешнего на внутренний локус контроля.

Библиографический список

1. Артемьева О.В. Английский этический интеллектализм XVIII–XIX вв. М.: ИФРАН, 2011. 196 с.
2. Вегас Моля Хоше М. Проблема объективности ценностей: критика нравственного релятивизма: дис. ... канд филос. наук. М., 2005. 303 с.
3. Гегель Г.В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. М.: Мысль, 1977. Т. 3: Философия духа. 471 с.
4. Гертых В. Свобода и моральный закон у Фомы Аквинского // Вопросы философии. 1994. № 1. С. 87–101.
5. Долгушина Н.А. Формирование направленности на профессионально-педагогические ценности будущих бакалавров // Вестник КГПУ. 2012. № 1 (19). С. 50–54.
6. История философии: энциклопедия. Минск.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. 1376 с.
7. Кант И. Критика практического разума: соч.: в 6 т. М.: Мысль, 1998. Т.4, ч. 1. С. 311–482.
8. Кларин М.В. Парадоксы инновационной образовательной практики: вызовы и выводы для теории непрерывного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 6–18.
9. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. М.: Политиздат, 1991. 367 с.
10. Свобода личности: сб. науч. ст. / науч. ред. А.П. Горячев. Волгоград: Перемена, 1996. 70 с.
11. Фуко М. Герменевтика субъекта // Социологос. М., 1991. Вып.1. С. 286–311.
12. Meyers D.T. Being Yourself: Essays on Identity, Action, and Social Life. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2004.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДУХОВНОСТИ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ, СТРУКТУРА, МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

CONCEPTUAL MODEL OF SPIRITUALITY: MEANINGFUL CONTENT, STRUCTURE, MECHANISM OF IMPLEMENTATION

С.П. Штумпф

S.P. Shtumpf

Духовность, дух, душа, статическая модель духовности, динамическая модель духовности, мировоззрение, современное российское социокультурное пространство.

Состояние современной общественной жизни точнее всего будет назвать «переходным». Нравственный, мировоззренческий, духовный кризис наших дней определяет потребность и задаёт условия поиска путей преодоления данной ситуации, обновления бытийной стратегии человечества. Учёт и интенсификация духовного вектора в социальном развитии видится важной составляющей общей стратегии выхода из создавшейся ситуации, грозящей перерасти в кризис цивилизационного масштаба.

Spirituality, spirit, soul, static model of spirituality, dynamic model of spirituality, worldview, modern Russian sociocultural space.

The most accurate word to call the state of the modern social life is «transitional». The moral, ideological and spiritual crisis of the present time determines the need and sets the conditions of the search for the ways to overcome this situation and update the existential strategy of mankind. The consideration and intensification of a spiritual vector in social development is seen as an important component of the general strategy out of the situation that threatens to escalate into a crisis of civilizational scale.

Духовность занимает одно из центральных мест в категориальном арсенале социально-философского знания и понимается нами как осуществляемый посредством поиска, познания, самосовершенствования осознанный выбор направленности жизни по пути обретения высших ценностей, реализации собственных конструктивных возможностей, детерминированных возможностями социума. Во все времена социокультурная традиция нашей страны апеллировала к понятию духовности как предмету постоянного внимания и изучения. Это связано с особенностями мировосприятия, мироосмысления, мироотношения, вероисповедания – внутренний строй русского человека организован по принципу духовного существования. Какой бы ни была власть, её формальные нормативы и ценностные идеалы, ведущую роль в социальной динамике играют внутренние интенции, побуждения и цели самого человека. Они могут совпадать с замыслами общества,

могут им противоречить, но именно они являются опорой для развития человеческой сущности. Оказывая влияние на все уровни жизнедеятельности человека, духовность преобразует личностные природные начала в социокультурное пространство общественного бытия. Поэтому первостепенную важность приобретают проблемы ценностного наполнения индивидуального и социального бытия, вопросы, связанные с механизмом функционирования духовности, возможностями её практической реализации.

Дефинитивной основой понятия «духовность», напрямую коррелирующей с его смысловым наполнением, являются категории «дух» и «душа». Находясь в диалектическом взаимодействии как конституирующие основания духовности, они обуславливают его содержательную и качественную определённость. Дух, будучи проводником между идеальным цельным Абсолютом (должным) и личностным пространством индивида (сущим), задаёт глубинные основы чело-

веческого бытия, выражает внутреннюю наполненность духовности. Сплав интеллектуальных способностей, ориентация на универсальные общечеловеческие ценности, проявление конструктивного свободного выбора, поиск совершенного и единого лежат в основании осмысления сущности и предназначения человека, в оценке себя как личности [Авдеева, 2013]. Душа выступает внешним показателем наполненности духовности: как энергоинформационный носитель внутренней жизненной силы субъекта она выполняет роль связующего звена между человеком и другими людьми. Характер душевных состояний, внутренняя энергичная природа, освоение нравственно-этического и эстетического аспектов, проявления активной любви к миру, сопричастности, сопереживания находят выражение в деятельно-волевой позиции человека. Составляя единое основание социокультурной практики народа, душа обретает национальный самобытный характер. Эта диалектика определяет аксиологический аспект в качестве доминирующего в духовном мире человека и общества.

Социально-исторический анализ феномена духовности позволяет определить его местоположение в философском знании. При всём внимании к понятиям «дух» и «душа», западноевропейские философские теории конца XVIII–XIX вв. элиминируют категорию «духовность», уводя её проблематику в границы прикладной психологии, отождествляя с самосовершенствованием, духовным развитием, психологической зрелостью человека. В противовес зарубежной философской мысли отечественные мыслители отдают предпочтение именно дефиниции «духовность». В силу обстоятельств, обусловленных социокультурными национальными особенностями, такими как религиозность, соборность, общинность, интуитивно-образное восприятие мира, творческое начало, свобода, они выделяют в ней идею духовной интенциональности русского человека и определяют её в качестве важнейшей национальной самобытной черты. Принимая во внимание её энергичную (поступочную) природу, нравственно-психологическое своеобразие характера (души) русского человека, рус-

ского народа, полагаем, что духовность следует определить способом и пространством существования для русского общества в целом.

Феномен духовности покрывает (охватывает) своим действием два мира: личностное пространство индивида, обладающего потенциальными способностями, возможностями, стремлением к духовному развитию, суть отражению истинного образца совершенного бытия – Абсолюта (Всевышнего); и пространство социальное, изначально в значении религиозного отношения к миру, позднее и в светском, общефилософском смысле. Человеку это качество присуще как носителю, а обществу – как соборному обладателю.

Рассматривая специфику содержательного наполнения феномена духовности, следует обратить внимание на тот факт, что в качестве цели духовность выступает крайне редко, однако постоянно даёт о себе знать в средствах и способах освоения жизни. Её содержание определяется чувствами, мыслями, знаниями. Духовность, не являясь физиологическим органом или механизмом, фиксируется и проявляет себя в действиях и поступках человека. Будучи особой формой актуализации человеческого потенциала, духовность заключает в себе три направления действия: нравственно-этическое (сакральное), интеллектуальное (когнитивное) и художественно-эстетическое. Эти начала, несмотря на разность областей применения, сходятся в единой точке – они аккумулируют ценностно-смысловое наполнение человеческого бытия.

Статическая модель духовности активизирует её содержание на социальном, ментальном и сакральном уровнях. Действующая личность не является абстрактным носителем социальных связей и отношений, она непосредственно участвует в строительстве мира, созидает место своего бытия. Поэтому так важна индивидуально-преобразующая деятельность личности по производству, присвоению и потреблению материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством. Эти основания определяют социальный уровень статической структуры духовности. Мера или степень активности личности в социуме во многом определяется его субъектив-

ным интеллектуально-волевым началом. Духовность служит местом, топической привязкой в которой находится центр само-деятельности личности. Активно-преобразующий характер обуславливает ментальный уровень в структуре духовности. Человек живёт не только в мире своих субъективных потребностей и ценностей, он всегда стремится к сокровитному, священному, выходящему за пределы реального, к Высшему Универсуму: он располагает способностью свободы от объективных обстоятельств, возможностью «переступить» за пределы эмпирического бытия. Эта устремлённость определила выделение са-крального уровня духовности.

Обращаясь к особенностям динамической модели духовности, видим, что каждый уровень обозначенной выше статической структуры подразумевает своё определённое динамическое выражение, обеспеченное функциональным наполнением. На социальном уровне превалируют социализирующие процессы, представленные мировоззренческой, социокультурной, воспитательной и идеологической функциями. В границах ментального уровня ярко проявляются нравственная и познавательная функции духовности. Мостиком к переходу на ментальный структурный уровень служит творческое (креативное) начало, дополняемое жизнеутверждающей и рекреативной функций духовности. Следует учесть, что предлагаемый конструкт являет собой инвариантно-вариативное образование и возможны различные соотношения структурных составляющих иерархии духовности. Последние, в свою очередь, имея относительную самостоятельность, в границах общей системности действуют в диалектическом единстве.

Как видим, духовность представляет собой целостную систему, включающую необходимое число элементов, способных обеспечить её оптимальную реализацию. Сложность структуры этих компонентов уравновешена иерархическим, упорядоченным взаимодействием её составляющих. Совокупной чертой механизмов осуществления духовности является всеобщий характер её проявления. В конечном итоге духовность как философская категория обладает свойством универ-

сальности, но в то же время она не присуща человеку имплицитно, а благоприобретается (осваивается) им в результате активного, деятельного отношения к бытию.

С позиций социальной философии духовность является неременным атрибутом системы мировоззренческих координат [Арутюнян, 2009, с. 15–16]. Анализ слагаемых мировоззрения, таким образом, расставил акценты: духовная составляющая – интуитивное, эмоциональное, нравственное; интеллектуальное слагаемое, связанное с мышлением и сознанием; религиозно-онтологический компонент – от внутреннего осознания и сопереживания через интуитивное вчувствование к живому знанию и высшему пониманию бытия. Интеллектуальное слагаемое является важнейшей мировоззренческой составляющей, поскольку в своих действиях человек всегда опирается на разум, на систему знаний. Однако современная эпоха, изобилующая новациями техногенного характера, обострением глобализационных проблем, весьма неоднозначно влияет на психику, мышление и мировосприятие человека. Не будучи подкреплённой (утрачивая) духовными основами общественного бытия, отражающими конструктивную направленность человеческого сознания, она ведёт к разрушительным процессам в цивилизационных масштабах [Минеев, 2013, с. 32]. Гуманистическая направленность, этический контекст (смысл), составляющие принципиальные позиции духовности, позволяют найти соразмерность между научными достижениями и ответственностью за них в глобализирующемся мире [Викторук Е.А., Викторук Е.Н., 2014, с. 163]. Духовное направление развития является отправным условием, ключом к решению проблемы выживания человеческого общества [Гендин, 2013, с. 168; Смирнов, 2013, с. 193–194; Янова, 2011, с. 231, 236]. Нам по силам не поддаваться экспансии и противостоять целерациональной цивилизации, признавая первоценность духовного богатства и его значительность для отечественной социокультурной системы [Мантатов, Мантатова, 2013, с. 19].

Рассматривая круг проблем, непосредственно связанных со спецификой духовной

сферы живущего и действующего в современном обществе человека, мы обратили внимание на информационно-виртуальную характеристику природы духовности [Абрамов, Куйбарь, 2010; Мантатов, Мантатова, 2010]. В процессе жизнедеятельности человек усваивает определённую сумму социальной информации, получаемой из внешнего мира, которая, перерастая в личностные качества, выступает аксиологическим ориентиром бытийности. В контексте такого видения информация предстаёт как несомненный атрибут общественной практики людей. Всё в мире погружено в информационную реальность, в ней существуют все виды взаимодействий. При взаимодействии субъекта и объекта информация возникает в сознании последнего, отражается, в результате чего у него складывается её виртуальный образ. Информационно-виртуальная реальность представляет собой отражённую действительность, не существующую в природе, но присутствующую в воображении. Это то, что мы представляем, чем мыслим. Образы отражения духовной информации – это часть виртуального мира человека. Логичным будет заключить, что духовность, будучи спроецирована информацией действительного мира в образы мира реального, является особой составляющей информационно-виртуальной реальности. Образы отражения духовной реальности сконцентрированы на качественной и динамической стороне информационного потока, позволяют использовать их в значении принципов-заповедей для конструирования человеческого общежития.

Реалии сегодняшних дней демонстрируют практическую слабость тезиса о духовной наполненности человеческого измерения мира. Его размерность и, как следствие, духовно-содержательное наполнение идут скорее на сужение, нежели расширение границ. Причинами такого состояния являются общая нестабильная обстановка в стране, нивелирование национальной идентичности российского социума, отсутствие национальной идеи как таковой, идеологическая и духовная экспансия, навязывание индивидуализированного, утилитарно-прагматического способа освоения жизни, на-

рушение равновесия между духовной и материальной сторонами жизни индивида, отказ от гуманитарной парадигмы в образовании и др. Однако есть и конструктивные изменения: обращение к истокам русской религиозной традиции, использованию духовно-нравственного потенциала христианского православного вероучения, возрождение идей патриотизма и высокой гражданственности, общественно полезной деятельности. Учёт и интенсификация духовного вектора в социальном развитии видятся важной составляющей общей стратегии выхода из создавшейся ситуации.

В заключение хотелось бы ответить на вполне закономерный вопрос: зачем это надо, что случится, если активизировать духовность в реальной практике?

Без сомнения, порядку в жизни, в практической деятельности предшествует порядок в голове, что подразумевает непрерывность процесса интеллектуальной работы с информацией с точно определённой целью. Порядок в голове означает наличие, сформированность мировоззрения, стратегической линией которого является общественно полезная идея. Разработанная концепция духовности и представляет собой эту общественно полезную идею. Она предоставляет механизм, позволяющий реально изменить жизнь, сегодняшнюю непростую ситуацию.

Знание о духовности вновь подтверждает дискурс о том, что философия как наука задаёт основу, базовые методологические знания о бытии. Предлагаемая концепция духовности закладывает конструктивное ядро формирования и воспитания научного работника нового поколения любой специальности, который на основе понимания духовных основ существования личности и социума будет творить со сноской на духовность. Выработанная парадигмальная модель духовности не имеет границ практического применения, охватывает все области бытийствования человека социального. Будь то образовательная система, наука, культура, институт семьи, административно-чиновничий аппарат, структура власти. Для каждого человека духовность является основной сущностной компонентой субъект-

ного пространства, общественно полезной идеей, меняющей мировоззрение социума в конструктивном направлении.

Библиографический список

1. Абрамов Ю.Ф., Куйбарь В.И. Категория «информационно-виртуальная реальность» как фактор развития научно-философского знания (теоретико-методологический аспект) // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 6. С. 44–50.
2. Авдеева Е.А. Гуманитаризация образования в зеркале онтоантропологии: монография / КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России. Красноярск, 2013. 464 с.
3. Арутюнян М.П. «Человек – мир» как исходное мировоззренческое отношение // Человек. Мировоззрение. Культура: сб. науч. тр. / под. ред. М.П. Арутюнян. Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2009. С. 15–28.
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. Гендин А.М. Эволюция представлений выпускников педагогического вуза о факторах жизненного успеха (по материалам мониторинга) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 167–171.
6. Мантатов В.В., Мантатова Л.В. Синергичные стратегии для человеческого развития и окружающей среды // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 6. С. 14–19.
7. Мантатов В.В., Мантатова Л.В. Соотношение духовного и социального (в свете диалектического реализма) // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке / Забайкальский государственный университет. Чита, 2010. № 1. С. 221–34.
8. Минеев В.В. Антинаука и современное образование: время переопределять понятия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 31–39.
9. Смирнов А.Е. К эволюции идеи университета // Новый этап модернизации и интернационализации высшего образования: базовые индикаторы: науч.-метод. материалы / ред. Т.И. Грабельных, В.А. Решетников; Иркутский государственный университет, Институт социальных наук, Российская социологическая ассоциация, Иркутское региональное отделение. Иркутск, 2013. С. 183–194.
10. Янова М.Г. Личностно-деятельностный аспект формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя (на примере младших курсов) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. Т. 1, № 3. С. 231–237.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ: ЭТИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

FORMATION OF ETHICAL SKILLS: ETHICS WORKSHOP

О.С. Ардюкова, Л.В. Довыденко

O.S. Ardukova, L.V. Dovydenko

Этическое образование, моральная философия, прикладная этика, практико-ориентированные технологии, самовыражение, социальная карьера, профессионально-этические компетенции.

В статье анализируется опыт адаптации практико-ориентированной методики «Значки» для формирования профессионально-этических компетенций, которые являются определяющими элементами в построении как профессиональной, так и социальной карьеры будущих специалистов. Авторы анализируют перспективы применения «западных» обучающих методик в преподавании этических курсов в российских университетах. Выводы делаются по итогам проведения ряда практических занятий, опираясь на данные анкетных опросов, дебрифинга, письменных отчетов.

Ethics education, moral philosophy, applied ethics, practice-based methods, self-expression, social career, professional ethical competences.

The article analyzes the experience of adaptation of practice-based methods «Icons» for the formation of professional ethical competences, which are crucial for building both professional and social careers of future graduates. The authors analyze the prospects of using “western” training methods in teaching ethics courses in Russian universities. The conclusions are drawn according to the results of a series of workshops based on the data of questionnaires, debriefing and written reports.

В условиях реформирования системы высшего профессионального образования на первый план выходит компетентностный подход, который призван обеспечить экономику страны конкурентоспособными кадрами. Важнейшим ресурсом для построения профессиональной и социальной карьеры выступают *профессионально-этические компетенции*. Этическая компетентность профессионала – это «автоматическое» поведение в соответствии с этическими стандартами (приватность, неразглашение, право «не быть обманутым», умение избегать конфликтов и хамства и др.). Это способность минимизировать моральные (в том числе имиджевые) риски, действовать «не теряя лица», принимать управленческие решения высокой степени этичности и владение определенными личными и профессиональными ценностями. Этически компетентный специалист способен сохранять этические стандарты в сложных условиях: при дефиците времени, ресурсов, в стрессовых ситуациях. Этически компетентная деятельность основывается на умении самомо-

нитинга, контроля эмоций, тона, уместности выражений и оценок [Викторук, 2014, с. 206].

В российских вузовских программах обозначен целый ряд общекультурных и профессиональных компетенций с этической составляющей: способность использовать этические и правовые нормы, регулирующие отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде; демонстрация уважения к людям; толерантность к другой культуре; готовность к поддержанию партнерских отношений; умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития достоинств и устранения недостатков; владение основами речи, знание ее видов, правил речевого этикета и приемов убеждения и др.

В связи с этим остро ставится вопрос об образовательных условиях и методиках формирования, а также критериях оценки профессионально-этических компетенций. Специалисты подчеркивают все большую значимость этического практикума, который существенно «теснит» традиционную лекционно-

семинарскую модель в преподавании этических курсов [Викторук Е.Н., Викторук Е.А., 2013, с. 162–166]. Этический практикум является полем профессиональной и исследовательской работы таких авторов, как И.Л. Зеленкова, Е.В. Беляева, Д.А. Пинский, Е.Н. Неведомская, В.А. Осадовский, Т.В. Мишаткина, С.П. Жукова и др. В ходе практикума не только осуществляется формирование профессионально-этических компетенций, принадлежащих области социальной морали, но открываются возможности для личностного морального роста – формирование идей самооценности личности, толерантности, «понимающего» отношения к «Другому», значимость универсальных нравственных ценностей. Этический практикум открывает пространство личностного конструктивного творчества. Этическое знание, «интериоризируясь» в ходе практикума, способствует расцвету, а не подавлению индивидуальности. Кроме того, в ходе групповой работы создается климат «микрогруппы», благодаря которому синергично объединенный опыт студентов и преподавателя, создает «зону ближайшего этико-морального развития» [Viktoruk, Ardykova, 2013, p. 896–904].

В «западных» учебниках по деловой этике есть большой спектр этико-образовательных методик, хорошо апробированных при подготовке менеджеров, психологов, социальных работников. **Гипотеза нашего исследования** состоит в том, что хорошо отработанные в «западной» деловой и профессиональной этике обучающие методики должны быть обязательно адаптированы к российской ментальности. Это обусловлено, прежде всего, тем, что в ходе практикума выполняется работа с ценностями будущего профессионала.

В этой статье мы приведем пример практического занятия «Значки», предлагаемого М. Доэл и С. Шадлоу [Доэл, Шадлоу, 1995, с. 54] в учебном пособии «Практика социальной работы», раскрывающего тему «Самовыражение». В учебном пособии предложено двадцать практических занятий, разработанных «под ключ»: прописаны цель, метод, «пояснения для студентов», вопросы для обсуждения, «пояснения для преподавателей», «дневник практики» и т. п. Предлага-

ется двадцать многократно апробированных занятий, и лишь два из них – «Значки» и «Границы» – мы сочли «пригодными» для раскрытия соответствующей темы в курсах профессиональной этики. Занятие «Значки» мы проводили более десяти лет в разных группах обучающихся, и только недавно оно стало предметом методико-дидактической рефлексии, что позволило относительно обоснованно судить об эффективности применения «заимствованных» обучающих методик.

Методы исследования: анкетирование, интервью, экспертные опросы, дебрифинг как инструмент тренинга. *Объект исследования:* для выявления эффективности практико-ориентированных методик в содержании этических курсов нами были опрошены две группы студентов-бакалавров (12 и 17 человек) и одна группа магистров (7 человек), изучающих этику в Сибирском федеральном университете и КГПУ им. В.П. Астафьева.

Основные положения. Методика «Значки» разработана для темы «Самовыражение». Цель занятия – помочь студенту понять влияние его личного стиля на рабочую практику. Занятие предполагает групповую дискуссию и самостоятельную письменную рефлексия по поводу заданных авторами методики «значков». Практикум «Значки» способствует формированию следующих профессионально-этических компетенций: способности прогнозировать поступки окружающих, опираясь на знания о личности собеседника, полученные из предыдущего опыта общения; готовности уважать мнение другого человека; способности соответствовать моральным нормам и образцам поведения, принятым в профессиональном сообществе. Освоение методики способствует самопознанию и развитию этической сензитивности.

Авторская методика предусматривает использование при групповой дискуссии следующих значков: «Кампания по атомному разоружению», «Я участвовал в марафоне», «Иисус жив!», «Горжусь, что я “голубой”», «Желаю приятно провести день», «Спасите кита», «Место женщины – среди ее единомышленниц». Значки наря-

ду с речью, одеждой, жестами являются одним из способов самовыражения, поэтому предлагаемое упражнение призвано помочь студенту понять и осознать степень влияния «личного стиля на рабочую практику» [Доэл, Шадлоу, 1995, с. 54]. Важно отметить, что авторы методики допускают замену предлагаемых значков, т. к. «более наглядно и впечатляюще выглядят значки, если в них включены надписи, близкие по духу участникам обсуждения значков» [Там же, с. 55]. Руководствуясь этим, мы предлагаем обучающимся заменить «значки» таким образом, чтобы с изменением вербальной формулировки сохранялась эмоциональная и смысловая нагрузка.

Адаптация методики к российской действительности. В ходе апробации методики было установлено, что не все значки одинаково воспринимаются и понимаются в их ценностно-смысловой информативности. Например, значки «Горжусь, что я “Голубой”» и «Иисус жив!» запомнились студентам лучше, чем «Я участвовал в марафоне» и «Спасите кита». Не всегда понимается самовыражающий посыл значка «Место женщины – среди ее единомышленниц». Поэтому несомненным преимуществом является гибкость методики в свободном выборе новых значков. Варианты значков, предложенные для замены:

| Значки из методики | Предлагаемая замена |
|---|--|
| Кампания по атомному разоружению | Мы против завода ферросплавов в Красноярске! |
| Иисус жив! | Цой жив! |
| Я участвовал в марафоне | Стартуют все! |
| Горжусь, что я «голубой» | ЛГБТ |
| Желаю приятно провести день | Миру мир ☺ (улыбка) |
| Спасите кита | Спасите уссурийского тигра |
| Место женщины – среди ее единомышленниц | Все мужчины – «Сво...» |
| Новые значки, предложенные участниками групп Донор крови Я – королева | |

Одновременно в ходе занятия принимали участие группы численностью от 6 до 17 человек. В связи с этим был допущен выбор одинаковых значков участниками одной группы, что позволило рассмотреть их в различных аспектах.

Участники занятия высоко оценивают его «продуктивность», поскольку тщательно отработанная Доэл и Шадлоу методика позволяет поэкспериментировать с личным стилем в ситуации обучения. Групповая дискуссия помогает получить максимально полную обратную связь в том, как каждый из значков может быть воспринят другими людьми и какое влияние внешний вид может оказать на процесс формирования образа будущего профессионала. В ходе занятия студенты приобретают уникальный опыт межличностного общения и самовыражения. Эффективность занятия очень высока, рефлексия продолжается в течение длительного периода времени после проведенных занятий. По признанию участников,

они непроизвольно стали «читать» значки в повседневной жизни. Нами зафиксировано, что уровень письменной рефлексии студентов в конце занятия в целом оказался глубже, чем в ходе устного дебрифинга. Произошел переход от формальной рефлексии к содержательной. Можно заключить, что знания, полученные в ходе занятия, были переработаны и интегрированы в систему личности.

Выводы. Анализ сильных и слабых сторон применения методики в условиях российской ментальности позволил раскрыть особенности трансформации моральных оценок в сфере профессионального самовыражения. «Значки» обладают высоким ценностно-трансформирующим эффектом за счет работы на знаково-символическом уровне, который ближе всего подходит к системе моральных ценностей. Практикум «Значки» подтверждает гипотезу о том, что даже самые эффективные «западные» методики по формированию профессиональных компетенций, свя-

занных с системой ценностей (в том числе моральных), нуждаются в адаптации. Обязательным условием адаптации таких методик является многократная отработка в разных группах обучающихся с последующим комплексным анализом, опирающимся на письменные отчеты участников, дебрифинг по итогам каждого занятия, анкетирование, обсуждение эффективности занятия его организаторами. В занятии «Значки» адаптация состоит в том, что должны быть «переформулированы» сами значки, а методика проведения занятия практически не нуждается в корректировке. Более того, точность выполнения методико-дидактических рекомендаций – условие максимального достижения образовательного результата. Проведение практикума «Значки» показало, что в современном глобализирующемся поликультурном мире этика становится значимым фактором профессионализма и социальной успешности, а этическое образование – пространством творчества, включающим проектную лабораторию, проектную мастерскую.

Библиографический список

1. Викторук Е.Н. «Должное» и «сущее» в этическом образовании инженеров // *Ведомости прикладной этики*. 2014. № 44. С. 202–214.
2. Викторук Е.Н., Викторук Е.А. Этика в университете: соблазны и перспективы «пользовательского формата» // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2013. № 4 (26).
3. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы: пер. с англ. / под ред. Б.Ю. Шапиро. М.: Аспект Пресс, 1995. С. 54–62.
4. Зеленкова И.Л., Беляева Е.В., Пинский Д.А., Неведомская Е.Н., Осадовский В.А. Этическая мозаика. Опыт нетрадиционной интерпретации этики. М: Меджик бук, 2001. 256 с.
5. Мишаткина Т.В. Этика: практикум. Минск: ТетраСистемс, 2003. 320 с.
6. Viktoruk E.N., Ardykova O.S. Universals and Pragmatics as Substantial Reference Points of Modern Ethical Education // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 2013. № 6.

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ НАРУЖНОГО НАБЛЮДЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПОЛИЦИИ НА ТЕРРИТОРИИ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ

THE STAGES OF DEVELOPMENT OF POLITICAL POLICE'S SEARCH-AND-SURVEILLANCE IN THE YENISEI PROVINCE

Д.А. Бакшт

D.A. Baksht

Наружное наблюдение, филер, жандармское управление, Корпус жандармов, Департамент полиции, Енисейская губерния.

В статье исследовано развитие методов наружного наблюдения императорской политической полиции в Енисейской губернии. Выявлены проблемы нормативно-правового, кадрового и финансового обеспечения данной функции. Классифицированы и охарактеризованы основные виды деятельности енисейских филеров. Показаны общероссийские тенденции и региональная специфика.

Search-and-surveillance, tracker, gendarme department, Corps of Gendarmes, Police Department, the Yenisei Province.

The development of the imperial political police's methods of search-and-surveillance in the Yenisei province is examined in the article. The problems of legal, personnel and financial support of the regional tracker services are revealed. The main activities of the Yenisei trackers are classified and characterized. The national trends and the regional specificity are also shown in the article.

Изучение методов деятельности полицейских структур дореволюционной России является перспективным направлением. Оно не только раскрывает механизмы функционирования исполнительных органов поздней империи, но и позволяет более объективно оценить информацию из часто используемых историками документов политического розыска.

«Наружное наблюдение» политической полиции – санкционированная функция негласного сопровождения подозреваемого, обеспеченная материально и юридически. Проводилось регулярно штатными сотрудниками (в отличие от доносов) и без прямого контакта объекта и субъекта слежки (в отличие от агентурного сопровождения).

Данный аспект деятельности политической полиции не так активно исследуется, как секретные осведомители. З.И. Перегудова в ряде работ показала процесс развития филерской службы МВД в 1880–1917 гг., опубликовала ряд важнейших нормативных документов. Другие исследователи опираются на ее материалы и воспомина-

ния деятелей столичной тайной полиции, автоматически используя выводы, корректные для центра, но не для периферии. З.И. Перегудова не касалась вопросов зарождения наружного наблюдения в губернских жандармских управлениях, так как историки начинают его историю с «Летучего отряда» московской охраны [Рууд, Степанов, 1993, с. 93]. Не раскрыт вопрос о масштабах влияния мобилизации на кадровое обеспечение. Большинство исследователей придерживается мнения о линейном развитии наружного наблюдения. Есть неубедительное мнение о снижении эффективности в 1909–1917 гг. [Бродникова, 2014, с. 123]. Поэтому предметом исследования является процесс развития наружного наблюдения в Енисейской губернии.

Наружное наблюдение не входило в задачи жандармерии при ее первоначальной организации. В России она была организована на основании образцов военной полиции Европы. Но если в западных странах жандармы расквартировывались в сельской местности и на объектах коммуникации, то в России жандармерия постепен-

но эволюционировала в полноценную тайную полицию, аналогичную зарубежным гражданским структурам.

Первый период (1833–1871) являлся подготовительным. Отдельным методом или регламентированной функцией наблюдение не было. Централизованная политическая полиция стала формироваться после подавления восстания 1825 г. в рамках III отделения императорской канцелярии (1826–1880). Корпус жандармов был в качестве его исполнительного органа. В Сибири жандармерия появилась в 1833 г., функционируя в рамках жандармского округа (с делением на губернские конные команды) и выполняя военно-полицейские задачи.

В 1867 г. жандармские команды были реорганизованы в губернские управления: унтер-офицерский состав стал пешим, дислоцировался не только в губернском центре, но и в уездных городах. «Положение о Корпусе жандармов» (1867) не вменяло в обязанности унтер-офицерам следить за подозреваемыми. Препятствием было сохранение военизированного характера жандармерии с частичным подчинением Военному министерству: формально военный не мог нести службу без мундира, а специальный штат наблюдательных агентов «Положение» не предусматривало.

Второй период (1871–1902) сопровождался накоплением опыта систематического наружного наблюдения жандармских унтер-офицеров. В функции управлений до 1871 г. входило наблюдение за регионом и населением, поддержание правопорядка и конвоирование особых заключенных. Из-за превращения жандармерии в субъект производства дознаний о государственных преступлениях по закону «О порядке действий чинов Корпуса жандармов по расследованию преступлений» (1871) унтер-офицеры неформально стали использоваться в качестве агентов наружного наблюдения – появилась необходимость в доказательной базе [Жандармы..., 2002, с. 357; Рууд, Степанов, 1993, с. 97].

«Положение о негласном полицейском надзоре» (1882) предполагало главным образом выяснение информации об объекте наблюде-

ния. Но никаких точных инструкций или специальных служб слежки не было. Упразднение III отделения после убийства Александра II (1881) и передача политической полиции ДП МВД (при сохранении подчинения Военному министерству) превратили жандармерию из коронной службы в ведомственное военизированное образование. Это давало потенциал ее дальнейшей трансформации от армейской к гражданской структуре.

Единственный сохранившийся дневник наблюдения ЕГЖУ за этот период (1889) дает представление о наружном наблюдении. Объект – А.Ф. Соколов, исключенный из 5 класса енисейской прогимназии и служащий в красноярском суде (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 13. Л. 6–8). Слежку вел один и тот же унтер-офицер в течение 7 месяцев. Помимо фиксации физического перемещения, ему приходилось наводить справки в разных учреждениях. Информация в дневнике была нечеткой и без точных данных. Можно заключить, что объект наблюдения с большим опытом и вниманием без труда мог раскрыть местного унтер-офицера в условиях небольшого города.

На данном этапе метод наружного наблюдения получает развитие в столичных городах, главным образом в московском охранном отделении: был организован мобильный «Летучий отряд» (1894–1902) с развитой системой слежки за объектом.

Третий период (1902–1905) характеризуется как переходный: меняются нормативно-правовая база, организационная структура и роль наружного наблюдения. Во главе Особого отдела ДП МВД встал С.В. Зубатов, реформировавший политическую полицию. Функции розыска от губернских жандармских управлений (в том числе и «наружное наблюдение») были переданы охранным отделениям [Краткий..., 1903, с. 34]. В Сибири был упразднен жандармский округ (1902), а в Красноярске создано охранное отделение (1903).

Расформированный «Летучий отряд» стал образцом, сотрудники были распределены по розыскным органам страны [Перегудова, 2013, с. 189].

Его бывший начальник (Е.П. Медников) воз-

главил один из подотделов Особого отдела, координирующего наружное наблюдение по всей империи. В терминологии провинциальных полицейских появилось слово «филёр» (фр. «fileur» – сыщик), закрепленное в секретной инструкции (1902) [Перегудова, 2013, с. 420–421]. Для таких сотрудников не было каких-либо ограничений по цензу, возрасту, национальности и т. д.

Отставка С. Зубатова и переориентация власти на внешнюю либерализацию привели к отмене «Положения о негласном надзоре» (1904) и сокращению сети охранных отделений. Красноярское отделение было упразднено (март 1904), в Сибири подобные структуры сохранялись только в Томске и Иркутске. События Первой революции сделали очевидным, что для устойчивости монархии необходима перестройка полицейской системы.

Развитие наружного наблюдения в Енисейской губернии приходится на **четвертый период (1906–1914)**. Вместо «Инструкции» 1902 г. вводилась «Инструкция организации филерского (наружного) наблюдения», подписанная П.А. Столыпиным (20.02.1907). Устанавливались требования к кандидату в филеры: находиться в запасе армии (желательно, в звании унтер-офицера), иметь «политическую благонадежность», физическое развитие и устойчивую психику. Возраст не должен был превышать 30 лет. Не допускались евреи и поляки, рекомендовалось привести к присяге перед священником [Там же, с. 456–474]. «Инструкция» 1907 г. заметно консервативнее аналога 1902 г. и устанавливала требования, схожие с выдвигаемыми кадровым жандармам.

Изменилась организационная структура органов розыска: увеличилось количество розыскных пунктов, но в качестве подчиненной структуры ГЖУ. Должности заведующего КРП (Красноярск, 1907–1913) и начальника ЕГЖУ по Красноярскому и Канскому уезду совмещалась. ЕРП (Енисейск, 1912–1917) также подчинялся ЕГЖУ. Были организованы районные охранные отделения – межрегиональные координационные центры политического розыска. Существовал единый сибирский район (Иркутск, 1906–1911), разделенный затем на Западно-Сибирский (Томск, 1911–1914) и Восточно-Сибирский (Иркутск 1911–1917). В отличие от жандармского округа, они были структурными и элементами МВД, могли комплектоваться гражданскими служащими. В 1906–1908 гг. розыск в Красноярске координировался Иркутском вплоть до каждого более-менее значимого решения. Помощь по организации наблюдения и первоначального обучения филерской службы осуществлял иркутский филер П.С. Трофимов (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 29. 1. Л. 2).

Совмещение унтер-офицерской и филерской позиций в ЕГЖУ в 1907–1908 гг. (табл. 1) было вызвано дефицитом подходящих кадров в условиях отдаленной малозаселенной провинции. Указывалось, что совмещение возможно только на добровольной основе (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 100. Л. 6).

Филеров набирали из демобилизованных чинов восточносибирских полков, комплектовавшихся из западных губерний империи. В 1913 г. только один филер ЕГЖУ был уроженцем Енисейской губернии.

Таблица 1

| Сотрудники наружного наблюдения | 1908 | 1911 | 1914 | 1916 |
|--|-------------------------------------|-------------|-------------|------------|
| Унтер-офицеры ЕГЖУ (чел.) | 6 | 3 | 1 | – |
| Вольнонаемные (чел.) | 3 | 10 | 11 | 9 |
| Итого | 9 | 13 | 12 | 9 |
| Обновление кадров (% по отношению к предыдущему периоду) | 100 % (все набраны в 1907–1908 гг.) | 85 % (2/13) | 75 % (3/12) | 33 % (6/9) |
| Из них со стажем филера до года включительно (чел., %) | 9 (100%) | 5 (38 %) | 5 (41,7 %) | 4 (44,5 %) |
| Из них со стажем филера от 1 до 5 лет (чел., %) | – | 8 (62 %) | 4 (33,3 %) | 2 (22,2 %) |
| Из них со стажем филера от 5 лет (чел., %) | – | – | 3 (25 %) | 3 (33,3 %) |

Источник: ГАКК. Ф. 827. Оп. 3. Д. 171. Л. 10; ГАРФ. Ф. 102. Оп. 316 Д. 50. Ч. 25. Л. 2–2 об., 4–4 об.

По количеству сотрудников наружного наблюдения на 1913 г. Енисейская губерния зани-

мала 3 место среди розыскных учреждений Сибири и Дальнего Востока (табл. 2).

Таблица 2

| Жандармские управления | | | | | Розыскные пункты и охранные отделения | | | |
|------------------------|-------|------------|------|----------|---------------------------------------|------|-----------|----------------------|
| Иркутск | Томск | Красноярск | Омск | Тобольск | Владивосток | Чита | Хабаровск | Никольск-Уссурийский |
| 30 | 20 | 12 | 9 | 8 | 10 | 8 | 6 | 3 |

Источник: [Гончарова, 2008, с. 275–276].

Для предотвращения оттока вольнонаемных филеров их формально зачисляли в состав полиции с откомандированием к жандармским органам. Это давало социальный пакет государственного служащего. К 1914 г. 100 % вольнонаемных филеров ЕГЖУ были причислены к московской, красноярской и канской полиции.

Было открыто специальное финансирование. В 1911 г. на содержание сотрудников (с доплатами унтер-офицеров, без учета командировочных расходов) ЕГЖУ тратило 12,96 тыс. руб. (45,2 % от годовой сметы по линии МВД). Даже после перехода на комплектацию только вольнонаемными расходы оставались значительными: в 1914 г. приходилось 32 % от сметы (7,2 тыс. руб.). В среднем вольнонаемный сотрудник ЕГЖУ получал около 600 руб. в 1911–1914 гг. Кроме того, полагались «суточные» (суточные командировочные выплаты) при службе вне Красноярска (12 руб. в месяц).

С 1906 г. происходило развитие сети секретных осведомителей ЕГЖУ [Бакшт, 2014, с. 214–215], поэтому наружное наблюдение становилось вторым по значимости оперативным методом. Выделим следующие виды деятельности, зафиксированные в Енисейской губернии:

– *предварительная проверка* (установление слежки при получении ЕГЖУ информации о лице);

– *сопровождение расследования*. Наружное наблюдение могло быть основным методом, но в мелких делах. Все крупные групповые расследования сопровождалось наружным и агентурным наблюдениями. Соблюдалось требование о том, чтобы филеры не знали информаторов. Поэтому в дневниках наружного наблюдения можно

встретить подлинные фамилии лиц, работавших на ЕГЖУ;

– *транзитное наблюдение*. Проводилось при получении информации из соседних регионов о проезде лица, находящегося под слежкой. Ему навстречу высылались группа филеров. Она встречалась с иркутской или томской группой, осуществляла прием и сдачу лица. Территориальный принцип деятельности ограничивал филеров своим регионом. Транзитное наблюдение практиковалось часто вследствие географического расположения Енисейской губернии;

– *профилактическое наблюдение*. Ежедневно проводился мониторинг двумя сотрудниками на паромной пристани Красноярска. Сохранился корпус отчетов в 254 листа за 1912–1915 гг. (ГАКК. Ф. 827. Оп. 1. Д. 330. Л. 1–254). Вокзал не входил в зону наблюдения, так как это была зона ответственности специальной железнодорожной жандармерии;

– *учебное патрулирование*. Проводилось согласно «Инструкции» 1907 г. опытным филером и новым сотрудником. Преследовало цели обучения оперативным приемам и ознакомления с устройством города.

Специальных курсов филеров не было, обучение вели офицеры и старшие филеры. Поэтому эффективность наблюдения зависела от компетентности руководства и баланса между процессами замены кадров и накопления опыта сотрудников. В этот период в провинциальной полиции активно внедрялась криминалистическая фотография вместо описания внешности. Фотографии делались для филеров в губернии и печатались типографией МВД. Наружное наблюдение использовалось только в Красноярске

с периодическим откомандированием трех сотрудников в Минусинск. Другие уездные центры не имели такой службы. ЕРП функционировал за счет перлюстрации и секретной агентуры. Малочисленность городов губернии понижала эффективность филеров. В деревнях они вообще были бесполезны.

Пятый период (1914–1917) стал кризисным для провинциальных филерских служб. В.Ф. Джунковский, совмещая должности товарища министра внутренних дел и командира жандармов (1913–1915), стремился вернуть жандармерию к военной полиции. Он запретил использовать унтер-офицеров в качестве филеров (не отразилось в регионе, см. табл. 1), сократил районные охранные отделения. В 1912 г. Енисейская губерния была включена в Томский район. При его ликвидации ЕГЖУ осталось вне оперативного управления районного охранного отделения в Иркутске. Из-за политики сокращения расходов содержание сотрудников не повышалось до 1916 г., когда В.Ф. Джунковского отстранили от должности.

Война ослабила кадровый потенциал наружного наблюдения. В ЕГЖУ удалось сохранить опытных сотрудников (см. табл. 1), тогда как, например, в Иркутске мобилизация забрала 19 сотрудников. Однако не происходило обновления кадров: вывод местных полков на фронт лишил основного источника вербовки. К 1916 г. из 9 человек 3 были уроженцами Енисейской губернии. В органах политической полиции крупных городов переводам в Сибирь противились как начальники, так и сами сотрудники. Хроническими для ЕГЖУ стали вакансии. Все это значительно ослабило службу наружного наблюдения перед Февральской революцией, после которой филерская служба была распущена. Однако наработанные методы наружного наблюдения в дальнейшем были приняты советскими структурами.

Этапы развития наружного наблюдения в Енисейской губернии определялись решениями центральных имперских ведомств, ответными мерами на политические события. Нормативно-правовая база вводилась одновременно и была единой. Отличия ЕГЖУ были следующими: 1) более позднее заимствование оперативных методов; 2) отсутствие новационной активности; 3) тесное сотрудничество со службами других регионов через транзитное на-

блюдение; 4) возможность регулярной деятельности только в Красноярске; 5) высокая роль армейских соединений в качестве кадрового источника наружного наблюдения. Развитие секретной агентуры смогло сделать филеров ЕГЖУ эффективнее только после 1908 г., тогда как в столицах и крупных городах это было сделано еще с конца XIX в.

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. ГАРФ – Государственный архив Российской Федерации.
3. ДП МВД – Департамент полиции Министерства внутренних дел.
4. ЕГЖУ – Енисейское губернское жандармское управление.
5. ЕРП – Енисейский розыскной пункт.
6. КРП – Красноярский розыскной пункт.

Библиографический список

1. Бакшт Д.А. Секретный сотрудник между двумя революциями (на материалах Енисейской губернии, 1907–1917) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 213–217.
2. Бродникова М.Н. Методы деятельности политической полиции в России в конце XIX–начале XX вв. Наружное наблюдение // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 3 (42). С. 120–124.
3. Гончарова Е.А. Местные органы политической полиции России в 1902–1914 гг. (на материалах Саратовской и Самарской губерний): дис. ... канд. ист. наук. Саратов, 2008. 299 с.
4. Жандармы России / сост. В.С. Измозик. М.; СПб., 2002. 640 с.
5. Краткий действующий свод законоположений и циркулярных распоряжений, относящихся до чинов Губернских Жандармских Управлений по наблюдению за местным населением и производству дознаний / сост. полковник Добряков. СПб., 1903. 650 с.
6. Перегудова З.И. Политический сыск России (1880–1917 гг.). 2-е изд. М., 2013. 519 с.
7. Рууд Ч., Степанов С.А. Фонтанка, 16: политический сыск при царях. М., 1993. 464 с.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ЗАПРОСУ

STRUCTURE AND CONTENT OF THE MODEL OF COUNSELING OF ADULTS ON EDUCATIONAL INQUIRY

М.В. Горнякова

M.V. Gornyakova

Образовательный запрос, психологическое консультирование, модель, модель консультирования взрослых по образовательному запросу, индивидуальное консультирование, групповое консультирование.

В статье рассматривается модель консультирования по образовательному запросу как самостоятельного вида психологического консультирования. Описываются структурные особенности пятишаговой модели консультативной беседы в аспекте работы с образовательным запросом, а также специфика содержательного наполнения каждого этапа взаимодействия консультанта с клиентом при решении трудностей обучения и развития.

Впервые комплексно и детально определены содержательно-организационные особенности описанной модели и представлены предварительные результаты ее апробации.

Educational inquiry, counseling, model, the model of counseling of adults on educational inquiry, individual counseling, group counseling.

The article considers the model of counseling on educational inquiry as an independent kind of psychological counseling. It describes the structural features of the five-stage model of counseling in terms of dealing with educational inquiry, and also the specificity of the content of each stage of interaction between the counselor and the client while solving the problems of training and development.

For the first time the content and organizational features of the described model are all determined in details, the preliminary results of its approbation are presented.

Развернутый анализ внешних факторов и внутренних специфических характеристик феномена образовательного запроса как одного из центральных понятий современного непрерывного образования в рамках информального аспекта [Образование..., 1998] дает основания для более детального изучения возможности, целесообразности и результативности применения психологического консультирования для его решения [Горнякова, 2012]. Особенности психологического консультирования, его центрированность на индивидуальных потребностях, уникальность построения консультативной беседы [Абрамова, 1995] создают оптимальные условия для работы с образовательным запросом и позволяют рассматривать его как предмет психологического консультирования [Горнякова, 2011]. В свою очередь, образовательный запрос, возник-

шая из образовательной потребности [Степанова, 2005], обладает рядом специфических характеристик, что рождает необходимость пересмотра и доработки классической пятишаговой модели процесса консультирования [Кочюнас, 1999] с целью ее максимальной адаптации для работы с образовательным запросом и определения консультирования по образовательному запросу как отдельного самостоятельного вида психологического консультирования.

Системно представленное теоретико-методологическое основание исследования данной проблемы позволило установить, что консультирование по образовательному запросу – это целенаправленный, особым образом упорядоченный процесс взаимодействия с консультируемым по оказанию ему психологической помощи и поддержки средствами адекватной психотехноло-

гии, обеспечивающей воздействие на ценностно-смысловую, когнитивно-мотивационную и поведенческую сферы личности с целью активации ее внутренних ресурсов для осмысления источников возникновения трудностей, связанных с обучением, образованием и развитием, и дальнейшего изменения стратегии выбора направления развития и построения индивидуального образовательного маршрута, интегрированного в жизненную стратегию личности. При этом структура консультативного взаимодействия сохраняет классический пятишаговый алгоритм, эффективность которого в работе по решению вопросов образования взрослых людей была подтверждена эмпирическими данными [Горнякова, 2013] и определяет свою специфику через создание особой конфигурации этапов построения взаимодействия с клиентом, их временной и структурной регламентации, а также через сочетание методов и способов работы.

Ключевым структурным элементом модели является этап прояснения образовательной по-

требности, который определяет успешность и результативность всего консультативного процесса. Осознание клиентом противоречий и источников трудностей происходит на стыке данного этапа с последующим. Этапы разработки альтернатив и выбора оптимального варианта решения образовательных затруднений находятся в единой цепи причинно-следственных связей с этапом прояснения запроса, являясь неотъемлемой его частью, с одной стороны, и его логическим следствием – с другой. В некоторых случаях выработка альтернатив и определение оптимального решения, в свою очередь, способствуют детализации образовательного запроса, систематизируя для клиента его собственные представления о том результате, которого он хочет достичь, не только в ходе консультирования, но и в ходе получения образования. Соотношение всех этапов консультирования по вопросам образования и их взаимосвязь определяются системой вертикально-горизонтальных связей и выглядят следующим образом (рис.).

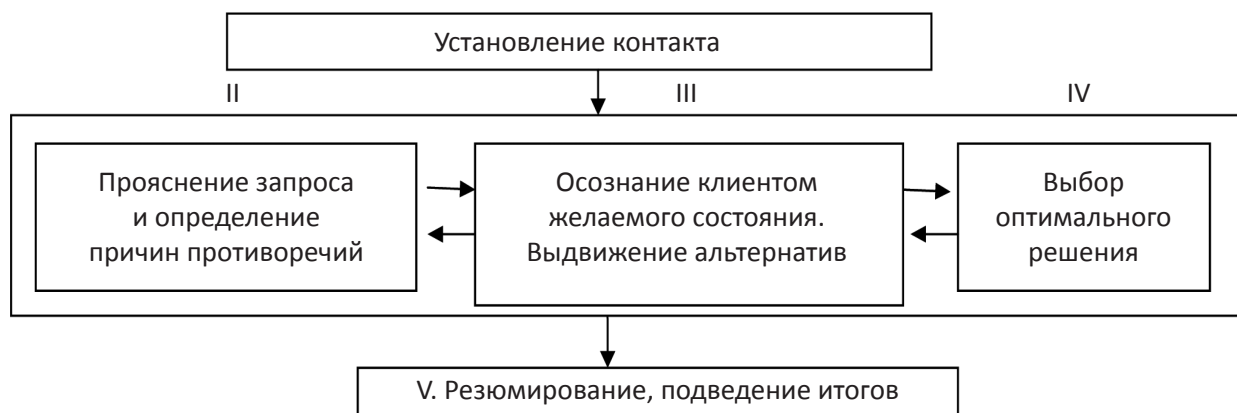


Рис.

Модель имеет следующие временные характеристики: продолжительность одной консультации по образовательному запросу – 60 минут, общая продолжительность цикла – от одной до трех встреч (максимум). Такие рамки установлены не случайно и обусловлены рядом причин.

Во-первых, достаточная степень адекватности образовательного запроса и высокая мотивация клиента на его решение позволяют достаточно оперативно продвигаться в работе над гипотезой консультирования, уточнять ее и выходить на противоречия – источник запроса. Это делает консультативную беседу более компактной и позволяет

достигать промежуточных и конечных результатов за более короткие сроки.

Во-вторых, тесное переплетение этапов прояснения потребностей, осознания противоречий, выработки альтернатив и выбора оптимального решения в их содержательном аспекте диктует необходимость организации консультативной работы таким образом, чтобы ее итоги (промежуточные или конечные) оставляли целостное впечатление у клиента и стимулировали к конкретным и практичным решениям. Заинтересованность в таких решениях клиента позволяет удерживать его в оптимальном адекватном взаимодействии

более продолжительное время и раздвинуть рамки продуктивной работы до 30–40 минут, обеспечив возможность перехода к достижению целей консультирования в одной встрече, продлив ее с 45 минут до одного часа.

В-третьих, интенсивность и актуальность задач для клиента при решении образовательных запросов не позволяют «растягивать» общее количество встреч более трех, т. е. есть риск возникновения ощущения «зацикленности на проблемах», утомляемости и в итоге снижения мотивации к решению образовательного запроса. В логике работы консультанта с клиентом ясно прослеживаются три ключевых цикла: прояснение и осознание противоречий как источника запроса; соотнесение желаемого результата с содержанием образовательного запроса и выработка альтернатив его достижения; определение оптимального решения и его проверка. Внутри каждого цикла существует определенная логическая завершенность, что позволяет консультанту легко скоординировать работу и распределить задачи на 1–3 встречи, обеспечив целостность и завершенность работы в рамках промежуточных и итоговых задач, сохранив логику всего консультативного процесса.

Содержательное наполнение модели структурировано в таблице.

Апробация модели проводилась через организацию и проведение индивидуальных и групповых консультаций на базе Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования (заочное отделение. II курс. Директора школ) и на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (II курс магистерской программы), а также на базе разных частных компаний города Красноярска в рамках профессиональной деятельности. Всего было проведено 37 индивидуальных и 23 групповых консультации. Количество человек 258.

Состав консультируемых разнообразен по возрастным характеристикам, по уровню образования, профессиональной принадлежности и социальному статусу, что делает выборку репрезентативной в отношении достоверности практической части исследования.

Анализ результатов апробации проводился по трем параметрам: соответствие структуры кон-

сультаций описанной теоретической модели (временная продолжительность и смысловое соотношение этапов); содержательное наполнение (особенности и эффективность применения техник, приемов работы на каждом этапе); общая результативность консультаций (степень удовлетворенности клиентов по итогу консультирования от работы, характер принятых решений, отсроченные результаты консультаций).

Временные интервалы и структурно-смысловое сочетание этапов консультирования в 92 % случаев полностью соответствуют описанной модели: большинство консультаций проходило в рамках одной встречи (60 мин): 21 индивидуальная и 19 групповых; 11 индивидуальных и 4 групповых консультации были реализованы в течение двух встреч; в остальных пяти индивидуальных консультациях потребовалось три встречи. Этап установления контакта действительно является минимальным по времени: от 2–3 минут в условиях индивидуальных консультаций до 5–7 минут в условиях работы с группой, и в 100 % консультаций имеет четкие границы, которые определяются консультантом конкретными речевыми конструкциями. Следующие два шага в реальных консультациях сливаются, сосредоточивая усилия консультанта на моменте проработки проблемы через ее прояснение и осознание клиентом. Они также являются самыми затратными по времени, занимая 2/3 общего консультативного цикла. Переход к этапу выбора оптимального решения на практике также достаточно формален и является логическим продолжением предыдущих этапов (90 % случаев) или их неотъемлемой частью (около 10 %). Завершение консультирования – краткосрочный и вполне определенный с точки зрения смысловых границ этап консультирования при работе с образовательным (7–10 мин в индивидуальной работе и 12–15 мин – в групповой).

Содержательное наполнение модели отражается в особенностях применения различных консультативных техник и требует более детального изложения, что затруднительно в рамках данной статьи. Отметим лишь основную статистику их применения в рамках работы с образовательным запросом: «общеконсультативные» техники, техники клиент-центрированной и гештальт-терапии – 100 % консультаций; техники карьерно-

делового и профессионального консультирования (преимущественно диагностические) – 75 % консультаций; когнитивно-бихевиоральные техники – порядка 70 % консультаций; техники семейного, экзистенциального консультирования – порядка 35 % консультаций. Приведенная статистика показательна в отношении одной из ключевых особенностей консультирования по образовательному запросу: удержание баланса между рациональным и эмоциональным уровнем проработки проблематики обращения.

Целесообразность и эффективность применения рекомендуемых в модели техник подтверждается при оценке общей результативности модели, где ключевым критерием являются удовлетворенность клиентов консультацией, наличие у них четких осознанных решений в отношении своего дальнейшего образования, а также отсроченные результаты консультирования, заключающиеся в особенностях выполнения клиентами этих решений. В этом отношении результативными являются 98 % индивидуальных и 100 % групповых консультаций. Сбор данных об отсроченных результатах консультирования (в течение 1–2 месяцев) показал – порядка 80 % участников консультаций остались верны принятым решениям, успешно и гармонично развиваясь в желаемом для себя русле. Эффективность модели отражается также в высокой степени соответствия результатов консультирования темам обращений / пожеланиям участников (89 % случаев), которые, в свою очередь, определяются рамками классификации запросов и противоречий, описанными в теоретической и эмпирической частях нашего исследования [Горнякова, 2011].

Результаты апробации модели консультирования по образовательному запросу наглядно демонстрируют структурно-содержательные особенности работы с образовательными запросами взрослых и показательно характеризуют ее как результативную и эффективную, подтверждая, целесообразность использования консультативной формы работы с образовательными потребностями взрослых людей и, следовательно, правомерность определения консультирования по образовательному запросу как самостоятельного вида психологического консультирования.

Сама модель консультирования по вопросам

образования в условиях ее практического применения позволит решить многие проблемы на пути развития и совершенствования системы непрерывного образования, давая возможность взрослому человеку точно определить свои образовательные потребности и выработать индивидуальный образовательный маршрут. Консультативная работа, построенная на основе предложенной модели, может стать соединительным звеном в формальной структуре системы образования, интегрируя в нее индивидуально-личностный аспект.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
2. Горнякова М.В. Образовательный запрос: специфика проблематики и возможности решения в рамках психологического консультирования // Молодежь и наука: реальность и будущее: материалы IV Межд. науч.-практич. конф. / Невиномысский институт экономики и управления. 2011.
3. Горнякова М.В. Практические аспекты выявления особенностей образовательных запросов взрослых // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3.
4. Горнякова М.В. Проблема непрерывности образования в современном обществе и возможность применения психологического консультирования в рамках ее решения: матер. к конф., посвященной юбилею ф-та начальных классов. 2012.
5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с. (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии).
6. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз / С.Г. Вершловский и др.; под ред. С.Г. Вершловского; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования, С.-петерб. гос. ун-т пед. мастерства, лаб. социологии, каф. теории и практики упр. образованием. СПб.: С.-петерб. гос. ун-т пед. мастерства, 1998. 161 с.
7. Степанова М.А. Прошлое и настоящее психологии образования (по материалам журнала «Вопросы психологии») // Вопр. психол. 2005. № 2. С. 34.

КОНТАМИНАЦИЯ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЕ СОЧЕТАНИЕ КОНСТАТИРУЮЩИХ ТИПОВ РЕЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

CONTAMINATION AND CONSISTENT COMBINATION OF ASCERTAINING TYPES OF SPEECH IN FICTION

Т.Е. Жерноклетова

T.E. Zhernokletova

Текст, сложное синтаксическое целое, функционально-смысловые типы речи, описание, повествование, рассуждение, тема, микротема, последовательное сочетание, контаминация, транзитивный и интернативный способ контаминации.

Статья посвящена вопросам типологии речи. Объектом исследования являются функционально-смысловые типы речи. Предметом исследования – описательно-повествовательная контаминированная речь. Материалом для анализа послужили произведения русской классической литературы. На основании анализа выделяются два способа проявления контаминации констатирующих типов речи. Предлагается решение вопроса о разграничении контаминации констатирующих типов речи и их последовательного сочетания в художественных текстах.

Text, complex syntax integer, functional-semantic types of speech, description, narrative, reasoning, theme, microtome, consistent combination, contamination, transitive and internative ways of contamination.

The article covers the issues of typology of speech. The object of the research is functional-semantic types of speech. The subject of the research is descriptive-narrative contaminated speech. The works of Russian classical literature were the material used for the analysis. Two ways of contamination's manifestation of ascertaining types of speech are identified on the basis of the analysis. The solution of the problem of contamination's distinction of ascertaining types of speech and their serial combination in fiction is presented.

Проблема типологии речи в языкознании представляет большой интерес, поскольку она связана с изучением речи в ее целостных разновидностях. Эта проблема все больше привлекает внимание исследователей, рассматривающих речевой поток в различных аспектах. «Художественный текст, особенно классический, является системно-структурным образованием» [Разумовская, 2012, с. 272]. Текст представляет собой содержательное единство, но характеризуется многообразием: это сложная организация частных тем (микротем), связанных друг с другом. Их семантическое развитие формирует общую тему текста. Тематический блок предложений образует сложное синтаксическое целое.

Сложное синтаксическое целое (ССЦ) – это «группа предложений, раскрывающих одну микротему и образующих на этой основе формально-смысловое единство, имеющее достаточно определенные границы» [Бабайцева, 1990, с. 215]. ССЦ

выражает одну микротему и отражает некую единую ситуацию. Под микротемой, вслед за А.И. Новиковым и Г.Д. Чистяковой, мы понимаем наименьшую составную часть общей темы текста [Новиков, Чистякова, 1981, с. 48]. На основании одной микротемы в тексте выделяется сложное синтаксическое целое.

Функционально-смысловые типы речи представляют собой более высокую степень структурной системы языка по сравнению с предложением. Согласно теории, разработанной О.А. Нечаевой, на логической основе выделяются функционально-смысловые типы речи – описание (на основе синхронологемы), повествование (на основе диахронологемы), рассуждение (на основе каузологемы) [Нечаева, 1974, с. 32]. Для создания действительности в виде пейзажа или интерьера, как и для вербализации признаков внешнего облика или характерных черт персонажа, предназначен текст типа «описание». Среди структурно-

смысловых описательных жанров известны: описание-пейзаж, описание-интерьер, описание предмета, описание-портрет и описание-характеристика. Цели изображения действительности в динамике – в действиях и процессах – служит повествовательный тип текста. По значению, структуре и модальности повествование противопоставлено описанию. По способу мышления о действительности описание и повествование как констатирующие тексты противопоставлены аргументирующему тексту типа «рассуждение».

Функционально-смысловые типы речи базируются на сложном синтаксическом целом: ССЦ может быть выражено речью одного типа или сочетанием разных типов речи (контаминированной формой речи).

Контаминированную речь, вслед за О.А. Нечаевой, мы понимаем как сочетание в одной микротеме двух или нескольких типов речи, выполняющих единую функцию в данном тексте [Нечаева, 1974, с. 262].

Контаминированная речь возникает при совмещении описания и рассуждения, повествования и рассуждения и описания и повествования в пределах одного сложного синтаксического целого.

Предметом исследования в данной статье послужила описательно-повествовательная разновидность контаминации.

В текстах художественной литературы наиболее распространенным видом описательно-повествовательной контаминации будет совмещение в одной микротеме описания внешности героя (описание-портрет) и повествования. В таком случае перечисляются внешние признаки персонажа, а также рассказывается о его действиях, последовательно сменяющих друг друга.

Другой из вошедших – невысокий, костлявый, с очень выдающимися мослаками худых щек серого лица, с прекрасными зеленоватыми, широко расставленными глазами и тонкими губами – был человек, напротив, мрачного и унылого вида. На нем было старое ватное пальто и сапоги с калошами. Он нес два горшка и два туеса. Поставив перед Ранцевой свою ношу, он поклонился Нехлюдову шеей, так что, кланяясь, не переставая смотрел на него. Потом, неохотно подав ему руку, он медленно стал расставлять вынимаемую из корзины провизию.

(Л. Толстой. Воскресение)

Приведенный текст входит в состав одного сложного синтаксического целого и объединен одной микротемой, которую условно можно назвать «Кондратьев». Это «гипертема». «Каждое высказывание содержит свою тему, производную от главной темы – гипертемы» [Хамаганова, 2006, с. 21]. Первая часть текста (*текст без подчеркивания*) представляет собой описание. Статичный объект содержит ряд признаков (*невысокий; костлявый; худые щеки; серое лицо; прекрасные зеленоватые, широко расставленные глаза; тонкие губы; старое ватное пальто; сапоги с калошами*). Далее сообщается о событиях, сменяющих друг друга, которые вербализованы глагольными формами совершенного вида с аористичным значением (*поставив, поклонился; подав, стал расставлять*). Наблюдается переход от одного действия к другому, поступательное движение, характерное для повествования.

Подобные тексты мы считаем контаминированной формой речи.

Описание может «прерывать» повествовательную речь, тем самым образуя контаминированную разновидность текста.

Минуты через две из двери бодрым шагом вышла, быстро повернулась и стала подле надзирателя невысокая и очень полногрудая молодая женщина в сером халате, надетом на белую кофту и на белую юбку. На ногах женщины были полотняные чулки, на чулках – острожные коты, голова была повязана белой косынкой, из-под которой, очевидно умышленно, были выпущены колечки вьющихся черных волос. Все лицо женщины было той особенной белизны, которая бывает на лицах людей, проводивших долгое время взаперти, и которая напоминает ростки картофеля в подвале. Такие же были и небольшие руки и белая полная шея, видневшаяся из-за большого воротника халата<...>Выйдя в коридор, она немного закинув голову, посмотрела прямо в глаза надзирателю и остановилась в готовности исполнить все то, что от нее потребуют.

(Л. Толстой. Воскресение)

В одной микротеме («Маслова») совмещаются констатирующие типы речи, причем повествовательная речь (подчеркнутое в тексте) прерывается описательной (описание главной героини – Катюши Масловой).

Такую организацию текста мы также будем считать контаминацией.

Таким образом, контаминация текста типа «описание-портрет» и текста типа «повествование» в пределах одного ССЦ может встречаться в случае, когда описание героя продолжается повествованием о его действиях, последовательно сменяющих друг друга. Такой способ проявления контаминации в художественных текстах мы именуем *транзитивным* (от лат. «transitus» – «переход»). Когда повествование о действиях героя «прерывается» описанием его внешности – *интернативный* способ проявления контаминации (от лат. «intra» – «внутри»).

От последнего вида контаминации необходимо отличать «вставные фрагменты» другого типа речи.

Обратимся к примеру:

Катюша уложила спать барышень и, подговорив с собою девочку, кухаркину дочь Машку, надела старые ботинки, накрылась платком, подобралась и побежала на станцию.

Была темная осенняя, дождливая, ветреная ночь. Дождь то начинал хлестать теплыми крупными каплями, то переставал. В поле, под ногами, не было видно дороги, а в лесу было темно, как в печи, и Катюша, хотя и знала хорошо дорогу, сбилась с нее в лесу и дошла до маленькой станции, на которой поезд стоял три минуты, не заходя, как она надеялась, а после второго звонка. Выбежав на платформу, Катюша тотчас же в окне вагона первого класса увидела его.

(Л. Толстой. Воскресение)

Повествование в этом тексте также «прерывается» описательным фрагментом. Однако контаминированная речь здесь не образуется. Так как описание и повествование как типы речи входят в состав разных ССЦ с разными микротемами (действия Катюши и описание ночи).

В исследуемом материале наблюдается последовательное сочетание текстов типа «описание-интерьер» и «повествование».

Протившись с дамами и обещав пробыть завтра еще целый день, с тем чтобы вместе ехать верхом осматривать интересный провал в казенном лесу, Левин перед сном зашел в кабинет, чтобы взять книги о рабочем вопросе, которые Свяжский предложил ему. Кабинет Свяжского была огромная комната, обставленная

шкафами с книгами и с двумя столами<...>У письменного стола была стойка с обозначенными золотыми ярлыками ящиками различного рода дел.

(Л. Толстой. Анна Каренина)

Несмотря на структурную схожесть данного текста с контаминированными, текст образуют разные микротемы. Описание кабинета – это результат наблюдения Левина, а перечисление последовательных действий представлено повествователем. На этом основании мы заключаем, что в тексте представлено последовательное сочетание двух типов речи, но не явление контаминации.

Подобные тексты мы можем наблюдать и при сочетании повествования и описания-пейзажа.

Переодевшись без торопливости<...> Вронский велел ехать к баракам. От бараков ему уже были видны море экипажей, пешеходов, солдат, окружавших гипподром, и кипящие народом беседки. Шли, вероятно, вторые скачки, потому что в то время, как он входил в барак, он слышал звонок. Подходя к конюшне, он встретился с белоногим рыжим Гладиатором Махотина, которого в оранжевой с синим попоне, с кажущимися огромными, отороченными синим ушами, вели на гипподром.

(Л. Толстой. Анна Каренина)

Описание местности, которую видит перед собой Вронский, представляет собой отдельную микротему. Поэтому контаминации в таком случае также не возникает.

Таким образом, последовательное сочетание типов речи – это такая организация текста, при которой два или более типа речи следуют друг за другом, образуя при этом разные микротемы.

От описательно-повествовательной контаминированной речи следует отличать описательную характеристику – перечисление внешних и внутренних черт характера человека.

Мне нравится его широкое, скуластое лицо, всегда бледное и несчастное, отражающее в себе, как в зеркале, замученную борьбой и продолжительным страхом душу. Grimасы его странны и болезненны, но тонкие черты, положенные на его лицо глубоким искренним страданием, разумны и интеллигентны, и в глазах теплый, здоровый блеск. Нравится мне он сам, вежливый, услужливый и необыкновенно деликатный <...>

Когда кто-нибудь роняет пуговку или ложку, он быстро вскакивает с постели и поднимает

ет. Каждое утро он поздравляет своих товарищей с добрым утром, ложась спать – желает им спокойной ночи.

(А. Чехов. Палата № 6)

Приведенный текст представляет собой описание-характеристику, в которой перечисляются как внешние (*широкое, скуластое лицо; странные, болезненные гримасы; теплый, здоровый блеск глаз*), так и внутренние черты персонажа (Громова) (*вежливый, услужливый и необыкновенно деликатный*). Второй абзац не следует считать повествовательной формой речи, так как описываемые действия повторяются; предполагается, что это устойчиво возобновляемые события, что является отличительной чертой описания-характеристики. На повторяемость этих действий указывают глаголы несовершенного вида (*вскакивает, поднимает, поздравляет, желает*), а также детерминант «каждое утро» и предложение детерминантного типа «*Когда кто-нибудь роняет пуговку или ложку*». При контаминации констатирующих типов речи в повествовательной части текста наблюдается смена действий (явлений). Сравните:

Незнакомец, когда его разглядели, оказался человеком лет тридцати, некрасивым собой и ничем не замечательным. Это был высокий хохол, длинноносый, длиннорукий и длинноногий; вообще всё у него казалось длинным, и только одна шея была так коротка, что делала его сутуловатым. Одет он был в чистую белую рубаху с шитым воротом, в белые шаровары и новые сапоги и в сравнении с подводчиками казался щеголем. В руках он держал что-то большое, белое и на первый взгляд странное, а из-за его плеча выглядывало дуло ружья, тоже длинное.

Попав из потемок в световой круг, он остановился как вкопанный и с полминуты глядел на подводчиков. Потом он шагнул к костру, улыбнулся еще светлее и сказал: «Хлеб да соль, братцы!»

(А. Чехов. Степь)

В процессе описания перечисляются признаки, существующие в статичном объекте одновременно (внешние признаки незнакомца): *длинноносый, длиннорукий, длинноногий; шея коротка; чистая белая рубаха <...> белые шаровары и новые сапоги; в руках держал что-то большое <...>*

Второй абзац представляет собой повество-

вательную речь. Последовательность действий в этом повествовательном контексте выражена значением глаголов прошедшего времени с аористическим значением (*остановился, шагнул, улыбнулся, сказал*).

Таким образом, контаминированная речь – это сочетание в одном сложном синтаксическом целом двух или нескольких типов речи, выполняющих единую изобразительную функцию в данном тексте. Явление контаминации типов речи происходит только в пределах одной микротемы. Описательно-повествовательная контаминированная речь в тексте может быть представлена двумя способами: транзитивным и инернативным. От контаминированных текстов необходимо отличать последовательное сочетание типов речи, при котором последние входят в состав разных ССЦ. Различительным свойством контаминации констатирующих типов речи и описания-характеристики является смена событий, явлений (вербализованная в глагольных формах с аористическим значением) в первом случае и повторяемость, периодичность действий (на которую, как правило, указывают глагольные формы с перфектным значением) – во втором. Проблема контекстуального взаимодействия функционально-смысловых типов речи требует дальнейшего изучения, поскольку представляет собой научный интерес и имеет практическую значимость.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Синкретизм // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская Энциклопедия, 1990. 685 с.
2. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1974. 262 с.
3. Новиков А.И., Чистякова Г.Д. К вопросу о теме и денотате текста // Изв. АН АССР. Сер. литературы и языка. 1981. Т. 40, №1. 56 с.
4. Разумовская В.А. Информационная неоднозначность художественного текста: неисчерпаемость оригинала и переводная множественность // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3(21).
5. Хамаганова В.М. Параметры анализа художественного текста: учеб. пособие. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2006. 68 с.

ОТРАЖЕНИЕ ОППОЗИЦИИ «ДОМ-ЛЕС» В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ КРАСНОЯРСКИХ ГОВОРОВ¹

REFLEXION OF THE OPPOSITION «HOME-FOREST» IN ETHNOCULTURAL MIND OF THE DIALECT SPEAKERS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

А.Г. Тимченко

A.G. Timchenko

Говоры, категория пространства, бинарные семиотические оппозиции, картина мира, семантическое поле. В статье рассматриваются диалектные лексические единицы с пространственной семантикой. Категория пространства в говорах Красноярского края рассматривается в рамках универсальной бинарной семиотической оппозиции «дом-лес». Статья содержит материал о локальных ментальных представлениях носителей красноярских говоров.

Dialects, category of space, binary semiotic oppositions, linguistic worldview, semantic field. The paper concentrates on dialect lexical items with spatial semantics. A category of space in the dialects of the Krasnoyarsk Territory is considered as part of a universal binary semiotic opposition «home-forest». The paper contains the material about the local mental beliefs of the dialect speakers of the Krasnoyarsk Territory.

Проблема национальной специфики мышления широко обсуждается сегодня в различных ключах, что свидетельствует об актуальности затрагиваемой в статье темы [Васильева, 2014, с. 107]. Любой этнос формируется в условиях региона своего проживания. Эти условия обеспечивают не только сложение особенностей психологии данного этноса (менталитет), но и необходимый уровень процесса переработки и передачи информации, объем и структурированность которой создают картину мира этноса.

Важную роль играет способ категоризации. Одной из важнейших для человека всегда была категория пространства. Между пространством и заполняющими его предметами существуют определенные отношения, причем полагают, что «пространство не является простымместилищем объектов, а скорее наоборот – конституируется ими, в этом смысле оно вторично по отношению к объектам» [Яковлева, 1994, с. 20–21].

Цель исследования – попытка описать ментальные признаки, присутствующие в русских го-

ворах Красноярского края, на основе анализа экспликации в них частного воплощения категории пространства – оппозиции «дом-лес», являющейся частной разновидностью оппозиции «свой-чужой» и синонимичной оппозиции «близкий-далекий». В качестве объекта исследования взяты лексические единицы, входящие в состав упомянутой семиотической оппозиции, отраженной в говорах Красноярского края.

Дом, являясь относительно независимым пространством в пространстве, сам начинает восприниматься как внутренняя составляющая последнего. «На лексическом уровне это отражается, в частности, в том, что оппозиция внутри-снаружи заменяется оппозицией дóма-снаружи. В свою очередь, «снаружи» расшифровывается как лес, поле, вода, гора, места скопления народа (базар, площадь), т. е. как лексемы, имеющие особую семантическую функцию в организации фольклорного пространства. Оппозиция: внутренний-внешний, принадлежащий дому-принадлежащий внешнему миру может быть ин-

¹ Работа выполнена при поддержке проекта РГНФ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» (Красноярский край) № 14-14-24004 «Этнокультурное сознание и самосознание сибиряка, отраженное в языке».

терпретирована как оппозиция: принадлежащий культуре-не принадлежащий культуре («неочеловеченный»)» [Цивьян, 1978, с. 74].

«ДОМ»

Можно выделить несколько признаков, которые актуализированы в первом члене оппозиции – семантическом поле (далее – СП) «дом». Это огромный пласт названий, который может быть описан в рамках тематического подхода.

Наиболее характерным признаком, который реализуется в наименованиях лексем СП «дом», является признак **темпоральности**: **зимнее** (*зимовка, зимовьюшка* – маленький домик для скота и т. п.), **летнее** (*флигер* – маленькая летняя кухня во дворе и т. д.), **временное** (*стан* – 1. временное жилище людей в тайге или в поле и т. п.).

Другой семантический признак, актуализирующийся в значениях лексем, – **особенности процесса строительства** либо **производимые над постройкой действия**: *амбарник*² – небольшой сарай, имеющий вид амбара, рубленный; *дом крестовый, дом круглый* – дом с внутренними двумя пересекающимися стенами и т. д.

Следует отметить, что обилие лексем, связанных с процессом строительства, не случайно. Дом – своего рода Космос человека в миниатюре, и всё в нем должно быть в строгом порядке. Потому и к постройке жилища славяне подходили основательно, совершая не один обряд, тщательно выбирая место, время для постройки, материал. В процессе строительства территория, выбранная для проживания, превращалась из Хаоса в Космос. Каждый этап строительства дома был подчинен ритуалу.

В лексемах, относящихся к СП «дом», может быть репрезентирован также **локативный** признак: **на усадьбе** (*дворы* – хозяйственные постройки на усадьбе и т.п.), **в доме** (*изба* – 2. первая комната в доме или кухня; *набожничка* – место в углу, где стоят иконы и т.д.), **в удалении от дома** (*задняя улица* – улица, далекая от центра деревни; *займка* – 1. маленькое поселение в окрестностях деревни и т. п.).

Важную роль также играют лексем, характеризующие жилье по **функции**: **для жилья** (*фатера* – дом, квартира; *клуня* – 2. небольшой до-

мик или сенцы и т. д.); **для сходок** (*келья* – место сборища молодежи по вечерам и т. п.), **для хозяйственных нужд** (*амбарушка* – хозяйственная постройка небольших размеров; *баенка* – баня; *гувно* – гумно и т. д.); **для животных** (*клуня* – 3. хлев для свиней; *избашка* – собачья конура и т. д.).

Переход от дома к не-дому (чужому, лесу) и периферии связан с другой частью славянского дома – сенями. Они соединяются посредством двери, крыльца с двором и надворными постройками, функция которых – служить для хозяйственных нужд (отсюда обилие наименований). Порог как граница «между домом и не-домом» [Иванов, Топоров, 1965, с. 169]. Пространство, которое отгорожено забором, плетнем (имеющее границы) и примыкающее к дому, и является двором. Можно считать его частью дома (поскольку един с ним и отграничен от «чужого») и противопоставлением второму члену оппозиции «дом-лес». Но Вяч.Вс. Иванов и В.Н. Топоров предлагают также вариант оппозиционной противопоставленности двора дому (в собственном смысле этого слова), поскольку «дом как жилище человека отличен от двора (и хозяйственных построек) как места, где сосредоточен скот (т. е. животные, вырванные человеком из лесного царства) [Иванов, Топоров, 1965, с. 169]. Противопоставление дома и двора может находить отражение в наличии домового (обычно доброжелательного) и дворового (обычно недоброжелательного) [Там же]. Однако в говорах Красноярского края встречаются лишь лексем, связанные с обозначением домового: *буканушка, дедушка-суседушка, домовниха, суседко*. Данные лексем являются отражением второй интерпретации семиотической оппозиции «дом-лес» – социально-экологической, поскольку связаны с религиозной жизнью коллектива.

Наиболее характерными признаками, актуализирующимися в лексемах СП «дом», являются: темпоральность (реализуется в семах *зима / лето, временное*), особенности процесса строительства, локативный признак (реализуется в семах *на усадьбе, в доме, в удалении от дома*), функция (*для жилья, для сходок, для хозяйственных нужд, для животных*).

Такая степень семантической расчлененно-

сти свидетельствует о четко разработанной структуре СП «дом» в говорах Красноярского края. В системе лексем отражены большой опыт оседлого образа жизни и связанные с ним ритуалы строительства.

«ЛЕС»

Лес для людей всегда был и остается чужой, неосвоенной территорией, скрывающей опасности. Поэтому, чтобы почувствовать себя защищенным, человек ограждал себя, свое жилище, свой скот, возводя заборы, отвоевывая пространство у леса, осваивая ее. В говорах Красноярского края лексемы «дом» и «лес» обладают характерной оценочной коннотацией: первый связывают с положительным началом, второй – с отрицательным.

Отобранные для лексико-семантического анализа лексемы, встретившиеся в русских говорах Красноярского края, можно разделить на лексико-семантические группы: территориально относящийся к лесу, территориально не относящийся к лесу.

Территориально относящийся к лесу: *бор*¹ – 1) лес из хвойных пород с примесью березы, осины; 2) отделившаяся от тайги часть соснового леса; *елшник* – мелкий ельник; *заростник* – невысокий густой лес или кустарник; *колка* – роща в поле или среди пашен; *трещоба* – труппа, труднопроходимый участок леса и т. п.

Лексемы данной лексико-семантической группы несут информацию о свойствах (преимущественно каков лес по составу: хвойный, лиственный, смешанный – *бор*, *елш*-, *разн*-; пригодный для постройки дома, хозяйственных нужд – *стро*-, *амбар*-), признаках объекта (редкий, тонкий – *част*-; густой, труднопроходимый – *зарост*-, *трещоб*-), его расположении (*-кол*-), что выражается в их составных единицах.

Территориально не относящийся к лесу: *баерАк*, *буерАк* – узкий извилистый овраг; *елАнь* – поляна; *клаУжина* – болото; *чАщина* – густой кустарник; *ямурИна* – овраг и т. д.

Подробно данные лексемы рассмотрены с точки зрения пространственной оппозиции «верх-низ» в статье [Тимченко, 2013, с. 289–294]. Следует заметить лишь, что среди лексем данной

лексико-семантической группы встречается мало именованных с положительной коннотацией.

Вышеприведенные лексемы, семантически входящие в оппозицию «дом-лес», включают в себя семантику бинарных оппозиций типа «свой-чужой», «близкий-далекий», «освоенный-неосвоенный». Следовательно, это противопоставление «может быть истолковано в социально-экологическом плане как противопоставление освоенного человеком, ставшего его хозяйством, неосвоенному им» [Иванов, Топоров, 1965, с. 168]. Анализ данной оппозиции позволяет представить не только специфику знаковой организации пространства диалектоносителей Красноярского края, но и многие аспекты их традиционной жизни, уклада.

Библиографический список

1. Байбурин А.К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Л.: Наука, 1983.
2. Васильева С.П. Ассоциативное поле «дом» в русском языковом сознании жителей Приенисейской Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 107–111.
3. Иванов Вяч.В., Топоров В.Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы. М., 1965.
4. Словарь русских говоров северных районов Красноярского края. Красноярск: Изд-во КГПИ, 1992. 348 с.
5. Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края: в 5 т. Красноярск: РИО КГПУ, 2003–2011.
6. Словарь русских говоров южных районов Красноярского края. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. 488 с.
7. Тимченко А.Г. Семиотические оппозиции «верх-низ» и «далеко-близко» как средство формирования представлений о пространстве // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). Красноярск.
8. Цивьян Т.В. Дом в фольклорной модели мира. 1978.
9. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины (модели пространства, времени и восприятия). М., 1994.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТЕРЕОТИПНОГО ОБРАЗА «ХЛЕБ»

LEXICOGRAPHIC DESCRIPTION OF STEREOTYPICAL IMAGE OF «BREAD»

Е.В. Устьянцева

E.V. Ustyantseva

Языковое сознание, стереотип, стереотипный образ, клише сознания, лексико-семантический вариант, словарная статья, традиции русского народа, паремиологический фонд, хлеб.

Статья посвящена созданию проекта словарной статьи лингвокультурологического словаря, в связи с чем впервые рассматривается вопрос о возможности обозначения одного из лексико-семантических вариантов слова «хлеб» как самостоятельного стереотипного образа, существующего в сознании и обусловленного национально-культурной спецификой представления о данном образе. В связи с этим раскрывается понятие стереотипного образа, представляется принцип отбора и структурирования материала для создания словарной статьи; выявляется специфическое в восприятии отдельного значения слова «хлеб»; находят отражение факты из культуры, жизнедеятельности русского народа, ставшие причиной тех или иных стереотипных представлений о хлебе.

Linguistic consciousness, stereotype, stereotypical image, the cliché of consciousness, lexical-semantic variant, dictionary entry, the traditions of the Russian people, paroemiological fond, bread.

The article deals with the creation of the project of a linguoculturological dictionary's entry. In this regard, the possibility of designation of one of the lexical-semantic variants of the word "bread" as an independent stereotypical image that exists in the mind and caused by the cultural identity of the idea of this image is considered for the first time. In this respect, the concept of the stereotypical image is revealed, the principle of selection and structuring of the material to create a dictionary entry is presented; a specific perception of an individual meaning of the word "bread" is identified; the facts of the culture and life of the Russian people, which were the reason of certain stereotypes about bread, are described.

Изучение языкового сознания жителей разных регионов, принадлежащих к различным возрастным, профессиональным и другим социальным группам, является активной проблемой психолингвистики [Жильцова, Васильева, 2013, с. 157] В то же время антропоцентрический подход в лингвистике определил актуальность исследования проблемы стереотипных образов, свойственных национальному языковому сознанию. Одним из центральных стереотипных образов в русском национальном сознании является образ хлеба, и этот факт не вызывает сомнений. Возникает другой вопрос: могут ли лексико-семантические варианты данного слова являться самостоятельными стереотипными образами?

Цель данной статьи – описание стереотипного образа «хлеб» в значении «средство, не-

обходимое для существования; самое важное, жизненно необходимое» и создание проекта словарной статьи лингвокультурологического словаря, основным объектом описания в котором являются различные аспекты слова как единицы лексической системы и языка.

Термин «стереотип» очень часто используется разными исследователями, представителями разных наук, которые вкладывают в него различные понятия. Мы же, опираясь на точку зрения В.В. Красных, рассмотрим феномен «стереотип» с точки зрения лингвиста.

Итак, стереотип есть некоторая структура ментально-лингвального комплекса, формируемая инвариантной совокупностью валентных связей, приписываемых данной единице и представляющих образ-представление феномена, стоящего за данной единицей, в его [образа-

представления] национально-культурной маркированности при определенной предсказуемости направленных ассоциативных связей (векторов ассоциаций) [Красных, 2003, с. 232].

Стереотип с точки зрения «содержания» есть некий фрагмент (концептуальной) картины мира, существующей в сознании, некое обусловленное национально-культурной спецификой представление о предмете или о ситуации.

Как феномен стереотип имеет две разновидности: стереотипы поведения и стереотипы представления. Среди последних выделяют стереотипы-ситуации и интересующие нас в рамках данной статьи стереотипы-образы. Форма хранения стереотипных образов – клише сознания, под которым понимается всякая готовая речевая формула, выделяемая в связи с регулярностью ее появления в определенных повторяющихся речевых ситуациях, обладающая признаками некомплектности, т. е. недостаточно эксплицированный сложный знак [Красных, 2002, с. 140].

Данные теоретические обоснования, на наш взгляд, делают возможным описание стереотипного образа одного из ЛСВ слова «хлеб».

Воспользовавшись методикой составления словарной статьи, предложенной В.В. Красных, представим те принципы, по которым должен отбираться и структурироваться материал и по которым должна строиться сама словарная статья.

Итак, статья состоит из «вводной части», в которой указывается, входит или не входит данная единица в число русских мифологических персонажей, и если входит, то выполняет ли символическую функцию и вступает ли в оппозицию с другими единицами. В этой вводной части мы указываем, в какой роли может выступать данная единица: как мифологический образ, персонаж фольклора, как стереотипный образ или как средство характеристики (человека, предмета или ситуации).

После вводной части следует первый раздел статьи, посвященный бытованию данной единицы в фольклоре (если таковое имеет место) и / или в Библейском дискурсе.

Следующий раздел словарной статьи содер-

жит описание стереотипного образа. В стереотипный образ необходимо включать те черты, которые так или иначе актуализируются в дискурсе.

И наконец, последний раздел собственно словарной статьи представлен случаями апелляции к образу в дискурсе и условиями употребления «именования» в речи. После этого мы приводим существующие в современном русском языке слова и выражения, либо связанные с данным образом, либо те, в которых фигурирует его «вербальная оболочка». Все выражения иллюстрируются примерами из современного русского дискурса и паремиологического фонда языка (пословицы и поговорки).

Стереотипный образ хлеба в значении «средство, необходимое для существования; самое важное, жизненно необходимое»

Хлеб относится к числу древнейших библейских образов (1); выступает как стереотипный образ (2); может употребляться для характеристики человека, ситуации (3).

1. Хлеб занимает одно из главных мест в Библии. В священном писании манна именуется «хлебом небесным».

«Двух вещей я прошу у Тебя, не откажи мне, прежде нежели я умру: суету и ложь удали от меня, нищеты и богатства не давай мне, питай меня насущным хлебом, дабы, пресытившись, я не отрекся Тебя и не сказал: “Кто Господь?” и чтобы, обеднев, не стал красть и употреблять имя бога моего всуе». Притч: 30, 7–9 (Словарь библейских крылатых слов и выражений).

2. Хлеб – средство, необходимое для существования. С образом хлеба русские люди связывают представления о самом важном, жизненно необходимым.

А потом опять в работе, в борьбе за кусок хлеба, в суете рассасывалась злоба и, тупая, ноющая, уходила боль, похожая на ту, которую иногда испытывал он от рубца на лбу – паяетки, оставленной некогда палашом мадыарского офицера (Шолохов «Поднятая целина»). [Кочегар Шумов]: Ладно-о, она меня – в дворники, я к ней – в любовники, и жил около ее тепло-го хлеба года три. (М. Горький «В людях»).

3. Современные русские могут обращаться к образу хлеба при характеристике:

– **человека, зарабатывающего себе на жизнь:** *Заработать на хлеб* [Даль, 1980]. *Я кусок хлеба всегда смогу себе добыть;*

– **ситуации, при которой кто-то делает или не делает чужую работу:** *Отнять у кого хлеб, лишит места или промысла, способов жизни* [Даль, 1980]. *Мне чужой хлеб не нужен, но и свой я никому не отдам. Ваш хлеб я забирать не буду, у меня своей работы предостаточно;*

– **ситуации, при которой бывает трудно или легко заработать на пропитание:** *Наш хлеб трудный* [Даль, 1980] *Учительский хлеб нелегко достается.*

В современном русском языке существует целый ряд выражений, связанных с хлебом:

– **тяжелый хлеб** – о средствах, которые было трудно заработать [Жуков, 2003]: *Ох, и тяжелым твой хлеб оказался;*

– **мой хлеб** – о чем-то жизненно необходимым [Жуков, 2003]: *Моя профессия – мой хлеб: я ею живу и дышу.*

– **зарабатывать хлеб** – о средствах для существования, которые надо получить, проделав какую-то работу [Жуков, 2003]: *Свой хлеб я зарабатываю сама, потому что привыкла ни от кого не зависеть.*

Из приведенного выше материала видно, что представленный лексико-семантический вариант слова «хлеб» является репрезентацией стереотипного образа, так как: 1) сформирован на основе религиозных представлений русского народа; 2) служит средством характеристики человека или ситуации в современном дискурсе,

а значит, существует в сознании и 3) обусловлен национально-культурной спецификой представления о данном образе.

Таким образом, анализ представленного лингвокультурологического материала позволяет рассматривать вербализацию отдельного лексического значения слова «хлеб» в качестве стереотипного образа в рамках одной словарной статьи.

Библиографический список

1. Байбородин А.Г. Русский месяцеслов. Иркутск, 1998. 539 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 1978–1980. 1980. Т. 4. 683 с.
3. Жильцова Т.П., Васильева С.П. Изучение языкового сознания методом ассоциативного эксперимента: этика // Вестник КГПУ. 2013. № 3. С. 157–161.
4. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Рус.яз. – Медиа, 2003. 544 с.
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
6. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
7. Красных В.В., Изотов А.И. Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / под ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. М.: Филология, 1998. Вып. 5. 124 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1987. 797 с.
9. Словарь библейских крылатых слов и выражений. СПб.: Петербург – XXI век, 2000. 480 с.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНЕМАТОГРАФА В МЕДИАОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ (КРУЖКОВАЯ РАБОТА)

DOMESTIC EXPERIENCE OF CINEMA USE IN MEDIA EDUCATION OF PUPILS (PROJECT GROUP WORK)

А.Ю. Шаханская

A.Yu. Shakhanskaya

Медиаобразование, медиа, кинообразование, кинематограф, кружок, внеклассная работа, школьник.

Экранные искусства – неотъемлемая часть нашей жизни. Поэтому одной из главных проблем художественно-эстетического воспитания и образования детей является формирование культуры восприятия произведений экранных искусств. В наши дни уже нет необходимости доказывать, какое огромное влияние оказывает кино на детей. Вопрос использования педагогического потенциала кинематографа сегодня весьма актуален. В статье рассмотрены некоторые исторические аспекты медиаобразования на материале кинематографа в нашей стране.

Media education, media, cinema education, cinema, project group, out-of-school activities, pupil.

Screen arts are an integral part of our lives. Therefore, one of the main problems of artistic and aesthetic upbringing and education of children is the creation of a culture of perception of screen arts' works. Nowadays there is no need to prove what a great influence cinema has on children. The issue concerning the use of the pedagogical potential of cinema today is very relevant. The article examines some historical aspects of media education through the example of cinema in our country.

В настоящее время перед современной школой встала настоятельная необходимость формирования культуры медиапользования и информационной культуры учащихся.

На решение такого рода задач направлено медиаобразование – специальное педагогическое направление, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.).»

Сегодня вопросы медиаобразования в нашей стране разрабатывают А.В. Федоров, О.А. Баранов, Н.Ф. Хилько, Е.А. Бондаренко, С.И. Гудилина, Е.В. Мuryюкина, И.В. Чельшева и другие ученые.

В основе термина «медиаобразование» лежит понятие «медиа» (от латинского «*media*», «*medium*» – средство, посредник). Термин был впервые введен канадским социологом Г.М. Маклюэном в конце XX века и означал «массовую культуру» («*mass-media*»), различные средства коммуникации [Маклюэн, 2003]. Г.М. Маклюэн – автор теории, согласно которой качественные сдвиги в истории человечества связаны с появлением новых технических средств.

Понятие «медиаобразование» впервые было раскрыто в материалах ЮНЕСКО. Медиаобразование понимается как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области в педагогической теории и практике...» [Media Education, 1984, с. 8].

Данное направление получило свое развитие в ведущих странах мира (Великобритания, Канада, США, Австралия, Франция и др.) и было призвано помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в современном информационном обществе. В странах Запада отдельные компоненты медиаобразования появились еще в 1920-е годы. «В целом опыт зарубежного медиаобразования показал значительные возможности медиапедагогике в развитии художественно-эстетических, творческих способностей, самостоятельного мышления, воображения, полноценного восприятия медиатекстов, анализа и осмысления всего многообразия массовой информации...» [Чумаколенко, 2013, с. 92].

Сегодня все более актуальным становится вопрос о формировании информационной культуры подрастающего поколения через возрождение системы внешкольного и внеклассного медиаобразования, в том числе на материале кинематографа: кружки, клубы кинолюбителей, видео студии, мультстудии и т. д.

Цель нашей статьи – рассмотреть отечественный опыт медиаобразования школьников на материале кино во внеклассной, кружковой работе.

Кинематограф всегда был в поле зрения педагогов, многие из которых отмечали его большой воспитательный потенциал и старались включить его в свою работу с детьми. Медиаобразовательное движение в России, в том числе и на материале кино, стало зарождаться уже в первые годы XX столетия. «Первыми средствами медиаобразования в России стали учебные и научно-популярные киноленты, а позже возникли киноклубы, кинофотостудии, кружки юных корреспондентов» [Челышева, 2006, с. 17–19]. «В начале десятых годов XX века были созданы фильмы “Электрический телеграф”, “Получение электромагнитных волн”, “Кровообращение”, “Глаз”, “Инфузория”. В это же время начали создавать фильмы с использованием мультипликации, которая на Западе появилась значительно позже» [Черепинский, 1989, с. 5]. Появились первые киноклубы в школах и внешкольных детских учреждениях. Ярким событием для отечественной кружковой киноработы было создание в 1925 году Общества друзей советского кино (ОДСК).

С 1932 года количество кинокружков (за исключением технических) резко сократилось. Работа ОДСКФ (тогда уже «Общества за пролетарское кино и фотографию») была практически сведена на нет, а в 1934 году общество было ликвидировано. Дальнейшая история развития кинообразования на протяжении почти трех десятилетий показала, что киноискусство и кинообразование состояли на службе у идеологии и политики, выполняя роль иллюстративного материала в образовании [Челышева, 2004].

Несмотря на это, многие педагоги продолжали говорить о больших воспитательных возможностях киноискусства, выдвигая, однако, на первый план его идеологическую функцию. Со второй половины 30-х до первой половины 50-х разрешены были в основном лишь пропа-

гандистские кино-, фотомероприятия. Данный период в истории развития медиаобразования характеризовался тем, что в работе кино-, фотокружков (как, впрочем, и в любой иной образовательной деятельности на материале медиа) преобладала ярко выраженная практическая направленность.

Вторую половину 50-х годов XX века традиционно принято считать временем второго рождения любительского кинематографа. В данный период развивалось и еще одно направление кинообразования – юношеские и детские кинотеатры, которые представляли собой одну «из самых распространенных, доступных и интересных укрупненных форм деятельного, активного познания киноискусства» [Баранов, 1979, с. 66]. Целью их создания было расширение общеобразовательного и политехнического кругозора учащихся, их эстетическое и нравственное воспитание.

В конце 1950 – начале 1960-х годов эстетическое воспитание стало рассматриваться как средство гармонического развития человека, приобщения его к искусству (в том числе к кинематографу), освоения художественного языка, формирования образного мышления [Федоров, Челышева, 2002]. Именно в этом русле развивалась деятельность основоположников отечественного медиаобразования О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича и др.

В 1961 году открылся московский Центральный клуб любителей кино (КДК), разработаны устав и учебные программы, методические материалы.

Одним из самых важных событий в «оттепельной» эпохе развития медиаобразования в России стало создание Совета по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов в 1967 году.

60–80-е годы XX века стали в России временем доминанты эстетически ориентированного медиаобразования. Основной целью провозглашалось формирование мотивов и качеств личности, необходимых для развития эстетического сознания, творческих потенциалов, хотя в целом на такого рода взглядах сказывалось давление авторитарного режима (идеологическая конфронтация по отношению к Западу, воинствующий атеизм и т.д.) [Федоров, Челышева, 2002].

«Эпоха реформ» 1990-х годов отразилась

на российском кинообразовании далеко не самым лучшим образом. Государственная поддержка, оказанная государством Обществу друзей кино (ОДК) в конце 1980-х, к началу 1992 года сошла на нет. Если в «застойные времена» педагоги не могли развернуть в полной мере творческую деятельность в силу идеологических причин, то теперь, получив право выбора учебных программ, пособий, кино-, видеорепертуара и т. п., столкнулись с большими финансовыми трудностями. После распада Советского Союза вся система образования переживала трудные времена [Федоров, Чельшева, 2002]. Но энтузиасты медиаобразования (О.А. Баранов, Л.С. Зазнобина, С.Н. Пензин и др.) продолжали активную деятельность.

Для России наиболее характерны такие теоретические подходы к медиаобразованию, как: эстетический, культурологический, практический, развития критического мышления. Эти и другие теории, как правило, не проявляются в чистом виде и тесно связаны между собой. Все эти теоретические подходы в той или иной степени оказали влияние на становление и развитие методики медиаобразовательного процесса.

Разработанные модели медиаобразования можно, вероятно, разделить: на образовательно-информационные модели (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.); воспитательно-этические модели (рассмотрение моральных, религиозных, философских проблем на медиаматериале); практико-утилитарные модели (практическое изучение и применение медиатехники); эстетические модели (ориентированы прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры); социокультурные модели (развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т. д.) [Федоров, 2008, с. 21]. Существующие медиаобразовательные модели основаны на теоретических положениях медиаобразования. На развитие отечественных методических подходов к медиаобразованию, пожалуй, самое существенное влияние оказали положения эстетической теории медиаобразования, которые продолжают свое развитие и в современной практической педагогике.

На протяжении всей истории кинообразования педагоги сталкивались с разного рода трудностями: материальными, бюрократическими и т. д. В начале XXI века заметно возрос интерес к медиаобразованию детей на материале кино. Однако развитие медиаобразования происходит неравномерно и сталкивается с различного рода проблемами и сегодня. В современном мире пользоваться компьютером, Интернетом, видеокамерой, создавать, копировать и распространять медиатексты с помощью данных технических средств, может почти каждый школьник и без помощи взрослых. Как правило, такого рода медиатексты не несут в себе эстетической, содержательной, художественной и т. п. нагрузки, а только лишь увеличивают объемы пустой, ненужной, фальшивой информации вокруг. И в этих условиях вопрос о медиаобразовании школьников на материале кинематографа становится еще более актуальным.

Библиографический список

1. Баранов О.А. Экран становится другом: Из опыта работы учителя. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
2. Маклюэн Г.М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Жуковский: Кучково поле, 2003. 464 с.
3. Федоров А.В. Базовые медиаобразовательные модели // Медиатека и мир. 2008. № 3. С. 31–41.
4. Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
5. Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства // Дополнительное образование. 2004. № 3. С. 62–63.
6. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
7. Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1989. 168 с.
8. Чумаколенко Н.А. Зарубежный опыт медиаобразования в художественном образовании и воспитании школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1. С. 89–92.
9. Media Education. Paris: UNESCO, 2004. 211 p.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ И ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РОДИТЕЛЯМИ

THE PECULIARITIES OF EMOTIONAL INTERACTION OF RECURRENT RESPIRATORY INFECTION CHILDREN AND HEALTHY CHILDREN OF TENDER AGE WITH THEIR PARENTS

О.А. Ширяева

O.A. Shirayeva

Часто болеющие дети, привязанность, объект привязанности, родительские роли, детско-родительские отношения, условия воспитания, функциональный стиль воспитания, дисфункциональный стиль воспитания, надежный тип привязанности, амбивалентный тип привязанности.

В психолого-педагогической литературе недостаточно исследован вопрос об особенностях эмоционально-психологического взаимодействия часто болеющих детей раннего возраста с родителями, основанного на определенном типе привязанности, как фактора, детерминирующего характер интерперсональных отношений со сверстниками и взрослыми, развитие самосознания ребенка и успешность его социализации. В статье приводятся результаты сравнительного анализа показателей, характеризующих детско-родительские отношения в группах здоровых и часто болеющих детей раннего возраста, представлены основные компоненты стиля воспитания, способствующие формированию надежного типа привязанности детей к родителям.

Recurrent respiratory infection children, attachment, the object of attachment, parental roles, children-parents relations, conditions of parenting, functional parenting style, dysfunctional parenting style, safe type of attachment, ambivalent type of attachment.

In psychological-pedagogical literature the issue of peculiarities of emotional-psychological interaction of recurrent respiratory infection children of tender age with their parents, based on a specific type of attachment as a factor determining the nature of interpersonal relationship with peers and adults, the development of childish consciousness and the success of children's socialization is insufficiently studied. This article presents the results of the comparative analysis of the indicators of children-parents relations in groups of healthy and recurrent respiratory infection children of tender age, presents the basic components of parenting style, promoting the formation of a safe type of children's attachment to parents.

В психологической научной литературе привязанность рассматривается как устойчивая взаимосвязь между людьми, источником психологической и эмоциональной близости, продолжительной во времени и не зависящей от местонахождения людей. Развитие привязанности к родителям представляет важную фазу в нормальном психическом развитии детей. Для описания характеристики надежной привязанности исследователи выделяют следующие признаки: 1) «успокоить ребенка лучше других способен именно объект привязанности; 2) ребенок чаще всего адресует обращения за утешением объекту привязанности, а не другим взрослым; 3) ребе-

нок значительно реже переживает состояние тревоги и испытывает страх в присутствии значимого человека» [Смирнова, 2003, с. 106].

Родительская поддержка особенно важна для ребенка в раннем возрасте, поскольку ее дефицит становится причиной выраженного нарушения психического и физического созревания ребенка, дезадаптации, психосоматических расстройств, дезинтеграции привязанности как важнейшего фактора психического развития. Роли, выполняемые матерью и отцом в общении с ребенком, имеют свои особенности. Преимущественно матери держат ребенка на руках, успокаивают, когда он тревожится, удовлетворяют жизненные потребно-

сти. Вовлечение детей в новые виды деятельности, стимуляция физической и игровой активности принадлежат отцам. «По отношению к ребенку они более строги и менее кооперативны, чем матери, но ощущают в общении более выраженную межличностную близость» [Аликин, Лукьянченко, 2012, с. 231]. «Дети особенно нуждаются в матери, когда расстроены или испытывают чувство страха, а отцам отдают предпочтение как равноправным участникам игр и организаторам пространства для исследовательской деятельности. Дети, надежно привязанные к обоим родителям, проявляют активный интерес к общению с незнакомыми людьми» [Галигузова, 2008, с. 23].

«Детско-родительская привязанность в период раннего детства, в основе которой заложен механизм импринтинга и имитации родительского поведения, обуславливает способность ребенка к социализации в более старшем возрасте приобретать правильные стереотипы поведения» [Филиппова, 2009, с. 35]. Различные варианты нарушения детско-родительской привязанности детерминируют дальнейшее развитие ребенка, способность формировать отношения привязанности со значимыми людьми и особенности взаимодействия с окружающим миром.

С целью изучения специфики привязанности часто болеющих детей проводилось исследование, ориентированное на выявление предпочитаемого в семье объекта привязанности часто болеющих детей и определение особенностей родительского отношения со стороны матери и отца. Констатирующий эксперимент осуществлялся в период с ноября 2012 по март 2013 года на базе муниципальных дошкольных образовательных учреждений общеразвивающего типа города Красноярск: МБДОУ № 5, 138, 108, 224, 234. В исследовании приняли участие 160 родителей (80 полных семей) в возрасте 24–35 лет, 80 детей в возрасте 3–4 лет, распределенные по группам здоровых (39 человек) и часто болеющих детей (41 человек). В состав группы часто болеющих детей входили 21 мальчик и 20 девочек, в группу здоровых детей – 22 мальчика и 17 девочек.

Разработанный диагностический кейс для проведения исследования включал для родителей ан-

кету «Оценка детско-родительского эмоционального взаимодействия» (Е.И. Захаровой), для детей – опросник по исследованию детско-родительских отношений А.И. Захарова и проективные методики «День рождения» (М.Н. Панфиловой), «Почта» (модификация теста Е. Антони, Е. Бине).

Опросник А.И. Захарова позволил выявить авторитетного члена семьи, характер поло-ролевой идентификации, значимое лицо, обеспечивающее испытуемому психологический комфорт, и, таким образом установить, с кем из родителей у ребенка развиты отношения привязанности и характер данной взаимосвязи. С помощью опросника детско-родительского эмоционального взаимодействия выявлена степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в каждой конкретной диаде. Опросник содержит 66 утверждений и направлен на выявление выраженности 11 параметров эмоционального взаимодействия родителя и ребенка дошкольного возраста, объединенных в три блока.

1. Блок чувствительности:

- способность воспринимать состояние ребенка;

- понимание причин состояния;

- способность к сопереживанию.

2. Блок эмоционального принятия:

- чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком;

- безусловное принятие;

- отношение к себе как к родителю;

- преобладающий эмоциональный фон взаимодействия.

3. Блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия:

- стремление к телесному контакту;

- оказание эмоциональной поддержки;

- ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия;

- умение воздействовать на состояние ребенка.

Проведение диагностического обследования в группах часто болеющих и здоровых детей трехлетнего возраста позволило получить следующие результаты и выявить психологические особенности.

1. Согласно использованной методике «День рождения» (М.Н. Панфиловой), 15 % испытуемых в группе часто болеющих детей и 18 % испытуемых в группе здоровых детей на рисунке за «праздничным столом» изобразили родителей друг с другом на близком расстоянии, однако дистанцировали от себя, разместив напротив, что подчеркивает свойственное детям в возрасте трех лет развитие самостоятельности, эгоцентризма. У 25 % часто болеющих детей и 20 % здоровых детей отмечается расположение на рисунке мамы и папы рядом с собой на равном расстоянии, что свидетельствует о равноценности обоих родителей для ребенка и об эф-

фективном функциональном взаимодействии родительской и детской подсистем. Изображение рядом с собой папы, подчеркивающее эмоциональную связь, характерно для 20 % испытуемых в группе часто болеющих детей и 19 % испытуемых в группе здоровых детей. Маму, обеспечивающую эмоциональный и психологический комфорт, на рисунке расположили рядом с собой 40 % часто болеющих детей и 43 % здоровых детей. Существенных особенностей при выборе предпочитаемого взрослого или расположении себя на рисунке за «праздничным столом» в группах здоровых и часто болеющих детей не отмечается.

Таблица 1

Диагностические данные по методике «День рождения» (М.Н. Панфиловой)

| Варианты расположения ребенка | Часто болеющие дети | Здоровые дети |
|---|---------------------|---------------|
| 1. Родители расположены рядом друг с другом, но дистанцированы от ребенка, расположены напротив | 15 % | 18 % |
| 2. Родители расположены на равном расстоянии между собой и относительно ребенка | 25 % | 20 % |
| 3. Ребенок расположил рядом с собой маму | 40 % | 43 % |
| 4. Ребенок расположил рядом с собой папу | 20 % | 19 % |

2. При использовании опросника А.И. Захарова по исследованиям детско-родительских отношений были получены результаты, отраженные в табл. 2.

В перечень вошел не весь список вопросов, представленный в данной методике, вопросы были выбраны соответственно психологическим особенностям возраста.

Таблица 2

Результаты обследования детей по опроснику А.И. Захарова

| Вопросы | Ответы испытуемых | |
|---|---|--|
| | Группа часто болеющих детей | Группа здоровых детей |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. Кто является главным членом семьи: мама или папа? | Папа – 48 %; мама – 44 %; сам ребенок – 8 % | Папа – 31 %; мама – 51 %; сам ребенок – 18 % |
| 2. Если бы ты играл (ла) в игру «Семья», роль кого из родителей бы ты выбрал (ла)? | 8 % – «играли» бы роль себя; 92 % – избрали роль, сцепленную с полом | 6 % – «играли» бы роль себя; 94 % – избрали роль, сцепленную с полом |
| 3. Когда ты станешь взрослой (ым), ты будешь делать на работе тоже самое, что делает твой папа или твоя мама? | 1 % (мальчики) – избрали деятельность, как у мамы; 6 % (девочки) – избрали деятельность, как у папы; 93 % – избрали деятельность, обусловленную поло-ролевой принадлежностью (мальчики – как папа, девочки – как мама). | 1 % (мальчики) – избрали деятельность, как у мамы; 4 % (девочки) – избрали деятельность, как у папы; 95 % – избрали деятельность, обусловленную поло-ролевой принадлежностью (мальчики – как папа, девочки – как мама) |

Окончание табл. 2

| 1 | 2 | 3 |
|--|---|--|
| 4. Если бы ты дома остался (ась) один (одна) и тебе стало грустно и страшно, ты хотел (а), чтобы в комнату первой вошла мама или папа? | 88 % детей отдают предпочтение маме; 12 % детей – папе | 80 % детей отдают предпочтение маме; 20 % детей – папе |
| 5. Ты гулял (-а) во дворе и взрослые ребята обидели тебя, забрали твою игрушку, ты расскажешь о случившемся маме или папе? | 6 % обратились бы к обоим родителям; 42 % детей – к папе; 52 % детей – к маме | 10 % обратились бы к обоим родителям; 12 % детей – к папе; 78 % детей – к маме |

3. Проведение диагностического обследования с помощью проективной методики «Почта» позволило получить следующие резуль-

таты и выявить особенности отношения к родителям часто болеющих и здоровых детей (табл. 3).

Таблица 3

Результаты диагностического исследования по проективной методике «Почта»

| Часто болеющие дети | Здоровые дети |
|---|---|
| «Этот человек любит меня» – 88 % детей дали ответ «мама», 12 % – «папа». | «Этот человек любит меня» – 78 % детей дали ответ «мама», 22 % – «папа». |
| «Этот человек не любит меня» – 5 % детей выбрали данный вопрос и дали ответ: 4 % – «папа», 1 % – «мама». 95 % – ответ адресован «незнакомцу». | «Этот человек меня не любит» – 4 % детей выбрали данный вопрос и дали ответ: «папа». 96 % – ответ адресован «незнакомцу». |
| «Об этом человеке я скучаю» – 85 % – «мама», 15 % – «папа». | «Об этом человеке я скучаю» – 81 % – «мама», 19 % – «папа». |
| «Этот человек меня всегда жалеет» – 89 % – «мама», 11 % – «папа». | «Этот человек меня всегда жалеет» – 86 % – «мама», 14 % – «папа». |
| «С этим человеком я люблю играть» – 88 % – «мама», 12 % – «папа». | «С этим человеком я люблю играть» – 83 % – «мама», 17 % – «папа». |
| «Этот человек часто меня наказывает и ругает» – 84 % – «папа», 16 % – «мама». | «Этот человек меня часто наказывает и ругает» – 80 % – «папа», 20 % – «мама». |
| «Иногда я боюсь этого человека» – 1 % детей выбрали данный вопрос и дали ответ: «папа». 99 % – ответ адресован «незнакомцу». | «Иногда я боюсь этого человека» – 3 % детей выбрали данный вопрос и дали ответ: «мама». 97 % – ответ адресован «незнакомцу». |
| «Этот человек часто играет со мной» – 81 % – «мама», 19 % – рассказываю свои секреты» – 91 % – «маме», 9 % – «папе». | «Этот человек часто играет со мной» – 75 % – «мама», 25 % – «папа». |
| «Этот человек никогда не играет со мной» – 14 % детей выбрали данный вопрос относительно одного из родителей: 9 % – «папа», 5 % – «мама». 86 % ответов адресованы «незнакомцу». | «Этому человеку я часто рассказываю свои секреты» – 86 % – «маме», 14 % – «папе». |
| «На этого человека я часто сержусь» – 24 % детей выбрали данный вопрос относительно одного из родителей: 15 % – «на маму», 9 % – «на папу». 76 % ответов адресованы «незнакомцу». | «Этот человек никогда не играет со мной» – 7 % детей выбрали данный вопрос относительно одного из родителей: 3 % – «папа», 4 % – «мама». 93 % ответов адресованы «незнакомцу». |
| «Этот человек самый добрый и хороший» – 85 % – «мама», 15 % – «папа». | «На этого человека я часто сержусь» – 27 % детей выбрали данный вопрос относительно одного из родителей: 18 % – «на папу», 9 % – «на маму». 73 % ответов адресованы «незнакомцу». |
| «Этому человеку мне нравится помогать дома» – 83 % – «маме», 17 % – «папе». | «Этот человек самый добрый и хороший» – 80 % – «мама», 20 % – «папа». |
| «Этот человек всегда все запрещает мне» – 60 % – «мама», 40 % – «папа». | «Этому человеку мне нравится помогать дома» – 79 % – «маме», 21 % – «папе». |
| «К этому человеку я никогда не обращаюсь за помощью» – «письмо» было адресовано «незнакомцу» | «Этот человек всегда все запрещает мне» – 63 % – «папа», 37 % – «мама». |
| | «К этому человеку я никогда не обращаюсь за помощью» – «письмо» было адресовано «незнакомцу» |

Результаты диагностического обследования и проведенный их сравнительный анализ позволяют сделать следующие выводы.

1. Надежный тип привязанности преобладает в отношениях ребенка и матери как в группе здоровых детей, так и часто болеющих. Несмотря на то что 60 % часто болеющих детей отмечают, что «мама всегда все запрещает мне», она является самой доброй и хорошей, с ней ребенок готов поделиться своими секретами, в случае переживания тревоги и страха желает обратиться к ней за помощью, мама в большей мере, чем папа, уделяет внимание деятельности ребенка, организует с ним игру, ей он желает помогать выполнять домашнюю работу.

2. Среди существенных различий между группой здоровых и часто болеющих детей можно отметить: выбор отца в качестве главного члена семьи, признание авторитета отца часто болеющими детьми и предпочтение здоровыми детьми авторитета матери в семье, ее главенствующей функции. Часто болеющие дети, ввиду соматической ослабленности и периодического пребывания под четким контролем и наблюдением со стороны родителей, более конформны по сравнению со здоровыми детьми. Очевидная эмоционально-психологическая значимость матери в их жизни сочетается с формальным признанием ведущей роли отца в семье, что также может быть связано с реализацией им контролирующей и санкционирующей функции. Согласно методике «Почта», большинство часто болеющих и здоровых детей отмечают, что «папа их часто наказывает и ругает».

Главенствующее положение в семье для здоровых детей занимает мама, обеспечивающая удовлетворение актуальных потребностей ребенка.

3. Поло-ролевая идентификация в группах часто болеющих и здоровых детей в норме, предпочтения в выборе будущей профессии и выполнении социальной роли обусловлены половой принадлежностью: мальчики желают подражать отцу, а девочки – матери. Можно сделать вывод о том, что действия родителей в семьях со здоровыми и часто болеющими детьми

не провоцируют ребенка отстраниться от отца или матери и следовать паттерну социального поведения противоположного пола. Дети стремятся следовать за представителем своего пола и приобретают важный опыт для дальнейшей жизни.

4. В группе часто болеющих детей 68 % надежно привязаны к матери и, соответственно, амбивалентный тип привязанности развит в отношении отца, 5 % детей надежно привязаны к отцу и амбивалентно привязаны к матери, 27 % детей надежно привязаны к обоим родителям.

В группе здоровых детей 62 % надежно привязаны к матери и, соответственно, амбивалентный тип привязанности развит в отношении отца, 8 % детей надежно привязаны к отцу и амбивалентно привязаны к матери, 30 % детей надежно привязаны к обоим родителям.

Анализ диагностических данных по методике для родителей «Оценка детско-родительского эмоционального взаимодействия» позволила сделать выводы о том, что для 66 % (48 % матерей и 18 % отцов) родителей характерен условно обозначенный нами функциональный стиль воспитания, а для 34 % (31 % отцов, 3 % матерей) родителей – дисфункциональный стиль воспитания.

Функциональный стиль родительского отношения, определяющий формирование надежного типа привязанности, предполагает высокий уровень развития следующих способностей и компетенций, допускается также средний уровень развития компонентов стиля воспитания, но в количестве не более трех.

1. Способность воспринимать и понимать причины состояния ребенка: родитель легко догадывается о том, что беспокоит ребенка, о причинах поведения ребенка, чем ребенок расстроен.

2. Способность к сопереживанию: родитель способен испытывать те же чувства, которые испытывает ребенок.

3. Чувства, возникающие у родителя во взаимодействии с ребенком: родитель испытывает чувства любви и нежности, способен чувствовать, что ребенок любит его, получает удовольствие от общения с ребенком.

4. Безусловное принятие.

5. Отношение к себе как к родителю: родителю нравится его социальная роль «матери» или «отца», родитель верит в свою способность справиться с большинством проблем и ситуаций в воспитании ребенка.

6. Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия: родитель редко повышает голос, приятно проводит время с ребенком, теплые и спокойные взаимоотношения с ребенком.

7. Стремление к телесному контакту: родитель часто гладит ребенка по голове, берет на руки, ребенок любит прижиматься к родителю.

8. Оказание эмоциональной поддержки: родитель часто дает ребенку понять, что верит в его силы, сообщает ребенку о том, как высоко ценит его старания и достижения, хвалит своего ребенка.

Дисфункциональный стиль родительского воспитания характеризуется преобладанием низкого и среднего уровней развития компонентов стиля родительского воспитания. Родителю не всегда доступно понимание причин наблюдаемых состояний или чувства и желания ребенка для родителя неизвестны, он недостаточно чувствителен к расстройствам ребенка. Вероятно также, что родителю бывает стыдно за своего ребенка, родитель отмечает, что ребенок часто делает вещи, которые ему досаж-

дают, устает от общения с ребенком. Воспитание – это сложная проблема для родителя, он находит, что гораздо менее способен хорошо заботиться о своем ребенке, чем ожидал. Эмоциональный фон взаимодействия характеризуется тем, что ребенок редко реагирует спокойно на требования родителя, часто у родителя и ребенка возникает взаимное недовольство, занятия с ребенком часто заканчиваются ссорой. Эмоциональная поддержка сводится к тому, что родитель верит в силы своего ребенка, но не подчеркивает каждый успех ребенка, временами проявляет строгость по отношению к ребенку и его поведению.

Библиографический список

1. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. Нормативная динамика родительского отношения в современном обществе: возрастной и гендерный аспекты // Вестник КГПУ. 2012. № 4.
2. Галигузова Л.Н. Как развивается малыш в раннем возрасте. М.: Детская психология для родителей, 2008. 187 с.
3. Смирнова Е.О. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // Вопросы психологии. 2003. № 1.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2009. 208 с.

ВАСИЛИЙ ФЕДОТОВИЧ ИВЛЕВ – ПЕДАГОГ, УЧЕНЫЙ (К СТОЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

VASILY FEDOTOVICH IVLEV – TEACHER, SCIENTIST (ON THE OCCASION OF CENTENARY OF THE BIRTH)

В.И. Тесленко, Л.В. Кашкина

V.I. Teslenko, L.V. Kashkina

Физика, физическое образование, история развития, педагог, ученый.

В статье рассматривается становление ученого, педагога В.Ф. Ивлева, жизнь которого связана с историей развития Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Physics, physics education, history of development, teacher, scientist.

This article describes the progress of the scientist, the teacher Vasily F. Ivlev, whose life is bound to the history of the development of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev.

Достойны ль мы своих наследий?

И.А. Бунин

Мы, преподаватели и учителя физики, современники В.Ф. Ивлева и его ученики, становимся свидетелями того, как начинает уходить в историю люди, ученые, преподаватели, которые стояли у истоков развития физической науки в крае и в нашем университете. Главная цель данной статьи – показать на тщательно отобранном и проверенном материале, что развитие физического образования в крае и, в частности, Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева) тесно связано с историей наших талантливых людей. Это: Л.В. Киренский, Б.Ф. Цомакион, И.А. Терсков, В.Ф. Ивлев, В.А. Буравихин, В.С. Черкашин и другие.

Мы расскажем более подробно о становлении ученого, талантливого преподавателя и первого заведующего кафедрой общей физики нашего университета, тогда еще Красноярского государственного педагогического института (КГПИ). Эта статья подготовлена В.И. Тесленко, которая училась у этого блистательного педагога, а потом работала с ним на кафедре, и его дочерью, Л.В. Кашкиной, которая под влиянием деятельности отца стала физиком, защитила диссертацию и в насто-

ящее время работает в Сибирском федеральном университете [Тесленко, Смирнова, 2012]. Значимость преподавательской деятельности В.Ф. Ивлева становится с годами, на наш взгляд, все более бесспорной. Своей работой со студентами, мастерством изложения содержания разделов физики: электричество, молекулярная физика и термодинамика – он запомнился ученикам, которые в манере подачи материала стараются быть похожими на него. Анализ жизнедеятельности В.Ф. Ивлева позволяет утверждать, что его становление тесно связано с историей развития нашей страны.

Василий Федотович Ивлев родился 27 апреля 1912 года в Калужской губернии. Это недалеко от г. Юхнова (Калужская область). Социальное происхождение – крестьянин. Семья переехала в Сибирь, Новониколаевск (Новосибирск). Его отец, Ивлев Федот Алексеевич, в 1922 году был действительным членом Первой Николаевской портновской кооперативной артели, умер в 1923. Мать, Александра Федоровна, была неграмотной. В семье было 6 детей. Все дети впоследствии получили высшее образование. Василий Федотович с 1921 по 1929 год учился в г. Новосибирске в школе № 8 им. А.В. Луначарского и окончил ее в июне 1929 года. В школе он приобрел знания и навыки в объеме курса, установленного программами Народного Комитета Просвещения (НКП) для школы-девятилетки. Был активным уче-

ником, участвовал в общественно полезной работе внутри и вне школы.

В 1930 году поступил в Томский государственный университет им. В.В. Куйбышева на физико-математический факультет. Учился по специальности «Электромагнитные колебания». 14 января 1936 года защитил дипломную работу по теме «Измерение углов диэлектрических потерь в кристаллических телах и влияние различных факторов на их величину». Эта работа была отмечена на конкурсе молодых научных работников. В 1936 году окончил университет и получил диплом. Ему была присвоена квалификация научного работника II разряда в области физики и преподавателя вузов и втузов, а также преподавателя техникумов, рабфаков и старших классов средней школы. На основе результатов дипломной работы была опубликована статья «Усовершенствование метода замещения для измерения малых углов диэлектрических потерь» [Ивлев, 1938]. Василий Федотович как умелый экспериментатор еще до окончания университета был включен в комсомольскую бригаду конструкторов в дефектоскопическую лабораторию Сибирского физико-технического института (СФТИ) при Томском государственном университете. По окончании университета с 1 января 1936 по 1 сентября 1938 года работал в СФТИ научным сотрудником в лаборатории дефектоскопии, где под руководством профессора В.Н. Кессениха проводились исследования по важнейшей проблеме электромагнитной дефектоскопии железнодорожных рельсов. В этот период Ивлев участвовал в конкурсе Всесоюзного соревнования молодых научных работников, проводимом ЦК ВЛКСМ в ознаменование 20-летия Великой Октябрьской социалистической революции в СССР. Представленная групповая работа с его участием «Электромагнитная дефектоскопия железнодорожных рельсов» была отнесена к IV категории и премирована ввиду практической значимости. Была подготовлена коллективная рукопись «Роль проводимости и магнитной проницаемости металлов при дефектоскопии», но ее не успели опубликовать из-за начавшейся войны. Работы лаборатории дефектоскопии были актуальны как с научной, так и практической сто-

роны. Существует документ, подписанный уполномоченным Государственного комитета обороны С. Кафтановым (распоряжение УКО-1/131 от 3 ноября 1941 года), в котором руководителя лаборатории профессора Кочергина обязывают к 12 ноября 1941 года сделать 20 экземпляров дефектоскопов, а к 25 ноября 1941 года организовать их массовое производство. Дефектоскопы были нужны для использования в госпиталях г. Новосибирска с целью внедрения в хирургическую практику для лечения раненных на фронтах войны.

В 1936 году Василий Федотович женился на студентке лечебного факультета Томского медицинского института Виктории Петровне Горных, которая впоследствии длительное время работала в КГПИ.

В 1938 году В.Ф. Ивлев с семьей переехал в г. Красноярск и с августа 1938 года начал работать в КГПИ старшим преподавателем физики на физико-математическом факультете. Факультет был организован в 1935 году. Молодой энергичный преподаватель быстро завоевал уважение коллег. На кафедре физики работал П.С. Сарапкин, а деканом факультета в то время был С.Л. Эдельман. В сентябре 1940 года в КГПИ из Москвы приехал работать Л.В. Киренский, молодой кандидат физико-математических наук.

С августа 1941 по май 1945 года В.Ф. Ивлев находился в составе действующей армии на фронтах Отечественной войны. Был начальником штаба 33 истребительного отдельного противотанкового полка резерва Главного командующего 59 армии. Прошел всю войну от «звонка до звонка» и демобилизовался в марте 1946 года в звании майора с должности начальника штаба 111 артиллерийского полка 224 стрелковой дивизии. Родина высоко оценила его службу. Приказом от 1 июня 1943 года награжден орденом Отечественной войны II степени, в 1946 году – медалью «За победу над Германией». Война оказалась его вторым университетом, только «окопным».

На фронте была и его жена Виктория Петровна Ивлева. С сентября 1941 по март 1944 года она служила в звании лейтенанта медицинской службы (в должности врача-ординатора) в составе 465 отдельного медико-санитарного батальона 376 стрелковой дивизии. В 1942 году вместе воевали

на Волховском фронте под Ленинградом. Он начальник штаба противотанкового истребительного полка, она врач медсанбата. Бои на этом направлении были ожесточенные. Воевали сибиряки из 78 Добровольческой бригады, сформированной в г. Красноярске. Когда была организована «дорога жизни» по Ладожскому озеру, В.П. Ивлева служила там, спасала жителей осажденного Ленинграда. За участие в героической обороне Ленинграда В.П. Ивлева 15 июля 1943 года была награждена медалью «За оборону Ленинграда».

Ни один из физиков в Красноярске не был репрессирован. Доносчиков среди физиков не было. В Красноярске семьям фронтовиков помогал Л.В. Киренский, будущий академик, основатель Красноярского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук.

С октября 1947 по октябрь 1950 года Василий Федотович – аспирант КГПИ. Успешно сдает восемь кандидатских экзаменов: термодинамику, электродинамику в двух частях, статистическую физику, квантовую механику, диалектический и исторический материализм, немецкий язык, английский язык. И это спустя всего два года после окончания войны и один год после демобилизации из армии. Тема исследования – «Температурная зависимость необратимых скачков перемагничивания».

Все измерительные приборы, включая осциллографы, создавались своими руками. Изучался процесс намагничивания никеля. Образец – проволока никеля диаметром 0.056 мм, длина 10 мм. Температурный интервал исследования от 90 до 500 К. Скачки перемагничивания записывались на телеграфную ленту. Вот где пригодился опыт работы телеграфистом в г. Рубцовске в 1929 году. Защитил кандидатскую диссертацию 22 марта 1951 года на заседании ученого совета Московского областного педагогического института. Оппоненты: профессор Н.С. Акүлов и доцент К.П. Белов (в будущем известные советские физики-магнитологи). Статьи по теме диссертации были опубликованы в Докладах Академии наук, в Ученых записках МГУ, в Известиях Академии наук, серия «Физическая» в соавторстве с Л.В. Киренским, Б.Ф. Цомакионом. 29 ноября 1952 года Высшая аттестационная комиссия (ВАК) утверждает его в ученом зва-

нии доцента по кафедре физики. В последующие годы Василий Федотович не оставил магнитную тематику, публиковал статьи.

С 1957 по 1962 год В.Ф. Ивлев занимался проблемой высшей нервной деятельности человека и животных. Работы проводились совместно с кафедрой физиологии КГПИ. Экспериментально изучалась сложная рефлекторная деятельность человека. В.Ф. Ивлев создал сверхчувствительный комплексный прибор (воздушный пальцевой фотоплетизмограф) для регистрации при раздражении взаимоотношений между сосудистыми, дыхательными, слюноотделительными реакциями и ответными реакциями, протекающими в организме человека. Прибор был удобен в использовании. Испытуемые люди быстро адаптировались к экспериментальной установке. Исследования проводили на практически здоровых людях (38 человек), проведено 1 052 исследования. Работу докладывали в 1959 году на IX Всесоюзном съезде физиологов, биохимиков и фармакологов в г. Минске, в 1960 году на I съезде физиологов педагогических институтов РСФСР (Москва), на Втором Всероссийском совещании физиологов и анатомов педагогических институтов.

Интересоваться ядерным магнитным резонансом В.Ф. Ивлев начал в 1958 году, сотрудничая с А.Г. Лундиным, у которого впоследствии был научным руководителем.

В 1964 году в КГПИ под руководством Василия Федотовича начались работы по созданию спектрометра ядерного магнитного резонанса для широких линий. Был выполнен огромный объем работ, связанных не только с созданием самого прибора, но и материальным обеспечением этого проекта (привод, магнитные материалы для сердечника магнита, радиоматериалы и прочее). Механическую часть прибора (полюсные наконечники) изготавливали в мастерских института физики под руководством В.А. Кушнаренко. Катушки магнита (5 000 витков) наматывались вручную на специально сделанном большом станке для намотки. В.Ф. Ивлев сделал блок питания с хорошим стабилизатором. Электронная часть спектрометра была выполнена В.Б. Кашкиным (ныне доктор физико-математических наук, работает в Сибирском федеральном универ-

ситете). Был создан очень чувствительный ЯМР – спектрометр, который стабильно работал в широком интервале температур от -196 до +500 °С. Измеряли образцы кристаллов, которые по размерам были значительно меньше спички.

К концу 60-х годов прошлого столетия в мире были выпущены промышленные спектрометры ЯМР. Красноярские физики не имели возможности работать на таких приборах. Поэтому нужно было создавать свои лабораторные спектрометры. В то же время в таких «самодельных» очень сложных ЯМР спектрометрах при создании магнита, полюсных наконечников, радиотехнической части было много оригинальных технических решений. По чувствительности созданный спектрометр опередил аналогичные иностранные приборы не менее чем на 30 лет (Rogers J.A., Jasman R.J., Whitesides G.M., Olson D.L., Sweedler J.V. // Appl./Phys./Lett. 1997.70. 2464 (b)). К сожалению, сконструированный спектрометр не был полностью описан в научной литературе.

Василий Федотович был педагогом-новатором. В 1960-е годы в Советском Союзе начались работы по программированному обучению. Он занимался как теоретическими вопросами возможностей программированного обучения, так и техническими. В работе по созданию обучающих машин были задействованы многие сотрудники различных факультетов и лабораторий КГПИ. Были сконструированы и изготовлены обучающие машины, выполняющие все функции, связанные с эффективным обучением учащихся и имеющие при этом несложное техническое решение, дешевые в изготовлении и способствующие повышению эффективности учебного процесса и облегчению труда учителя. На основе их были организованы классы программированного обучения в КГПИ, в Красноярском государственном университете на физическом факультете, два класса в Красноярском автодорожном техникуме. Эти приборы выполняли сотрудники, студенты в лабораториях кафедры физики КГПИ. Было много сложностей в процессе работы, скепсиса и неверия в значимость данной работы. Но все сомнения удалось преодолеть. Всего было изготовлено своими руками 40 приборов для программированного обучения. Технические раз-

работки В.Ф. Ивлева были высоко оценены педагогической общественностью. Из письма руководителя педагогической лаборатории Московского государственного педагогического института при 715 школе на имя заместителя председателя координационного научно-педагогического совета Министерства просвещения РСФСР, профессора Н.В. Александрова: «... Проходил отбор образцов машин для организации экспериментальной работы по методике машинного программирования. Знакомились с большим количеством обучающих машин в Киеве, Свердловске, Красноярске, Москве на ВДНХ и с описанием машин, присланных в Координационный Совет Министерства по программированному обучению. По единодушному мнению членов оргкомитета и сотрудников педагогической лаборатории, наиболее простыми, экономичными и надежными в эксплуатации явились машины, разработанные в КГПИ В.Ф. Ивлевым. Эти машины могли выполнять все основные педагогические функции, которые обычно придают обучающим машинам и вместе с тем они были во много раз проще и дешевле предлагаемых машин...».

В.Ф. Ивлев всегда активно занимался демонстрационным экспериментом. Он создал большое количество великолепных лабораторных установок и демонстраций к лекционным курсам общей физики. Часть демонстрационных установок с 1977 года сохранилась в кабинете лекционных демонстраций в КГПУ им. В.П. Астафьева.

В 1972 году В.Ф. Ивлев участвовал в выставке-смотре результатов научных исследований вузов Восточной Сибири, которую организовал Восточно-Сибирский научно-методический совет. Кафедра общей физики КГПУ в лице зав. кафедрой В.Ф. Ивлева была награждена Почетной грамотой за совокупность разработанных и изготовленных демонстрационных пособий по курсу общей физики. Много сил отдавал Василий Федотович и научной работе со студентами. Под его руководством готовились научные доклады на конференции и симпозиумы, на которых студенты всегда получали дипломы.

В.Ф. Ивлев был творческим научным работником. Кроме учебного процесса, он еще до войны интересовался производством, в частности техно-

логией отжига кирпичей на первом кирпичном заводе г. Красноярск. Работал над проблемой автоматизации процесса регулировки температуры в печах отжига. Но эти работы пришлось оставить, началась война.

В газете «Красноярский рабочий» от 6 марта 1949 года была опубликована статья «Научный работник пришел на завод». В ней рассказывалось о создании В.Ф. Ивлевым автоматизированного пульта управления температурными режимами в печах отжига на первом и втором кирпичных заводах г. Красноярск, на кирпичном заводе в г. Заозерном. До этого температуру в печи измеряли вручную. На каждом заводе был штат «температурщиц». На заводе было более 100 сушильных печей. На каждое измерение температуры тратили до 5 минут. Рабочая-«температурщица» вставляла термометр в отверстие печи и ждала, пока термометр нагреется и покажет температуру. Созданный прибор был одобрен Министерством промышленности стройматериалов РСФСР и принят в производство на всех кирпичных заводах Российской Федерации.

С 1959 года Василий Федотович активно сотрудничает с коллективом строящегося алюминиевого завода. Выполняет договорные работы. Он занимался автоматизацией процесса подачи анодов в печь, стабилизацией в ванне электролизера поверхности алюминиевого расплава. Когда работали с алюминиевым заводом, то на факультете в маленьком помещении сделали небольшую ванну-модель электролизера. Студенты изучали процессы электролиза алюминия на модели.

В октябре 1947 года В.Ф. Ивлев был принят в члены ВКП(б). Принимал активное участие в общественной жизни института. Был заместителем секретаря партбюро института, членом партбюро КГПИ, членом партбюро физико-математического факультета, редактором общеинститутской газеты.

В июле 1947 г. по инициативе группы выдающихся ученых было создано Всесоюзное общество по распространению политических и научных знаний (в 1963 году переименовано во Всесоюзное общество «Знание»). Выступая на Учредительном съезде, первый руководитель Общества президент Академии наук СССР С.И. Вавилов так опреде-

лил задачи новой организации: «Наше Общество должно быть проводником и посредником настоящих, высоких, передовых научных знаний от специалистов к народу».

В.Ф. Ивлев с 1947 года активно участвовал в организации Красноярского отделения Всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний года, был его первым ответственным секретарем.

16 января 1949 года Сталинским районным Советом депутатов трудящихся избран народным заседателем Народного суда 1-го участка г. Красноярск. 3 марта 1963 года избран депутатом Красноярского городского Совета депутатов трудящихся Красноярского края (1963–1965).

С 1 апреля 1951 года был заведующим специально созданной кафедры общей физики КГПИ. Под его руководством коллектив кафедры успешно боролся за претворение в жизнь решений XIX съезда КПСС о политехническом обучении. Как заведующий кафедрой неустанно заботился, чтобы лекционные курсы хорошо оснащались для демонстрации опытов, энергично укреплял материальную базу кафедры. С апреля 1957 по апрель 1959 года был деканом факультета физики и основ производства. Как декан факультета направлял работу различных научных и политехнических кружков на факультете.

С 1952 года В.Ф. Ивлев являлся научным руководителем аспирантов. Под его руководством было подготовлено девять кандидатов физико-математических наук. Для ученого был характерен широкий диапазон научных интересов: от дефектоскопии, физики магнитных явлений (скачки Баркгаузена), радиоспектроскопии (ядерный магнитный резонанс) до программированного обучения в высшей и средней школе, проблем высшей нервной деятельности человека и животных. Вспоминает А.Г. Лундин, доктор физико-математических наук, профессор, заслуженный деятель науки и техники РФ: «Ивлев В.Ф. был блестящим лектором и педагогом, большой знаток и эрудит в области экспериментальной техники. Это был добрейшей души человек, несмотря на несколько суровый вид. Ведь он прошел огонь войны. Он доброжелательно относился ко всем активно работающим людям, осо-

бенно к тем, кто, помимо педагогической работы, серьезно занимался наукой. Он оставил глубокий и яркий след в жизни вузовской, научной и студенческой среды г. Красноярска. Ученики ценили в нем доброй души человека, умелого руководителя и требовательного наставника. У него была богатая физико-математическая эрудиция, большой педагогический талант. Прекрасный физик, замечательный педагог и большой душевной щедрости человек. Это был человек “строгой доброты”, он сочетал чисто научные исследования с решением крупных производственных задач».

В.Ф. Ивлев был талантливым лектором. Его лекции по курсу общей физики всегда отличались не только глубиной и свежестью подхода ко всем принципиально важным физическим проблемам, они всегда сопровождались уникальными демонстрационными опытами, на которых будущие учителя учились, как можно просто говорить о сложных физических явлениях.

«Учили многие, а научили строгие», – так писал выпускник педагогического института, ныне почетный гражданин г. Боготола писатель Л.И. Антонов в книге «Красноярские Столбы»: «Василий Федотович был неординарной личностью и оставил о себе память у любого студента на всю жизнь. Он обожал студентов, бескорыстно преданных науке и способных работать в лаборатории круглосуточно. На экзаменах он был крут. Сдать Ивлеву электродинамику было целой проблемой. Он работал по трехбалльной системе: плохо, посредственно и хорошо. Но студенты ценили в нем бескомпромиссность и принципиальность. В.Ф. Ивлев около 30 лет проработал в Красноярском пединституте. Это ученый с большим научным диапазоном. Мера его была такая: “Я ценю и уважаю только такого сотрудника, который в любую минуту сможет заменить меня”» [Антонов, 2008].

Большая научная и педагогическая деятельность Василия Федотовича Ивлева была высоко оценена Родиной. 27 октября 1953 года был награжден орденом «Знак Почета»; 19 января 1954 года приказом Народного Комиссара Просвещения РСФСР был награжден нагрудным знаком «Отличник народного просвещения»; 25 декабря 1961 года был награжден медалью «За трудовую

доблесть»; 1970 году – медалью «За доблестный труд»; 1969 году – медалью «50 лет Вооруженных сил СССР»; 1971 году – знаком «25 лет Победы в Великой Отечественной войне».

В 1957, 1962 и 1967 годах В.Ф. Ивлев был награжден Почетными грамотами Министерства просвещения РСФСР за успешную работу по подготовке кадров народного образования, Почетной грамотой исполкома Красноярского краевого Совета депутатов трудящихся.

По современным меркам, В.Ф. Ивлев прожил короткую жизнь, всего 65 лет. Будучи одним из ближайших сподвижников академика Леонида Васильевича Киренского, он сочетал чисто научные исследования с решением крупных производственных задач. Прошло 35 лет со дня смерти В.Ф. Ивлева, а в ноябре 2012 года в КГПУ им. В.П. Астафьева отмечали 100-летие со дня его рождения.

В.Ф. Ивлев оставил глубокий и яркий след в жизни вузовской, научной, производственной и студенческой среды. Его многочисленные ученики – это учителя и инженеры, научные работники и руководители крупных коллективов. Он прививал любовь к физике и исследовательской работе. И его дела не забыты.

Библиографический список

1. Антонов Л.И. Красноярские столбы: эссе. Красноярск: Гротеск, 2008. 790 с.
2. Ивлев В.Ф. Усовершенствование метода замещения для измерения малых углов диэлектрических потерь // Журнал технической физики. 1938. Т. 8, вып. 17.
3. Несколько строк потомкам. Фронтовики – молодому поколению / сост. Н.А. Лактионова. Красноярск: РАСТР, 2014. С. 87.
4. Тесленко В.И., Смирнова Н.З. Проблеммы подготовки педагогических кадров по естественнонаучным дисциплинам: концептуальное осмысление // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №3 (21). С. 144–149.
5. Тесленко В.И. Проблеммы развития познавательной деятельности человека при конструировании естественнонаучных знаний о природе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 144–150.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРДЮКОВА Ольга Сергеевна – аспирант кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: OlgaSArdukova@list.ru

БАКШТ Дмитрий Алексеевич – аспирант кафедры отечественной истории; ассистент кафедры музееведения, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: baksht@mail.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

БИЗЮКОВ Николай Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; e-mail: bizyukov_nikolay@inbox.ru

ВАЛЮХ Елена Петровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elena_beregovaj@mail.ru

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВИКТОРУК Елена Николаевна – доктор философских наук, профессор, кафедра философии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: eviktoruk@yandex.ru

ВОЛЫНКИНА Светлана Вадимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: volinkina-zapad@mail.ru

ГАВРИЛЮК Оксана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

ГАЛКИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физиологии человека и методики обучения биологии факультета биологии, географии и химии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: galkina7@yandex.ru

ГИЛЬМАНШИНА Татьяна Ренатовна – кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры литейного производства института цветных металлов и материаловедения, Сибирский федеральный университет; e-mail: gtr1977@mail.ru

ГОРНЯКОВА Мария Валерьевна – аспирант очного отделения по специальности «Педагогическая психология», КГПУ им. В.П. Астафьева; специалист по оценке, обучению и развитию персонала консалтинговой компании (Красноярск); e-mail: mvg_s@mail.ru

ДАНЬКОВА Маргарита Юрьевна – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; e-mail: Margo-ri@mail.ru

ДИТКОВСКАЯ Ксения Дмитриевна – студентка IV курса исторического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ksieniia.gailis@mail.ru

ДОВЫДЕНКО Лариса Владимировна – аспирант кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Dovydenko.Larisa@yandex.ru

ЖЕРНОКЛЕТОВА Татьяна Евгеньевна – аспирант кафедры русского языка института филологии и массовых коммуникаций, Бурятский государственный университет (Улан-Удэ); e-mail: gte0209@mail.ru

ЗАВЬЯЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной и инновационной деятельности института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: iasc@kspu.ru

ЗАВЬЯЛОВА Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики борьбы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: imagezavyalova@yandex.ru

ЗЛОТНИКОВА Екатерина Анатольевна – соискатель, преподаватель кафедры психологии и педагогики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: psy.krk@icloud.com

ЗЫКОВА Татьяна Викторовна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: zykovatv@mail.ru

КАРЕЛИНА Наталья Андреевна – старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: nataly_karelina@mail.ru

КАРНАУХОВА Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: olga_ka81@mail.ru

КАШКИНА Людмила Васильевна – кандидат физико-математических наук, доцент, Сибирский федеральный университет; e-mail: sfugeo@mail.ru

КЕЙВ Мария Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mkejv@yandex.ru

КИПЧАТОВА Алла Васильевна – доцент кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; директор ЦСКАМ СИБУП (Красноярск); e-mail: allakipchatova@mail.ru

КОЛЬГА Вадим Валентинович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, проректор по внеучебной работе; КГПУ им. В.П. Астафьева; kolgavv@yandex.ru

КОПЫЛОВ Иван Владимирович – учитель истории МБОУ «Общеобразовательное учреждение лицей № 28» (Красноярск); e-mail: Kopilov_Ivan@mail.ru

КОРНИЛОВА Юлия Владимировна – старший преподаватель кафедры технологии и предпринимательства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kornilova.1414@mail.ru

КУЗИНА Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: elja-10@yandex.ru

ЛИ Ин Хван – Национальный университет г. Мокпо (Южная Корея); e-mail: sidorovk@kspu.ru

ЛОГИНОВ Денис Васильевич – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: logof89@mail.ru

ЛОЗОВАЯ Наталья Анатольевна – старший преподаватель кафедры высшей математики и информатики, Сибирский государственный технологический университет; e-mail: Lozovayanat@mail.ru

ЛЫТКИНА Светлана Игоревна – старший преподаватель кафедры материаловедения и технологии обработки материалов политехнического института, Сибирский федеральный университет; e-mail: svetka-lisa@mail.ru

МАТВЕЕВ Александр Сергеевич – заместитель директора по спортивно-массовой работе МОУ ДОД «Спортивная детско-юношеская школа олимпийского резерва “Рассвет”»; e-mail: iasc@mail.ru

МАШЕВСКИЙ Борис Михайлович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: borismashevskii2012@yandex.ru

МИНЕЕВ Валерий Валерьевич – доктор философских наук, профессор, кафедра философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vvmineyev@mail.ru

НАЙДАНОВА Оксана Сергеевна – социальный педагог Абазинского центра детского творчества; e-mail: ksy-nai@mail.ru

НОСКОВ Михаил Валерианович – доктор физико-математических наук, профессор, заместитель директора института космических и информационных технологий по науке, Сибирский федеральный университет; e-mail: mvnoskov@yandex.ru

ОСИПОВ Александр Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: ale44132272@ya.ru

ОСТЫЛОВСКАЯ Оксана Анатольевна – старший преподаватель кафедры социальных технологий института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет; e-mail: oksana14@inbox.ru

ПЕРВИТСКАЯ Алёна Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Курганский государственный университет; e-mail: alenka3@yandex.ru

ПОПОВАНОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и здоровья, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: popovanova@kspu.ru

ПУШКАРЕВА Татьяна Павловна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра материаловедения и технологии обработки материалов политехнического института, Сибирский федеральный университет; e-mail: a_tatianka@mail.ru

САВОЛАЙНЕН Галина Савельевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: savolainengs@mail.ru

САФОНОВ Константин Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; e-mail: safonovkv@rambler.ru

СИДОРОВ Леонид Константинович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теоретических основ физического воспитания института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sitnichuk.1987@mail.ru

СИДОРОВА Татьяна Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: stanyb@yandex.ru

СИТНИЧУК Сергей Сергеевич – старший преподаватель кафедры ТОФВ института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Sitnichuk.1987@mail.ru

СЛАВИНА Людмила Николаевна – доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 200146@mail.ru

СОМОВА Марина Валериевна – магистрант II курса группы КИ13-01М института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: marinasom@yandex.ru

ТАРАСЕНКО Андрей Петрович – преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; e-mail: ale44132272@ya.ru

ТЕСЛЕНКО Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения физике, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: viteslenko@kspu.ru

ТИМЧЕНКО Анастасия Георгиевна – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель русского языка и литературы, КГБОУ СПО «Красноярский хореографический колледж»; e-mail: tiana-89@mail.ru

УСТЬЯНЦЕВА Елена Викторовна – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева, учитель русского языка и литературы, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа № 3» г. Сосновоборска; e-mail: elene_ustianzeva@mail.ru

ФЁДОРОВА Вера Ивановна – доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vi-fedorova@yandex.ru

ФЁДОРОВА Галина Аркадьевна – доцент кафедры информатики и методики обучения информатике, Омский государственный педагогический университет; e-mail: Fedorova_tmoi@rambler.ru

ХАЛИМОВА Надежда Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: nmhal@mail.ru

ХРОМЫХ Александр Станиславович – кандидат исторических наук, директор филиала КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорск; e-mail: khromikh-alex@mail.ru

ХУДОНОГОВ Сергей Александрович – ассистент кафедры материаловедения и технологии обработки материалов политехнического института, Сибирский федеральный университет; e-mail: gtr1977@mail.ru

ЦЕНЮГА Ирина Николаевна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: irina.tsenyuga@yandex.ru

ЧЕРНОВ Александр Юрьевич – доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии, Волгоградский государственный университет; e-mail: a.chernov@yandex.ru

ЧИЖАКОВА Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: chizhakova@mail.ru

ЧУПРОВА Елена Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики борьбы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ed-chuprova@yandex.ru

ШАХАНСКАЯ Анастасия Юрьевна – аспирант кафедры социокультурного развития личности, Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова; e-mail: shahanskaya.anastasia@yandex.ru

ШЕРШНЕВА Виктория Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: vshershneva@yandex.ru

ШИБАЕВ Михаил Валерьевич – ассистент кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; администратор ЦСКАМ СИБУП (Красноярск); e-mail: shibaev.m.v@mail.ru

ШИРЯЕВА Ольга Александровна – аспирант кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: OlgaShirayeva@yandex.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. 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 общей педагогики и образовательных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shkerinat@mail.ru

ШНАРКИН Сергей Михайлович – старший преподаватель кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет; e-mail: ale44132272@ya.ru

ШТУМПФ Светлана Петровна – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: stumpf@kspu.ru

ШУВАЛОВА Марина Александровна – заместитель директора по учебно-методической работе, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва; Аэрокосмический колледж (Красноярск); e-mail: m-shuvalova@inbox.ru

Credits

ARDYUKOVA Olga S. – post-graduate student of the Department of Philosophy and Sociology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: OlgaSArdukova@list.ru

BAKSHT Dmitry A. – post-graduate student of the Department of Russian History of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, assistant of the Department of museology; e-mail: baksht@mail.ru

BELYAEVA Olga L. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: oliyass@mail.ru

BIZYUKOV Nikolay V. – PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Science of the Institute of Philology and Language Communication of Siberian Federal University in Krasnoyarsk; e-mail: bizyukov_nikolay@inbox.ru

VALYUKH Elena P. – PhD in History, Associate Professor of the Department of Russian History of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: elena_beregovaj@mail.ru

VASILYEV Alexander D. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VASILYEVA Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of General Linguistics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VIKTORUK Elena N. – Doctor of Philosophy, Professor of Philosophy of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: eviktoruk@yandex.ru

VOLYNKINA Svetlana V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Latin and foreign languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk); e-mail: volinkina-zapad@mail.ru

GAVRILYUK Oksana A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Latin and foreign languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk); e-mail: oksana.gavrilyuk@mail.ru

GALKINA Elena A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of physiology and methods of teaching biology of the Faculty of biology, geography and chemistry; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: galkina7@yandex.ru

GILMANSHINA Tatiana R. – PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of foundry engineering of the Institute of Non-ferrous Metals and Material Science, Siberian Federal University; e-mail: gtr1977@mail.ru

GORNYAKOVA Maria V. – full-time post-graduate student majoring in Educational Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; specialist in staff evaluating, training and development of a consulting company in Krasnoyarsk; e-mail: mvg_s@mail.ru.

DANKOVA Margarita Yu. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Institute of Physical Education, Sport and Tourism, Siberian Federal University; e-mail: Margo-ri@mail.ru

DITKOVSKAYA Kseniya D. – fourth-year student of the Faculty of History; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: kseniia.gailis@mail.ru

DOVYDENKO Larisa V. – Department of Philosophy and Sociology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: Dovydenko.Larisa@yandex.ru

ZHERNOKLETOVA Tatyana E. – post-graduate student of the Department of the Russian Language of the Institute of Philology and Mass Communication, Buryat State University (Ulan-Ude); e-mail: gte0209@mail.ru

ZAVYALOV Alexander I. – Doctor of Pedagogy, Professor, Deputy Director for research and innovation, Institute of Physical Education, Sport and Health named after I.S. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: iasc@kspu.ru

ZAVYALOVA Olga B. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of theory and methods of struggle; e-mail: imagezavalyova@yandex.ru

ZLOTNIKOVA Ekaterina A. – external PhD student, lecturer of the Department of psychology and pedagogy of primary education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: psy.kr@icloud.com

ZYKOVA Tatyana V. – PhD in Physics and Mathematics, Siberian Federal University, the Institute of Space and Information Technologies, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Security; Krasnoyarsk; e-mail: zykovatv@mail.ru

KARELINA Natalya A. – Senior Lecturer, Department of Latin and foreign languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk); e-mail: nataly_karelina@mail.ru

KARNAUKHOVA Olga A. – PhD in Pedagogy, Siberian Federal University, the Institute of Space and Information Technologies, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Security; Krasnoyarsk; e-mail: olga_ka81@mail.ru

KASHKINA Lyudmila V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of Siberian Federal University; e-mail: sfugeo@mail.ru

KEIV Maria A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of algebra, geometry and teaching methods of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: mkejv@yandex.ru

KIPCHATOVA A.V. – Associate Professor of the Department of General Linguistics of KSPU named after V.P. Astafiev, Director of the Center for sociocultural adaptation of migrants of the Siberian Institute of Business, Management and Psychology; e-mail: allakipchatova@mail.ru

KOLGA Vadim V. – Doctor of Education, PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for extracurricular activities; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); kolgavv@yandex.ru

KOPYLOV Ivan V. – teacher of History in Lyceum № 28; e-mail: Kopilov_Ivan@mail.ru

KORNILOVA Yulia V. – Senior Lecturer of the Department of technology and business, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: kornilova.1414@mail.ru

KUZINA Elena N. – Senior Lecturer of the Department of Latin and foreign languages, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky (Krasnoyarsk); e-mail: elja-10@yandex.ru

LEE In Hwan, National University of Mokpo (South Korea); e-mail: sidorovk@kspu.ru

LOGINOV Denis V. – post-graduate student of the Department of theoretical foundations of physical education; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: logof89@mail.ru

LOZOVAYA Natalia A. – Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Computer Science, Siberian State Technological University (SibSTU); e-mail: Lozovayanat@mail.ru

LYTKINA Svetlana I. – Senior Lecturer of the Department of Materials Science and Technology of Materials Processing of Polytechnic Institute of Siberian Federal University; e-mail: svetka-lisa@mail.ru

MATVEEV Alexander S. – Deputy Director for sports mass work in Children and Youth Sport School of Olympic Reserve «Rassvet»; e-mail: iasc@mail.ru

MASHEVSKY Boris M. – Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: borismashevskii2012@yandex.ru

MINEEV Valeriy V. – Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy and Sociology; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vvmineyev@mail.ru

NAIDANOVA Oksana S. – social educator of Abaza Children's Creativity Center; e-mail: ksy-nai@mail.ru

NOSKOV Mikhail V. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Deputy Director for Science in the Institute of Space and Information Technologies, Siberian Federal University; e-mail: mvnoskov@yandex.ru

OSIPOV Alexander Yu. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Physical Education, the Institute of Physical Education, Sport and Tourism, Siberian Federal University, Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky; e-mail: ale44132272@ya.ru

OSTYLOVSKAYA Oksana A. – Senior Lecturer of the Department of Social Technologies of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University; e-mail: oksana14@inbox.ru

PERVITSKAYA Alena M. – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology in Kurgan State University; e-mail: alenka3@yandex.ru

POPOVANOVA Natalya A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of physical education and health; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: popovanova@kspu.ru

PUSHKAREVA Tatyana P. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Materials Science and Technology of Materials Processing of Polytechnic Institute, Siberian Federal University; e-mail: a_tatianka@mail.ru

SAVOLAYNEN Galina S. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of pedagogy and education management, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: savolainengs@mail.ru

SAFONOV Konstantin V. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of the department, Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev; e-mail: safonovkv@rambler.ru

SIDOROV Leonid K. – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of theoretical foundations of Physical Education of the Institute of Physical Education, Sport and Health named after I.S. Yarygin; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: sitnichuk.1987@mail.ru

SIDOROVA Tatiana V. – PhD in Physics and Mathematics, Siberian Federal University, the Institute of Space and Information Technologies, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Security; Krasnoyarsk; e-mail: stany6@yandex.ru

SITNICHUK Sergey S. – Senior Lecturer of the Department of theoretical foundations of Physical Education of the Institute of Physical Education, Sport and Health named after I.S. Yarygin, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: Sitnichuk.1987@mail.ru

SLAVINA Lyudmila N. – Doctor of History, Professor of the Department of Russian History, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: 200146@mail.ru

SOMOVA Marina V. – 2nd-year Master's Degree student, group KI13-01M of the Institute of Space and Information Technologies of Siberian Federal University; e-mail: marinasom@yandex.ru

TARASENKO Andrey P. – Lecturer of the Department of Physical Education, Institute of Physical Education, Sport and Tourism, Siberian Federal University; e-mail: ale44132272@ya.ru

TESLENKO Valentina I. – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of theory and methods of teaching physics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: viteslenko@kspu.ru

TIMCHENKO Anastasia G. – post-graduate student of the Department of General Linguistics; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, teacher of the Russian language and literature in Krasnoyarsk Ballet School (Krasnoyarsk); e-mail: tiana-89@mail.ru

USTYANTSEVA Elena V. – Department of General Linguistics of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; teacher of the Russian language and literature in middle school No 3 in Sosnovoborsk; e-mail: elene_ustianzeva@mail.ru

FEDOROVA Galina A. – Associate Professor of the Department of computer science and teaching methods in computer science, Omsk State Pedagogical University; e-mail: Fedorova_tmoi @ rambler.ru

FEDOROVA Vera I. – Doctor of History, Professor of the Department of Russian History, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vi-fedorova@yandex.ru

KHALIMOVA Nadezhda M. – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of psycho-pedagogical education in Khakassia State University named after N.F. Katanov; e-mail: nmhal@mail.ru

KHROMYKH Alexander S. – PhD in History, Director of the branch of KSPU named after V.P. Astafiev in Zheleznogorsk; KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: khromikh-alex@mail.ru

KHUDONOGOV Sergey A. – assistant of the Department of Materials Science and Technology of Materials Processing of Polytechnic Institute of Siberian Federal University

TSENYUGA Irina N. – PhD in History, Associate Professor, Head of the Department of Russian History, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: irina.tsenyuga@yandex.ru

CHERNOV Alexander Yu. – Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Volgograd State University; e-mail: a.chernov@yandex.ru

CHIZHAKOVA Galina I. – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of psychology and pedagogy of primary education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: shizhakova @ mail.ru

CHUPROVA Elena D. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of theory and methods of struggle, e-mail: ed-chuprova@yandex.ru

SHAKHANSKAYA Anastasiya Yu. – post-graduate student of the Department of social and cultural development of the individual; Taganrog State Pedagogical Institute named after Anton Chekhov; e-mail: shahanskaya.anastasia@yandex.ru.

SHERSHNEVA Viktoriya A. – Doctor of Pedagogy, Siberian Federal University, the Institute of Space and Information Technologies, Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security; Krasnoyarsk; e-mail: vshershneva@yandex.ru

SHIBAEV M.V. – assistant of the Department of General Linguistics of KSPU named after V.P. Astafiev, manager of the Center for sociocultural adaptation of migrants of the Siberian Institute of Business, Management and Psychology (Krasnoyarsk); e-mail: shibaev.m.v@mail.ru

SHIRYAEVA Olga A. – post-graduate student of the Department of Psychology of childhood; KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: OlgaShirayeva@yandex.ru

SHKERINA Lyudmila V. – Doctor of Education, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of mathematical analysis and methods of teaching mathematics in high school; KSPU named after V.P. Astafiev; Shkerina@mail.ru

SHKERINA Tatyana A. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of general pedagogy and educational technology; KSPU named after V.P. Astafiev; shkerinat@mail.ru

SHNARKIN Sergey M. – Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Institute of Physical Education, Sport and Tourism, Siberian Federal University; e-mail: ale44132272@ya.ru

SHTUMPF Svetlana P. – PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: stumpf@kspu.ru

SHUVALOVA Marina A. – Deputy Director for Teaching and Studies; Siberian State Aerospace University named after Academician M.F. Reshetnev, Aerospace College (Krasnoyarsk); e-mail: m-shuvalova@inbox.ru

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

SCIENTIFIC LIFE

2–4 октября 2014 г. II Международная научная конференция «Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе», Москва. На конференции планируется работа следующих секций.

– Проблемы модернизации школьного математического образования.

– Совершенствование профессионально-педагогической подготовки будущего учителя математики и информатики.

– Современные проблемы обучения информатике в школе.

Справки: *konfmpgutmom2012@yandex.ru*

4–5 ноября 2014 г. III Всероссийская научно-методическая конференция «Информационные технологии в математике и математическом образовании», Красноярск. На конференции планируется работа следующих секций.

– Применение систем компьютерной алгебры и графики, суперкомпьютерных вычислений для доказательства математических результатов.

– Системы динамической математики, компьютерной алгебры и графики в математической подготовке школьников и студентов.

Справки: 8-902-942-22-19; 8-923-327-17-32.

5–6 ноября 2014 г. II Всероссийская научно-методическая конференция «Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты», Красноярск. В рамках конференции планируется работа следующих секций и мастер-классов.

– Теоретико-методологические основы обучения математике в постнеклассической педагогике.

– Качество математической подготовки студентов вузов в условиях современных социально-экономических контекстов: форматы ФГОС ВПО и ФГОС ВО 3+.

– Качество математической подготовки школьников в формате требований ФГОС.

– Совершенствование профессионально-педагогической подготовки будущего учителя математики.

– Инновационная педагогическая деятельность: региональная практика.

Справки: *vasileva.ekaterina@kipk.ru*;

Shkerina@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ» 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 своей области. 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) общим объемом до 6 страниц публикуются бесплатно.

Статьи сотрудников КГПУ объемом до 6 страниц публикуются с 50 %-ной оплатой от установленного тарифа, публикация каждой последующей страницы оплачивается по полному тарифу, т. е. 500 рублей за страницу. Для авторов – не сотрудников КГПУ стоимость 1 страницы представленного текста оплачивается в соответствии с установленным тарифом. Оплата осуществляется по договору. Форма договора (форма на сайте университета) заполняется **в двух экземплярах и высылается по почте вместе с бумажным вариантом статьи** на адрес: 660049, Красноярск, ул. Перенсона, 7, «Вестник КГПУ».

Всем авторам для получения номера журнала **необходимо оформить подписку в каталоге Научно-технической информации (НТИ) Агентства «Роспечать» (№ 66001).**

Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Таблицы, 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, телефон, электронный адрес).

2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (8–10 строк) на русском и английском языках, ключевые слова на русском и английском языках (не менее 10).

Например:

Фамилия, имя, отчество – аспирант кафедры английской филологии и теории языка института английской филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова; т. 8-913-111-22-33; 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.

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.

(Текст статьи...)

**Образец оформления
библиографического списка**

Перед библиографическим списком оформляется список сокращений архивных материалов, источников, словарей: например, в тексте: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93); в списке:

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
2. НАРТ – Национальный архив Республики Татарстан.

Архивные и справочные материалы, источники в статье указываются в круглых скобках: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93).

Библиографический список (по алфавиту)

1. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 41–49.
2. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.
3. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

ВНИМАНИЕ!

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются.

Статьи, ранее опубликованные в других изданиях или Интернете, не могут быть приняты к публикации.

Присланные материалы проверяются на оригинальность и в программе Антиплагиат.

Порядок рецензирования статей

Представленные статьи рецензируются и редактируются.

Требования к содержанию статей

1. В статье необходимо сформулировать научную проблему, степень её изученности, назвать наиболее значимые труды, достигнутый уровень исследования, обозначить место данного исследования в русле указанной проблемы.

2. Обозначить объект исследования.

3. Сформулировать цель исследования.

4. Описать методы исследования.

5. Осуществить научный анализ.

6. Отметить новизну результатов и область их применения.

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 следующий номер.

Редколлегия

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2014. № 3 (29)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.

Редакционно-издательский отдел КГПУ,

т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>

E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 19.09.14. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 29,25. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ №

Отпечатано с готовых оригинал-макетов

в типографии «Литера-принт»,

т. 8 (391) 295-03-40