

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

Научное периодическое издание  
Scientific serial

Учредитель:

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

Publisher:

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

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

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

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

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

Периодичность 4 раза в год

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## СО Д Е Р Ж А Н И Е

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

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### P E D A G O G I C A L S C I E N C E S

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

#### T H E O R Y A N D M E T H O D O L O G Y O F T R A I N I N G A N D E D U C A T I O N

- А.В. Голубицкий**  
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ФОРМАТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС  
**A.V. Golubitsky**  
NETWORKING COOPERATION IN THE SYSTEM  
OF GENERAL EDUCATION ACCORDING TO THE REQUIREMENTS  
OF THE FEDERAL STATE EDUCATION STANDARDS [ 6 ]
- Д.А. Данилов, Ю.Т. Антонова**  
РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА  
К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ В КАДЕТСКОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ  
НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
**D.A. Danilov, Yu.T. Antonova**  
THE IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH  
TO TRAINING AND EDUCATING CHILDREN IN A CADET BOARDING  
SCHOOL BASED ON MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES [ 11 ]
- Р.А. Косолапов, Т.В. Косолапова**  
ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОСТИ КАК ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА  
**R.A. Kosolapov, T.V. Kosolapova**  
SPIRITUALITY EDUCATION AS AN ONTOLOGICAL PROBLEM [ 15 ]
- Е.В. Осетрова, Н.В. Уминова, Е.А. Малиновская**  
ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МЕТОДИКЕ КОНТЕКСТНОГО ЧТЕНИЯ  
**E.V. Osetrova, N.V. Uminova, E.A. Malinovskaya**  
THE INTERMEDIATE RESULTS OF THE TRAINING OF ELEMENTARY  
SCHOOL STUDENTS BY CONTEXTUAL READING TEACHING METHODS [ 20 ]
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
- T H E O R Y A N D M E T H O D O L O G Y  
O F V O C A T I O N A L E D U C A T I O N**
- А.В. Бедарева, О.И. Катовщикова, Н.А. Шумакова**  
ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО  
ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE  
**A.V. Bedareva, O.I. Katovshchikova, N.A. Shumakova**  
FORMATION OF ACADEMIC WRITING SKILLS OF STUDENTS  
IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE STUDIES VIA  
E-LEARNING RESOURCES ON THE MOODLE PLATFORM [ 27 ]
- О.В. Берсенева**  
ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ  
К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ  
**O.V. Berseneva**  
THE TECHNOLOGICAL COMPONENT OF THE FORMATION  
OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS' READINESS  
TO THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS [ 32 ]
- И.О. Богулский, Н.А. Богулская**  
ИМИТАЦИОННОЕ КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ  
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ  
АГРОИНЖЕНЕРИЯ  
**I.O. Bogulskii, N.A. Bogulskaya**  
SIMULATION COMPUTER MODELLING IN THE TRAINING  
OF STUDENTS MAJORED IN AGRI-ENGINEERING [ 35 ]
- Т.В. Жавнер**  
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ  
НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ  
НА БАЗЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ПЛАТФОРМЫ  
**T.V. Zhavner**  
THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL INTERCULTURAL  
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORED  
IN ENGINEERING IN THE COURSE OF BLENDED LEARNING  
BASED ON ELECTRONIC PLATFORMS [ 39 ]
- Т.В. Зыкова, Т.В. Сидорова, И.Ф. Космидис, К.В. Сафонов**  
НОВЫЕ ФУНКЦИИ СЕМИНАРА В СТРУКТУРЕ  
ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА  
ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ НА БАЗЕ LMS MOODLE  
**T.V. Zyкова, T.V. Sidorova, I.F. Kosmidis, K.V. Safonov**  
NEW FUNCTIONS OF A SEMINAR IN THE STRUCTURE  
OF THE MATHEMATICAL ANALYSIS E-LEARNING  
COURSE BASED ON LMS MOODLE [ 44 ]
- М.Ю. Касавцев**  
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО  
МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ  
**M.Yu. Kasavtsev**  
THE ORGANIZATION OF THE SELF-TESTING OF LEARNING MATERIAL'S  
ASSIMILATION LEVEL AT GENERAL MILITARY TRAINING CLASSES [ 48 ]
- В.В. Лунев, Т.А. Лунева**  
ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ  
НА ОСНОВЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПОДХОДА  
**V.V. Lunev, T.A. Luneva**  
THE PRINCIPLES OF DESIGNING A SYLLABUS  
ON THE BASIS OF THE ADVANCE APPROACH [ 52 ]
- Е.Б. Лученкова**  
УЧЕБНОЕ СОГЛАШЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ  
СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ  
**E.B. Luchenkova**  
EDUCATIONAL AGREEMENT AS A TECHNOLOGY  
OF INTERACTION OF THE TEACHER AND THE STUDENT  
IN CONDITIONS OF BLENDED MATHEMATICS LEARNING [ 56 ]
- В.Р. Майер, Т.В. Апакина, А.А. Ворошилова**  
СИСТЕМЫ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ  
КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ  
ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯМ  
**V.R. Mayer, T.V. Apakina, A.A. Voroshilova**  
THE SYSTEMS OF DYNAMIC GEOMETRY AS A MEANS OF TEACHING  
GEOMETRIC TRANSFORMATIONS TO FUTURE MATHEMATICS TEACHERS [ 60 ]
- О.Е. Носкова**  
ПРИКЛАДНЫЕ ПРОГРАММНЫЕ ПРОДУКТЫ КАК СРЕДСТВО  
ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ АГРОИНЖЕНЕРИЯ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН  
**O.E. Noskova**  
APPLICATION SOFTWARE PROGRAMS  
AS FORMATION TOOLS OF THE INFORMATION COMPETENCE  
OF BACHELORS MAJORED IN AGRI-ENGINEERING WHILE  
STUDYING GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES [ 65 ]
- А.А. Пахаруков**  
НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**A.A. Pakharukov**  
LEGAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL  
PROGRAMS OF HIGHER LEGAL EDUCATION [ 71 ]
- М.В. Потапова, Е.А. Леонова, Е.А. Селезнева**  
МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ  
МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**M.V. Potapova, E.A. Leonova, E.A. Selezneva**  
THE MODEL OF THE ORGANIZATION OF THE TEACHING JOB PRACTICE  
IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF TEACHER EDUCATION [ 77 ]

**О.В. Приходько, А.И. Богданова**  
 ПРАКТИКИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ  
 В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
**O.V. Prikhodko, A.I. Bogdanova**  
 THE PRACTICES OF A MULTICULTURAL DIALOGUE AMONG STUDENTS  
 IN THE CONTEXT OF THEIR SUSTAINABLE DEVELOPMENT PROBLEMS  
 [ 85 ]

**В.И. Селезнев**  
 ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАЧАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК ОСНОВА  
 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ  
**V.I. Seleznev**  
 THE GENERAL PROFESSIONAL PRIMARY TRAINING  
 AS A BASIS OF A PROFESSIONAL COMPETENCE OF A POLICEMAN  
 [ 90 ]

**Н.Н. Слепченко, Т.Н. Ямских, М.В. Савицкая**  
 АДАПТИВНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ СИСТЕМЫ:  
 УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ СТИЛЕЙ  
**N. N. Slepchenko, T.N. Yamskikh, M.V. Savitskaya**  
 ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS: CONSIDERATION  
 OF INDIVIDUAL LEARNING STYLES  
 [ 94 ]

**О.В. Тумашева**  
 ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ  
 СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В АСПЕКТЕ ФГОС  
**O.V. Tumasheva**  
 THE READINESS OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER  
 TO IMPLEMENT A SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN THE ASPECT  
 OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD  
 [ 98 ]

**В.И. Усаков, Н.М. Лаврик**  
 СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
 ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
 В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
**V.I. Usakov, N.M. Lavrik**  
 THE ENHANCEMENT OF A HEALTH-SAVING COMPETENCY  
 OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHERS  
 IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY  
 [ 101 ]

**В.Ф. Усманов, Ю.С. Ременникова**  
 МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
 СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА  
**V.F. Usmanov, Yu.S. Remennikova**  
 THE MODEL OF THE FORMATION OF AN UNDERGRADUATE  
 STUDENT'S PEDAGOGICAL CULTURE IN THE EDUCATIONAL  
 PROCESS OF HIGHER EDUCATION  
 [ 105 ]

**М.И. Фролова**  
 ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНОГО ИСКУССТВА СЕВЕРНОГО КАВКАЗА  
 КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
 ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ  
**M.I. Frolova**  
 THE STUDY OF THE FOLK ART OF NORTH CAUCASUS  
 AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR FORMING GENERAL  
 CULTURAL COMPETENCIES AND TOLERANCE OF STUDENTS  
 [ 108 ]

**И.А. Юсупова**  
 КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ  
 ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
 СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ  
**I.A. Yusupova**  
 THE COGNITIVE MODEL OF THE FORMATION OF MUSIC HIGH SCHOOL  
 STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE  
 [ 114 ]

**Т.Н. Ямских, Н.Н. Слепченко, А.О. Фукалова**  
 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ  
 АДАПТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА  
 ПО ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
**T.N. Yamskikh, N.N. Slepchenko, A.O. Fukalova**  
 PEDAGOGICAL DESIGN OF ADAPTABILITY ALGORITHMS  
 FOR THE ENGLISH GRAMMAR E-LEARNING COURSE  
 [ 119 ]

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА SPECIAL EDUCATION

**Н.В. Артемьева, А.В. Мамаева, Н.Н. Постникова**  
 ОЦЕНИВАНИЕ ЗНАНИЯ БУКВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
 С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
**N.V. Artemyeva, A.V. Mamaeva, N.N. Postnikova**  
 THE ASSESSMENT OF MODERATELY MENTALLY RETARDED  
 PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S LETTER KNOWLEDGE  
 [ 123 ]

**О.А. Дмитриева, Л.А. Брюховских**  
 ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ  
 У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
**O.A. Dmitrieva, L.A. Briukhovskikh**  
 THE FEATURES OF FORMATION OF MENTALLY RETARDED  
 CHILDREN'S READING SKILLS  
 [ 129 ]

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

**Г.А. Гуторова, С.А. Дайнеко, О.Н. Опалева**  
 УЛУЧШЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗМА  
 СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП  
 ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ЭЛЕМЕНТОВ ЙОГИ  
**G.A. Gutorova, S.A. Daineko, O.N. Opaleva**  
 THE ENHANCEMENT OF BODY FUNCTIONAL ABILITIES  
 OF STUDENTS IN SPECIAL HEALTH GROUPS  
 USING YOGA ELEMENTS AT LESSONS  
 [ 135 ]

**Д.А. Завьялов, Е.А. Дергач, О.В. Завьялова, Э.К. Кыргыс**  
 ЗАНЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНЫХ СЕКЦИЯХ  
 КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИХ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ  
**D.A. Zavyalov, E.A. Dergach, O.V. Zavyalova, E.K. Kyrgys**  
 SPORTS CLASSES OF TRAINEES AS A FACTOR  
 OF THE FORMATION OF THEIR FUTURE SPORTS CAREER  
 [ 139 ]

**С.С. Худик, А.И. Чикуров, А.Л. Войнич, А.Ю. Ближевский**  
 АСИММЕТРИЯ КОНЬКОВОГО ХОДА БИАТЛОНИСТОВ  
 И МЕТОДЫ ЕЕ ДИАГНОСТИКИ  
**S.S. Khudik, A.I. Chikurov, A.L. Voinich, A.Yu. Bliznevskiy**  
 THE ASYMMETRY OF BIATHLETES' SKATE SKIING  
 AND THE METHODS TO DIAGNOSE IT  
 [ 143 ]

**А.И. Чикуров, В.И. Федоров, А.Л. Войнич**  
 МЕТОДИКА НАПРАВЛЕННОГО АСИММЕТРИЧНОГО  
 СИЛОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПРИНТЕРОВ  
**A.I. Chikurov, V.I. Fedorov, A.L. Voinich**  
 THE METHODOLOGY OF DIRECTED ASYMMETRIC  
 POWER IMPACT IN SPRINTERS' TRAINING  
 [ 149 ]

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ HISTORY OF EDUCATION

**А.И. Шилов**  
 ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ  
 В ГОДЫ ПАДЕНИЯ САМОДЕРЖАВИЯ  
 И ПРИХОДА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (1917–1920)  
**A.I. Shilov**  
 PREREVOLUTIONARY ELEMENTARY SCHOOL OF EASTERN SIBERIA  
 DURING THE FALL OF AUTOCRACY  
 AND THE ADVENT OF THE SOVIET POWER (1917–1920)  
 [ 158 ]

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGY ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ PERSONAL PSYCHOLOGY

**К.А. Абульханова**  
 МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ СМЫСЛ И ЗНАЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТА  
**K.A. Abulkhanova**  
 THE WORLDVIEW MEANING AND THE VALUE  
 OF THE CATEGORY OF SUBJECT  
 [ 162 ]

**И.А. Аликин, И.А. Крамаренко, Н.В. Лукьянченко**  
 МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ  
 ЛОЯЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ  
**I.A. Alikin, I.A. Kramarenko, N.V. Lukyanchenko**  
 MOTIVATIONAL FACTORS OF ORGANIZATIONAL LOYALTY OF MANAGERS  
 [ 169 ]



<b>А.Н. Кононов</b> ФЕНОМЕН ТРЕВОГИ О БУДУЩЕМ КАК ОТДЕЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ <b>A.N. Kononov</b> THE PHENOMENON OF ANXIETY ABOUT THE FUTURE AS A SEPARATE CONCEPT IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE	[ 173 ]	<b>Т.В. Михайлова</b> ПРОЕКТИВНЫЕ ОБРАЗЫ РУССКОГО ЦАРЯ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ <b>T.V. Mikhailova</b> PROJECTIVE IMAGES OF THE RUSSIAN TSAR IN PUBLICISTIC TEXTS OF THE 15–16 CENTURIES	[ 222 ]
<b>О.М. Миллер, Н.Ю. Кресова</b> ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГОВ <b>O.M. Miller, N.Yu. Kresova</b> THE RELATIONSHIP OF VALUES OF TEACHING ACTIVITY AND TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY	[ 180 ]	<b>С.С. Субботенко</b> НОМИНАЦИИ ЛИЦА В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ОФИЦИАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ <b>S.S. Subbotenko</b> THE NOMINATION OF THE PERSON IN RUSSIAN AND GERMAN OFFICIAL PEDAGOGICAL DISCOURSES	[ 228 ]
<b>Т.Ю. Тодышева</b> ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СПАСАТЕЛЕЙ <b>T.Iu. Todysheva</b> THE PECULIARITIES OF SELF-ADJUSTMENT OF RESCUERS	[ 186 ]	<b>Е.М. Торбик</b> ЭМОЦИОНАЛЬНО НАСТРАИВАЮЩИЕ ТАКТИКИ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РЕЦИПИЕНТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРОЕКТНЫХ ЗАЯВОК) <b>E.M. Torbik</b> EMOTIONALLY DISPOSITIVE TACTICS OF THE INFLUENCE ON THE RECIPIENT (BASED ON ENGLISH PROJECT PROPOSALS)	[ 231 ]
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> EDUCATIONAL PSYCHOLOGY		<b>ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b> LITERARY STUDIES	
<b>Н.А. Галеева</b> ВЗАИМОСВЯЗИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ОРГАНИЗАЦИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА <b>N.A. Galeeva</b> INTERRELATIONSHIPS IN DEVELOPING ORGANIZATIONAL AND SELF-ORGANIZATIONAL SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS	[ 191 ]	<b>О.В. Аксенко</b> ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ЛЕКСЕМ «КУЛЬТУРА» И «ЗВЕРЬ» В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ В.П. АСТАФЬЕВА <b>O.V. Aksenko</b> THE FEATURES OF THE SEMANTICS OF <i>CULTURE</i> AND <i>BEAST</i> LEXEMES IN THE LITERARY TEXTS OF V.P. ASTAFIEV	[ 236 ]
<b>О.А. Козырева, Н.И. Дьякова</b> ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ <b>O.A. Kozyreva, N.I. Diakova</b> PREDICTING THE SUCCESS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE EXPERTS BY MEANS OF MIND MAPS	[ 196 ]	<b>НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ</b> SCIENTIFIC DEBUT	
<b>С.В. Терницкая</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ВИЧ-ИНФЕКЦИИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ <b>S.V. Ternitskaya</b> THE THEORETICAL BACKGROUND OF HIV-INFECTION PREVENTIVE MEASURES SYSTEM AMONG YOUNG PEOPLE	[ 204 ]	<b>В.В. Громова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ КОНЦЕПТУАЛИЗИРОВАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ <b>V.V. Gromova</b> THE USE OF LEARNING PEDAGOGICAL OBJECTIVES IN THE FORMATION OF THE TEACHER'S SKILL IN CONCEPTUALIZING A PROFESSIONAL EXPERIENCE	[ 242 ]
<b>КОНФЛИКТОЛОГИЯ</b> CONFLICTOLOGY		<b>А.К. Дашкова</b> АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ <b>A.K. Dashkova</b> THE ADAPTATION OF STUDENTS TO TRAINING IN TECHNICAL COLLEGES	[ 246 ]
<b>И.В. Абакумова, Е.Н. Рядинская</b> ОСОБЕННОСТИ ПОСТКОНФЛИКТНОГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ <b>I.V. Abakumova, E.N. Riadinskaia</b> THE SPECIFIC FEATURES OF A POST-CONFLICT RECONSTRUCTION: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE	[ 208 ]	<b>Л.А. Крыткина</b> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕБИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСУ «ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ» <b>L.A. Krytkina</b> THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF GENERAL BIOLOGICAL CONCEPTS OF SCHOOLCHILDREN IN GENERAL BIOLOGY CLASSES	[ 252 ]
<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> PHILOLOGY		<b>К.А. Осокина</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ (ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ – ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ) И НЕКОТОРЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ <b>K.A. Osokina</b> THE RELATIONSHIP OF A COGNITIVE STYLE (FIELD DEPENDENCE – FIELD INDEPENDENCE) AND SOME PERSONALITY TRAITS	[ 255 ]
<b>А.Д. Васильев</b> КОНЦЕПТ «ЖИЗНЬ» В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ ЖИТЕЛЕЙ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ <b>A.D. Vasiliev</b> THE CONCEPT OF <i>LIFE</i> IN THE SYSTEM OF VALUES OF YENISEI SIBERIA RESIDENTS	[ 215 ]	<b>ВЕСТИНИК</b> КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА	
<b>Т.В. Мамаева</b> МОДЕЛИ МЕТОНИМИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА <b>T.V. Mamaeva</b> THE MODELS OF METONYMIC TRANSFER IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF A PROFESSIONAL COMMUNITY	[ 218 ]	СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ CREDITS	[ 258 ]
		ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ INFORMATION FOR AUTHORS	[ 266 ]

# СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМАТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

## NETWORKING COOPERATION IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION ACCORDING TO THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATION STANDARDS

А.В. Голубицкий

A.V. Golubitsky

*Сетевое взаимодействие, общее образование, законодательство, ассоциация школ, федеральный государственный образовательный стандарт.*

В статье характеризуется современное состояние законодательства, обеспечивающего сетевое взаимодействие образовательных организаций. Анализируются возможности, дефициты и требования основных федеральных документов, представлена позиция практиков сетевого взаимодействия (на примере директоров школ-членов Ассоциации сельских инновационных школ).

*Networking cooperation, general education, legislation, association of schools, federal state educational standards.*

The article characterizes the modern legislation providing networking cooperation of educational institutions. The article also analyzes the opportunities, deficiencies and requirements of the main federal documents and presents the position of the experts in the networking cooperation (through the example of the principals of the schools that are members of the Association of rural innovative schools).

**В** последние годы набирает силу рейтингование школ на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Определяются «лучшие школы» как в целом, так и по отдельным показателям. Но позволяет ли такой механический подход без учета особенностей территории и контингента определить вклад конкретной образовательной организации? Показывает ли рейтинг «качество образования», или он является отражением ресурсных возможностей территории, прилегающей к школе, «качества» селективного отбора учеников и социального благополучия семей, возможностей оплачивать репетитора и т.д.? На наш взгляд, стимулирование конкуренции между образовательными организациями посредством рейтингования создает условия для фиксации, закрепления и даже углубления неравенства в образовании. Альтернативой такому подходу могло бы стать развитие сотрудничества между школами, эффективное сетевое взаимодействие.

Понятие оптимальной модели сетевого взаимодействия наиболее полно описано в статье А.М. Лобок «Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название?» [Лобок, 2014], которая посвящена рассмотрению «сетевого взаимодействия» как управленческого феномена. В статье приводятся четкие критерии различия просто «взаимодействия» и «сетевого взаимодействия», «реального и номинального сетевого взаимодействия», раскрывается сущность сетевого взаимодействия как диалога школ, обладающих уникальными ресурсами и готовностью выступать самостоятельными элементами сети [Лобок, 2014].

Говоря о специфике масштаба и объема сетевого взаимодействия, А.М. Лобок указывает на невозможность ее искусственного конструирования и отмечает открытый характер сети. Важным критерием качества сети является, по мнению А.М. Лобок, отсутствие постоянного доминирующего лидера [Там же]. Дополняет блок возможных

критериев качества сети описание особенностей результативности, к которым автор относит само расширяющееся функционирование, завязывание новых узлов и отношений, возникновение и разви-

тие новой проблематики и направлений сотрудничества [Лобок, 2014].

Выделяют четыре основных типа представлений о сетевом взаимодействии (рис.).



Рис. Основные определения сетевого взаимодействия [по: Лобок, 2014]

Сетевое взаимодействие важно осуществлять на основе современных мировых [Díaz-Gibson, Cívís-Zaragoza, Guàrdia-Olmos, 2014] и российских представлений [Бочарова, Гаврилова, 2014] о причинах возникновения [Каракозов, Митрофанов, 2011] и возможной оценке эффективности сетевых отношений образовательных организаций [Дёмин, 1999; Сетевые взаимодействия..., 2004].

Введение новых образовательных стандартов обострило (особенно для сельских малокомплектных школ) потребность в реализации образовательной программы (особенно в 10–11 классах) в сетевой форме, но возник ряд правовых вопросов, заставивших искать ответы во всех последних важнейших правовых актах федерального уровня: как юридически оформлять такое взаимодействие, каким образом финансово его обеспечивать, как обеспечивать оценку академической успешности? Далее приведем результаты этого поиска.

Закон «Об образовании» от 1992 года не запрещал (не содержится ни одного упоминания), но и не регламентировал сетевое взаимодействие образовательных организаций [Федеральный... от 1992]. По сути, он был «школоцентричным», единицей управления (в том числе и финансирования) было не развитие конкретного ученика, реализация конкретных программ, а образовательные учреждения. Возможность реализации программ в сетевой форме обеспечивалась подзаконными актами различного уров-

ня. Данный основополагающий документ в новой редакции от 2012 года создает основу для правового регулирования внедрения сетевых форм реализации образовательных программ. Уже в п. 1 ст. 13 при описании общих требований к реализации образовательных программ фактически уравниваются традиционная форма реализации программы организацией самостоятельно и «посредством сетевых форм» [Федеральный... от 2012]. Стоит отметить, что сетевое взаимодействие новый закон «Об образовании» трактует довольно узко и сводит к совместной реализации образовательных программ, что диктует необходимость прописывать в них, например, сетевые образовательные события, которые могут реализовываться в рамках годового плана воспитательной работы. Но сетевое сотрудничество как раз позволяет актуализировать внешние по отношению к обучающимся ресурсы через внеурочные и внешкольные формы. Подобное ограничение необходимо преодолевать через дополнительные федеральные, региональные, локальные акты и правоприменительную практику по более широкой трактовке указанных положений закона «Об образовании», который позволяет это делать, вводя понятие «сетевое взаимодействие» только внутри образовательных программ, но не запрещая иные формы отношений между организациями, направленные на достижение образовательных результатов.

Затем в п. 1. ст. 15 дается определение сетевой формы реализации образовательной программы, которое очень важно и требует детального рассмотрения. Во-первых, задается четкий индикатор сетевой формы – опора в совместной деятельности на ресурсы не одной, а сразу нескольких организаций, без уточнения, каких именно, что открывает возможность использования не только кадрового потенциала партнеров, но и учебного оборудования, продуктов интеллектуальной собственности, элементов образовательной инфраструктуры и др. Во-вторых, допускается участие иностранных образовательных организаций, что открывает новые возможности для российских школьников по повышению качества образования, особенно в сочетании с дистанционными и электронными формами. Фактически ресурсом развития обучающегося может стать весь образовательный мир при соблюдении определенных процедур и при активной позиции всех участников образовательного процесса. В-третьих, к участию в сетевых формах не только допускаются образовательные организации (научные, физкультурно-спортивные, медицинские и др.), но определяется, что они для осуществления обучения должны обладать необходимыми ресурсами. Это указание, с одной стороны, расширяет поле для образовательной деятельности, позволяет обучающемуся получить доступ к ресурсам организаций самого разнообразного профиля, с другой – четко фиксирует, что это взаимодействие должно быть реализовано в рамках «соответствующей образовательной программы». Далее в законе приводится подробная детализация процедур и регламентов реализации сетевых форм, самыми важными из которых являются подписание договора и совместная разработка и утверждение программы. Важный сигнал для чиновников и управленцев заложен в ст. 91, в п. 15 которой указывается на необходимость при лицензировании учитывать особенности реализации образовательных программ, в том числе с использованием сетевой формы [Федеральный... от 2012]. Это открывает большие возможности для лицензирования новых образовательных программ организациями с низкой ресурсной обеспеченностью, создает позитивное давление на участ-

ников образовательного процесса, побуждая их к кооперации, позволяет эффективнее использовать ресурсы всех партнеров в сети.

Ключевую роль в развитии сетевых форм должна сыграть ст. 99, закрепляющая необходимость учитывать при формировании норматива финансирования возможность сетевой формы реализации образовательных программ [Федеральный... от 2012]. Это, безусловно, требует разработки и принятия дополнительных документов федеральными и региональными органами власти, но отсутствие материального обеспечения могло перевести сетевую форму в разряд деклараций.

Кроме того, такие закрепленные законом принципы государственной политики, как недопустимость дискриминации в сфере образования, свобода выбора обучающихся, с одной стороны, и академическая свобода выбора методов преподавания – с другой, очень затруднительно осуществить внутри, например, удаленной сельской школы без совместной реализации образовательных программ с другими организациями.

Организационное, методическое и финансовое обеспечение эффективности реализации закона «Об образовании» обеспечивается во многом за счет осуществления государственной программы РФ «Развитие образования на 2013–2020». Анализ текста госпрограммы позволяет выделить следующие направления по формированию и развитию сетевого взаимодействия до 2020 года.

1. Создание и апробация моделей организации сетевой профильной школы.
2. Создание и апробация модели обеспечения равного доступа обучающихся к качественному образованию, независимо от места их проживания.
3. Создание и апробация сетевой модели организации повышения квалификации.
4. Создание системы оценки качества сетевых форм образования.

Важную роль должны сыграть различные формы сетевого взаимодействия в обеспечении совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, достижения показателей охвата дополнительным образованием, ряда ре-



зультатов высшего профессионального и общего образования (формирование «сети вузов», «сети школ» – не поддержка лидеров, а именно формирование сети!) [Государственная..., 2014].

Кроме того, приоритетным направлением госполитики в области общего образования является «обеспечение условий обучения в соответствии с требованиями ФГОС».

Как уже упоминалось, серьезным вызовом сельским (прежде всего удаленным и малокомплектным), небольшим городским и частным школам стало введение ФГОС ООО и особенно ФГОС СОО [Федеральный государственный...]. Если в начальной школе дефицит социальной среды можно компенсировать избытком среды природной, то крайне затруднительно обеспечить подлинную качественную индивидуализацию обучения и профилизацию, профессиональные и социальные пробы в рамках небольшой школы с одним малокомплектным выпускным классом. Организации со значительным количеством обучающихся в старшей школе также нередко испытывают качественный кадровый дефицит, препятствующий удовлетворению потребности учеников. В настоящее время слабо востребован потенциал сетевого образования, в процессе которого в очном или дистанционном режиме обеспечивается реализация ФГОС на уровне старшей школы, когда в рамках, например, выбранного образовательной организацией естественнонаучного профиля в единственном малокомплектном классе у небольшой группы учеников будет организовано обучение по гуманитарному профилю с усилением проектной и исследовательской деятельности.

Другим важнейшим документом, принятым в последнее время, стал «Профессиональный стандарт педагога. В нем заложена система четких и даже жестких требований к учителям и воспитателям, важное место отводится знаниям и умениям, позволяющим создать организационно-педагогические условия для сетевого взаимодействия. Прежде всего, устанавливается необходимость педагогам знать приоритетные направления развития образовательной системы, основные законы и иные нормативные акты в обла-

сти обучения и воспитания детей. Поэтому описанные выше требования и целевые ориентиры, установленные для системы образования, относятся не только к управленцам всех уровней, но, прежде всего, адресованы непосредственно учителям и воспитателям. Педагоги должны уметь проектировать образовательный процесс в соответствии с требованиями ФГОС и создавать условия для формирования метапредметных компетентностей, которые, как было показано, легче обеспечить при взаимодействии в партнерстве с другими организациями [Профессиональный стандарт..., 2013].

Профстандарт устанавливает, что педагоги должны уметь организовывать различные виды внеурочной деятельности (игровая, учебно-исследовательская, культурно-досуговая, художественно-продуктивная) с учетом не только возможностей образовательной организации, но места жительства и историко-культурного своеобразия региона. Подобная организация диктует кооперацию с партнерскими организациями не только образовательного профиля. Кроме того, выдвигается требование «уметь сотрудничать» как с коллегами, так и с другими специалистами без указания на то, что это сотрудничество должно быть обеспечено только внутри образовательной организации [Профессиональный стандарт..., 2013].

В целом при явных преимуществах сетевого взаимодействия оно носит часто ситуативный характер. Поэтому ценным является опыт сетевых организаций, которые действуют на протяжении уже ряда лет. Одной из таких организаций является Ассоциация сельских инновационных школ (АСИШ). Данные школы сумели преодолеть разногласия и создали сеть, которая действует в Калининградской области более 9 лет. Для фиксации опыта взаимодействия было проведено письменное анкетирование директоров школ – членов АСИШ. Рассмотрим оценку основных препятствий, не позволяющих, по мнению директоров школ, полностью раскрыть потенциал сетевого взаимодействия.

Самое серьезное препятствие (7,9 балла из 10 возможных) руководители видят в недоста-

точной проработанности нормативно-правовой базы (механизмы оценивания учеников, трудовые отношения с учителями, работающими в нескольких образовательных организациях, механизмы оценки качества надзорными органами и т.д.), что не позволяет организовать образовательный процесс в сетевом формате без нарушений в существующем нормативном поле. При этом на вопрос анкеты «Законодательство какого уровня более всего нуждается в доработке?» директора образовательных организаций ответили, что в наибольшей степени доработки требуют документы, принятые на муниципальном уровне (8,1 б). Чуть лучше ситуация состоит с законодательными актами на региональном (7,9) и федеральном (7,7) уровнях. Менее всего, с точки зрения директоров АСИШ, требуют доработки локальные акты образовательных организаций (7,1). Важно отметить общий высокий уровень ожиданий директоров по оптимизации законодательства для более эффективного осуществления сетевого взаимодействия.

Таким образом, основные документы на федеральном уровне задают четкое требование по внедрению сетевых форм реализации образовательных программ в повседневную практику в образовательных организациях, но нуждаются в уточнении на региональном и муниципальном уровнях в части регламентирования механизмов финансирования (особенно межмуниципального и межведомственного) и аттестации обучающихся.

## Библиографический список

1. Бочарова Ю.Ю., Гаврилова О.М. Формирование устойчивой мотивации к будущей профессиональной педагогической деятельности: опыт городского педагогического лицея и педагогической интернатуры в КГПУ им. В.П. Астафьева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4(30).
2. Голубицкий А.В. Термоядерная энергия сетевого взаимодействия // Журнал руководителя управления образованием. 2013. № 7.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: [минобрнауки.рф/документы/4106/файл/3039/POSTANOVLENIE\\_ot\\_15\\_aprelya\\_2014g.\\_№\\_295\\_.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/4106/файл/3039/POSTANOVLENIE_ot_15_aprelya_2014g._№_295_.pdf) (дата обращения: 15.11.2016).
4. Дёмин А.Н. О совмещении количественного и качественного подходов // Социология: 4М. 1999. № 11. С. 5–26.
5. Каракозов С.Д., Митрофанов К.Г. Сетевая организация образования: тенденции и перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4 (29).
6. Лобок А.М. Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? // Журнал руководителя управления образованием. 2014. № 7.
7. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 15.11.2016).
8. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление. М.: Альянс Пресс, 2004. 268 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: [минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ\\_413.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf) (дата обращения: 15.11.2016).
10. Федеральный закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 г. Москва «Об образовании». URL: <http://www.rg.ru/1992/07/31/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.11.2016).
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.11.2016).
12. Díaz-Gibson J., Civiš-Zaragoza M., Guàrdia-Olmos J. Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change, School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 2014. 34:2. P. 179–200.

# РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ В КАДЕТСКОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

## THE IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO TRAINING AND EDUCATING CHILDREN IN A CADET BOARDING SCHOOL BASED ON MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Д.А. Данилов, Ю.Т. Антонова

D.A. Danilov, Yu.T. Antonova

*Образовательные технологии, инновации, метод проектов, системно-деятельностный подход, сетевое взаимодействие.*

В статье рассмотрены образовательные технологии как средства реализации системно-деятельностного подхода и специфика их использования в кадетской школе-интернате. Представлен комплекс педагогических условий, направленных на реализацию системно-деятельностного подхода: организация стимулирующей среды; сотрудничество педагога и учащегося в процессе исследовательской деятельности; организация сетевого взаимодействия учащихся, педагогов и родителей.

*Educational technology, innovation, project-based learning, system-activity approach, networking.*

The article deals with an educational technology as a means of implementing a system-activity approach and specificity of their use in a cadet boarding school. The article presents a complex of teaching conditions aimed at the implementation of the system-activity approach, namely, the organization of an enabling environment, the cooperation of the teacher and the student in the course of research activities, the organization of network interaction of students, teachers and parents.

**В**месте с прогрессирующим обществом, экономикой, политикой и техникой развивается и образование в целом. В частности, совершенствуется образовательный процесс, накапливаются педагогические инновации, новые условия, методы и подходы в обучении и воспитании. Результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход, технология в сфере образования. В педагогическом словаре Г.М. Кождаспировой, А.Ю. Кождаспирова говорится, что педагогическая технология – новое направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов. Педагогическая технология служит кон-

кретизацией методики, в основе технологии обучения и воспитания лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего и воспитательного циклов [Кождаспирова, Кождаспиров, 2001]. На сегодняшнее время педагогических технологий очень много. Мы остановимся на таких образовательных технологиях, как метод проектов и системно-деятельностный подход, которыми пользовались в процессе опытной работы с учащимися кадетской школы-интерната.

Метод проектов – система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. В.В. Гузев пишет, что существует немало определений понятия «проект», и в работе в определении понятия

«проект» опирается на идеи российских учителей: «Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, где они могут быть самостоятельными при принятии решения и ответственными за свой выбор, результат труда, создание творческого проекта» [Гузев, 2004, с. 67].

В данном контексте значимы идеи А.П. Савельева: «Главная функция преподавателя заключается в управлении процессами обучения, воспитания, развития, организации, т.е. преподаватель должен не учить, а направлять обучение, не воспитывать, а руководить процессами воспитания» [Савельев, 2015]. Существует множество вариантов проведения проектной работы в школе. Так, Л.Н. Горобец предлагает провести проектную работу учащегося в четыре этапа: 1) организационно-подготовительный (формирование групп, выбор темы и др.); 2) планирование (составление плана, тезисов и др.); 3) технологический (работа в группах над поиском фактов, подтверждающих или опровергающих гипотезу и др.); 4) заключительный (оформление результатов, общественная презентация с оппонированием со стороны всех присутствующих, обсуждение, саморефлексия и др.), выдвижение новых проблем [Горобец, 2012].

Специалисты подчеркивают, что метод проектов хорошо укладывается в парадигму личностно ориентированного подхода, что в выборе темы про-

ектной работы необходимо исходить из личного интереса ученика, из интересовавших его тем уроков, телепередач и пр. В современных условиях проектирование предоставляет широкие возможности обучающимся формировать такие компетенции, которые могут быть перенесены на другие области знания, виды деятельности. Такое предположение подтверждается тем, что многие ребята, используя метод проектов в исследовательской деятельности, стали ориентироваться на будущую профессию.

Из вышеизложенного мы можем констатировать, что проектная работа может быть и индивидуальной, и групповой. Выставляя общую цель и задачи, учащиеся имеют возможность работать целыми группами и (или) в творческом тандеме. Возникает необходимость создания сетевого взаимодействия всех заинтересованных лиц в успешной реализации проекта.

На рис. представлена модель сетевого взаимодействия: 1 – учащийся; 2 – учитель; 3 – классный руководитель; 4 – офицер-воспитатель; 5 – родитель. Необходимо отметить, что любое сетевое взаимодействие предусматривает привлечение других участников к проектной работе для повышения результативности. Например, могут быть научные руководители, другие организации, которые заинтересованы в осуществлении школьного проекта. В данном случае если привлекаются другие участники, то считается, что проект успешно выполнен.

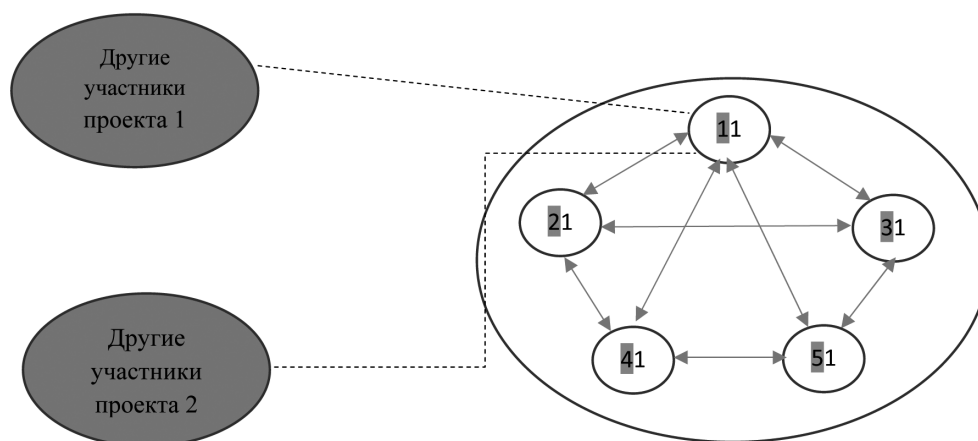


Рис. Модель сетевого взаимодействия

Сетевое взаимодействие рассматривается нами как педагогическое условие, созданное в целях успешного воплощения в реальность школьных проектов. Сетевое взаимодействие в условиях кадетской школы-интерната возникает в ходе

сотрудничества учащегося, учителей, родителей, офицеров-воспитателей, классных руководителей и других субъектов образовательного учреждения, а также социальных партнеров. В основе построения моделей сетевого взаимодействия ле-



жит системно-деятельностный подход. Он предполагает:

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально-желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности [Сетевое..., 2014, с. 26].

Кроме того, деятельностный подход послужил методологической основой многих технологий обучения, разработанных в 1980–1990-х гг. Также в нем отражен личностно ориентированный подход, который отражается в проектно-методической работе с учащимися. Сущностная связь деятельностного подхода с личностным проявляется в том, что в этом контексте сущностью образования является развитие личности как элемента системы «мир – человек».

Данный подход дополняется О.С. Тоистеевой: «Обсуждая проблему оценки качества образования на основе образовательных стандартов, все ученые в области педагогики и управления образованием солидаризируются в том, что сегодня сводить образованность к системе знаний, умений и навыков неправомерно. Функции образования, обусловленные современными потребностями общественного развития, выдвигают во главу угла личность обучающегося, чем определяется методологическая значимость личностного подхода, который разрабатывается отечественными учеными-педагогами с начала 1980-х гг., но особенно бурное развитие он получил в период радикальных преобразований в стране, обусловивших

новый этап в развитии российской системы образования [Тоистеева, 2013, с. 199–200].

В работе О.В. Тумашевой, О.В. Берсеневой и др. мы наблюдаем анализ новых ФГОС, излагается, что системно-деятельностный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках [Тумашева, Берсенева, 2015].

Так, целью системно-деятельностного подхода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности, предусматривается развитие умения ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты. В свое время В.В. Давыдов [Давыдов, 1996], разрабатывая положения деятельностного подхода к обучению, отмечал, что:

- конечной целью обучения является формирование способа действий;

- способ действий может быть сформирован только в результате деятельности, которую, если она специально организуется, называют учебной деятельностью;

- механизмом обучения является не передача знаний, а управление учебной деятельностью по овладению знаниями, умениями и навыками.

Учащиеся-кадеты в условиях системно-деятельностного изучения учебных предметов и занятий по дополнительному образованию выбрали темы исследовательского проекта. Выполнение исследовательской работы дало им возможность самореализоваться в выбранном поле деятельности с уверенностью в своих силах, проявляя радость и успех. Представленный опыт реализации системно-деятельностного подхода в кадетской школе-интернате адекватно формирует личностные качества учащегося.

Организуя творческую, исследовательскую работу учащихся, мы руководствовались указаниями вышеназванных специалистов и убедились в том, что успех такой работы обучающихся в большей степени зависит от умелой ее организации. Так, при анализе метода проектов и системно-деятельностного подхода разработали план мероприятий «дорожную карту» по повышению эффективности исследовательской работы учащихся кадетской школы-интерната, которая осуществляется в течение учебного года в три этапа. «Дорожная карта» появилась с модернизацией образования в целом, здесь расписано все по этапам, в этапы вхо-

дят сроки выполнения конкретного пункта выполнения плана, ответственные люди, взаимодействие всех участников образовательного процесса. Следовательно, «дорожная карта» – это путь продвижения к конечной цели, только разбитый на этапы.

Первый этап – подготовительный, где акцентируется большое внимание на организации и взаимодействии сетевой работы со всеми подразделениями школы. Работа под педагогическим сопровождением классного руководителя и офицера-воспитателя начинается внутри класса. Здесь проводятся кадетские чтения, обучающие семинары для родителей, организуется круглый стол с учеными ЯНЦ СО РАН, Малой академии наук с преподавательским составом ЯКШИ, где дается возможность каждому кадету раскрывать свои возможности в области исследовательской деятельности, формировать умение грамотно изъяснять свои мысли, работать с различной литературой и прочее. Второй этап нацелен на работу с научными руководителями в виде консультаций. Третий этап работы – практический.

Составленная «дорожная карта» на основе цели и задач исследовательской работы кадет содержит обеспечение их активного самостоятельного участия в проводимых в школе разных мероприятиях. Так, проводились форумы, конференции, где учащиеся принимали активное участие, предлагая свои планы этих мероприятий. В частности, учащиеся сами организовывали внеклассные кадетские чтения во всех взводах (классах), предложили провести внутришкольную конференцию «Поиск и творчество», активно участвовали в городском, республиканском турах «Шаг в будущее...», чтобы добиться участия во всероссийском таком же туре. Результатом использования «дорожной карты» стало приобретение новых компетенций учащимися кадетской школы-интерната.

Из вышеизложенного следует сделать вывод, что реализация системно-деятельностного подхода опирается на следующие методы: личностно ориентированный; проектный; проблемный; исследовательский; решения практических задач коллективной творческой деятельности; поисковый; дискуссионный; коммуникативный; при создании соответствующих условий: организация стимулирующей среды; сотрудничество педагога и

учащегося в процессе исследовательской деятельности; организация сетевого взаимодействия учащихся, педагогов и родителей. Как видно, технологический подход занимается обобщением и систематизацией психолого-педагогических методов.

## Список сокращений

1. ГБОУ РС(Я) «ЯКШИ» – Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Республики Саха (Якутия) «Якутская кадетская школа-интернат».
2. ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт.
3. ЯНЦ СО РАН – Якутский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук.

## Библиографический список

1. Горобец Л.Н. Метод проекта как педагогическая технология // Вестник Адыгейского государственного университета. 2012. № 2.
2. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 128 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996 544 с.
4. Кождаспирова Г.М., Кождаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 176 с.
5. Савельев П.А. Метод проектов на уроках истории как один из способов организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование. 2015. № 1. С. 11–16.
6. Сетевое взаимодействие в системе образования: технология организации инновационной деятельности / под ред. А.М. Соломатина, Р.Г. Чураковой. М.: Академкнига / Учебник, 2014. 88 с.
7. Тоистеева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 198–202.
8. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Структурно-содержательная модель процесса обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4 (34). С. 62–65.

## ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОСТИ КАК ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

### SPIRITUALITY EDUCATION AS AN ONTOLOGICAL PROBLEM

Р.А. Косолапов, Т.В. Косолапова

R.A. Kosolapov, T.V. Kosolapova

*Природа духовности, творение, создание, православная теология, Святой Дух, религиозное воспитание.*

В статье рассматривается процесс воспитания с точки зрения онтологии. Через антропологический анализ в контексте православного богословия раскрываются сущность феномена «духовность» и его онтологическое содержание. Современные исследования по духовному воспитанию учащихся показывают, что понимание этой проблемы в светском и религиозном аспектах во многом схоже. Однако разное понимание источника духовного в человеке ведет к различному толкованию смысла человеческой жизни и воспитания человека.

*Nature of spirituality, creation, development, orthodox theology, the Holy Spirit, religious upbringing.*

The article deals with the process of education from the ontological point of view. The essence of the phenomenon of spirituality and its ontological content are revealed through the anthropological analysis in the context of orthodox theology. The current research on the spiritual education of pupils show that the awareness of the problem in the secular and the religious aspects is much like each other. However, a different understanding of the source of the spiritual in man leads to a different interpretation of the meaning of human life and human education.

Главной целью этого исследования является рассмотрение процесса воспитания с точки зрения онтологии. За базовое понятие возьмем феномен «духовность» и обоснуем его онтологическое содержание.

Широкое распространение изучение феномена «духовность» получило в 90-е годы, и до сих пор продолжается его активное исследование. В настоящее время, когда низвергаются или подлежат трансформации многие смысло-жизненные ориентиры, особо значимой является проблема воспитания духовности.

В современных исследованиях рассматриваемый аспект духовности изучался следующими учеными: Л.А. Коневских [Коневских, 2008] (духовность как атрибут человеческой сущности, реализующийся в культурном пространстве), С.Е. Хомутцов [Хомутцов, 2009] (духовность как неотъемлемая составляющая культуры человечества), Н.А. Канапацкий [Канапацкий, 2009] (анализ истинности человеческой духовности в ее онтологическом аспекте), С.И. Бокачев [Бокачев, 2006] (сущность духовного и его осуществление на уровне жизнедеятельности личности),

В.О. Волкова [Волкова, 2006] (духовно-практическая компетенция субъекта), Е.А. Бурцева [Бурцева, 2007] (экзистенциально-феноменологический подход проблемы духовного бытия), С.Б. Токарева [Токарева, 2005] (религиозное восприятие сущности духовности как идеальное учение о духовном самосовершенствовании человека).

Проведенный краткий анализ позволяет заключить, что, несмотря на разноплановые исследования одной и той же проблемы, тем не менее в большинстве рассмотренных научных работ прослеживается общая идея: духовность рассматривается как источник ценностно-смыслового наполнения жизни как отдельно взятой личности, так и целого общества. Следовательно, духовность – это категория, выступающая в качестве изначальной и сущностной природы человека. А так как в человеке духовное доминирует над вещественным, то характеристика человека как существа духовного более фундаментальна по сравнению с его другими характеристиками. В таком онтологическом качестве при сопоставлении с материальной реаль-

ностью духовность оказывается «первичной» в том смысле, что именно она для человека более значима и весома, чем эмпирическое бытие [Канапацкий, 2009, с.17].

Рассмотрим понимание онтологического содержания феномена «духовность» в религиозном контексте. В связи с тем что духовность не существует в абстрактном виде, а реализуется через конкретного носителя – человека, в православном богословии сначала делается антропологический анализ, что позволяет раскрыть сущность этого феномена.

Для христианской теологии характерно представление о человеке как личности, воплощающей в себе телесно-чувственную субстанцию, одушевленную духовностью. Подтверждение этого мы находим в Библии, христианском первоисточнике, где описана деятельность Бога по устройству земного мира. Эта деятельность представлена в двух различных терминах: творение и создание. Акт создания используется тогда, когда из уже имеющегося (сотворенного) формируется, производится новый образ. Так в третий день творения «и сказал Бог: да произведет земля зелень, траву... дерево... и стало так» (Быт.: 1.11). В пятый: «...да произведет вода пресмыкающихся...» (Быт.: 1.20). В шестой: «...да произведет земля душу живую по роду ее...» (Быт.: 1.24). Акт творения используется для возникновения принципиально новой сущности, ранее не существовавшей, при этом абсолютно из ничего. Акт творения упоминается в Библии три раза – сотворение неба и земли в первый день творения мира: «Вначале сотворил Бог небо и землю» (Быт.: 1.1), в шестой день творения – сотворение различных животных «души живой» (Быт.: 1.24) и сотворение человека. При этом сотворение человека происходит как исключительный Божественный акт. Весь мир творится в течение пяти библейских дней простым и последовательным произнесением Богом необходимых повелений: «И сказал Бог...». Перед сотворением человека происходит некоторое совещание между лицами Пресвятой Троицы: «... сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему, и да владыче-

ствуют они... по земле» (Быт.: 1.26). Далее Бог принимает непосредственное личное участие: «и создал Господь Бог человека из праха земного, и вдунул в лице его дыхание жизни, и стал человек душою живою» (Быт.: 2.7), фактически «своими руками» творит человека, и сверх того, создав тело, дает ему дыхание жизни, только после чего человек становится Человеком.

Таким образом, Библия говорит нам о том, что человек имеет сложный состав: тело имеет земное происхождение, а Дух, оживотворивший тело и сделавший его Человеком, происходит от Бога. И если с земным происхождением тела все понятно, то за разъяснением духовной составляющей человека обратимся к святым отцам (христианские мыслители, которые преуспели в осмыслении и толковании Священного Писания и явили безупречную жизнь). Свое понимание значения данного для оживотворения человека Духа они основывают на двух терминах, использованных при создании человека: *образ и подобие*. Образ – это данные (при сотворении) Адаму различные способности, отличающие его от неразумной твари и сближающие его с Богом (свобода, разумность, творчество и т.д.). Святители Григорий Богослов и Иоанн Дамаскин называли образом душу человека, высказывая мысль, что образ Божий составляет саму природу души человеческой. Подобие – цель человеческого существования, которая достигается усилием собственной воли в добродетельной жизни – богоуподобление.

Это значит, что с точки зрения православно-го вероучения источником духовности является действие Духа, данного человеку Творцом для богоподобия, и, следовательно, духовность человека определяется степенью приближения его к Божию образу и подобию. Как пишет профессор Глеб Каледа, «разговоры о духовности, по меньшей мере, беспредметны, если не признается существование Духа Божия, Духа Святого, вдунутого Творцом в человека» [Каледа, 1998, с. 34].

Соответственно, высший смысл бытия человека состоит в стяжании благодати Духа Святого, которая призывает человека к самоуглубле-



нию и развитию духовных дарований, возвышению личности над самим собой в стремлении к Абсолюту (Богу) в процессе саморазвития и самосовершенствования.

Современные исследователи тоже обращают внимание на онтологическое содержание феномена «духовность». Так, С.П. Штумпф пишет, что «дух, будучи проводником между идеальным цельным Абсолютом (должным) и личностным пространством индивида (сущим), задает глубинные основы человеческого бытия, выражает внутреннюю наполненность «духовности» [Штумпф, 2014, с. 178–179]. В работе С.В. Коваленко и Л.К. Ермолаевой утверждается, что «дух воплощает в себе фундаментальную сущностную идею “человечности” как универсальной всеобщности, объединяющей идеальное и реальное бытие человека» [Коваленко, Ермолаева, 2008, с. 67].

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что онтологическое содержание духовности человека заключается в стремлении к соответствию образу и подобию Божию, это постоянный поиск личной связи с совершенством идеала.

Но направленность нашего исследования предполагает рассмотрение особенностей феномена «духовность» не только в философском аспекте, который связан преимущественно с ответом на вопрос «Что?», но в большей степени в педагогической науке, которая более всего занята решением проблемы «Как?».

Педагогические исследования конкретизируют научное представление понятия «духовность ученика», раскрывают содержание и способы воспитания духовности в деятельности учреждений образования: И.В. Метлик [Метлик, 2012], Е.Л. Завгородняя [Завгородняя, 2015], В.В. Игнатова [Игнатова, 2010], С.В. Пашков [Пашков, 2010], С.П. Акутина [Акутина, 2010], Е.В. Михайлик [Михайлик, 2006], О.А. Воронова [Воронова, 2006], О.А. Смагина [Смагина, 2005].

В исследованиях православных педагогов акцент делается на понимании феномена «духовность» в религиозном контексте: С.Ю. Дивногорцева [Дивногорцева, 2010], игумен Киприан

Ященко [Киприан (Ященко), 2012], Т.И. Склярова [Склярова, 2006], архимандрит Георгий Шестун [Шестун, 2002], А.В. Кураев [Кураев, 2003], протоиерей Борис Ничипоров [Ничипоров, 1994].

Краткий анализ современных исследований по духовному воспитанию учащихся показывает, что понимание этой проблемы в светском и религиозном аспектах во многом схоже, поскольку основным предметом внимания являются особенности внутреннего мира человека, его самосознание, пути восхождения к духовным вершинам бытия. Однако разное понимание источника духовного в человеке ведет к различному толкованию смысла человеческой жизни и разным путям его достижения, а значит, и воспитания человека.

Обратимся к этимологии слова «воспитание». В русском языке слово «воспитание» имеет общий корень со словом «питание», но существенно отличается от него по смыслу. Приставка *вос-* придает смыслу направленность вверх, к горним высотам, к миру духовному. Таким образом, питание есть насыщение тела земным, а *воспитание* есть насыщение духовным. Исходя из такого понимания процесса воспитания и соотнося его с феноменом «духовность», *цель воспитания духовности определяется как онтологическая проблема, которая ориентирует человека в его смысложизненном определении и пробуждает в нем стремление к восстановлению своего первообразного состояния (быть с Богом).*

В этой глубинной интуиции обретения человеком смысла бытия и заключается значение религиозного компонента в воспитании. Ведь созданный по Божьему образу и подобию человек все силы своей души устремляет на выявление этого образа, но ни в чем материальном и вещественном он не находит удовлетворения, так как неосознанно жаждет и ищет возвращения к своему небесному Отечеству. Это значит, что для религиозного воспитания характерны видение ценности высшего смысла бытия человека в «стяжании Духа Святого», возвышение личности над самой собой в стремлении к Абсолюту (Богу) в процессе саморазвития и самосовершенствования, в отличие от современного свет-

ского представления, где важнейшим моментом является самореализация личности в процессе ее жизнедеятельности. Общим здесь является направленность личности на саморазвитие и самосовершенствование, а особенным – смысловое значение данных процессов. В первом случае – служение Творцу (Богу) и другим людям, в другом – служение себе.

В.В. Знаков обращает наше внимание на то, что наука ищет порождение духовности в человеке, а религия – в Божественном откровении [Знаков, 1998, с.105]. В этом контексте следует заметить, что жизнь довольно часто показывает нам примеры людей с «потерянным» смыслом жизни в силу их стремления к ложным идеалам. В.В. Зеньковский по этому поводу пишет, что «...вне связи с Абсолютом человек теряется в системе природы, растворяется в слепой и безустанной смене явлений» [Зеньковский, 2003, с. 172]. С этой точки зрения духовность в православии немислима без внимания к своему внутреннему миру. Если человек не смотрит внутрь себя, не видит в себе зла (греха), то у него нет стимулов к исправлению себя и самосовершенствованию [Дивногорцева, 2010, с. 107], то есть духовность как качество личности можно справедливо считать ключевым звеном механизма принятия решений и доминантой поведения человека.

Предпосылки духовности заложены в каждом человеке от рождения и надо их только развивать. В этом смысле духовность изначально дана всем как некая архетипическая (всеобщая, единая, присущая всем людям) доминанта мотивообразования, являющаяся «врожденной» (то есть обусловленной исключительно онтогенетическим развитием человека) основой развития направленности личности. Эта мысль вполне созвучна православному пониманию человека, согласно которому он есть образ и подобие Божие и наделен духовностью от рождения. Имеющиеся же предпосылки духовности могут быть развиты с точки зрения православного вероучения воспитанием в религиозно-церковной традиции. Поэтому в каждом человеке на тот или иной момент его жизнедеятельности уровень духовности может быть весьма различным,

и здесь все зависит от того, в чем человек видит свой смысл жизни, чем руководствуется при совершении поступков.

## Библиографический список

1. Акутина С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей во взаимодействии семьи и школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2010. 50 с.
2. Бокачев И.А. Духовность в контексте социально-философского анализа: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ставрополь, 2006. 42 с.
3. Бурцева Е.А. Проблема духовного бытия: экзистенциально-феноменологический подход: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Иваново. 2007. 22 с.
4. Волкова В.О. Духовно-практическая компетенция как принцип субъектности человека: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2006. 44 с.
5. Воронова О.А. Организация и содержание духовно-нравственного воспитания младшего школьника: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2006. 143 с.
6. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: Изд-во ПСТГУ, 2010. 240 с.
7. Завгородняя Е.Л. Формирование духовно-нравственных качеств учащихся воскресных школ средствами социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2015. 24 с.
8. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения / сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. Саранск: 2003. Т. 2. С. 173. (Педагогическая библиотека российского зарубежья).
9. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 104–115.
10. Игнатова В.В. Духовно-творческое становление личности и ее социальной ответственности. Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2010. 238 с.

11. Каледа Г. протоиерей. Домашняя церковь. М.: Зачатьевский Монастырь, 1998. 112 с.
12. Канапацкий Н.А. Философский анализ истинности человеческой духовности (онтологический аспект): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 2009. 19 с.
13. Киприан (Яценко). Православное воспитание. М.: Покров, 2012. 344 с.
14. Коваленко С.В., Ермолаева Л.К. Онтология духовности. Полевой аспект // Вестник Ивановского государственного энергетического университета им. В.И. Ленина. 2008. № 1. С. 65–70.
15. Коневских Л.А. Духовность как предмет философско-культурологического анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2008. 22 с.
16. Кураев А.В. «Основы православной культуры» как лекарство от экстремизма: очень личные размышления. М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2003. 64 с.
17. Метлик И.В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. 264 с.
18. Михайлик Е.В. Особенности и развитие духовности личности учащихся православной гимназии и светской школы: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2006. 167 с.
19. Ничипоров Борис (священник). Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1. С. 10.
20. Пашков С.В. Духовно-нравственное воспитание в системе современного Российского образования: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2010. 191 с.
21. Склярова Т.В. Православное образование в контексте социализации. М.: Изд-во ПСТГУ, 2006. 149 с.
22. Смагина О.А. Воспитание духовности учащихся в процессе обучения в школе: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2005. 207 с.
23. Токарева С.Б. Сущность и эволюция духовности: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2005. 31 с.
24. Хомутцов С.В. Духовность, ее подобию и антиподы в культуре: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Барнаул, 2009. 45 с.
25. Шестун Е. (прот.). Православная педагогика. М.: Про-Пресс, 2002. 576 с.
26. Штумпф С.П. Концептуальная модель духовности: содержательный контент // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 178–182.

# ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МЕТОДИКЕ КОНТЕКСТНОГО ЧТЕНИЯ

## THE INTERMEDIATE RESULTS OF THE TRAINING OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS BY CONTEXTUAL READING TEACHING METHODS

Е.В. Осетрова, Н.В. Уминова,  
Е.А. Малиновская

E.V. Osetrova, N.V. Uminova,  
E.A. Malinovskaya

*Методика обучения чтению, контекстное чтение, смысловое чтение, читательская компетентность, читательская грамотность, диагностика, младший школьник.*

В статье проанализированы промежуточные результаты диагностики читательской компетенции учащихся. В качестве экспериментальной площадки выступила Красноярская университетская гимназия «Универс», в качестве испытуемых – ученики первого класса, обучавшиеся по методике контекстного чтения (послебукварный период, 2015–2016 учебный год).

*Reading teaching methods, contextual reading, content reading, reading competency, reader's literacy, diagnostics, elementary school student.*

This article analyzes the intermediate results of the diagnostics of the reader's competency of elementary school students. Krasnoyarsk university gymnasium *Univers* was used as an experimental platform, while its first graders trained by the contextual reading methods were used as test subjects (post-primer period, the academic year of 2015–2016).

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве приоритетной цели обучения литературному чтению в начальной школе определяет формирование у младшего школьника необходимого уровня читательской компетентности, осознание себя как грамотного человека, использующего чтение как средство самообразования. Читательская компетентность, наряду с информационной, отнесена к ключевым метапредметным образовательным результатам, составляющим основу умения учиться. В содержание понятия «читательская компетентность» включены следующие компоненты: владение техникой чтения, приемами понимания прочитанного произведения, знание книг и умение их выбирать, сформированность потребности в книге и чтении. Между тем снижение интереса к книге,

значительное ухудшение качества чтения школьников становятся устойчивой характеристикой современного образовательного пространства. Учителя отмечают неспособность многих учеников, привыкших воспринимать информацию в визуальной форме, понимать смысл прочитанного, извлекать из учебного или художественного текста нужную информацию. Перечисленные проблемы актуализируют поиск методик развития читательской грамотности современного школьника.

Начальная школа – важнейший период для формирования читательской компетентности человека. Именно в это время происходит полноценное овладение навыками техники речи и приемами понимания текста. Данные компоненты читательской грамотности школьника являются базой для последующего обучения, для развития интерпретационных, аналитических умений, а также

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ и КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности», проект №16-16-24021 «Читательская компетентность младших школьников: становление и развитие контекстного чтения».



способности оценивать качество художественного текста и самостоятельно расширять круг чтения.

Различные аспекты формирования читательской компетентности учащихся начальной школы отражены во многих работах, в частности [Эльконин, 1997; Бугрименко, Цукерман, 1998; Светловская, 2003; Гончарова, 2007; Сметанникова, 2007; Скрипова, 2012].

Несмотря на пристальное внимание ученых и методистов к данному вопросу, в массовой практике сохраняется непреодолимый разрыв между букварным периодом, цель которого – научить ребенка воссоздавать звуковую форму слова по графическим знакам, и этапом литературного чтения, направленным на решение сложных для ученика первого класса задач: интерпретацию текста, определение авторской идеи, работу с жанровыми формами и комплексом изобразительных средств. Анализ действующих программ и учебно-методических комплексов начальной школы подтверждает существование проблемы.

В этой ситуации необходим промежуточный этап обучения, определенный в научной литературе как контекстное [Старжинская, 1988], или смысловое [Невзьева, Зубченко, 1978; Рябина, Чабан, Романова, 2013], чтение. Цель данного этапа – «научить воссоздавать звуковую форму предложений в соответствии с их смыслом: прочитывать интонацию, логическое ударение, верно членить на смысловые отрезки, разделяя их паузами» [Рябина, Чабан, Романова, 2013, с. 185].

Правильное прочтение отдельного предложения невозможно без учета смыслового контекста предшествующей и последующей фраз. На этапе контекстного чтения младший школьник вооружается приемами понимания прочитанного произведения, при котором акцентуация, паузирование, интонирование, передача ритмической организации художественного текста будут практическим выражением понимания смысла. В отличие от отдельных и разрозненных приемов выразительного чтения, используемых в массовой практике и имеющих частные методические цели, контекстное чтение представляет системный подход к освоению учащимися интонационно-смысловой основы чтения.

Методика контекстного чтения рассчитана на 5 учебных четвертей (конец третьей четверти 1 класса – 2 класс) и в данный период проходит апробацию в Красноярской университетской гимназии № 1 «Универс». Общие подходы к обучению контекстному чтению были опробованы на этой же базе во 2 и 3 классах в 2011–2013 гг. В 2016 г. первые модули курса в виде серии уроков на специально подобранном текстовом материале реализованы в одном из 1 классов. Основной целью работы в учебных модулях стало освоение логического ударения и членение диалога на реплики. Работа с другими средствами интонационно-смысловой структуры текста будет продолжена в течение 2016–2017 учебного года.

Результаты курса фиксировались с помощью диагностики, разработанной Л.А. Рябиной, Л.М. Романовой и Т.Ю. Чабан. Первый срез, фиксирующий умения детей до начала курса контекстного чтения, был проведен в марте, по окончании работы с букварем; второй срез проводился в мае, в последнюю неделю учебного года. Семеро из 26 учеников класса по разным причинам приняли участие лишь в одном из срезов, поэтому далее представлен сравнительный анализ динамики читательской компетенции тех 19 учеников, которые принимали участие в диагностике дважды.

Детям предлагалось прочесть вслух незнакомую им сказку Г. Цыферова «Маленький великанчик» (154 слова), содержащую прямую речь, восклицательные и вопросительные предложения. Дети читали текст без предварительной подготовки, в отдельном помещении или в игровом уголке, по одному. За эталон было принято прочтение сказки профессиональным диктором. Чтение учеников при постановке логического ударения и членения предложений оценивалось в сопоставлении с его чтением.

В целом при оценке использовались следующие **критерии**: общая характеристика чтения (послоговое, пословное или слитное, когда ребенок читает, соединяя слова в предложения), точность чтения, постановка логического ударения, чтение в соответствии со знаками препинания, передача в чтении специфики речи персонажа. Кроме того,

на каждом срезе подсчитывалось количество слов, которое ученик читает за минуту. При этом взрослый, проводивший диагностику, каждый раз ориентировал ребенка на то, что главное для него – читать правильно, передавая смысл сказки.

Проанализируем основные из перечисленных выше критериев.

**Общая характеристика чтения** отражает способ, который использует ребенок при чтении: по слогам, целыми словами или предложениями. Дети, принявшие участие в обоих срезах, по этому критерию делятся на две группы. Первая группа – 11 учеников, которые к концу букварного периода, читали плавно, соединяя слова в словосочетания и предложения. Их чтение оценивалось по всем обозначенным критериям.

Ученики, вошедшие во вторую группу, к окончанию букварного периода читали либо по слогам (таких детей было 7), либо отдельными словами, интонационно их не соединяя (1 ученик). При таком типе чтения невозможны ни логические ударения, ни передача интонации повествования, восклицания или вопроса, специфики речи героя, ни членение текста на смысловые отрезки, поскольку все эти умения требуют интонационно-объединения слов, осмысленных пауз, согласованного изменения тембра, регистра, тона.

В связи с этим у второй группы учеников оценивались только точность и скорость чтения, а также отслеживалась динамика перехода к другим способам чтения. За два месяца работы 2 из 8 учеников начали читать предложениями (в марте один из этих детей читал по слогам, другой – целыми словами). А у 5 учащихся произошел переход от чтения по слогам к чтению словами. Таким образом, по результатам второго среза от одного способа чтения к другому перешли 7 учеников.

Отметим, что нормой сформированности навыков чтения в конце первого класса в соответствии с методическим письмом «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» Министерства общего и профессионального образования РФ от 19.11.1998 № 1561/14-15 считается слоговой способ чтения при темпе не менее 25 слов в минуту.

В рамках критерия **«точность чтения»** учитываются ошибки, связанные с искажением слов (перестановка, пропуск букв / звуков, лишние буквы / звуки), которые не приводят к существенному искажению смысла слова и предложения (например, вместо слова *наконец* ученик читает *наконец-то*); замены слов с нарушением смысла текста (*любви* вместо *любой*); пропуск предложений или строк. Одновременно фиксируются все случаи, когда ребенок **самостоятельно исправил свою ошибку**.

При оценке **постановки логического ударения** подсчитывают количество предложений, в которых логическое ударение поставлено неверно. Правильная постановка логического ударения свидетельствует о том, что ребенок, читая текст, видит ключевые слова, выделяя важнейшую информацию. Кроме того, для того чтобы сделать акцент на нужном слове, ребенок должен понимать, как актуальное предложение содержательно связано с предыдущим и даже с последующим. Освоению средств такой ориентированности с опорой на левый (предшествующий) и правый (последующий) контекст был посвящен первый модуль курса.

По критерию **«чтение в соответствии со знаками препинания»** учитывают количество предложений, в которых не передана повествовательная, вопросительная или восклицательная интонация, количество непрочитанных и лишних пауз внутри предложения, случаи неверного обозначения границ предложения, в том числе при смене говорящего – переходе от слов автора к реплике, и наоборот.

Достаточно сложна для детей, кроме того, передача **специфики речи персонажа**, которая требует четкого понимания границ реплик и соответствующего изменения эмоциональной окраски, высоты, громкости голоса, темпа речи.

Ниже представлены данные по динамике чтения в каждой из групп. Поскольку среди первоклассников нет детей, которые не совершали бы тех или иных ошибок в передаче интонационно-смысловой структуры текста, в качестве основных показателей было выбрано среднее количество ошибок по каждому критерию в период первого и второго срезов.

Таблица 1

**Качество чтения первой группы учащихся, читавших к концу букварного периода предложениями: сравнительные данные**

Показатель	Первый срез (март 2016 г.)	Второй срез (май 2016 г.)
<b>Точность чтения</b>		
Среднее количество слов, в которых допущены перестановка, пропуск букв, добавлена лишняя буква	2,6	1,6
Из них исправлено	1,0	0,3
Среднее количество замен слов с нарушением смысла	1,3	0,9
Из них исправлено	0,3	0,1
Среднее количество пропусков слов	0,6	0,7
Из них исправлено	0,0	0,0
Среднее количество пропусков строк или предложений	0,1	0,3
Из них исправлено	0,0	0,1
<b>Постановка логического ударения</b>		
Среднее количество предложений, в которых логическое ударение поставлено неверно	8,3	3,8
<b>Чтение в соответствии со знаками препинания</b>		
Среднее количество вопросительных предложений, в которых не передана интонация вопроса	1,6	0,5
Среднее количество восклицательных предложений, в которых не передана интонация восклицания	2,9	0,9
Среднее количество повествовательных предложений, в которых не передана интонация завершения	3,2	1,8
Среднее количество случаев, когда нарушена граница предложения путем соединения двух предложений в одно	3,2	1,5
Среднее количество случаев, когда нарушена граница предложения путем разбивки одного предложения на части и понижения тона	0,9	0,8
Среднее количество «непрочитанных» пауз, обозначенных запятыми, двоеточием или тире	4,4	2,6
Среднее количество «лишних» пауз	9,5	9,0
Среднее количество случаев, когда не обозначена смена говорящего	1,3	0,9
<b>Передача специфики речи персонажа</b>		
Ученики, пытающиеся передать специфику речи персонажей (в процентах)	73 %	100 %

Как видно из табл. 1, положительная динамика в группе детей читающих предложениями, отмечается по всем параметрам, кроме чуть более частотного пропуска слов или более крупных фрагментов.

Наиболее ярко положительные изменения прослеживаются в постановке логического ударения. Количество ошибок уменьшилось у 9 учеников из 11. При этом среднее число ошибок сократилось более чем вдвое – с 8,3 до 3,8, а у одной из учениц – с 21 до 2, уменьшившись в 10 раз. Интересна взаимосвязь параметров логического уда-

рения и обозначения границы предложения. Так, один из испытуемых на первом срезе неверно поставил логическое ударение в 5 предложениях, а в 7 случаях соединил два предложения в одно. На втором срезе количество предложений с ошибками в постановке логического ударения снизилось до 2, также уменьшилось число случаев неоправданного соединения предложений; это говорит о том, что ребенок осмысляет границы предложений, понимая их актуальный смысл.

Если ошибок, связанных с нарушением границы предложения, в пересчете на общее чис-

ло предложений первоначально было относительно немного, то различия знаков в конце предложений дети в большинстве случаев не делали: из 3 вопросительных предложений сказки в среднем 2 (1,6), а из 4 восклицательных – 3 (2,9) читались как повествовательные. На втором срезе среднее количество подобных ошибок сократилось до 0,5 и 0,9 соответственно, а количество непрочитанных знаков

внутри предложения уменьшилось с 4,4 до 2,6. При этом заметим, что к моменту эксперимента специальная работа со знаками препинания в первом классе не начиналась.

На фоне растущего внимания к интонации все ученики пытались передать специфику речи героев сказки: читали нараспев колыбельную великанчика или добавляли громкости и «басили», читая за слона.

Таблица 2

**Скорость чтения первой группы учащихся, читавших к концу букварного периода предложениями: сравнительные данные**

Количество слов в минуту	Первый срез (март 2016 г.), доля учеников (%)	Второй срез (май 2016 г.), доля учеников (%)
110–130	18,2	18,2
90–110	54,5	45,4
60–90	18,2	36,4
45–60	9,1	–
25–45	–	–
0–25	–	–

Анализируя данные о скорости чтения первой группы учеников, можно отметить, что ко второму срезу в ней не осталось детей, читающих медленнее 60 слов в минуту; одновременно сократилась доля учеников, читающих более 90 слов в минуту. Этот процесс вполне согласуется с задачами курса контекстного чтения. «...Нормальное выразительное чтение вслух – это чтение для других людей, которое предполагает скорость от 70 до 90 слов в минуту. Чтение вслух слы-

ше 90 слов в минуту не может быть выразительным, ясным и достаточно понятным другим людям <...> часто ведет к формированию навыков быстрой артикуляции без извлечения значений и смысла из прочитанного материала. Скорость чтения начинает опережать скорость понимания прочитываемого. Такие навыки быстрой, но бессмысленной артикуляции в последующем могут серьезно мешать ребенку в чтении сложных для понимания текстов» [Маланов, 2006, с. 22].

Таблица 3

**Качество чтения второй группы учащихся, читавших к концу букварного периода по слогам или отдельными словами: сравнительные данные**

Показатель	Первый срез (март 2016 г.)	Второй срез (май 2016 г.)
Точность чтения		
Среднее количество слов, в которых допущены перестановка, пропуск букв, добавлена лишняя буква	3,6	6,5
Из них исправлено	0,9	1,9
Среднее количество замен слов с нарушением смысла	0,5	2,4
Из них исправлено	0,4	1,0
Среднее количество пропусков слов	0,0	1,5
Из них исправлено	0,0	0,0
Среднее количество пропусков строк или предложений	0,1	0,3
Из них исправлено	0,1	0,1



Таблица 4

**Скорость чтения второй группы учащихся, читавших к концу букварного периода по слогам или отдельными словами: сравнительные данные**

Количество слов в минуту	Первый срез (март 2016 г.) доля учеников (%)	Второй срез (май 2016 г.) доля учеников (%)
110–130	–	–
90–110	–	–
60–90	–	37,5
45–60	37,5	–
25–45	50,0	50,0
0–25	12,5	12,5

Как видно из табл. 4, вторая группа читает существенно медленнее первой: большинство детей читает отдельными словами, 1 ученик – по слогам (темп его чтения – 15 слов в минуту), а 2 ученика только недавно начали читать, используя словосочетания и предложения. При этом у 7 учеников по сравнению с мартом скорость чтения заметно выросла (в среднем на 13 слов в минуту) и лишь у одной девочки осталась на уровне 45 слов в минуту.

Как проблему следует обозначить точность чтения этой группы учащихся. В рамках данного критерия качество чтения в среднем ухудшилось практически по всем показателям: дети чаще искажают слова, допускают больше замен и пропусков и при этом реже исправляют свои ошибки. Однако более детальный анализ индивидуальных результатов показывает, что динамика в группе неоднородна: у 2 учеников, которые стали читать предложениями, результаты ни по одному из параметров не ухудшились, более того, показывают небольшую положительную динамику. У детей же с пословным и послоговым способом чтения динамика отрицательная, что требует дополнительного наблюдения.

Безусловно, ребенку необходимо время, чтобы освоить новый способ чтения. Данный навык только формируется, и внимание ученика концентрируется на технической стороне читательской деятельности. «Наиболее эффективно извлечение смысла осуществляется с того момента, когда операции воспроизведения фонем по буквам автоматизируются и пе-

рестают осознаваться» [Маланов, 2004, с. 66]; см. также [Маланчук, 2014]. Удерживать понимание текста, особенно в процессе «ответственного» чтения, которое многие воспринимают как «выступление», детям пока сложно. Возможно, для работы с различными группами учеников разработанный курс контекстного чтения требует адаптации, включения этапов, нацеленных на становление механизма плавного чтения и в букварный, и в послебукварный периоды.

Таким образом, проведенная диагностика выявила значительные изменения читательской компетентности первоклассников, достигнутые за два месяца, в течение которых проводился экспериментальный курс контекстного чтения. Положительные изменения зарегистрированы практически по всем критериям, характеризующим понимание интонационно-смысловой структуры текста, в том числе по тем, которые в первом классе не являются предметом специальной работы (например, прочтение знаков препинания). Отметим и то, что положительная динамика в аспекте понимания прочитанного вслух текста характерна лишь для детей, интонационно объединяющих слова в словосочетания и предложения.

**Библиографический список**

1. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. М.: Интор, 1998. 78 с.
2. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития: К теории вопроса // Дефектология. 2007. № 1. 2007. С. 4–12.

4. Маланов С.В. Психолого-педагогические условия обучения детей чтению // Начальная школа плюс: До и После. 2006. № 4. С. 14–23.
5. Маланов С.В. Д.Б. Эльконин и психологические закономерности развития и обучения ребенка // Начальная школа. 2004. № 11. С. 64–67.
6. Маланчук И.Г. Системы речи и языка в коммуникативном сознании при производстве устного высказывания // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 165–70.
7. Невуева Л.Ю., Зубченко А.А. Паузативные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника // Научные исследования в психологии. 1978. № 1. С. 42–46.
8. Рябинина Л.А., Чабан Т.Ю., Романова Л.М. Подходы к обучению смысловому чтению в начальной школе // Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность: матер. XIX Науч.-практ. конф. / Сиб. федер. ун-т. Красноярск, 2013. С. 185–197.
9. Светловская Н.Н. Введение в науку о читателе / МГПУ. М., 2003. 156 с.
10. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.
11. Скрипова Ю.Ю. Структура читательской компетентности младших школьников // Инновационные процессы в начальном общем образовании: проблемы реализации Федерального государственного образовательного стандарта: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) (6–7 дек. 2012 г., г. Пермь) / Перм. гос. гуман.-пед. ун-т. Пермь, 2012. Ч. 1. С. 330–339.
12. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность: Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения // Как разорвать замкнутый круг: Поддержка и развитие чтения: проблемы и возможности: науч.-практ. сб. М., 2007. С. 53–62.
13. Старжинская Н.С. Формирование синтетического чтения у детей 6 лет // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 54–62.
14. Эльконин Д.Б. Как научить детей читать // Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М.: Изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. С. 323–349.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE

## FORMATION OF ACADEMIC WRITING SKILLS OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE STUDIES VIA E-LEARNING RESOURCES ON THE MOODLE PLATFORM

А.В. Бедарева, О.И. Катовщикова,  
Н.А. Шумакова

A.V. Bedareva, O.I. Katovshchikova,  
N.A. Shumakova

*Письменная академическая компетенция, электронные образовательные ресурсы, сервер дистанционного обучения, постдипломное обучение.*

В статье раскрыты педагогические аспекты формирования письменной академической компетенции студентов постдипломной ступени обучения. Уточнено понятие письменной академической компетенции и обосновано организационно-педагогическое условие формирования данной компетенции – курс дистанционного обучения «English for specific purposes» на платформе Moodle.

*Academic writing skills, e-learning resources, distance learning server, postgraduate studies*

The article deals with the pedagogical aspects of the formation of academic writing skills of students at the post-graduate studies stage. The article specifies the notion of writing academic skills and justifies organizational and pedagogical conditions for the formation of the skills that is *English for Specific Purposes* distance learning course on the Moodle platform.

**В** настоящее время в России в системе высшего образования принята компетентностная модель обучения. Введение данной модели направлено на повышение качества подготовки на всех ступенях высшего образования: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Среди важнейших компетенций определена письменная академическая грамотность выпускников высших образовательных учреждений, которая выражается в их способности интегрироваться в мировое профессиональное сообщество посредством участия в международных научных конференциях, специализированных выставках и проектах за рубежом, а также путем публикации научных статей в иностранных изданиях по специальности. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования выпуск-

ник университета любого направления подготовки и любой ступени высшего образования должен решать определенные профессиональные задачи в соответствующих видах профессиональной деятельности, в число которых входят:

– научно-исследовательская деятельность: освоение методов научных исследований; освоение теорий и моделей; участие в проведении исследований по заданной тематике; участие в обработке полученных результатов научных исследований на современном уровне; работа с научной литературой с использованием новых информационных технологий;

– научно-инновационная деятельность: освоение методов применения результатов научных исследований в инновационной деятельности;

– организационно-управленческая деятельность: знакомство с основами организации и

планирования исследований; участие в информационной и технической организации научных семинаров и конференций; участие в написании и оформлении научных статей и отчетов.

Процессы глобализации и компьютеризации современного общества и научного знания дали современным ученым безграничные возможности для продвижения научных разработок на международном уровне. Тем не менее не каждая статья, написанная на английском языке, будет принята к публикации в зарубежном научном журнале. Объяснением тому служит множество причин: студенты и аспиранты, а иногда и преподаватели не умеют структурировать текст как единое целое, не владеют навыками аргументации, не владеют стилем научного письма, уровень владения разговорным и профессионально ориентированным английским языком, уровень иноязычной академической грамотности (компетенции) российских авторов крайне невысоки. В связи с этим проблема формирования письменной академической компетенции на иностранном языке является актуальной.

Большую значимость для нашего исследования приобретают труды, в которых освещаются проблемы формирования письменной академической компетенции. Так, например, вопрос о формировании академической компетенции рассматривается в диссертации Н.В. Горденко, в которой данные компетенции определяются как «совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности». В работе Л.А. Валеевой, А.Ф. Сиразеевой, А.Ф. Морозовой, Н.В. Смирновой находим подтверждение тому, что формирование письменной академической компетенции (например, на английском языке) во взаимодействии с чтением, говорением и аудированием создает соответствующие интегративные качества – системность, целостность и комплексность речевой деятельности при профессиональном становлении будущего специалиста.

На основе педагогической рефлексии идей ученых-исследователей по заявленной проблеме было уточнено понятие письменной академической компетенции в контексте нашего исследования. В данной статье придерживаемся сле-

дующей трактовки данного понятия: письменная академическая компетенция есть «способность транслировать письменный академический дискурс на базе иноязычных профессионально ориентированных академических текстов, критически мыслить, повышать свою самообразовательную компетентность в учебных и профессиональных целях» [Бедарева, Суслова, 2015, с. 1399].

Цель данной статьи заключается в раскрытии развивающего потенциала курса дистанционного обучения «English for specific purposes» на платформе Moodle как одного из организационно-педагогических условий, способствующего формированию письменной академической компетенции студентов постдипломной ступени обучения.

Как отмечается в Программе развития электронного образования на 2014–2020 гг., «внедрение электронных образовательных курсов и развитие виртуальной академической мобильности может сосредоточить работу и ресурсы вузов на приоритетных для них направлениях, сохранив или даже расширив при этом образовательные возможности» [Паспорт программы развития ...]. Стоит также отметить, что в плане основных мероприятий по реализации Программы развития электронного обучения на 2014–2020 гг. подчеркивается, что применение элементов электронного обучения (смешанного обучения) и формирование электронного портфолио станут обязательными требованиями при реализации ООП к 2017 г. [Паспорт программы развития ...].

Результатом иноязычного обучения в системе постдипломного образования являются сформированные у специалистов коммуникативные умения, востребованные в научной профессиональной сфере. Однако при существующем количестве академических часов, предусмотренном на изучение дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в аудиторное время, представляется невозможным в полной мере сформировать вышеназванную компетенцию. Достижение поставленной цели обучения стало реальным благодаря использованию формата так называемого «смешанного обучения»

(blended learning). В данном контексте смешанное обучение рассматривается как совокупность двух дополняющих друг друга методов передачи знаний: традиционного и электронного образования, в частности системы управления дистанционным обучением (ДО) Moodle.

Выбор системы Moodle в качестве платформы для дистанционного компонента курса, помимо ее технических преимуществ, обусловлен также тем фактом, что Сибирский государственный аэрокосмический университет – опорный университет Красноярского края (СибГАУ) проводит активную деятельность по внедрению Moodle по всем направлениям подготовки. Это означает, что осуществляемая нами педагогическая и методическая работа соответствует вектору развития опорного университета и носит инновационный характер. Помимо этого, ресурсы системы Moodle обладают обширным лингводидактическим потенциалом и позволяют создавать различные компетентностно ориентированные задания. Среда Moodle позволяет наиболее легко реализовать основные принципы практико-ориентированного обучения:

- обмен практическим опытом с преподавателем и обучающимися;
- эффективность обучения;
- экономия времени и удобство процесса получения знаний;
- последовательность и систематичность обучения;
- доступность, ясность и наглядность обучения;
- активность в обучении и развитие самостоятельности;
- способность применения на практике сформированных навыков;
- индивидуализация обучения.

Электронная обучающая среда представляет собой не только хранилище учебных материалов, переведенных в цифровой формат. Прежде всего, это новый формат взаимодействия преподавателя и студентов, поэтому одними из главных элементов любой образовательной среды на сегодня являются форумы, блоги, вебинары и интерактивные задания. Естественно, что роль

самых цифровых образовательных ресурсов также не стоит недооценивать, поскольку они составляют основу для подавляющего большинства существующих на сегодня электронных курсов. Как показывает опыт, именно магистранты и аспиранты наиболее хорошо подготовлены для инновационных методов обучения и достаточно легко переходят на использование электронных обучающих курсов.

Следует отметить, что в предыдущих исследованиях мы уже неоднократно обращались к вопросу использования сети Интернет, дистанционных образовательных технологий и электронного образования как в контексте андрогогической модели обучения, так и контексте подготовки аспирантов по иностранному языку, в том числе при формировании письменной академической компетенции у студентов [Бедарева, Кольга, 2013; Шумакова, 2012; 2015].

Рассмотрим использование некоторых ресурсов Moodle на примерах модуля «English for specific purposes», разработанного авторами для магистрантов направления подготовки 38.04.02 Менеджмент в рамках изучения дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» (<http://dl.sibsau.ru/course/view.php?id=528>).

Семинар – ресурс системы Moodle, позволяющий студентам проводить оценку выполненных работ друг друга по заданным преподавателем критериям [Николаева, 2015]. В рамках темы «How to write an abstract» (Как писать аннотацию) студенты учатся писать аннотацию на английском языке к своей научной статье или статье своего научного руководителя. После выполнения ряда тренировочных заданий, просмотра видеолекции по данной теме магистранты пишут аннотацию. Далее им предлагается оценить аннотацию друг друга и заполнить таблицу с предложенными критериями анализа. Несмотря на сложность задания и небольшой опыт магистрантов в выполнении подобного рода задач, у обучающихся, как правило, не возникает затруднений при оценивании аннотаций друг друга. Более того, многие отмечают, что выделенные критерии служат им ориентиром при написании аннотации. С точки зрения



лингводидактического потенциала взаимопроверка работ позволяет обучающимся лучше понять структурные, функциональные и стилевые особенности англоязычного текста аннотации, определить его лексико-грамматическое наполнение и овладеть технологией proofreading (англ. proofreading – вычитка текста с целью исправления и нахождения ошибок).

Задание – это ресурс системы Moodle, позволяющий преподавателю создавать различные типы творческих заданий [Николаева, 2015]. Данный ресурс предлагает широкий диапазон форматов отчетности о произведенных обучающимися действиями (ответ в виде нескольких файлов, ответ в виде текста, ответ в виде файла, ответ вне сайта). Приведем пример задания, предполагающего ответ в виде файла: в рамках темы «Participating in scientific conferences» («Участие в научных конференциях») студентам необходимо найти несколько ближайших научных конференций, подходящих по теме их магистерской диссертации, и написать небольшой отчет о своем участии в этих конференциях по предложенному нами плану, указав место и дату проведения конференции, стоимость публикации, название доклада.

В СибГАУ для подготовки аспирантов разработан курс «Иностранный язык для аспирантов», размещенный на сервере ДО СибГАУ, где преподавателями кафедр иностранных языков подготовлены материалы по основным темам курса (<http://dl.sibsau.ru/course/view.php?id=450>). На сервере аспирант, работающий удаленно, может самостоятельно освоить такие темы курса, как: Getting postgraduate education, What is science, Concepts and theories, Academic writing principles, Finalpapers. Тема Academic writing principles вынесена в отдельный раздел и включает в себя следующие подразделы: writing an annotated bibliography, writing an abstract with elements of review, writing an article. Данные подразделы отрабатываются в системе разработанных заданий. Раздел Final paper содержит в себе два подраздела: the guidelines for the final paper (translation and presentation of the research). Удобство работы на сервере состоит не только в

том, что аспирант может работать с материалами по индивидуальной траектории, но и в том, что создается возможность представления письменных работ в дистанционном режиме, просматривать видео и в дальнейшем предоставлять в данном режиме контрольные задания по проделанным темам. Каждый из представленных разделов структурирован и позволяет в интерактивном режиме осуществлять двусторонний процесс педагогического общения между преподавателем и аспирантом. Двусторонность этого процесса достигается посредством общения участников процесса в форуме в определенное расписанием время.

Использование ресурсов сервера ДО, по нашему мнению, позволяет оптимизировать контроль знаний аспирантов, т.к. согласно структуре курса преподаватель может дистанционно оперативно оценивать выполнение различных заданий, а также оставлять свои комментарии.

Значительную часть времени на этапе подготовки к экзамену кандидатского минимума аспиранты посвящают формированию письменной академической компетенции, а именно поиску и переводу монографии по специальности на иностранном языке, работе с глоссарием, аннотированию и реферированию аутентичных материалов, написанию научной статьи по теме исследования на английском языке. В этой связи на практических занятиях аспирантам в СибГАУ предлагается изучить те электронные источники, которые они могли бы использовать при подготовке к данным видам работы.

Особое внимание в процессе работы на практических занятиях уделяется таким научным поисковым системам, как Scirus, Google Scholar, Science Research Portal и другие.

Таким образом, использование электронных образовательных ресурсов существенно повышает скорость и качество взаимодействия преподавателя и магистрантов (аспирантов), что является особенно важным в процессе практико-ориентированного обучения. Достигается синергетический эффект благодаря тому, что обучающиеся видят в электронной среде не только свои достижения и ошибки, но и дости-

жения и ошибки сокурсников. Фактически использование электронных образовательных ресурсов в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» и «Иностранный язык для аспирантов» «погружает» студента в современную языковую среду, знакомит с принятыми в англоязычном профессиональном сообществе принципами построения репрезентативных материалов разных типов, максимально приближает учебные задачи к будущим реалиям профессиональной коммуникации. При этом процесс обучения делается более гибким и динамичным благодаря включению в практический курс английского языка интерактивных online-проектов и возможности смешанного обучения, объединяющего очный и виртуальный сценарии взаимодействия преподавателя и магистранта.

Рассмотренное в статье организационно-педагогическое условие формирования письменной академической компетенции студентов постдипломной ступени обучения, а именно использование электронных образовательных ресурсов (курс ДО) в системе постдипломного обучения успешно реализуется в образовательном процессе СибГАУ.

Данное исследование не исчерпывает весь круг проблем, связанных с формированием письменной академической компетенции студентов в системе постдипломного обучения. В качестве перспективного направления продолжения исследования определяется дальнейшая разработка и реализация организационно-педагогических условий формирования выделенной компетенции у обучающихся для технических направлений подготовки.

## Список сокращений

1. Сервер ДО – сервер дистанционного обучения.

## Библиографический список

1. Бедарева А.В., Сулова О.И. Педагогическое обеспечение формирования письменной академической компетенции в процессе изучения дисциплины «английская

композиция» // В мире научных открытий, Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015. № 7.4 (67). С. 1396–1413. (Социально-гуманитарные науки).

2. Бедарева А.В., Кольга В.В. Формирование профессиональной лингвогуманитарной компетенции будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 83–87.
3. Николаева Е.В. E-learning в курсе английского языка для магистров по специальности Engineering // Современная педагогика: электронный научно-практический журнал. 2015. № 6. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/> (дата обращения: 3.04.2016).
4. Паспорт программы развития электронного образования на 2014–2020 гг. URL: <http://www.iedtech.ru/files/legislation/2014/passport-e-education-development-2014-2020.pdf> (дата обращения: 30.09.2016).
5. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58–63.
6. Шумакова Н.А. Использование электронных научных журналов, энциклопедий, справочников, архивов статей как фактор повышения мотивации при подготовке аспирантов по иностранному языку // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (май 2012, г. Красноярск) / Сиб. гос. аэрокосмич. ун-т. Красноярск, 2012.
7. Шумакова Н.А. Обучение аспирантов английскому языку для научных целей в контексте андрагогической модели // 5th International scientific conference Theoretical and applied sciences in the USA, NEW YORK. 2015. Август.
8. Шумакова Н.А. Применение информационных технологий для реализации интегрированных методик при обучении английскому для научных целей специалистов аэрокосмического профиля // Вестник СибГАУ. 2015. Т. 16, № 3. С. 632–636.

# ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

## THE TECHNOLOGICAL COMPONENT OF THE FORMATION OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS' READINESS TO THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS

О.В. Берсенева

O.V. Berseneva

*Готовность, исследовательская деятельность обучающихся, будущий учитель математики, формирование, технология, контекстный подход.*

Целью данной работы является изучение технологических аспектов подготовки будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности обучающихся. Представлено авторское понимание категории «готовность будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности обучающихся», ее структуры, компонентов модели формирования. Описаны теоретико-методологические основания и технологии формирования готовности будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности обучающихся.

*Readiness, research activity of students, future mathematics teacher, formation, technology, contextual approach.*

The purpose of this paper is to study the technological aspects of the training of future mathematics teachers to the organization of research activity of students. The article presents the author's understanding of the category of readiness of future mathematics teachers to the organization of research activity of students, as well as its structure and the components of the model of formation. Besides, the article describes the theoretical and methodological bases and technologies of the formation of future mathematics teachers' readiness to the organization of research activity of students.

Одной из актуальных тенденций в системе высшего педагогического образования является подготовка студентов к организации процесса обучения на основе инновационных технологий обучения, активизирующих самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся посредством включения их в различные виды деятельности, в том числе и исследовательскую. Для значительного числа учителей математики подобное расширение видов профессиональной деятельности (организация исследовательской деятельности, обучение математике с использованием исследовательских методов обучения и т.п.) связано с трудностями, ввиду отсутствия или недостаточности необходимых знаний,

умений, опыта. В связи с этим целесообразно в процессе профессиональной подготовки будущих учителей математики усилить работу в направлении организации исследовательской деятельности обучающихся. Для того чтобы будущие учителя математики были способны качественно организовывать данный вид деятельности, необходимо формировать готовность к организации исследовательской деятельности обучающихся. Следовательно, необходимо признать, что формирование обозначенной готовности должно являться частью профессиональной подготовки.

Под готовностью будущих учителей математики к организации исследовательской деятельности обучающихся (ГОИД) будем понимать ин-

тегративное личностно-деятельностное образование, включающее в себе потребность, способность и профессиональные умения создания оптимальных условий для организации исследовательской деятельности обучающихся по математике посредством организации специального психолого-педагогического и методического сопровождения обучающегося, соответствующего его индивидуальным особенностям, возможностям и потребностям. Определение сущности ГОИД позволило выделить в ее структуре мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностно-творческий и рефлексивный компоненты. Таким образом, рассматриваемая готовность представляет собой сложное интегративное новообразование студента, процесс формирования которого должен быть заранее спроектирован и научно обоснован. Для решения данной задачи необходимо создать модель формирования, концептуальной основой которой являются структура и содержание ГОИД. Авторская модель включает в себя целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, результативно-оценочный компоненты. Реализация обозначенных компонентов модели происходит в условиях

использования информационно-образовательной среды вуза и в соответствии с этапами: подготовительный, ориентационный, процессуальный, коррекционно-оценочный и аналитический, которые взаимосвязаны и позволяют поступательно формировать ГОИД.

Методологической основой формирования ГОИД выступают системный, деятельностный, личностно ориентированный, задачный и контекстный подходы. Интеграция основных концептуальных положений данных подходов позволяет качественно трансформировать основные компоненты образовательного процесса, а применительно к процессу формирования рассматриваемой готовности требует определения основных дидактических принципов и условий ее формирования (рис.).

В соответствии с теоретико-методологическими основаниями формирования ГОИД происходит наполнение всех остальных компонентов модели. Остановимся подробнее на технологическом. Данный компонент отражает специфику организации процесса формирования ГОИД и включает методы, средства и формы обучения, используемые для ее формирования.

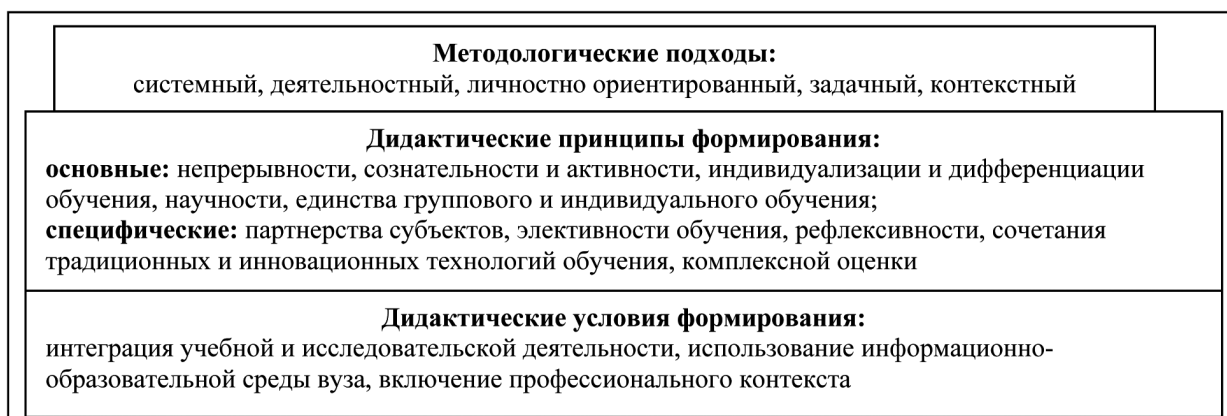


Рис. Теоретико-методологический компонент формирования ГОИД

Рассматриваемая готовность имеет деятельностную природу, поэтому для нашего исследования особое значение имеет деятельностный подход. Согласно теории контекстного обучения А.В. Вербицкого, в процессе обучения необходимо обеспечить последовательную трансформацию видов деятельности обучаемых в соответствии с базовыми формами деятельности: учебная (академического типа), квазипрофессиональная, учебно-профессиональная. Наибольшую перспективность в этом направлении, на

наш взгляд, представляют интерактивные технологии обучения. Данные технологии ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем и друг с другом, но и другими субъектами образовательного процесса (например, работодателями, обучающимися образовательных учреждений и т.д.). В связи с этим ценность для процесса формирования ГОИД представляют неимитационные (проблемные семинары, круглый стол, дискуссии, кейс-метод, мозговая атака и т.д.) и имитационные интерак-



тивные методы обучения (деловые и ролевые игры, педагогические ситуации и т.д.). Они позволяют сделать учебные занятия исходной точкой включения студента в процесс формирования ГОИД, так как имеют ярко выраженный проблемный, диалогичный, мотивационный характер. Их суть сводится к разрешению предъявляемых студентам проблемных ситуаций, адекватных будущей профессиональной деятельности учителя математики, на основе различных стратегий: «идеал», «рамка» («пишем статью»), «двухдверный круглый стол», «зигзаг» и т.д.

Специфика ГОИД, а также особенность профильной подготовки будущего учителя математики в вузе предполагает решение достаточного числа задач. Задачный подход (Б. Блум, Б.Е. Бершадский, В.В. Гузев и др.) создал предпосылки для проектирования и реализации деятельности субъектов процесса формирования ГОИД как системы последовательной постановки и решения различных задач, типология которых коррелирует с базовыми формами учебной деятельности А.В. Вербицкого. В нашем исследовании средством формирования ГОИД является комплекс разноуровневых компетентностно ориентированных задач (КОЗ) [Шингарева, 2012], включающий учебно-предметные, квазипрофессиональные и учебно-профессиональные типы задач, имеющих исследовательский характер. Данные задачи позволяют придать процессу формирования рассматриваемой готовности личностно ориентированный, осмысленный характер. Решение КОЗ предполагает систематическое проведение рефлексии, поэтому в нашем исследовании применялись авторские рефлексивные листы, а также рефлексивные методы обучения (фишбоун, РАФТ, диамант и т.д.).

Для более эффективного формирования ГОИД мы предлагаем использовать смешанную форму обучения, когда не менее трети и не более двух третей дисциплины реализуется в сети. Данная форма позволяет сочетать традиционные формы обучения с электронными, например: вебинары, online-консультации, совместная проектная работа в дистанционном режиме и т.д. В связи с этим задействуем возможности информационно-образовательной среды вуза, что позволяет управлять процессом формирования ГОИД, а также диагностировать его результаты. При организации смешанного обучения перспективно использовать

технологии «flipped classroom» («перевернутый класс») [Веледенская, Дорофеева, 2014].

Ценность для процесса формирования представляет технология портфолио, которая выступает и методом фиксации и накопления индивидуальных достижений студента, и методом комплексного аутентичного оценивания [Тумашева, Берсенева, 2015; Шкерина, Человечкова, 2015]. Ввиду этого оно позволяет сделать процесс формирования законченным и осмысленным. Опыт нашей работы подтверждает, что предлагаемые технологические аспекты обеспечивают формирование всех компонентов ГОИД. Это подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы, осуществленной нами в рамках реального образовательного процесса в КГПУ им. В.П. Астафьева.

### Библиографический список

1. Берсенева О.В. Модель формирования исследовательских компетенций студентов – будущих учителей математики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. Вып. 4 (169). С. 65–69.
2. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения // Электронный научный архив УрФУ. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24760/1/notv-2014-042.pdf>
3. Романов В.А. Теория и практика формирования готовности студента-бакалавра к реализации методологической позиции // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5299>
4. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Комплексное методическое портфолио как средство мониторинга методических компетенций будущих учителей математики // Наукovedение: интернет-журнал. 2015. Т. 7, № 5. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/06PVN515.pdf>
5. Шингарева М.В. Проектирование компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 22 с.
6. Шкерина Л.В., Человечкова И.Ю. Портфолио как средство мониторинга профессиональных компетенций студента – будущего бакалавра-педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. № 2 (32). С. 107–111.



# ИМИТАЦИОННОЕ КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ АГРОИНЖЕНЕРИЯ

## SIMULATION COMPUTER MODELLING IN THE TRAINING OF STUDENTS MAJORED IN AGRI-ENGINEERING

И.О. Богульский, Н.А. Богульская

I.O. Bogulskii, N.A. Bogulskaja

*Математическое моделирование, сыпучая среда, имитационная модель, оптимизация, комплекс программ, вычислительный эксперимент.*

В статье описывается опыт обучения компьютерному моделированию магистрантов и аспирантов направления Агроинженерия в Красноярском государственном аграрном университете. В работе изложен подход к совершенствованию сельскохозяйственной техники с помощью имитационных моделей. Рассмотрены примеры вычислительных экспериментов, которые проводились с целью оптимизации конструкционных параметров элементов сельскохозяйственных устройств, использующих вибрацию при работе с сыпучими материалами.

*Mathematical modelling, granular medium, simulation model, optimization, complex of programs, computer experiment.*

The paper describes the experience of teaching a course of computer simulation of undergraduates and postgraduates in the field of Agri-engineering in Krasnoyarsk State Agrarian University. Besides, the paper presents an approach to the improvement of farm machinery using simulation models. It also considers the examples of computational experiments, which were carried out to optimize the design parameters of farm machinery elements using vibration while working with granular materials.

**В** соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по направлению Агроинженерия для магистратуры и аспирантуры область профессиональной деятельности выпускников включает техническую и технологическую модернизацию сельскохозяйственного производства. Для аспирантов, в частности, в область профессиональной деятельности включены:

– исследование и моделирование с целью оптимизации в производственной эксплуатации технических систем;

– обоснование параметров, режимов сложных технических систем, сельскохозяйственного оборудования.

А.Г. Михайлова утверждает, что «в настоящее время требуется инженер, легко адаптирующийся к меняющимся условиям. В связи с этим важнейшими требованиями к личности будущего инженера являются способность к

творчеству, профессиональная мобильность» [Михайлова, 2015].

Авторы статьи делятся опытом использования одного из методов исследования и моделирования технических систем для совершенствования сельскохозяйственной техники.

### **Моделирование динамических систем.**

Имитационное компьютерное моделирование является мощным подходом к исследованию сложных динамических систем. Оно дает возможность провести анализ существующей системы или определить набор конструкционных параметров на стадии проектирования с целью оптимизации работы новых устройств.

Уровень развития вычислительной техники дает новые возможности проведения достаточно точного моделирования различных систем. При этом значительно сокращаются расходы на проведение натуральных экспериментов, так как многие параметры устройств определяются еще на стадии компьютерного моделирования.

Кроме того, для ряда задач постановка опыта на реальной модели трудно реализуема или экономически неоправданна. В большинстве случаев современные средства компьютерного моделирования обеспечивают достаточно высокий уровень адекватности модели.

Развитие методов имитационного моделирования было закономерно связано с ростом числа ЭВМ и улучшением их характеристик. Методы компьютерного моделирования основаны на численных методах, методах дискретной математики, исследования операций, математической статистики.

Имитационная модель строится на основе математической модели системы и представляет собой программно реализованный алгоритм функционирования системы. Использование имитационной модели предполагает проведение на компьютерах серий экспериментов с моделями, которые реализованы в виде комплекса компьютерных программ. В ходе ряда экспериментов проводится сравнение характеристик моделируемого объекта, исследуется зависимость их от набора параметров, проводится оптимизация характеристик объекта в соответствии с заданным критерием.

Имитационное моделирование, в отличие от аналитического, основано на том, что программно реализуется процесс функционирования динамической системы во времени. Имитируются элементарные события, протекающие в системе, с учетом законов взаимодействия элементов системы и последовательности протекания событий. Это дает возможность получения по исходным данным картины изменений в состоянии системы с течением времени и позволяет оценить оптимальные значения параметров системы.

«Имитационное моделирование может быть основой структурного, алгоритмического и параметрического синтеза больших систем, когда требуется создать систему, удовлетворяющую набору требований при определенных ограничениях, оптимальную в соответствии с некоторыми критериями оценки эффективности» [Советов, Яковлева, 1999]. Имитационная мо-

дель может не давать оптимального решения подобно классическому решению задач оптимизации, но она является удобным инструментом для поиска решения определенной проблемы.

**Содержание предложенной имитационной модели.** В работе рассмотрен опыт моделирования поведения гранулированной среды. Несмотря на то что сыпучие материалы нередко встречаются в повседневной жизни, в природе, в промышленности, изучение закономерностей их поведения до сих пор еще далеко не закончено. И даже вызывает все более возрастающий интерес в связи с появлением новых задач, связанных с гранулированными средами.

Компьютерное моделирование, заключающееся в решении динамической задачи и отслеживании траектории каждой отдельной частицы, является инструментом, с помощью которого возможно изучение поведения гранулированной среды. В методе дискретных элементов (МДЭ) сложная задача о движении сыпучей среды как целого сводится к множеству простых и решаемых задач о механическом контакте между отдельными гранулами.

При этом использование МДЭ требует очень интенсивных компьютерных вычислений. Это, в свою очередь, требует применения современных технологий программирования, например, распараллеливания вычислений. Поэтому развитие и применение метода имитационного моделирования приходится именно на наши дни, что связано как с возможностями современной вычислительной техники, так и с новыми программными продуктами.

«Объектом исследования для предложенной модели является динамическая система – сыпучая среда в вибрирующих сосудах. Предполагаем, что каждая гранула представляет собой абсолютно твердое тело, окруженное достаточно тонкой упругой оболочкой. Создана математическая модель, описывающая поведение сыпучей среды, которая является основой имитационной модели» [Богульская, Богульский, Вишняков, 2009].

На основе математической модели был создан комплекс программ, реализующий имита-

ционные модели поведения сыпучих сред в вибрирующих сосудах для различных параметров. Для реализации имитационной модели была использована среда Delphi6. Выбор обоснован хорошим качеством визуальной среды разработки, достаточной мощностью языка программирования Object Pascal и высоким быстродействием откомпилированных программ.

Исследования технологических процессов машин с использованием вибрации, в которых различные сельскохозяйственные материалы взаимодействуют с вибрирующими опорными поверхностями устройств, позволили отметить следующее. Сыпучий материал в состоянии вибрации приобретает новые, не присущие ему ра-

нее свойства. В частности, в сыпучем материале уменьшаются силы трения и сцепления, и гранулы во время вибрирования приобретают большую подвижность. По физико-механическим свойствам сыпучий материал становится похожим на вязкую жидкость, а, как известно, основное свойство жидкости – ее текучесть. Приобретение сыпучими материалами, подвергающимися вибрации, новых свойств, в частности большей их сыпучести и подвижности, позволяет использовать эти свойства в конструкциях высевающих аппаратов сеялок.

На рис. 1 – результат работы программы, реализующей имитационную модель конструкции с тремя отверстиями в дне.

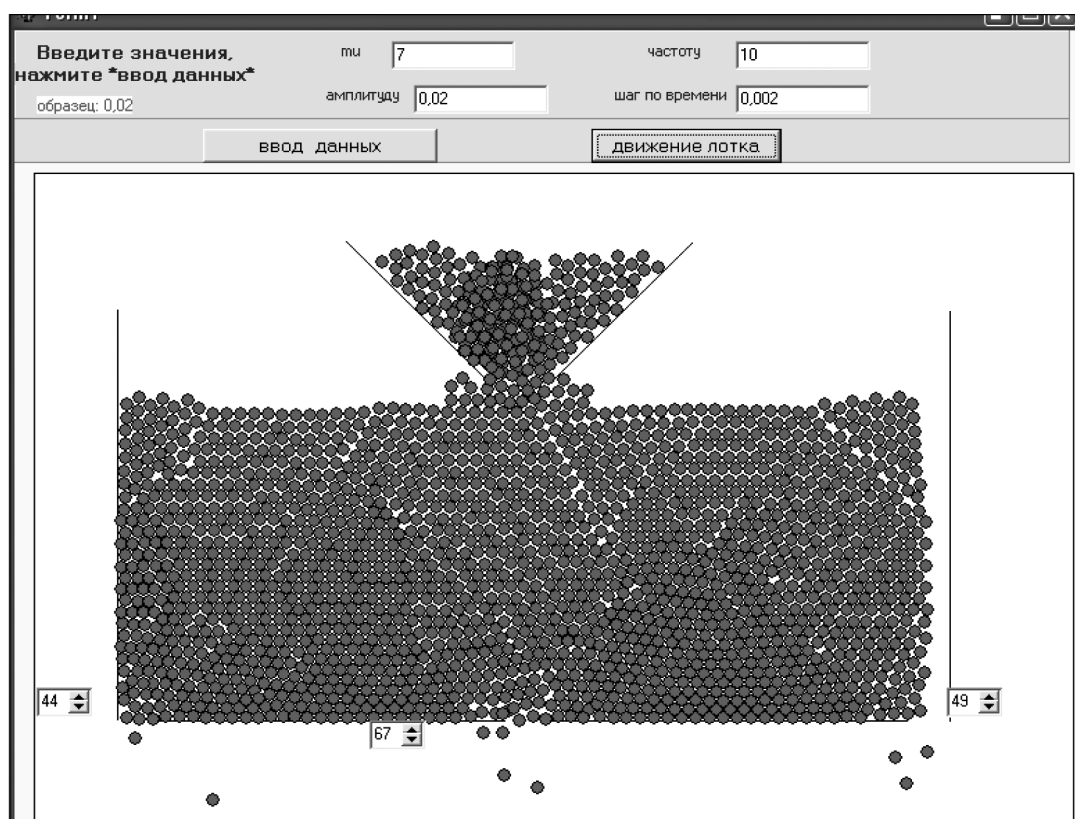


Рис. 1. Результат работы программы

На рис. 1 рядом с отверстиями расположены счетчики, по показаниям которых – 44, 67, 49 – через левое и правое отверстия высыпание гранул затруднено. Это вызвано тем, что они расположены рядом со стенками. При вибрации стенки начинают колебаться и создают зоны уплотнения. Свободное высыпание частиц в зонах уплотнения нарушается.

Следующий вычислительный эксперимент проводился для того, чтобы выбрать оптимальный вариант расположения отверстий в дне вибрирующего сосуда, обеспечивающий равномерное высыпание гранул через отверстия в дне. «Созданная имитационная модель применялась для определения зон уплотнения и разрыхления. Считаем часть сыпучей среды уплот-

ненной, если частицы касаются всех “соседей” и разрыхленной в противном случае. Для равномерности выпадения рекомендуется располагать отверстия в зоне разрыхления» [Богульский, Богульская, 2011]. На рис. 2 – расположение зон разрыхления и уплотнения для конструкции с двумя отверстиями.

В данном случае уплотнение материала вызвано колебаниями левой и правой стенок лотка и давлением столба частиц у горловины бункера. Отверстия в дне для данной конструкции расположены в зоне разрыхления. В этом случае высыпание гранул через отверстия не нарушается.

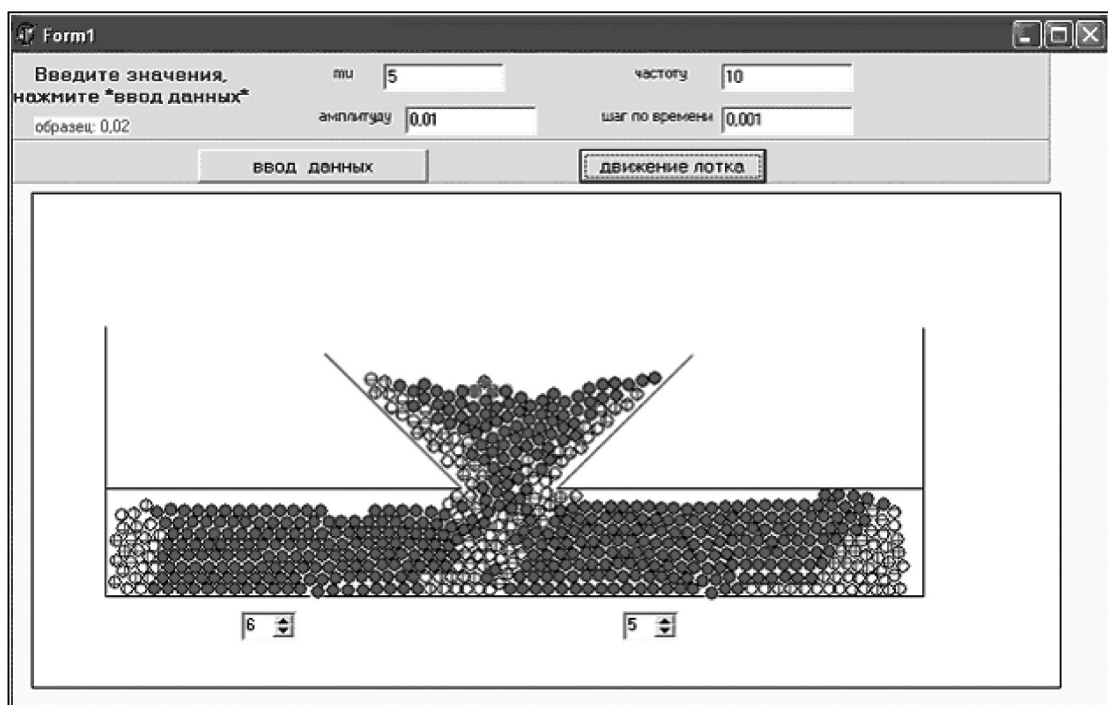


Рис. 2. Расположение зон разрыхления; светлым изображены частицы, расположенные в зоне уплотнения материала, темным – в зоне разрыхления

Созданная имитационная модель применялась для решения ряда частных задач: определения оптимального режима вибрации высевающего аппарата – амплитуды и частоты колебаний, влияющих на равномерность высева, исследования поведения сыпучей среды, состоящей из гранул с различными физическими и геометрическими характеристиками.

Опыт применения имитационного моделирования для оптимизации устройств дал положительные результаты.

### Библиографический список

1. Богульская Н.А., Богульский И.О., Вишняков А.А. Оптимизация конструкционных параметров высевающего аппарата вибрационного типа // Вестник КрасГАУ. 2009. № 2. С. 134–136.
2. Богульский И.О., Богульская Н.А. Численное моделирование движения гранулированной среды в подвижных сосудах // Вычислительные технологии. 2011. Т. 16, № 2. С. 27–34.
3. Михайлова А.Г. Акмеологический подход к формированию профессионально-творческих способностей будущих инженеров в контексте современных требований // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 4(34). С. 149–153.
4. Советов Б.Я., Яковлев С.А. Моделирование систем. М.: Высшая школа, 1999. 271 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ НА БАЗЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ПЛАТФОРМЫ

## THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORED IN ENGINEERING IN THE COURSE OF BLENDED LEARNING BASED ON ELECTRONIC PLATFORMS

Т.В. Жавнер

T.V. Zhavner

*Электронные образовательные ресурсы (ЭОР), образовательные технологии, информационные технологии, смешанное обучение, интерактивные инструменты LMS, компьютерная лингводидактика, коммуникативная компетенция.*

Статья посвящена процессу смешанного обучения, которое происходит с применением интерактивных инструментов электронных курсов в системе управления LMS Moodle в подготовке студентов инженерных направлений современного вуза для обучения иностранным языкам (на примере английского языка) в рамках апробации авторского электронного обучающего курса преподавателями кафедры иностранных языков для инженерных направлений Сибирского федерального университета. Предметом исследования является использование электронных курсов на занятиях иностранного языка. Рассматривается целесообразность применения электронных курсов на занятиях как средство интенсификации учебного процесса и придания ему максимальной коммуникативной направленности.

*E-learning resources, educational technology, information technology, blended learning, interactive LMS tools, computer linguodidactics, communicative competence.*

The article is devoted to the process of blended learning, which occurs along with the usage of interactive tools of e-learning courses based on the e-platform of LMS Moodle in the process of teaching foreign languages (by the example of English) to students of engineering majors in a modern high school during the test of the author's e-learning course by the teachers of the Department of Foreign Languages for Engineering Science of Siberian Federal University. The subject of the research in the article is the use of e-learning courses in foreign language classes. The article considers the practicability of the use of e-learning courses in classes as a means of intensifying the educational process and giving it the maximum communicative orientation.

**В** настоящее время в мировом сообществе развиваются процессы глобальной информатизации всех сфер общественной жизни. Во всех развитых и во многих развивающихся странах происходят интенсивные процессы информатизации образования. Разрабатываются пути повышения результативности общего образования, вкладываются большие средства в разработку и внедрение новых информационных технологий [Угольков, 2004, с. 4].

Высшее образование в России находится на стадии интенсивных перемен. Эти изменения в основном основаны на западном подходе, который включает процесс развития информационного пространства. Развитие информационно-коммуникационных технологий и Интернета позволяет университетскому высшему руководству радикально менять информационное пространство высшего учебного заведения. Реализация этого принципа дает возможность удовлетворять по-



требности главных целевых аудиторий. Одним из способов развития информационного пространства является внедрение элементов электронного обучения в образовательный процесс.

Внедрение и апробация системы электронного обучения является одним из приоритетных направлений развития Сибирского федерального университета. Топ-менеджментом вуза была поставлена задача по развитию базы открытых электронных вузов в системе LMS Moodle, которые помогут в перспективе совершенствованию информационно-коммуникативного пространства университета [Латышева, Забродина, 2015, с. 194].

Инновационные подходы к организации и проведению учебных занятий по иностранному языку основаны на использовании образовательных, информационных и коммуникационных технологий, предполагающих перестройку содержания и организационно-методических форм обучения, разработку современных средств информационно-технологической поддержки и развития учебного процесса, включая средства работы с цифровыми учебными материалами и организацию уроков в режиме online [Кулагин, Кузнецов, 2009].

В течение последних десятилетий исследователями был разработан ряд моделей обучения иностранному языку будущих профессионалов-нефилологов (Н.Н. Гавриленко, Н.Л. Кучеренко, В.Ф. Тенищева, Л.П. Халяпина, Н.П. Хомякова, А.Н. Щукин, Л.В. Яроцкая и др.). Хотя эти модели отличаются определенными концептуальными акцентами, их объединяют важнейшие основополагающие утверждения, приведенные ниже.

В процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах у преподавателей иностранного языка часто возникают следующие сложности. Наиболее очевидными мы считаем низкую мотивацию студентов к изучению иностранного языка на первых курсах после школ, а также недостаточно высокий уровень знаний студентов по данной дисциплине. Несмотря на тот факт, что дисциплина «Иностранный язык» играет значительную роль в будущей профессиональной деятельности современных выпускников неязыковых вузов, а также объясняется интернацио-

нализацией высшего образования, которая подтверждает потребность в квалифицированных инженерах со знанием английского языка на рынке труда, мотивация студентов к изучению иностранного языка не всегда является высокой. Подобный низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка в вузе связан не столько с непониманием значимости данного предмета для карьерного роста и дальнейшей жизни, сколько с теми затруднениями, которые возникают у студентов при его изучении и, вероятно, с прошлым негативным опытом в школе, после чего они непроизвольно переносят свое негативное отношение на занятия по иностранному языку в вузе. Однако на практике англоязычная подготовка выпускника технического вуза, осуществляемая в рамках традиционной системы обучения, оказывается недостаточной для решения педагогических задач в современных условиях. Затруднения объясняются традиционной методикой и практикой организационных форм обучения иностранному языку, недостаточной школьной подготовкой обучающихся и другими. Путь внедрения новых образовательных педагогических технологий в учебную деятельность, а именно информационно-коммуникационных технологий является одним из выходов в преодолении сложившихся трудностей [Жавнер, Воног, Адольф, 2016, с. 246].

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит многоцелевой характер (обучение, воспитание и развитие) и считается обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста любого профиля. Формирование у студентов способности и готовности к профессиональной межкультурной коммуникации определяет коммуникативную направленность курса иностранного языка. Специфика такой направленности состоит в формировании коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранному языку, а также формированию тех компетенций, которые предусмотрены федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по тому или иному направлению подготовки или специальности и, безусловно, повышению мотивации к изучению иностранного языка. Таким образом, пре-

подаватель иностранного языка вынужден искать различные пути решения данных проблем, то есть подбирать такие методы обучения, которые позволят ему сформировать необходимо важные компетенции студентов, успешно воплотить поставленные цели и задачи дисциплины, а также создать для студентов ситуацию психологического комфорта и испытать чувство удовлетворения от изучения иностранного языка. Все вышеприведенные аспекты должны способствовать повышению мотивации студентов на занятиях по иностранному языку.

На данный момент эффективным решением, обеспечивающим повышение уровня предоставляемых образовательных услуг и поддерживающим современные модели непрерывного образования в Сибирском федеральном университете, является создание и усовершенствование *системы управления обучением* (Learning Management Systems, LMS). Речь идет о программе, которая облегчает процесс электронного обучения – так называемого *e-learning*, и смешанного обучения – *b-learning* (использование в той или иной мере электронного и аудиторного обучения) [Жавнер, Тахавеева, 2015, с. 219].

В последние годы наиболее востребованной при обучении иностранному языку студентов инженерных направлений СФУ становится технология смешанного обучения – *blended learning*. Данная технология включает комбинирование различных способов подачи учебного материала (очное, электронное и самостоятельное обучение) с применением методики управления знаниями [Воног и др., 2016, с. 46].

В настоящее время наиболее перспективным направлением использования компьютерных технологий является применение интерактивных учебных курсов, которые предусматривают активное взаимодействие всех участников обучения, наличие обратной связи между преподавателем и обучаемыми и использование интерактивных средств обучения [Шукин, 2012, с. 337].

Следующие сложности и затруднения могут возникнуть при внедрении и создании ЭОР, требующих системного решения и способных свести на нет эффективность работы создателей кур-

сов и преподавателей. Ниже приведем лишь несколько.

*Подход к содержанию ЭОР.* Специфика предмета (например, иностранный язык) приводит к тому, что разработанные «курсы» оказываются неэффективными и дискредитируется сама идея использования ЭОР.

*Подготовка преподавателей и разработчиков.* При внедрении электронных курсов уделяется мало внимания переподготовке преподавателей. В большинстве случаев она ограничивается краткосрочными курсами повышения квалификации внутри вуза.

Техническую и методическую поддержку можно отнести к другим потенциально проблемным областям, кроме того, уровень мотивации преподавателей, учет нагрузки при создании и использовании ЭОР на занятиях по иностранному языку, организацию и проведение контроля успешности освоения материала студентами.

Хотелось бы отметить, что необходимым этапом внедрения и апробации ЭОР является обучение преподавателей на местах, учет мнения преподавателей при отборе содержания ЭОР и выборе технических средств, кроме того, создание системы поощрения работы преподавателя. Перераспределение нагрузки, стажировки, круглые столы, семинары, конференции, обмен опытом по компьютерной лингводидактике кафедрами иностранных языков неязыковых вызовов и материальное поощрение должны повысить мотивацию у преподавателей, участвующих в таком виде работы.

На кафедре иностранного языка для инженерных направлений СФУ в той или иной степени широко используются все вышеперечисленные пути решения сложностей и проблем внедрения ДОТ, но основным способом создания качественных ЭОР с учетом специфики предмета «Иностранный язык», соответствующих общим требованиям вуза к разрабатываемым курсам, стали многочисленные электронные курсы, разработанные для студентов неязыковых направлений для бакалавров / специалистов, магистрантов и аспирантов. В электронных курсах «Иностранный язык для аспирантов (английский)», «Иностранный язык для студентов строительных специаль-

ностей» и «Английский язык для архитектурных и строительных специальностей магистратуры» широко используются инструменты и технологии разработки и публикации мультимедиа-ресурсов в средах e-learning (MOODLE). Курсы апробируются при реализации смешанного и онлайн-обучения. Смешанное обучение, во-первых, дает возможность эффективно организовать время преподавателя и студентов, во-вторых, делает процесс изучения английского языка креативным, интересным и доступным. Структура образовательных ресурсов каждого курса состоит из блока организационных материалов, а именно:

- рабочая программа дисциплины, описание, инструкции к выполнению, критерии оценивания всех предложенных заданий и видов деятельности и расписание курса;

- модули, на которые разделен материал курса;

- курсы, содержащие ссылки на актуальные дополнительные онлайн-материалы для самостоятельной работы студентов и дальнейшего совершенствования полученных умений и навыков;

- содержащие, помимо теоретического материала, вопросы для самоконтроля, тесты, задания, дополненные анимациями, аудио- и видеозаписями, а также инструментами коммуникации с автоматическим оцениванием в электронной среде и обратной связью;

- курсы, предлагающие студентам для работы глоссарии, содержащие более 60 лексических единиц по всем модулям;

- определенные в курсе для каждой темы результаты учебной деятельности.

Также в данных курсах преподаватели учитывают правила посещения и работы с электронным ресурсом, например, ограничивают доступ к заданиям, с помощью такого интерактивного элемента LMS Moodle, как календарь. Электронная платформа позволяет установить количество попыток для выполнения того или иного упражнения, организовать систему учета выполненных работ, обозначить время, в течение которого работа студента должна быть проверена преподавателем и т.д.

Задачи преподавателя – максимально продуктивно управлять и сочетать аудиторную и внеауди-

торную работы студентов, контролировать самостоятельную и групповую работу студентов и создавать онлайн-поддержку для учащихся на базе интерактивных инструментов LMS Moodle. Созданная виртуальная среда обучения электронных вышеназванных образовательных курсов в системе LMS Moodle объединяет в себе набор вышеуказанных программ для управления студенческими группами, разработки заданий и тестов, планирования научной и учебной деятельности, общения. Преподаватель и студенты работают вместе, тем самым обеспечивая качество обучения и сопровождая учебный процесс полезным, независимым, эффективным и мотивирующим к развитию подходом [Watson, 2009, p. 16]. Кроме того, в рамках курса можно автоматически отслеживать эффективность достижения каждой сформулированной цели, так как она связана с конкретными заданиями, тестами и оценками курса. Подводя итоги всему изложенному выше, можно отметить тот факт, что после завершения курса мы можем не просто получить общую оценку, а понять, что именно каждому конкретному обучающемуся давалось легко, а где он нуждается в дополнительном обучении. При обучении возможно комбинирование синхронного и асинхронного обучения.

Использование различных оболочек виртуальной среды обучения позволяет преодолевать пространственные и временные барьеры, разрабатывать новые методы и инструменты подготовки специалистов инженерных направлений. Однако для успешного функционирования данных систем требуются преподаватели, свободно ориентирующиеся в информационной среде, способные при помощи ресурсов системы создавать полноценные виртуальные уроки на иностранном языке [Сахн-Вальд, 2009, с. 458]. Также стоит отметить, что при работе с электронным курсом преподаватель будет вынужден проводить и уделять больше времени группе, так как ему придется постоянно взаимодействовать со студентами, мотивируя их на эффективную работу и выполнение всех заданий в установленные сроки. Кроме того, преподаватель может применить современную форму контроля с помощью проведения онлайн-тестов, в результате исполь-

зования которых он значительно экономит время на проверку работ.

В заключение необходимо отметить, что неоспоримым преимуществом смешанного обучения иностранному языку в техническом вузе несомненно является один из наиболее перспективных подходов в организации учебного процесса с помощью инновационных технологий. Электронные обучающие курсы являются неотъемлемой частью в реализации смешанного образования, так как не только значительно расширяют сетку академических часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык» в технических вузах, но и повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка. У студентов СФУ появляется способность к формированию стратегий самостоятельной работы обучающихся, что приводит к их автономии и в дальнейшем повышает способность самостоятельного принятия решения в профессиональной сфере.

Наряду с функциями, которыми характеризуется и традиционный процесс обучения, современные информационные и коммуникационные технологии обладают дополнительными дидактическими функциями, которые позволяют значительно интенсифицировать образовательный процесс, включая и обучение иностранному языку. К таким дидактическим функциям, на наш взгляд, относятся выстраивание индивидуальной образовательной траектории, реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве и развитие умений самостоятельной учебной деятельности.

В современных условиях развитие ЭОР при обучении иностранным языкам в вузе возможно, если будут учтены интересы всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателей и руководства университета. При правильном и рациональном подходе к решению неизбежно возникающих проблем и сложностей это развитие будет непрерывным, а результаты – высокими.

### Библиографический список

1. Воног В.В., Алексеева А.Б., Жавнер Т.В., Пономарева Е.А. Возможности электронных обучающих курсов для контроля учебной дея-

тельности студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 45–48.

2. Жавнер Т.В., Тахавеева Ю.В. Информатизация обучения иностранному языку с развитием межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата инженерных специальностей // Вестник КемГУ. 2015. № 2 (62), т. 3.
3. Жавнер Т.В., Воног В.В., Адольф В.А. Использование инновационных технологий и методов обучения иностранному языку студентов технических специальностей // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 2 (28). С. 245–249.
4. Кулагин В.П., Кузнецов Ю.М. Виртуальная среда обучения как элемент онлайн-общества // XIV Всероссийская научно-методическая конференция «Телематика 2007». URL: [http://tm.ifmo.ru/tm2007/db/doc/get\\_thes.php?id=298](http://tm.ifmo.ru/tm2007/db/doc/get_thes.php?id=298), 2009
5. Латышева Е.В., Забродина И.К. Опыт внедрения электронного курса на базе платформы LMS Moodle с использованием содержания на английском языке. Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: теория и практика: сб. матер. Всерос. науч.-методолог. семинара (23–24 апреля 2015г.) / под ред. Л.А. Сивицкой; Томск. политехнич. ун-т. Томск: Изд-во Томск. политехнич. ун-та, 2015.
6. Сахн-Вальд Н.В. Информатизация образовательного процесса в профессиональной подготовке студентов по специальности «Перевод и переводоведение» // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. № 3.
7. Угольков В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. С. 4–5.
8. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учеб. пособие для препод. и студ. языковых вузов. М.: ВК, 2012.
9. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning. 2008.

# НОВЫЕ ФУНКЦИИ СЕМИНАРА В СТРУКТУРЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ НА БАЗЕ *LMS MOODLE*

## NEW FUNCTIONS OF A SEMINAR IN THE STRUCTURE OF THE MATHEMATICAL ANALYSIS E-LEARNING COURSE BASED ON *LMS MOODLE*

Т.В. Зыкова<sup>1</sup>, Т.В. Сидорова,  
И.Ф. Космидис, К.В. Сафонов

T.V. Zykova, T.V. Sidorova,  
I.F. Kosmidis, K.V. Safonov

*Электронное обучение, электронные обучающие курсы, электронный семинар, смешанное обучение, LMS Moodle, тесты, математический анализ.*

В работе рассмотрены основные возможности LMS Moodle для освоения курса математического анализа. Описана возможность организации электронного семинара в среде Moodle. Проанализированы возможности и перспективы среды Moodle в данном направлении.

*E-learning, e-learning courses, e-seminar, blended learning, LMS Moodle, tests, mathematical analysis.*

The article considers the main features of the LMS Moodle to learn the mathematical analysis course. It describes the possibility to organize an electronic workshop in the Moodle medium and analyzes the possibilities and prospects of the Moodle medium in this area.

Сегодня ведущие университеты при организации образовательной деятельности активно применяют технологии электронного обучения, а также дистанционные образовательные технологии. Широкое применение электронное обучение получило во многом благодаря Закону «Об образовании в РФ», который был принят в 2012 г. Понимая стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и, что немаловажно, их повсеместное внедрение в процесс обучения, многие исследователи отмечают, что уже сегодня весьма востребованной становится парадигма смешанного обучения. Следуя работе [Петрова, 2013], мы определяем смешанное обучение как сочетание традиционных очных форм с использованием технологии обучения в сети. Однако полностью внедрить технологию смешанного обучения пока не удается, чтение лекций и проведение практических занятий (особенно это актуально для математиче-

ских направлений подготовки) остается прерогативой преподавателя [Зыкова, Карнаухова и др., 2014]. Сказывается уровень подготовки студентов первого курса, а также уровень их социальной зрелости. Поэтому пока мы можно говорить только об отдельных элементах смешанного обучения, которые успешно внедряются в учебный процесс. Тем актуальнее на сегодняшний день становится задача понимания, что именно подлежит так называемой электронизации.

Программой развития Сибирского федерального университета (СФУ) на 2011–2021 годы в качестве приоритетного направления определено построение новой парадигмы образования, преодоление системных противоречий рынка труда и рынка научно-образовательных услуг. Развитие электронного обучения и дистанционных образовательных технологий является одним из стратегических проектов СФУ и носит системный характер.

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



В институте космических и информационных технологий СФУ на протяжении последних пяти лет создаются, апробируются и постоянно модифицируются электронные обучающие курсы (ЭОК) математических дисциплин для инженерных направлений подготовки [Зыкова, Сидорова и др., 2013]. В частности, большое внимание уделялось математическому анализу [Кочеткова и др., 2015].

Сегодня остается актуальным вопрос оценивания результатов работы студентов в LMS Moodle. Главным образом, этот вопрос связан с типами учебных заданий, которые реализуются на базе системы Moodle. Рассмотрим более подробно ЭОК по математическому анализу.

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

менты ЭОК, которые предлагаются студентам в рамках одного учебного модуля.

Каждый модуль включает в себя лекционный материал, задачи для самостоятельной работы, тест-тренажер, итоговый тест, а также типовой расчет, который реализован как элемент курса «Электронный семинар» на базе LMS Moodle. Содержимое каждого модуля структурировано по отдельным темам. Остановимся подробнее на видах элементов ЭОК и баллах, в которых оценивается результат их выполнения.

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

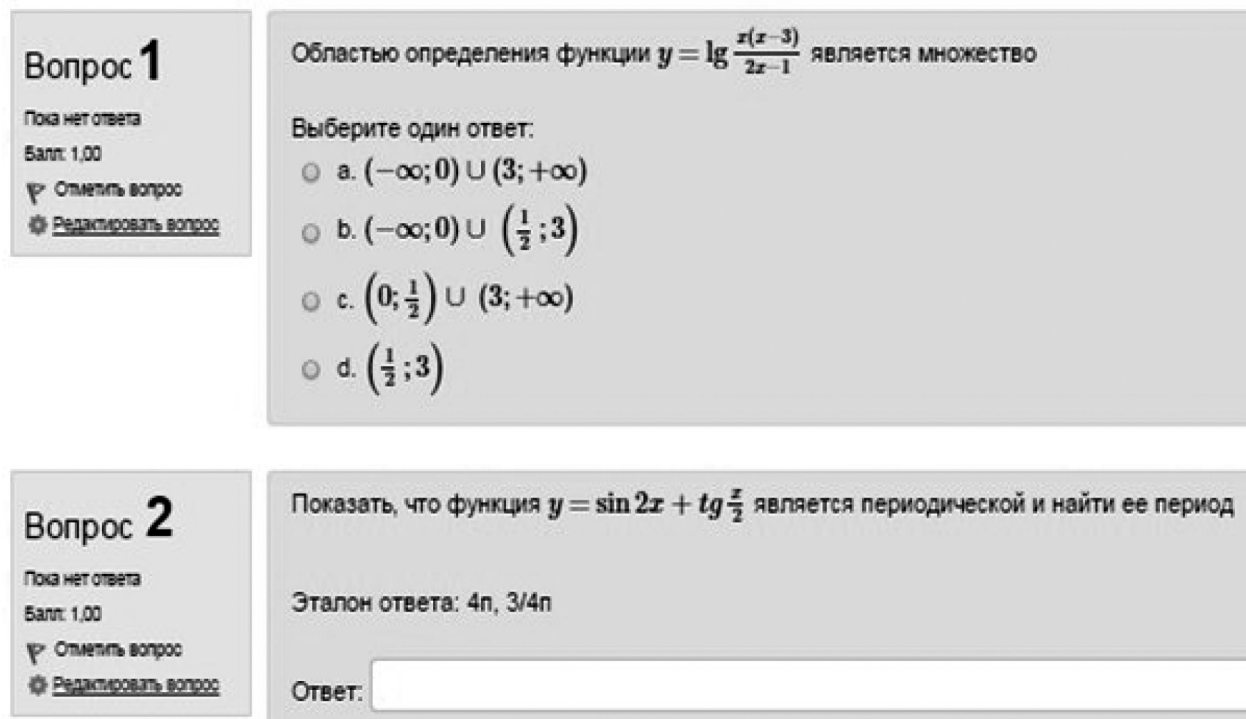


Рис. 1. Примеры заданий для самостоятельной работы

Для реализации в LMS Moodle электронного семинара определена строгая цепочка действий, которые должны выполнить преподаватель и студенты. На рис. 2 представлены все фазы прохождения электронного семинара. Для начала работы преподаватель должен выполнить фазу настройки, где происходит описание основных правил и критериев, которы-

ми должны будут руководствоваться студенты. Также здесь размещаются задания, которые нужно будет выполнять. Стоит отметить, что преподаватель вправе обозначить даты прохождения всех фаз семинара. В процессе работы некоторые критерии могут быть скорректированы по взаимной договоренности преподавателя и студентов.

## Семинар






Фаза настройки 	Фаза представления работ 	Фаза оценивания 	Фаза оценивания оценок	Закрывается 
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <a href="#">Задать введение для семинара</a></li> <li>✓ <a href="#">Предоставить инструкции для работы</a></li> <li>✓ <a href="#">Редактировать форму оценки</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <a href="#">Предоставить инструкции по оцениванию</a></li> <li>✓ <a href="#">Распределение работ</a></li> </ul> <p>ожидалось: 3 представлено: 2 не размещено: 0</p> <p> Есть по меньшей мере один автор, который еще не представил свою работу</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <a href="#">Вычислить оценки за работы</a></li> </ul> <p>ожидалось: 3 вычислено: 0</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <a href="#">Вычислить баллы за оценивание</a></li> </ul> <p>ожидалось: 3 вычислено: 0</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <a href="#">Написать заключение для семинара</a></li> </ul>	

Рис. 2. Элемент ЭОК «Электронный семинар»

Во время фазы представления работ студенты должны выложить выполненные работы в LMS Moodle. После этого происходит распределение работ между студентами, т.е. студентам должны прийти на проверку работы других участников семинара. Распределение может произойти как случайным образом, так и вручную преподавателем. Важным моментом является тот факт, что необходимо заранее обозначить количество работ, которое придет студенту на рецензирование. Практика показывает, что оптимальным количеством является пять. Ведь если твою работу проверят пять человек, увеличивается вероятность того, что она будет оценена наиболее достоверно. С другой стороны, ког-

да каждый студент проверит по пять работ, то это позволит закрепить опытным путем, усвоенные компетенции. Таким образом, как бы достигается «общение» и «обсуждение», предполагаемое семинаром. Студенты должны оценить все работы, пришедшие к ним на рецензию во время, отведенное для фазы оценивания.

Фаза оценивания результатов предполагает получение студентом двух оценок за работу в электронном семинаре. Во-первых, за работу, которую он выполнил сам, а во-вторых, за работу в качестве рецензента. Оценка за работу считается вне зависимости от выбора метода оценивания, результатом является средневзвешенное оценок от всех рецензентов. Стоит отметить, что

преподаватель может переоценить вручную работу студента или поучаствовать в работе как дополнительный рецензент. Кроме того, настройка системы позволяет повысить уровень рецензента, придав его оценке вес. Например, с 1 до 3. Это будет означать, что работу оценил не один человек, а три, выставив одинаковую оценку. Оценки за рецензирование могут быть вычислены двумя разными способами. В первом методе происходит сравнение оценки, которую дал студент, с лучшей оценкой за работу по определенной формуле. Так определяется, насколько он «хороший» рецензент для всех работ, которые им проверялись. После этого выставляется итоговая оценка за рецензирование, принимаются во внимание также и другие критерии, которые могут быть настроены преподавателем. Второй метод гораздо проще. Он предполагает простое поощрение студента за участие в проверке. Если студент проверил 100 % работ, которые ему пришли на рецензирование, то он получит максимум баллов, которые возможно получить за рецензирование. Если выполнено 50 % работы, то половину баллов и т.д.

Наиболее подробно с возможностями системы Moodle для организации электронного семинара, а также оценивания работ студентов можно ознакомиться на официальном сайте разработчика [Moodle...].

Таким образом, проходя постепенно весь ЭОК, студент накапливает различные типы оценок, которые отображаются в журнале преподавателя. Сумма данных оценок определяет итоговую оценку за весь электронный курс. Очевидно, что за всем этим скрыта не только методиче-

ская, но и большая работа по администрированию ЭОК. В будущем еще предстоит оценить, насколько различные элементы ЭОК, которые позволяют реализовать LMS Moodle, способны дополнить традиционную форму обучения.

## Библиографический список

1. Зыкова Т.В., Сидорова Т.В., Шершнева В.А., Цибульский Г.М. Опыт использования веб-ориентированной среды Moodle в обучении математике студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода // Информатика и образование. 2013. № 5(244). С. 37–40.
2. Зыкова Т.В., Карнаухова О.А., Сидорова Т.В., Шершнева В.А. Особенности электронного обучения математике студентов инженерного вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 55–61.
3. Кочеткова Т.О., Шершнева В.А., Зыкова Т.В., Космидис И.Ф., Сидорова Т.В., Сафонов К.В. Методические особенности проектирования и реализации электронного обучающего курса по математическому анализу // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 49–53.
4. 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.
5. Moodle – Open-source learning platform. URL: <https://moodle.org/>

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЩЕВОЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ

### THE ORGANIZATION OF THE SELF-TESTING OF LEARNING MATERIAL'S ASSIMILATION LEVEL AT GENERAL MILITARY TRAINING CLASSES

М.Ю. Касавцев

M.Yu. Kasavtsev

*Самодиагностика знаний обучающихся, таблица самодиагностики, визуализация процесса освоения учебного материала.*

В статье рассмотрен вопрос совершенствования качества подготовки специалистов в системе военного образования. На основе анализа научных публикаций определено направление повышения качества подготовки военных специалистов. После декомпозиции задачи исследования на основе проведенных исследований с использованием метода наблюдения, анализа, синтеза, эксперимента были сформулированы предложения по организации самодиагностики освоения учебного материала на занятиях по общевойсковой подготовке и алгоритм организации учебного занятия с учетом самодиагностики обучающихся, которые позволяют корректировать процесс освоения учебного материала.

*Self-testing of students' knowledge, self-testing table, visualization of the process of learning material's assimilation.*

The article considers the issue of improving the quality of training in the military education system. Based on the analysis of scientific publications, the article determines the direction of improving the quality of the training of military specialists. After the decomposition of the objective of the study, on the basis of the research done, using the method of observation, analysis, synthesis and experiment, the author formulates the proposal to organize the self-testing of learning material's assimilation level at general military training classes and the algorithm for organizing a class taking into account the self-testing of students, which allow adjusting the process of assimilating the learning material.

**Д**инамично меняющаяся внешнеполитическая обстановка, поступление в войска новых образцов вооружения и военной техники, активное внедрение компьютерных и информационных технологий в армии – это одни из основных причин обуславливающих актуальность перманентного совершенствования качества подготовки военных специалистов. Важной составляющей качества подготовки военных специалистов является процесс успешного освоения учебного материала обучающимися на занятиях. По мнению автора, именно этот процесс должен корректироваться преподавателем оперативно для максимальной степени достижения учебных целей занятия. Цель статьи – сформулировать предложения по кор-

рекции процесса освоения учебного материала с помощью самодиагностики обучающихся.

Вопросы коррекции процесса освоения учебного материала обучающимися рассматриваются такими исследователями, как О.О. Горшкова [Горшкова, 2007] – метод мотивации студента; А.И. Коростелёв, О.Н. Коростелёва [Коростелёв, Коростелёва, 2007] – методы изложения и визуализации учебного материала; Н.Б. Кунтурова [Кунтурова, 2009] – метод квалиметрии профессиональной компетентности; О.В. Петунин [Петунин, 2013] и С.Н. Сяпина, А.В. Сулимова, Е.А. Цыбина [Сяпина, Сулимова, Цыбина, 2016] – метод проектов; В.Б. Карпов, М.Ю. Касавцев [Карпов, Касавцев, 2015] – метод диагностики личности курсанта – и другие педагоги,

методисты и преподаватели-практики. Авторы перечисленных работ занимаются рассмотрением данной темы с разных позиций, но объединяют их одно – получение результатов для коррекции процесса освоения учебного материала происходит вне занятия (самостоятельная работа, тестирование, промежуточная аттестация и т.п.).

Новизна предложений, изложенных в статье, заключается в том, что известный метод самодиагностики используется для мотивации обучающихся и коррекции процесса освоения учебного материала обучающимся непосредственно на занятии. В отличие от работ З.У. Ахмедьянова [Ахмедьянов, 2010], где данный метод применяется в целом для самодиагностики вуза, или Д.В. Дорохова и Н.Н. Кочетова [Дорохов, Кочетова, 2012], которые предложили использовать данный метод для самопроектирования курсанта.

Для коррекции процесса освоения учебного материала (степени достижения учебных целей занятия) в процессе занятия необходима обратная связь с обучающимися. Зачастую такая связь реализуется посредством опроса в ходе занятия, но это может быть эффективным для немногочисленных по составу учебных групп (до 10 человек). Как правило, количество обучающихся в группе 20–30 человек. В таком случае опрос будет проведен лишь выборочно. Результаты его не могут дать достоверной картины степени освоения обучающимися учебного материала, и, соответственно, у преподавателя не будет возможности эффективно корректировать ход занятия.

Для положительной мотивации обучающихся и коррекции процесса освоения знаний занятие целесообразно организовать, руководствуясь алгоритмом организации учебного занятия с учетом самодиагностики обучающихся (далее – алгоритм). Работа алгоритма заключается в организации циклов передачи информации обучающимся  $I_{УВ}$  по определенному учебному вопросу (рис. 1, блок «Цикл 1»). В блоках 3, 6 происходит процесс передачи преподавателем информации обучающимся по  $n$ -му учебному вопросу до выполнения в блоках 4, 6 условия:

$$I_{nУВ} = I_{дост.} \pm \Delta I_{усв.}$$

где:  $I_{nУВ}$  – количество информации переданной обучающимся по  $n$ -му учебному вопросу;  $I_{дост.}$  – количество информации, достаточной для понимания данного учебного вопроса (рис. 2);  $\Delta I_{усв.}$  – разброс количества информации, освоенной обучающимися группы (между  $I_{min}$  – уровень «ничего не освоил» и  $I_{max}$  – уровень «освоил всю информацию»);  $n$  – количество учебных вопросов;  $I_{перед}$  – количество информации, переданной преподавателем;  $K$  – количество обучающихся в учебной группе.

Характерной особенностью данного алгоритма является то, что при организации цикла обучения по  $n$ -му учебному вопросу преподаватель учитывает результаты самодиагностики обучающихся по освоению информации, передаваемой в ходе занятия.

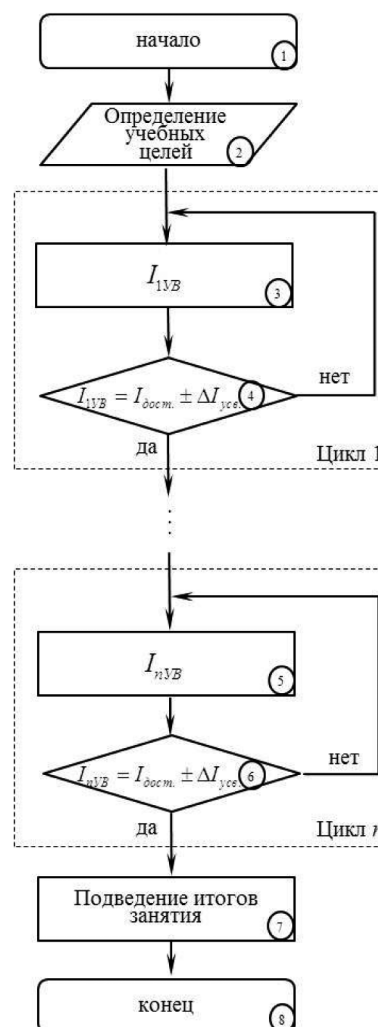


Рис. 1. Алгоритм организации учебного занятия с учетом самодиагностики обучающихся



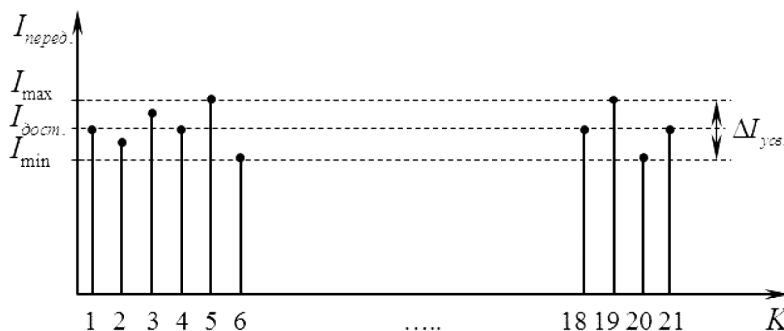


Рис. 2. Разброс количества информации, усвоенной обучающимися группой

Для проведения самодиагностики обучающихся (поддержания эффективной обратной связи с ними) занятие необходимо построить с учетом следующих предложений:

- на этапе подготовки к занятию преподавателю необходимо разграничить учебный материал каждого учебного вопроса на ключевые позиции (подвопросы, термины, определения), определяющие максимальную степень достижения учебных целей, которые будут являться контрольными при самодиагностике;

- записать ключевые позиции (для каждой темы свои позиции) в таблицу самодиагностики (табл., графа 1) и выдать таблицу каждому обучающемуся перед занятием;

- в ходе проведения занятия обучающиеся сами диагностируют степень освоения материала на разных этапах освоения и заносят результа-

ты в таблицу, графы 2–4 (например: ставят любую отметку «+» или «-»). Таким образом, происходит визуализация процесса освоения информации учебного вопроса, и при уточнении преподавателем наличия неясных вопросов обучающиеся смогут быстро сориентироваться по личным записям в таблице и задать свои вопросы преподавателю;

- преподаватель отвечает на вопросы, нивелирует величину  $\Delta I_{усв.}$  таким образом, корректируя процесс освоения учебного материала.

Кроме того, применение самодиагностики позволяет охватить всю аудиторию, даже тех обучающихся, которые при устном общении преподавателя с аудиторией ведут себя пассивно. Например, во время передвижения по аудитории может посмотреть в таблице результаты самодиагностики у неактивных обучающихся и пояснить им непонятные вопросы.

**Таблица самодиагностики обучающегося**

Этапы усвоения информации	1 этап Определение (термин) понятно и сможете его повторить	2 этап Сможете применить определение (термин) при ответе, беседе, на практике	3 этап Сможете обучить определению (термину)
1	2	3	4
1 учебный вопрос – Неприкосновенность часового			
В чем заключается неприкосновенность часового	+	+	+
2 учебный вопрос – Обязанности часового			
Положение оружия у часового на посту	+	+	-
Действия часового при нападении на пост	+	-	-
...	...	...	...
Действия часового при срабатывании технических средств охраны	+	+	+
3 учебный вопрос – Заряжание (разряжание) оружия			
Порядок заряжания оружия	+	+	-
Порядок разряжания оружия	+	+	+

Окончание табл.

1	2	3	4
4 учебный вопрос – Порядок применения оружия часовым			
Порядок применения оружия часовым без предупреждения	+	+	+
Порядок применения оружия часовым в светлое время суток	+	+	+
Порядок применения оружия часовым в условиях плохой видимости	+	–	–

Занятия с применением самодиагностики обучающихся проводились на кафедре организации повседневной деятельности и боевой подготовки в течение 2015–2016 учебного года с потоком второго курса. Анализ успеваемости по дисциплине «Общевойсковая подготовка» показал, что средний балл увеличился за тот же период на 9,8 % по сравнению с потоком, который обучался годом ранее и в котором самодиагностика не применялась.

Таким образом, организация обратной связи с обучающимися посредством организации самодиагностики освоения учебного материала позволяет преподавателю: эффективно осуществлять контроль качества освоения учебного материала на занятиях; провести своевременную коррекцию хода занятия; визуализировать процесс освоения учебного материала для обучающихся.

### Библиографический список

- Ахмедьянов З.У. О реализации мониторинга качества обучения в программном комплексе «самодиагностика» // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 1. С. 80–82.
- Горшкова О.О. Совершенствование контроля знаний как условие формирования познавательной активности студента // Успехи современного естествознания. 2007. № 3. С. 41–42.
- Дорохов Д.В., Кочетова Н.Н. Самодиагностика курсантами военного вуза приобретенных компетенций в процессе профессиональной подготовки // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2012. № 3 (85). С. 77–81.
- Карпов В.Б., Касавцев М.Ю. Диагностика личности курсанта как инструмент повышения качества подготовки военных специалистов // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia. OfflineLetters): электронный научный журнал. 2015. №7 (июль). ART 2390. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2390.htm>
- Коростелёв А.И., Коростелёва О.Н. Процесс обучения, содержание учебного материала и методы обучения в сельскохозяйственном вузе // Успехи современного естествознания. 2007. № 3. С. 50–53.
- Кунтурова Н.Б. Квалиметрия профессиональной компетентности в системе непрерывной подготовки и распределения офицерских кадров Космических войск. СПб.: ВКА им. А.Ф. Можайского, 2009. 368 с.
- Петунин О.В. Научно-исследовательская и проектная деятельность как способы активизации познавательной самостоятельности студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, № 3. С. 306–311.
- Сяпина С.Н., Сулимова А.В., Цыбина Е.А. Повышение уровня теоретической подготовки студентов по дисциплине «физическая культура» на основе использования метода проектов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 78–80.

# ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПОДХОДА

## THE PRINCIPLES OF DESIGNING A SYLLABUS ON THE BASIS OF THE ADVANCE APPROACH

В.В. Лунев, Т.А. Лунева

V.V. Lunev, T.A. Luneva

*Высшее образование, содержание обучения, обратный дизайн, принципы обучения, опережающее образование, постиндустриальное образование.*

Статья посвящена одному из основных компонентов профессионального высшего образования – содержанию обучения. Наступающее постиндустриальное общество и внедрение компетентного подхода ставят перед системой образования новые задачи. Традиционный подход не может обеспечить их учет и выполнение. Альтернативу может предложить опережающий подход. В статье анализируется необходимость использования обратного дизайна в проектировании содержания современного обучения. Рассмотрены принципы проектирования содержания обучения с учетом обратного дизайна.

*Higher education, syllabus, reverse design, teaching principles, advance education, post-industrial education.*

This article is dedicated to one of the main elements of vocational higher education that is a syllabus. The upcoming post-industrial society and introduction of the competency-based approach set new goals for the education system. The traditional approach cannot provide their consideration and realization. An alternative can be offered by the advance approach. This article analyses the necessity to use a reverse design in the development of the modern syllabus and studies the principles of designing a syllabus with regard to the reverse design.

За последние десятилетия в отечественном высшем образовании происходят качественные изменения. Можно отметить два глобальных фактора, которые в ближайшие десятилетия будут определять облик образования. Первый фактор, влияющий на современное образование, связан с глубокими цивилизационными сдвигами, происходящими во всех сферах общества. Мировая цивилизация движется от индустриального к постиндустриальному, информационному этапу своего развития. Новое общество имеет другой «код» и характерные черты: быстрые технологические изменения и порождаемую этим высокую степень неопределенности, информационную насыщенность, горизонтальные структуры и сетевое взаимодействие, проектный характер работы, индивидуализацию производства и потребления и др. В связи с этим одна из ключевых проблем в образовании связана с меняющейся природой работы и требованиями к выпускникам. Образованность в постиндустриальном обществе определяет толерантность к неопределенности и, как следствие, выра-

жается кластером компетенций, таких как умение работать в проектах, создавать команды, ориентироваться в потоке информации, творчески мыслить, постоянно самообразовываться и принимать решения [Новиков, 2008, с. 37–42]. Современному образованию приходится отвечать на вопрос: как подготовить людей к новым реалиям?

Вторым фактором является переход в профессиональном и высшем образовании к компетентностному подходу, отражающийся в новых стандартах. Министерство образования и науки РФ утвердило образовательные стандарты так называемого «третьего поколения». Это связано с рекомендациями Болонского процесса и участием России в построении единого общеевропейского образовательного пространства. Основным отличием стандартов третьего поколения является то, что компетентностный подход определяет ориентацию на результат обучения в виде компетенций, а не на содержание дисциплин. Исследователи акцентируют внимание на том, что компетенция – это личностное качество, связанное с формированием у чело-

века собственных алгоритмов по актуализации требуемых знаний, умений и навыков [Осипова, 2016, с. 53–60]. Сама идея компетентного подхода обладает большим потенциалом. Помимо знаний и умений, компетентный выпускник должен обладать ценностно-целевыми и рефлексивными характеристиками, что, по сути, превращает его в субъекта профессиональной деятельности. Он способен самостоятельно ставить профессиональные цели, оценивать результаты своей профессиональной деятельности, самообучаться. С этой точки зрения компетенции – это ориентация на развитие личности по сравнению с традиционным подходом формирования знаний, умений и навыков.

Учет требований постиндустриального общества и внедрение компетентного подхода в практику российских вузов вызывают сложности. Это связано с тем, что отечественное образование продолжает придерживаться традиционной знаниевой парадигмы. В этих же условиях пытаются сформировать компетенции [Смирнов, 2014, с. 16]. В соответствии с темой статьи для анализа этого вопроса обратимся к одной из составляющих системы образования – содержанию обучения.

По сути содержание обучения – это особым образом структурированный объем адаптированной для учебных целей научной информации, подлежащей усвоению обучающимся. Проектирование содержания предполагает выбор учебного материала, его декомпозицию и композицию [Новиков, 2008, с. 63–71]. В педагогической науке существуют различные подходы к проектированию содержания обучения. Если же обратиться к практике, то в XX веке в образовании доминировала «знаниевая» парадигма. Она соответствовала индустриальному уровню развития общества и классическому этапу развития науки. Содержание обучения, построенное по знаниевому принципу, имеет свои особенности.

Первой его особенностью является то, что выбор содержания и его декомпозиция происходят по критерию классических наук: математики, химии, физики, менеджмента и т.д. Даже специальные дисциплины нередко являются лишь частью какой-то научной дисциплины. Сама логика построения содержания в этом случае следующая: специальность представляется блоками научных

дисциплин, из них вытекают знания, умения и навыки. При этом процесс композиции («сборки») фактически не происходит (итоговые испытания не способствуют систематизации знания, а напротив, часто выявляют бессилие обучающихся в системном взгляде на профессию). В результате специалист может знать множество частных методов и моделей, но системной профессиональной «картины» у него не формируется.

Знаниевый подход к проектированию содержания порождает и вторую особенность – избыточную теоретизированность в ущерб практике. Учебный материал может дать классические научные ответы на вопросы: что представляет собой то или иное явление? из чего оно состоит? как классифицируется? Но часто упускает практические аспекты: как эти знания применить на практике? как к этому относиться? как оценить свои успехи в профессиональной деятельности? Это порождает известное противоречие между теорией и практикой и служит одной из причин неудовлетворенности качеством образования. Примером могут служить учебники, выпускаемые для высшей школы по направлению Менеджмент [Исаев, 2010]. В них отсутствуют темы, имеющие прикладной аспект, но хорошо показана научная сторона управления.

Третьей особенностью является то, что традиционный подход предполагает инвариантность содержания обучения. Студент лишен возможности выбирать содержание учебных курсов и последовательность их изучения, исходя из своих внутренних предпочтений, темпа обучения и профессиональных интересов. Вместо этого ему предлагается готовая образовательная траектория, которая часто не соответствует запросам и практике обучающегося, но хорошо укладывается в научную логику.

В эпоху информационного общества следует отметить еще одну особенность знаниевой парадигмы в содержании обучения, являющуюся ее серьезным недостатком – объем учебной информации, подлежащий усвоению. По традиции обучающемуся предлагается усвоить почти всю существующую в научном мире информацию. Это происходит в условиях, когда объем информации во всех сферах растет по экспоненте, а ее доступность в сети Интернет существенно упрощается. Возникают ограничения способности ее выучить и за-

помнить и ощущение бессмысленности этого процесса. Вместо формирования у обучающегося продуктивных способов работы с информацией ему навязывается сама информация.

Таким образом, традиционный подход к содержанию имеет серьезные недостатки. Мы согласны с исследователями, которые считают, что в условиях традиционного подхода невозможно подготовить современного компетентного специалиста, требуемые «качества там не на чем формировать» [Смирнов, 2014, с. 16]. Решение этой проблемы мы видим в переходе к новому подходу к построению содержания образования, в основе которого заложен опережающий принцип. Как верно отмечает А.А. Соловьев, для того чтобы образование способствовало развитию, оно должно проявить свою опережающую функцию, думать на опережение [Соловьев, 2010, с. 8], то есть ориентироваться не только на текущие потребности общества или региона, но и на запросы быстро наступающего будущего. На наш взгляд, содержание обучения в опережающем подходе может базироваться на следующих необходимых принципах и подходах.

1. Обратный дизайн. В традиционном подходе считалось, что знания, умения и навыки являются продолжением наук, вытекают из них. Обратный дизайн предполагает обратную логику:

– цель образования, сформулированная в виде перечня компетенций, определяется перспективой (форсайтом). Компетенции должны отражать основные виды профессиональной деятельности выпускника;

– разрабатывается диагностический инструментарий (чем будут измеряться результаты обучения);

– решается, какое содержание и какие технологии обеспечат формирование необходимых компетенций.

Таким образом, конкретные дисциплины и знания определяются тем, насколько они будут способствовать формированию компетенций и овладению основными видами деятельности, а не наоборот. Данный подход можно встретить в работах С.И. Осиповой, Н.В. Соснина [Соснин, 2013, с. 22; Осипова, Гафурова, Бутакова, 2016, с. 85–90]. Представим, как примерно выглядело бы применение технологии обратного дизайна при

обучении менеджменту. Уровень подготовки: «бакалавр». Направление подготовки: Менеджмент. Стандарт третьего поколения. Одна из основных видов профессиональной деятельности – оперативное управление персоналом организации. Компетенции: ПК-14, ПК-18, ПК-19. Диагностический инструментарий: анкетирование, тестирование, метод портфолио. Модуль содержания: Оперативное управление. Дисциплины: «Оперативное планирование», «Делегирование полномочий», «Координация», «Контроль», «Оперативная мотивация». Технологии: поэтапная технология обучения, лекции-презентации, деловые игры, кейс-методы, метод проектов.

2. Системно-деятельностный подход. Системно-деятельностный подход сформировался в советской психологии и педагогике (Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов) в рамках культурно-исторической теории. Он опирается на идею, что личность человека формируется в процессе деятельности. Все, что представляет собой личность: характер, способности, знания, компетенции – является присвоенным опытом деятельности и отношений. В педагогике существует несколько вариантов реализации этого подхода. На наш взгляд, наиболее подходящим для профессионального и высшего образования является концепция школы П.Я. Гальперина (теория поэтапного формирования умственных действий). В отличие от традиционного обучения, ориентированного на передачу знаний и заучивание, П.Я. Гальперин предлагал изначально дать обучающимся наглядные ориентиры для правильного выполнения действий, при опоре на которые они смогли бы действовать на практике. Данные ориентиры были названы ориентировочной основой действий (ООД). Конкретно это могут быть учебно-тренировочные карты или схемы, содержащие сведения о порядке выполнения действий и полностью ориентирующие новичка в осваиваемой деятельности [Гальперин, 1999, с. 317–319]. Эксперименты показали преимущества этого подхода над традиционным обучением.

Перспективным нам кажется дальнейшее развитие идей системно-деятельностного подхода, предложенное в работах С.И. Осиповой и ее учеников [Богданова, 2015, с. 10–19]. Ими была разрабо-



тана универсальная когнитивная модель формирования сложных человеческих умений. Рассмотрим ее в нашем понимании на примере компетенции. Компетенция – это сложная когнитивная система, которая включает в себя четыре основных компонента: ценностно-целевой, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Исходя из этого, компетентностный специалист должен иметь профессиональные цели и ценности (профессиональную этику), профессиональные знания, умения и навыки и обладать способностью к рефлексии. Для формирования компетенции целесообразно использовать поэтапную технологию обучения, отражающую структуру компетенции. Первым является ознакомительный этап. Его задача – сформировать цели, мотивацию обучения, первичные профессиональные ценности. Второй этап – ориентировочный. На этом этапе предлагается не просто излагать учебный материал в виде научных знаний, а давать обучающимся ориентировочную основу деятельности. Следующий этап – этап приобщения. Он предполагает погружение обучающихся в деятельность. Заключительный этап – рефлексивный. Он заключается в оценке результатов работы, формулировке планов по дальнейшему профессиональному росту и дальнейшем формировании профессиональной этики. Соответственно, содержание обучения должно отражать основные этапы педагогического процесса и быть построено по принципу структуры формирования компетенции (или любого другого сложного умения) и включать в себя ценностно-целевой, когнитивный, деятельностный, и рефлексивный блоки.

3. Сочетание в содержании инвариантности и возможности выбора. Это дает возможность выстраивать обучение в зависимости от потребностей обучающихся (что повышает их заинтересованность и активность в учебном процессе) и учитывать при этом научный потенциал. Инвариантный базис в первую очередь должен включать методы постановки целей и формирования профессиональных ценностей, ориентировочную основу действий и рефлексивно-оценочные инструменты, которыми может воспользоваться обучающийся. Вариативная часть – это лично значимая для индивида информация. Она может быть представлена проектами на выбор обучающихся.

Вариативность содержания приближает студентов к реальной производственной среде, где необходимо совершать выбор, брать на себя ответственность и самостоятельно оценивать результаты работы.

Таким образом, проектирование содержания обучения для профессионального высшего образования должно учитывать изменившиеся внешние (наступающее постиндустриальное общество) и внутренние (внедрение компетентностного подхода) условия и вытекающие из них задачи. Методологической основой для этого может стать опережающий подход.

## Библиографический список

1. Богданова А.И. Формирование толерантности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2015. 24 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Книжный дом университета, 1999. 332 с.
3. Исаев Р.А. Основы менеджмента: учебник. М.: Дашков и К°, 2010. 264 с.
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование: монография. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
5. Осипова С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования // Педагогика. 2016. № 6. С. 53–60.
6. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Бутакова С.М. Потенциал модульного учебного плана в реализации стандартов CDIO // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 85–90.
7. Смирнов И.П. Будущее образования – гипотеза ученого // Образование в постиндустриальном обществе: сб. ст. междунар. науч. конф., посвященной Александру Михайловичу Новикову – Ученому. Учителю, Человеку! 2 декабря 2013 г. / Институт теории и истории педагогики РАО. М.: ИИУ МГОУ, 2014. С. 11–22.
8. Соловьев А.А. Опережающее образование в условиях социальной неопределенности // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2010. № 8, т. 9. С. 8–11.
9. Соснин Н.В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 20–23.

# УЧЕБНОЕ СОГЛАШЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

## EDUCATIONAL AGREEMENT AS A TECHNOLOGY OF INTERACTION OF THE TEACHER AND THE STUDENT IN CONDITIONS OF BLENDED MATHEMATICS LEARNING

Е.Б. Лученкова

E.B. Luchenkova

*Процесс обучения математике, смешанное обучение, учебный контракт, учебное соглашение, учебная индивидуальная ведомость.*

В статье рассматривается актуальность внедрения учебного соглашения между студентами и преподавателем как технологии эффективной организации смешанного обучения математике студентов инженерных направлений подготовки.

*Mathematics learning process, blended learning, educational contract, educational agreement, educational individual bulletin.*

The article discusses the relevance of the implementation of an educational agreement between students and the teacher as a technology of the efficient organization of blended mathematics learning for students of engineering majors.

**В** настоящее время подготовка современного инженера происходит в условиях глобальной информатизации общества, что отражается и в постоянном совершенствовании отраслевых технологий, и в смене подходов к образованию. Государство и бизнес уделяют особое внимание инженерно-техническим направлениям подготовки студентов, их поддержка проявляется в создании в вузах современных лабораторий и научно-исследовательских площадок. Повышение престижа инженерных специальностей зависит от качества фундаментальной, профессиональной подготовки выпускников вуза и привлекательности рабочих мест. Работодатели заинтересованы в инициативном, самостоятельном выпускнике, который готов к научным исследованиям в своей области и непрерывному профессиональному развитию.

Задача вуза – создать необходимые условия для развития студентов. Компетентностный подход в обучении позволяет улучшить предметные знания, получить умения, навыки, опыт деятельности и сформировать личностные качества обучающегося, позволяющие быть готовым и способным к непрерывному самообразованию.

Важным звеном в инженерном образовании является математическая подготовка студентов. Промежуточным результатом обучения математике на начальных курсах является использование студентами математического аппарата при изучении естественнонаучных, общетехнических и специальных дисциплин, которые формируют у будущего инженера научное мировоззрение, необходимое для его успешной профессиональной деятельности.

Сегодня в основном остается традиционное обучение математике студентов инженерного вуза. С одной стороны, это зачастую связано с поколением преподавателей, которые сохраняют классическое математическое образование, благодаря которому в России выросло не одно поколение талантливых инженеров. С другой – современная реальность формирует новое сообщество абитуриентов, которые нуждаются в иных подходах к обучению математике. Поэтому для сохранения качественной математической подготовки считать приоритетными только традиционные подходы к обучению будет неправильно. Перед преподавателем вуза поставлены новые задачи – помочь студентам реализовать себя в процессе обучения, воспи-

таявая при этом самостоятельность обучающегося, что является важным шагом в подготовке к жизни и к профессиональной деятельности.

В этом помогают активные методы обучения и образовательные технологии, улучшающие, оптимизирующие, рационализирующие обучение математике в вузе, такие как: модульное обучение [Юцявичене, 1989]; проектное обучение [Полат, 2002]; контекстное обучение [Вербицкий, 1991]; проблемное обучение [Матюшкин, 2010].

Современные студенты принадлежат к «цифровому» (digital) поколению, они привыкли находиться в активном общении с компьютером, мобильным телефоном и другими гаджетами, которые предполагают свободное восприятие информации, а также круглосуточный доступ к ее разнонаправленным потокам. Часто Интернет, а не учебная аудитория становится сферой диалога и обмена знаниями. Многие преподаватели оперативно используют это в учебных целях, вынося достаточный объем учебной работы в электронно-информационное пространство. Важно научить студентов правильно ориентироваться в огромных потоках информации и сформировать культуру интернет-обучения и общения.

Естественным образом, с развитием компьютерной техники появились такие виды обучения, как *электронное обучение* (e-learning, ЭО), *дистанционное обучение* (ДО), в основе которых лежит применение информационных коммуникационных технологий (ИКТ). Анализ отечественных и зарубежных исследований в области применения ЭО и ДО позволяет говорить об очевидных преимуществах данных видов обучения: гибкость, индивидуальность, доступность, технологичность, визуализация информации, массовость, интерактивность и др. Актуальными технологиями XXI века становятся *дистанционные образовательные технологии* (ДОТ).

Решить проблему качественной математической подготовки студентов в условиях глобальной информатизации общества можно только используя соответствующие технологии. Все чаще преподаватели вуза наряду с аудиторным обучением используют в обучении ставшие доступными ДОТ. Более того, возможность применения ЭО и ДОТ за-

креплена на законодательном уровне и отражена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный..., 2012].

В поисках новых форм, методов, средств, а также содержания обучения появился термин «*смешанное обучение*», который изначально введен как *Blended-learning* зарубежными исследователями [Clark, 2003, Graham, 2006].

Опыт внедрения смешанного обучения в различных вузах на примере обучения разным дисциплинам представлен в работах отечественных авторов (С.Б. Велединская, Ю.И. Капустин, М.Н. Мохова, В.И. Омельченко, М.С. Орлова, В.А. Фандей и др.). Давая определение смешанному обучению (СО), исследователи используют такие ключевые слова, как сочетание, комбинация, распределение, интеграция и взаимное дополнение очных, электронных и дистанционных элементов обучения. Отметим, в отечественной и зарубежной педагогике сформировалось достаточное количество моделей СО, которые прекрасно реализуются в учебном процессе как вуза, так и средней школы. Анализ различных моделей СО представлен в работе [Лученкова, 2015].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем *смешанное обучение как модель обучения, организованную в электронной информационно-образовательной среде вуза (ЭИОС) на основе интеграции аудиторной и внеаудиторной работы студентов и преподавателей*.

Решая проблему создания модели СО математике, необходимо определить педагогические условия организации такого обучения. Важной составляющей СО математике является организация *самостоятельной работы* студентов. У студентов, обучающиеся в условиях СО, поле деятельности расширяется за счет работы в ЭИОС, в том числе на электронном обучающемся курсе, поэтому возникает необходимость организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Современный процесс обучения в вузе – это, прежде всего, взаимодействие преподавателя и студента, студента и студента. Требования к процессу обучения математике и его результатам должны быть представлены для студентов в доступной форме, так как акцент направлен на индивидуали-

зацию самостоятельной работы студентов, что характерно для смешанного обучения, а значит, согласованность действий и взаимодействий обучающихся и обучаемых может представлять собой некоторые формальные договоренности.

По опыту работы западных исследователей (Европейский гуманитарный университет), таким документом может стать *учебный контракт* [Миненков, 2004]. Родиной концепта учебного контракта (learning contract) является США. Введением его американские исследователи стремились создать контролируруемую образовательную среду в связи с понижением качества высшего образования. Мы считаем, что некоторые договоренности помогут не только повысить качество образования, но и создать условия для развития способностей к самообразованию.

В работе [Дудина, Буханцева, 2014] рассматривается актуальность введения учебного контракта в российских вузах в качестве институционального инструмента управления учебным процессом и доказывается, что это будет способствовать переходу к новому, трансформационному качеству учебного процесса, ориентированному на получение компетенций. Учебный контракт как инструмент управления образовательным процессом позволяет упорядочить отношения – студентам, преподавателям и административно-управленческому персоналу. Предполагается, что в результате оформления отношений студенты смогут эффективнее осуществлять планирование и сопоставление результатов обучения с поставленными ими целями, а преподаватели и администраторы будут использовать учебный контракт и для оценки качества освоения учебной программы, и для мониторинга, а также оценки своей деятельности. Контрактные отношения позволят им во время текущей, промежуточной и итоговой аттестаций выявить сильные и слабые стороны учебных программ, а также методик обучения, являющихся частью контракта.

Учебные контракты чаще всего используются в целях:

- обеспечения учета многообразия интересов и задач студентов;
- усиления индивидуальной мотивации в обучении;

- развития позитивных взаимоотношений между преподавателем и студентами;
- обеспечения строго индивидуализированного способа обучения;
- укрепления навыков самоуправляемого обучения [Миненков, 2004, с. 124].

Анализ применения учебного контракта в вузах показывает, что процесс обучения в высшей школе в целом может быть организован достаточно гибко. Формальные договоренности обеспечивают повышенную мотивацию студентов к обучению, дают механизмы реализации их ожиданий, представляют основу для отчетности, оценки и самооценки сторон и являются интеграционным элементом в вузе, связывая создателей ФГОС, ОПОП и рабочих учебных программ.

В нашем исследовании для организации СО обучения по дисциплине «Математика» в качестве педагогического условия мы используем учебные контракты.

В русском словаре С.И. Ожегова слово «контракт» обозначает договор. Договор – это соглашение, обычно письменное, о взаимных обязательствах сторон. В свою очередь, соглашение – это взаимное согласие. Таким образом, понятия «контракт», «договор» и «соглашение», имеют родственные значения. В разрабатываемой нами методике СО математике введем понятие *учебное соглашение*, представляющее формальные договоренности между преподавателем и студентом в обучении по программе дисциплины.

Цель учебного соглашения: ответственно, в рамках смешанного обучения выполнять принятые на себя его участниками обязательства, которые должны привести к запланированным результатам.

Для преподавателя такой документ является педагогическим инструментом оценивания знаний, умений, а также личностных качеств студентов, например коммуникационных качеств, креативности, способности к самообразованию и др.

Для студента соглашение является средством самоопределения, которое отражает его индивидуальность, его методы и время работы, при этом создаются условия для раскрытия творческого потенциала обучающихся.



По нашему мнению, для организации учебного процесса по дисциплине в рамках смешанного обучения данное соглашение должно включать:

- норматив содержания обучения, представленный программным минимумом дисциплины;
- перечень компетенций, которые студент должен освоить в результате изучения дисциплины (знания, умения, навыки, установки, ценности, опыт деятельности);
- методы, ресурсы и средства, направленные на формирование компетенций;
- временные рамки выполнения работ (изучение модуля, семестрового материала);
- результаты, свидетельствующие о выполнении соглашения;
- критерии и способы оценки полученных результатов.

Как видим, содержание учебного соглашения представляет собой письменный план, в котором описывается вся процедура обучения и получения требуемых результатов согласно концепции СО.

Освоение разных видов деятельности и формирование соответствующих компетенций осуществляется при выполнении определенных форм учебных работ (аудиторные и внеаудиторные). Учебное соглашение содержит *индивидуальную ведомость*, в которой представлен обширный перечень учебных работ, выполнение которых направлено на формирование различных компетенций. За каждый вид работы в ведомости прописан соответствующий балл. При подписании соглашения студент принимает обязанности самостоятельно заносить в индивидуальную ведомость результаты выполнения работ. Результативность работы обучающего по каждому модулю математики в каждом семестре будет оценена в балльной системе.

Согласно программе развития ЭО и ДОТ Сибирского федерального университета (СФУ) на 2016–2021 годы интенсивно происходит включение элементов ЭО и ДОТ в образовательные программы разных направлений подготовки студентов. В связи с этим руководством вуза поддерживаются как творческие, так и научно-исследовательские разработки преподавателей.

Разрабатываемая нами методика смешанного обучения математике для студентов по направле-

нию подготовки Строительство включает учебное соглашение, которое расширяет возможности студентов, предоставляя им выбор выполнения предлагаемых учебных работ, что важно для успешной реализации себя в учебной деятельности. Эта методика позволяет также преодолеть разрыв между аудиторной и внеаудиторной работой, органически связать работу студентов и преподавателей не только в стенах вуза, но и за его пределами.

## Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Дудина И.А., Буханцева Н.В. Учебный контракт как инструмент управления образовательным процессом в вузе // Научные ведомости БелГУ. Сер.: История. Политология. Экономика. Информатика. 2014. №1(172), вып. 29/1. С. 32–40.
3. Лученкова Е.Б., Носков М.В., Шершнева В.А. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 54–59.
4. Матюшкин А.М. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: кол. монография: в 3 кн. / под ред. Е.В. Ковалевской. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010.
5. Миненков Г.Я. Трансформация университета и учебный процесс: метод. пособие для препод. Минск: ЕГУ, 2004. 164 с.
6. Полат Е.С. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2002. 272 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273–ФЗ, ст. 16.
8. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. 271 с.
9. Clark D. Blended learning CEO Epic Group plc. 52 Old Steine. Brighton BN1 1NH, 2003.
10. Graham C. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions // C. Bonk & C. Graham. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer, 2006. P. 3–21.



# СИСТЕМЫ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯМ

## THE SYSTEMS OF DYNAMIC GEOMETRY AS A MEANS OF TEACHING GEOMETRIC TRANSFORMATIONS TO FUTURE MATHEMATICS TEACHERS

В.Р. Майер, Т.В. Апакина, А.А. Ворошилова

V.R. Mayer, T.V. Apakina, A.A. Voroshilova

*Система динамической геометрии, Живая математика, геометрические преобразования, движения, подобия, аффинные преобразования, инверсия, решение задач с использованием геометрических преобразований.*

Разработано компьютерное сопровождение модуля «Геометрические преобразования» курса геометрии, читаемого студентам – будущим учителям математики, обучающимся по направлению Педагогическое образование, представляющее собой комплекс динамических моделей с элементами анимации, выполненных в системе динамической геометрии Живая математика. Разработана компьютерная поддержка решения геометрических задач методом преобразований.

*The system of dynamic geometry, live mathematics, geometric transformations, motions, similarities, affine transformations, inversion, solution of problems using geometric transformations.*

The authors have developed a computer tracking of *Geometric Transformations* module of the course of geometry, given to the students – future Mathematics teachers, majored in Teacher Education, which is a complex of dynamic models with animation elements, made in the system of dynamic geometry that is Live Mathematics. The authors have also developed a computer support for the solution of geometric problems by the method of transformations.

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт общего образования содержит такие требования к результатам обучения, как:

– умение изображать изучаемые плоские и объемные фигуры с помощью компьютерных инструментов;

– владение навыками использования готовых компьютерных программ при решении задач.

В развитие и дополнение этих требований III Всероссийский съезд «Школьное математическое образование» в своей резолюции рекомендует для включения в примерные основные образовательные программы на всех уровнях образования в части предмета «Математика» использование компьютерных инструментов математической деятельности. Эти и ряд других документов ориентируют общеобразовательные

школы, а вслед за ними и вузы, готовящие учителей математики, к активному внедрению информационных технологий в учебный процесс, в практику обучения конкретным математическим дисциплинам. Нас в первую очередь будет интересовать обучение будущих учителей математики геометрическим преобразованиям и проблема использования информационных технологий при обучении этому важнейшему разделу математики. Цель исследования – разработка в одной из систем динамической геометрии компьютерного сопровождения модуля «Геометрические преобразования» курса геометрии в педагогическом вузе, внедрение этой разработки в учебный процесс.

Модуль «Геометрические преобразования» курса геометрии в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева

читается студентам, обучающимся по программе бакалавриата, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Математика», в четвертом семестре. Основные разделы модуля: движения, подобия, аффинные преобразования, инверсия.

Как известно, преобразование множества представляет собой важнейшее понятие математики, без которого немислимо развитие не только этой науки, но и целого ряда других отраслей знаний. После представления Ф. Кленом в 1872 году своей Эрлангенской программы преобразования множеств прочно вошли в учебные планы большинства университетов мира, а простейшие геометрические преобразования, такие как движение и подобие, стали включать в содержание школьных курсов математики.

В отечественном школьном математическом образовании попытка построить курс геометрии с широким привлечением движений впервые была предпринята в 1920 году, сразу после разработки и утверждения первой программы по геометрии. Через два года в связи с началом проведения серии многолетних педагогических экспериментов эта программа была свернута.

В конце пятидесятих годов после принятия закона об укреплении связи школы с жизнью произошел очередной переход на новые программы. Геометрические преобразования вновь были включены в школьный курс геометрии. К сожалению, такая корректировка геометрического материала не была должным образом подкреплена методически. В педагогических институтах того времени студенты в рамках курса «Элементарная математика» решали достаточно много задач на геометрические преобразования, однако вопросу о том, как обучать этому школьников, уделялось мало внимания. Все это спровоцировало существенное сокращение объема часов по этой теме в школьном курсе геометрии.

Очередная попытка обновить содержание школьного математического образования была предпринята в конце шестидесятих годов двадцатого века комиссией под руководством академика А.Н. Колмогорова. Затронула реформа и геометрические преобразования, которые не

просто вводились в программу курса геометрии, они помещались авторами в центр курса, становились основными понятиями. Подход к их изучению на этот раз был более продуманным и методически обоснованным.

Со временем и в этот вариант программы пришлось вносить коррективы, одна из главных – отказ от придания геометрическому преобразованию статуса основного понятия. Геометрические преобразования остались в программе, но приоритет был отдан их применению к решению задач, увязке этого понятия с другими понятиями геометрии, вопросам прикладной направленности. Само построение курса геометрии в школе было максимально приближено к классической схеме, проверенной временем.

Были подготовлены различные варианты школьных учебников по геометрии. На новые программы перешли и педагогические институты, в которых разрозненные геометрические курсы были объединены в единый курс геометрии. Формализация математики и математического образования, начатая в то время во Франции, не обошла стороной и нашу страну. Изложение материала в учебниках по геометрии для педвузов стало более абстрактным и менее доступным. По этим и целому ряду других причин ситуация с преподаванием геометрии оставалась и продолжает оставаться достаточно сложной. К разделам курса геометрии, изучение которых непросто дается и ученикам и студентам, относятся и геометрические преобразования. Отметим основные причины этого обстоятельства.

Во-первых, определение и свойства геометрических преобразований отличаются от определения и свойств других понятий и объектов геометрии, с которыми обучающиеся имели дело ранее. Основное отличие этого понятия от остальных заключается в том, что определение каждого конкретного геометрического преобразования, по сути, представляет собой описание алгоритма нахождения образа произвольной точки. Не все школьники и даже студенты осознали и до конца понимают суть этого понятия, что создает определенные сложности при изучении преобразований.

Во-вторых, те дидактические средства и методики, которые традиционно используются при исследовании свойств геометрических объектов и понятий статического характера, оказались малоэффективными при обучении такому динамическому понятию, как геометрическое преобразование. Лишь немногие ученики обладают соответствующей геометрической интуицией, позволяющей им мысленно построить динамическую модель изучаемого понятия и эффективно использовать эту модель при исследовании преобразования, при решении задач методом преобразований.

В-третьих, при решении задач на построение, вычисление или доказательство методом геометрических преобразований не существует универсальных приемов и рекомендаций, гарантирующих успешное выполнение двух взаимосвязанных и взаимозависимых действий, а именно выбор подходящего геометрического преобразования и одновременно соответствующего ему фрагмента геометрической конфигурации, образ которого под действием этого преобразования будет играть роль того ключа, который позволит найти искомую конструкцию, соотношение или обоснование.

Наши исследования [Апакина, Азаров, 2013; Майер, 2012; 2014а, б] и многолетний опыт работы с системами динамической геометрии позволяют утверждать, что использование этих компьютерных программ при обучении геоме-

трическим преобразованиям минимизирует негативные последствия отмеченных выше причин, а в отдельных случаях их полностью нейтрализует. Отметим основные возможности программного и дидактического характера, которые получает в свое распоряжение обучающийся, использующий при изучении геометрических преобразований систему динамической геометрии Живая математика.

1. При изучении конкретных преобразований имеется возможность динамически визуализировать рассматриваемое понятие. Для этого достаточно, например, выбрать произвольную точку плоскости, пространства или конкретной фигуры; используя конструктивные или вычислительные возможности среды Живая математика, построить ее образ; перемещая выбранную точку, наблюдать в режиме реального времени за перемещениями образа.

Так, например, при изучении аффинных преобразований Живая математика предоставляет возможность построить на рабочем поле два аффинных репера, изобразить произвольную точку  $M$  (рис. 1) и найти ее образ  $M\zeta$ . Перемещая точку  $M$ , например, по окружности  $c_1$ , найти: образ этой окружности – эллипс  $c_1\zeta$ , образ хорды  $AB$  и перпендикулярного ей диаметра  $CD$  – сопряженные хорду  $A\zeta B\zeta$  и диаметр  $C\zeta D\zeta$ . Можно провести разведочный эксперимент и найти предполагаемую неподвижную точку преобразования.

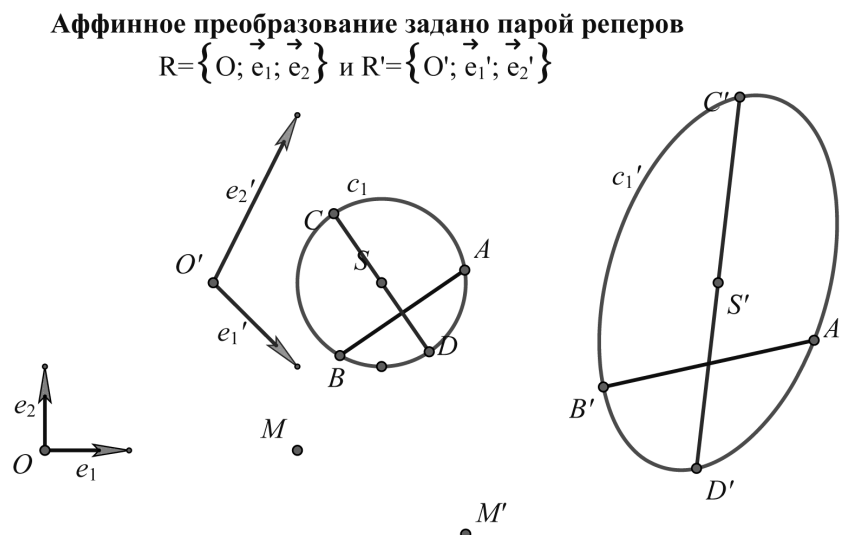


Рис. 1

2. Среда Живая математика предоставляет пользователю уникальную возможность создавать собственные геометрические преобразования. Для реализации этой возможности необходимо построить на рабочем поле произвольную точку, по алгоритму пользователя найти ее образ, затем подсветить исходную точку и построенный образ, обратиться к команде «Определить преобразование...» из меню «Преобразования». В появившемся окошке надо дать имя новому геометрическому преобразованию и оперировать им так же, как со всеми встроенными в среду Живая математика преобразованиями: параллельным переносом, поворотом, отражением от оси и гомотетией.

Так, например, при изучении студентами такого нелинейного преобразования плоскости с выколотой точкой, как инверсия, имеется возможность на лабораторно-практическом занятии построить динамическую модель, визуализирующую выведенное на лекции свойство о том, что прямая, не инцидентная центру инверсии, отображается на окружность. Для этого изображается базисная окружность  $c(O, R)$ , выбирается произвольная точка  $M$ , в соответствии с определением инверсии строится ее образ  $M'$  (рис. 2), задается собственное преобразование «Инверсия». Затем с использованием этого преобразования строится образ произвольной фигуры, состоящей из отрезков. На рис. 2 представлена динамическая модель образа фигурки лебедя.

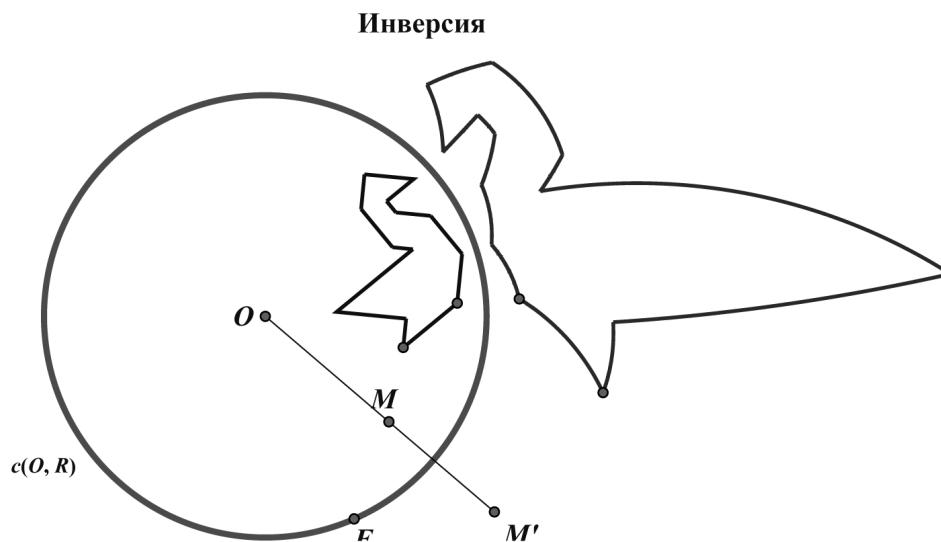


Рис. 2

3. При решении задач методом преобразований среда Живая математика помогает осуществить выбор того конкретного геометрического преобразования, применение которого приводит к успеху. Для этого выделяется одно из условий, которым обладает искомая фигура, и рассматривается вспомогательная фигура, удовлетворяющая всем условиям, за исключением выделенного. Среди точек, определяющих вспомогательную фигуру, всегда есть точка-предок, которая задает эту фигуру, остальные точки называются точками-потомками. Подсветив одну из точек-потомков и перемещая точку-предка, можно визуализировать (в виде следа,

оставляемого точкой-потомком, или гмт этой точки) тот объект, который является ключом к решению задачи.

4. Имеется возможность на лабораторных работах рассмотреть цикл задач типа «Черный ящик», связанных с исследованием свойств и признаков конкретных геометрических преобразований. Например, на рабочем поле строится изображение тех фигур, которые в соответствии с определением геометрического преобразования необходимы для его задания (для поворота: центр и угол, для гомотетии: центр и коэффициент и т.д.). Затем изображаются фигура (отрезок, окружность и т.п) и ее образ под действи-

ем этого преобразования. Изображения фигур, задающих преобразование, скрываются (команда «Скрыть фигуру» из меню «Вид»). От обучающегося требуется восстановить скрытые фигуры, используя для этого лишь пару прообраз-образ и конструктивные возможности компьютерной среды. Возможны другие не менее интересные варианты задач типа «Черный ящик».

Нами разработаны и реализованы в учебном процессе компьютерное сопровождение модуля «Геометрические преобразования» курса геометрии, представляющее собой комплекс динамических моделей с элементами анимации, выполненных в системе динамической геометрии Живая математика, методические рекомендации по использованию этого комплекса. Совместно со студентами – будущими учителями математики создана компьютерная поддержка решения геометрических задач методом преобразований, которая использовалась на лабораторно-практических занятиях по геометрии.

Подводя итог, отметим, что использование на лекционных и лабораторно-практических занятиях системы динамической геометрии «Живая математика» позволило насытить процесс

обучения геометрии элементами учебного исследования и компьютерного эксперимента.

### **Библиографический список**

1. Апакина Т.В., Азаров В.С. Живая геометрия как средство компьютерного сопровождения решения задач на вычисление расстояний между объектами в пространстве // XIV Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». Красноярск, 2013. С. 73–77.
2. Майер В.Р., Семина Е.А. Информационные технологии в обучении геометрии бакалавров – будущих учителей математики: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014а. 516 с.
3. Майер В.Р., Крум Е.В. Информационные технологии в обучении проективной геометрии будущих учителей математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014б. №1 (73). С. 92–95.
4. Майер В.Р. Компьютерные исследования и эксперименты при обучении геометрии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 22–27.



# ПРИКЛАДНЫЕ ПРОГРАММНЫЕ ПРОДУКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ АГРОИНЖЕНЕРИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

## APPLICATION SOFTWARE PROGRAMS AS FORMATION TOOLS OF THE INFORMATION COMPETENCE OF BACHELORS MAJORED IN AGRICULTURAL ENGINEERING WHILE STUDYING GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES

О.Е. Носкова

O.E. Noskova

*Информатизация образования, информационная компетентность, прикладная программа, теоретическая механика, сопротивление материалов, междисциплинарная связь.*

Статья посвящена проблеме информатизации учебного процесса при изучении дисциплин общетехнического курса. Показана актуальность применения информационных технологий на начальном этапе обучения для студентов направления Агроинженерия. Приведен пример использования прикладных программ при изучении дисциплин «Теоретическая механика» и «Сопротивление материалов». Рассмотрено поэтапное формирование информационной компетентности на примере решения стандартной задачи дисциплины «Сопротивление материалов».

*Informatization of education, information competence, application program, theoretical mechanics, strength of materials, interdisciplinary relationship.*

The article deals with the problem of the informatization of the educational process in the study of the disciplines of the general technical course. The article shows the urgency of the use of information technologies at the initial stage of the training of the students majored in Agri-engineering. It also provides an example of the use of applications in the study of such subjects as *Theoretical Mechanics* and *Strength of Materials*. Besides, it considers the gradual formation of the information competence through the example of solving a standard task of *Strength of Materials* discipline.

**П**овышение уровня и качества инженерного образования является стратегической задачей государства. Для прогрессивного и стабильного развития различных отраслей народного хозяйства необходимы высококвалифицированные, конкурентоспособные и компетентные инженеры с инновационным и творческим подходом, способные привлекать идеи из различных областей науки и техники и комплексно воспринимать процесс производства. Качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства и, что принципиально важно, основой

для его технологической, экономической независимости [Стенографический отчет ..., 2014].

С учетом современного состояния агропромышленного комплекса (АПК) в России в настоящее время реализуется государственная программа модернизации и развития сельского хозяйства [Государственная программа..., 2014], согласно которой важнейшим условием формирования инновационного агропромышленного комплекса является научное и кадровое обеспечение. Изменились требования, предъявляемые к будущему агроинженеру в связи с информатизацией общества.

Современный специалист аграрной отрасли – это специалист, который должен уметь эффективно использовать профессиональные знания и умения, современные технологические приемы в аграрной сфере производства, стремиться к освоению передовой техники и технологий, а также специалист, который способен нестандартно, креативно и инновационно мыслить, совершенствовать средства, методы и виды профессиональной деятельности, адаптировав их к требованиям современности [Луговская, 2013].

Модернизация содержания и структуры высшего профессионального образования в рамках компетентностного подхода требует усиления практической составляющей, направленной на обучение умению действовать в конкретной профессиональной ситуации. Цели образования и его ценностные ориентиры в настоящее время определяются компетентностной моделью. В рамках этой стратегии при изучении отдельной учебной дисциплины от студента требуется умение использовать ее научное содержание в практической профессиональной деятельности. Студент должен быть обеспечен информацией о связи обучения и основных профессиональных задачах, которые ему предстоит решать на практике.

Основная образовательная программа ВО включает перечень компетенций, среди которых в условиях информатизации всех сфер жизнедеятельности общества достаточно значимую часть занимают компетенции, связанные с информатизацией профессиональной деятельности выпускника.

В этих условиях перед преподавателем стоит **задача** – сформировать у студента информационную компетентность, подготовить его к профессиональной деятельности в информационной среде, что означает уверенное владение выпускниками современными технологиями и профессиональными программными средствами, наличие специфических умений и навыков системного подхода к поисковой деятельности в сфере технических, программных средств и информации.

Формирование информационной компетентности может осуществляться не только на занятиях по информатике, но и при изучении

общетехнических дисциплин. К таким дисциплинам по праву относятся «Соппротивление материалов» и «Теоретическая механика». Они позволяют наиболее широко и разнообразно применять различные инструменты информатизации в процессе обучения. Существующая между дисциплинами общетехнического цикла тесная взаимосвязь позволяет сделать процесс формирования информационных навыков непрерывным, а учитывая то, что данные дисциплины изучаются на первых курсах обучения, дает возможность получить навыки применения современных информационных технологий на ранней стадии обучения.

В настоящее время в зарубежных источниках широко обсуждается актуальность совмещения традиционных способов обучения, в виде лекций, практических и лабораторных работ, с применением программного обеспечения [Steif, Dollár, 2003, p. 239]. Активно обсуждается внедрение прикладного программного обеспечения в инженерные дисциплины бакалавриата начиная с первого курса обучения. Отмечается, что применение современных информационных технологий на ранней стадии обучения повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине, обеспечивает высокий уровень информационной компетентности и готовность к профессиональной деятельности в современных условиях.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий и принципа межпредметных связей расширяет возможности учебного процесса и позволяет повысить качество обучения, способствуя развитию компетентности студентов в контексте выбранной профессии [Носков, Попова, 2015].

Наиболее продуктивным средством формирования информационной компетентности у студентов технического направления является применение прикладных программ, поскольку они позволяют эффективно и своевременно решать многие профессиональные задачи. В настоящее время разработано множество прикладных программ, предназначенных для статического и динамического расчета элементов конструкций, которые можно использо-

вать при изучении дисциплин общетехнического цикла. Перечислим лишь некоторые из них: APM WinMachine – система автоматизированного проектирования машин, разработанная российскими инженерами, представляющая собой набор инструментов, программ, баз данных, графических и других модулей, которые можно эффективно использовать для геометрических, динамических, прочностных и иных расчетов; Structure construction automatic design (SCAD), позволяющая производить расчет статически-определимых и статически-неопределимых стержневых систем; Mathematica, Mathcad, Maple, Matlab, Excel, SolidWorks, Ansys, T-Flex, Cosmos Works и т.д. Все они позволяют выполнять сложные вычисления и обладают широкими графическими возможностями.

Помимо вышеуказанных прикладных программ, в настоящее время существует ряд сайтов, предоставляющих возможность решения основных задач статики твердого тела в онлайн-программе, например онлайн-программа «Расчет рамы, фермы, балки онлайн».

Чтобы четко себе представлять вектор направления формирования информационно-профессиональной компетентности при изучении общетехнических дисциплин бакалавра, обучающегося по направлению Агроинженерия, обратимся к основной образовательной программе (ОПОП) для уточнения области профессиональной деятельности и перечня информационных компетенций.

Согласно ООП ВО, область профессиональной деятельности бакалавров включает: эффективное использование и сервисное обслуживание сельскохозяйственной техники, машин и оборудования, средств электрификации и автоматизации технологических процессов при производстве, хранении и переработке продукции растениеводства и животноводства; *разработку технических средств для технологической модернизации сельскохозяйственного производства*. На современном этапе развития технических систем, в том числе и в агропромышленном комплексе, невозможно представить проектирование технических средств и поиск

новых инженерных решений без активного использования информационных технологий.

Сфокусируем наше внимание на тех информационных компетенциях, формирование которых возможно при изучении общетехнических дисциплин. К таким компетенциям относятся:

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11);
- способность использовать информационные технологии и базы данных в агроинженерии (ПК-10);
- способность использовать информационные технологии при проектировании машин и организации их работы (ПК-24).

В свою очередь, информационная компетентность является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности бакалавра любого направления, а особенно технического.

Выделим те общекультурные и профессиональные компетенции, на формирование которых, на наш взгляд, оказывает существенное влияние применение современных информационных технологий при изучении дисциплин общетехнического цикла (табл. 1).

Тесная междисциплинарная взаимосвязь и преемственность дисциплин общетехнического цикла позволяет построить поэтапную методику формирования информационной компетентности, представляющую процесс систематизированного накопления количественного и качественного опыта, позволяющего будущему бакалавру эффективно осуществлять профессиональную информационную деятельность.

В процессе изучения дисциплин «Теоретическая механика» и «Сопротивление материалов» студенты в качестве самостоятельной работы, выполняют расчетно-графические задания в виде решения задач по каждому пройденному тематическому модулю. Каждая задача решается двумя способами: сначала аналитическим, а затем с применением различных прикладных программ (Excel, SolidWorks, онлайн-программа «Расчет рамы, фермы, балки онлайн»).

## Компетенции, формирующиеся при изучении общетехнических дисциплин

Компетенция	Содержание компетенции
ОК-1	владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения
ОК-6	стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, владение навыками самостоятельной работы
ПК-1	способность к использованию основных законов естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применение методов математического анализа и моделирования
ПК-2	способность разрабатывать и использовать графическую техническую документацию
ПК-5	способность проводить и оценивать результаты измерений
ПК-21	готовность к обработке результатов экспериментальных исследований
ПК-22	способность осуществлять сбор и анализ исходных данных для расчета и проектирования
ПК-23	готовность к участию в проектировании технических средств и технологических процессов производства, систем электрификации и автоматизации сельскохозяйственных объектов
ПК-24	способность использовать информационные технологии при проектировании машин и организации их работы
ПК-25	готовность к участию в проектировании новой техники и технологии

Рассмотрим формирование информационной компетентности бакалавров направления Агроинженерия на примере решения стандартной задачи «Сопrotивление материалов» с применением прикладных программ.

Для балки с шарнирным опиранием (рис.) определить реакции опор, внутренние усилия, возникающие в поперечных сечениях и построить эпюры внутренних усилий.

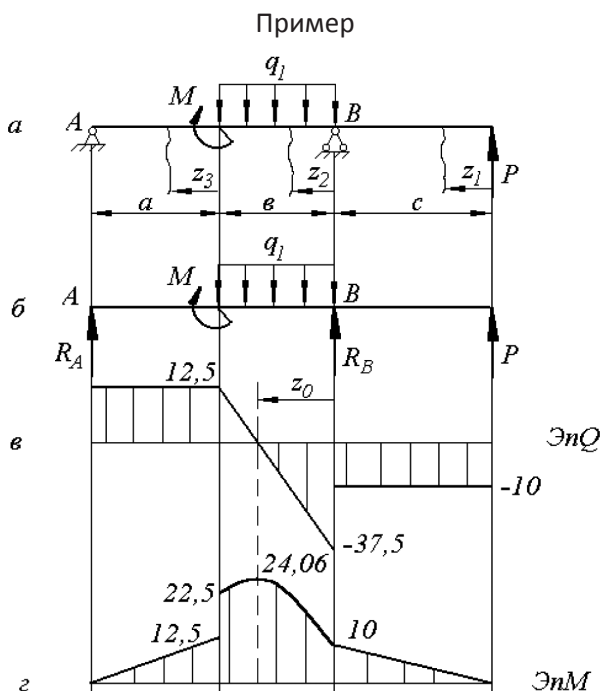


Рис. Пример аналитического способа решения задачи

Чтобы решить эту стандартную задачу сопроотивления материалов аналитическим методом, студент сначала должен применить знания и умения для определения реакций опор, полученные при изучении дисциплины «Теоретическая механика».

В ходе изучения курса теоретической механики студент овладевает методикой и основными принципами определения реакций опор аналитическим способом, основанным на составлении системы уравнений равновесия. В качестве дополнительного и проверочного способа мы предлагаем студенту воспользоваться онлайн-программой «Расчет рамы, фермы, балки онлайн», применение которой, по нашему мнению, способствует формированию у него следующих компетенций (табл. 2).

В качестве примера раскроем, как при построении расчетной схемы формируется общепрофессиональная компетентность ПК-22 – способность осуществлять сбор и анализ исходных данных для расчета и проектирования.

Моделируя расчетную схему, студент должен, с одной стороны, четко представлять, какие входные параметры он должен ввести (характер закрепления балки, вид и направление действующей внешней нагрузки, количество участков балки), с другой – учесть особенность програм-

Таблица 2

**Компетенции, формирующиеся в результате применения программы**

Этапы решения задачи с применением онлайн-программы	Формирующаяся при этом компетентность
Поиск онлайн-программы в сети Интернет	ОК-12 – способность к работе с информацией в компьютерных сетях
Установка необходимых для расчета настроек	ОК-11 – владением основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; навыками работы с компьютером как средством управления информацией
Построение расчетной схемы	ПК-22 – способность осуществлять сбор и анализ исходных данных для расчета и проектирования
Получение и анализ результатов численного расчета	ПК-5 – способность проводить и оценивать результаты измерений ПК-21 – готовность к обработке результатов экспериментальных исследований
Оформление отчета	ПК-2 – способность разрабатывать и использовать графическую техническую документацию

мы, заключающейся в отсутствии привязанности к конкретным единицам измерения, что требует от студента особого внимания при анализе полученных результатов. Таким образом, при проектировании расчетной схемы закрепляются навыки по сбору и анализу исходных данных и, как следствие, формируется соответствующая компетентность.

После определения реакций в цилиндрических шарнирах и проверки их с помощью онлайн-программы студент переходит к определению внутренних усилий, применяя при этом также два способа решения поставленной задачи: аналитический и с помощью программы SolidWorks.

Необходимо отметить, что изучение программных продуктов инженерного направления,

таких как AutoCad, Solid Works, CosmosWorks, осуществляется в рамках учебной программы по дисциплине «Инженерная графика», целью которой является формирование графической грамотности двухмерного и трехмерного моделирования, в том числе с применением информационных технологий.

Применяя программу SolidWorks для решения задач дисциплины «Сопротивление материалов», мы выстраиваем междисциплинарную взаимосвязь и делаем процесс формирования информационной компетентности непрерывным.

Приведем основные этапы решения рассматриваемой задачи с помощью прикладного модуля программы SolidWorks и формирующиеся при этом компетентности (табл. 3).

Таблица 3

**Этапы решения задачи с помощью программы SolidWorks**

Основные этапы решения задачи с применением онлайн-программы	Формирующаяся при этом компетентность
1	2
Построение трехмерной модели шарнирно-опертой балки	ПК-24 – способность использовать информационные технологии при проектировании машин и организации их работы; ПК-22 – способность осуществлять сбор и анализ исходных данных для расчета и проектирования
Задание граничных условий и создание конечно-элементной модели	ПК-22 – способность осуществлять сбор и анализ исходных данных для расчета и проектирования
Выбор расчетных параметров, анализ и интерпретация полученных результатов	ОК-1 – владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; ПК-5 – способность проводить и оценивать результаты измерений;



1	2
	ПК-21 – готовность к обработке результатов экспериментальных исследований; ПК-1 – способность к использованию основных законов естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применение методов математического анализа и моделирования
Создание файла отчета	ОК-11 – владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; навыками работы с компьютером как средством управления информацией

Применение информационных технологий активизирует процесс обучения, формирует взаимосвязь усвоенных знаний с применением их к решению задач, требующих от обучающегося поиска новых путей решения, инициативы, видоизменения привычных алгоритмов действий.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение информационных технологий, в частности применение прикладных программных продуктов, способствует формированию не только информационной компетентности, но и общекультурных и общепрофессиональных компетентностей. Поскольку общетехнические дисциплины являются связующим звеном между естественнонаучным и профессиональным циклами дисциплин, то от уровня освоения студентами общетехнических дисциплин во многом зависит успешность изучения дисциплин профессионального цикла и, как следствие, уровень профессиональной компетентности.

### Библиографический список

1. Государственная программа развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013–2020 гг. URL: <http://www.mcx.ru/documents/document/show/22026.htm>
2. Луговская Э.М. Профессионально важные качества техника-механика агропромышленного производства как составная его профессиональная компетентность // Педагогические науки. 2013. № 2. Проблемы подготовки специалистов. URL: [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2013/Pedagogica/2\\_126845.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/2_126845.doc.htm)
3. Носков М.В., Попова В.В. Реализация межпредметных связей математики и информатики в современном учебном процессе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 65–68.
4. Стенографический отчет о заседании Совета при Президенте по науке и образованию от 23 июня 2014 года. URL: <http://www.saveras.ru/archives/9859>
5. Steif P.S., Naples L.M. Design and Evaluation of Problem Solving Courseware Modules For Mechanics of Materials // Journal of Engineering Education. 2003. Vol. 92. P. 239–247.
6. Ural A., Yost J. Integration of finite element modeling and experimental evaluation in a freshman project // Proceedings of Mid-Atlantic American Society of Engineering Education Conference, Villanova, Pennsylvania. 2010. October. URL: <http://www.asee.org/documents/sections/middle-atlantic/fall-2010/01-Integration-of-Finite-Element-Modeling-and-Experimental-Eval.pdf>

# НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## LEGAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER LEGAL EDUCATION

А.А. Пахаруков

A.A. Pakharukov

*Высшее образование, юридическое образование, образовательный стандарт, образовательная программа; компетентностный подход.*

Рассмотрены практические вопросы разработки вузом образовательной программы высшего образования (на примере направления подготовки 030900.62 (40.03.01) Юриспруденция). Обращено внимание на недопустимость механического распределения компетенций среди дисциплин учебного плана при проектировании образовательных программ. Выявлены сложности нормативно-правового характера, возникающие при реализации компетентностного подхода. На основе толкования норм российского законодательства в сфере образования предложены методические рекомендации по подготовке образовательной программы высшего образования.

*Higher education, legal education, educational standard, educational program, competency-based approach.*

The article deals with the practical issues of the development of university educational programs of higher education (through the example of the Law major 030900.62 (40.03.01)). The article focuses on the inadmissibility of the mechanical distribution of competencies among the disciplines of the curriculum in the design of educational programs. It revealed legal problems arising in the implementation of the competency-based approach. Based on the interpretation of the Russian legislation norms in the field of education, the article proposes guidelines for the preparation of the educational program of higher education.

**Н**а современном этапе главным требованием развития профессионального образования, как это следует из норм законодательства об образовании последних лет, бесспорно является внедрение компетентностного подхода. В 2011–2012 учебном году состоялся массовый переход российской высшей школы на федеральные государственные стандарты высшего образования (далее по тексту – ФГОС) – образовательные стандарты третьего поколения, принципиально изменившие требования к результатам освоения основных образовательных программ (раздел V ФГОС). Согласно ФГОС учебный процесс должен быть ориентирован на формирование, расширение и (или) углубление различного рода компетенций (прежде всего общекультурных и профессиональных).

Такой же подход закреплен и в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» (далее по тексту – Закон об образовании), в соответствии с которым под профессиональным образованием понимается вид образования, направленный на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и *формирование компетенции* определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности (ст. 2).

В научно-методической литературе аксиоматичным признается суждение о том, что только последовательная реализация компетентностного подхода в профессиональном образо-

вании сможет обеспечить подготовку выпускников, способных быстро адаптироваться к изменяющейся внешней среде и обладающих всеми необходимыми для профессиональной деятельности способностями, что в конечном итоге позволит «выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда и успешно профессионально реализоваться в широком спектре отраслей экономики и культуры» [Ганичева, 2013, с. 19]. Таким образом, актуальным на сегодняшний день является исследование вопроса о внедрении компетентного подхода в системе высшего образования.

Оставляя в стороне вопросы научно-теоретического характера, касающиеся понятия и содержания компетенций, а также оценивания уровня их освоения, остановимся на практических аспектах разработки образовательной программы высшего образования. Подобного рода вопросы, безусловно, являются предметом исследований в педагогической науке. В частности, были обоснованы логическая схема деятельностно-компетентного подхода к проектированию структуры и содержания программ высшего образования, инструментарий и процедуры реализации его основных этапов [Методические рекомендации..., 2007]; аргументирована необходимость формирования перечня профессиональных задач с целью реализации компетентного подхода при проектировании основных образовательных программ многоуровневой подготовки [Адольф, Яковлева, 2016]; выдвинута авторская концепция поликонтекстного образовательного модуля как условия и средства формирования профессиональных компетенций в процессе теоретической подготовки, предложена технология его реализации на основе дорожной карты [Шкерина, Кейв, 2016]. Однако рассмотрение, как правило, производится с дидактической точки зрения, тогда как нормативная правовая сторона данного вопроса остается недостаточно исследованной. Настоящая статья представляет собой попытку в известной степени восполнить имеющийся пробел и потому посвящена анализу нормативных правовых актов, содержащих нормы, регулирую-

ющие отношения в сфере образования и касающиеся вопросов разработки образовательной программы высшего образования на примере направления подготовки 030900.62 (40.03.01) Юриспруденция.

Информационной основой настоящего исследования являются нормативные правовые акты, входящие в систему законодательства об образовании: Закон об образовании, Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (далее по тексту – Приказ Минобрнауки России № 1367) и Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 мая 2010 г. № 464, утвердивший соответствующий ФГОС по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») (далее по тексту – ФГОС по направлению 030900 Юриспруденция).

Анализ ФГОС и примерных основной образовательных программ позволил сделать вывод о том, что внедрение компетентного подхода при разработке и реализации образовательных программ сталкивается с существенными препятствиями учебно-методического и нормативно-правового характера [Пахаруков, 2016, с. 116].

В частности, представляется важным обратить внимание на проблему распределения установленных в ФГОС компетенций среди дисциплин учебного плана. В юридической литературе справедливо отмечается, что «учитывая разнообразие курсов и отсутствие четкого понимания, почему та или иная компетенция должна относиться к этой учебной дисциплине (например, к административному праву, к уголовному праву, к банковскому праву и т.д.), все свелось к простому формализму и механическому распределению компетенций по курсам» [Старилов, Мартынов, 2012, с. 7].

Представляется, что примером такого «механического распределения компетенций» яв-

ляется практика проектирования образовательных программ одного из иркутских вузов, в котором было принято решение распределять компетенции по принципу «одна учебная дисциплина – одна компетенция». Не требуется больших усилий, чтобы доказать учебно-методическую несостоятельность данного подхода и несоответствие действующему законодательству об образовании.

Во-первых, даже при первом приближении к проблеме распределения компетенций заметно логическое противоречие: трудоемкость учебных дисциплин различна, продолжительность их освоения неодинакова, некоторые из них могут изучаться в течение нескольких семестров (триместров), но при этом все должны формировать только одну компетенцию. Насколько известно, не существует каких-либо научно-педагогических исследований, доказывающих возможность формирования любой компетенции ФГОС в рамках одной учебной дисциплины минимальной трудоемкости (две зачетные единицы). Напротив, в специальной литературе принято выделять этапы (уровни) овладения компетенцией. Так, В.С. Лазарев, основываясь на теории П.Я. Гальперина, предлагает выделить три уровня развития компетенции. На *первом* студент имеет неполную ориентировку в условиях задач данного типа и способен решать только *единичные* задачи этого типа. *Второй уровень* обеспечивает решение *особенных* видов задач данного типа посредством обобщенных методов с пониманием условий и границ их применимости. *Третий уровень* обеспечивает решение *любых* задач данного типа разными методами с полным учетом существующих условий задачи. При этом существенные условия решения задачи выявляются самостоятельно [Лазарев, 2007].

Во-вторых, с формальной точки зрения, количество компетенций при таком подходе будет определять количество дисциплин учебного плана. Однако по разным (но «родственным») направлениям подготовки количество компетенций может существенно различаться. Так, ранее действовавший ФГОС по направ-

лению 031300 Журналистика (квалификация (степень) «бакалавр») предусматривал освоение 77 компетенций (!), тогда как ФГОС по направлению подготовки 035300 Искусства и гуманитарные науки (квалификация (степень) «бакалавр») предполагал освоение только 17 компетенций. Действующие в настоящее время ФГОС по направлениям 42.03.02 Журналистика и 50.03.01 Искусства и гуманитарные науки (уровень бакалавриата) устанавливают 39 и 22 компетенции соответственно. Для сравнения: по направлению подготовки 030900.62 (40.03.01) Юриспруденция предусматривается 33 компетенции.

В-третьих, анализируемый методический подход к разработке образовательной программы не соответствует действующему законодательству об образовании. Дело в том, что согласно п. 10 Приказа Минобрнауки России № 1367 базовая часть образовательной программы обеспечивает *формирование* у обучающихся компетенций, установленных образовательным стандартом, тогда как вариативная часть образовательной программы направлена на *расширение* и (или) *углубление* компетенций, установленных образовательным стандартом, а также на *формирование* у обучающихся компетенций, установленных организацией дополнительно к компетенциям, установленным образовательным стандартом (в случае установления организацией указанных компетенций).

Таким образом, дисциплины (модули) и практики базовой части (они устанавливаются образовательным стандартом и образовательной организацией), а также итоговая государственная аттестация направлены исключительно на *формирование* компетенций, а дисциплины (модули) и практики вариативной части (они устанавливаются только образовательной организацией) направлены, во-первых, на *расширение* и (или) *углубление* компетенций ФГОС, а во-вторых, на *формирование* у обучающихся только тех компетенций, которые дополнительно установлены образовательной организацией.

Указанное выше правило о том, что базовая часть программы формирует, а вариативная

часть – только расширяет и (или) углубляет компетенции ФГОС, требует особого внимания. Назначение нормы очевидно: обеспечить соблюдение такого принципа государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, как единство образовательного пространства на территории Российской Федерации (п. 1 ст. 3 Закона об образовании). Базовая часть образовательной программы является обязательной вне зависимости от направленности образовательной программы; содержание вариативной части, напротив, формируется участниками образовательных отношений в соответствии с направленностью образовательной программы. Поэтому результатом освоения базовой части образовательной программы должно явиться формирование *всех компетенций*, предусмотренных ФГОС.

Однако для уяснения смысла данной нормы требуется ее системное толкование. Действительно, в чем подлинное практическое значение правила о том, что базовая часть образовательной программы обеспечивает формирование компетенций ФГОС, а вариативная – их расширение и (или) углубление? Представляется возможным сформулировать следующие методические рекомендации, вытекающие из смысла анализируемой нормы и необходимые при проектировании образовательной программы высшего образования.

Во-первых, результатом освоения дисциплин (модулей) и практик базовой и вариативной части может быть одна и та же компетенция, предусмотренная ФГОС. Однако при этом первоначально соответствующая компетенция ФГОС должна быть сформирована в ходе изучения дисциплины (модуля) или практики базовой части образовательной программы, и только затем соответствующая компетенция может закрепляться за другими дисциплинами (модулями) и практиками вариативной или базовой части.

Допустимым, пожалуй, является распределение дисциплин учебного плана, при котором в одном семестре (триместре) освоение какой-либо компетенции ФГОС впервые предусматривается дисциплинами (модулями) или практика-

ми базовой и вариативной части одновременно. Но при условии, что соответствующая компетенция формируется на начальном этапе изучения дисциплины (модуля, практики) базовой части, а *расширяется* и (или) *углубляется* на последующих этапах изучения дисциплины (модуля, практики) вариативной части, что должно быть подтверждено рабочей программой дисциплины (модуля) или программой практики.

Во-вторых, распределение компетенций среди дисциплин учебного плана должно производиться с учетом вида компетенций – общекультурные и профессиональные. Представляется, что первые должны быть распределены преимущественно среди дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла, а также отчасти информационно-правового цикла; вторые – преимущественно среди дисциплин профессионального цикла, а также среди разделов «Учебная и производственная практика» и «Итоговая государственная аттестация».

В-третьих, при распределении компетенций ФГОС особое значение приобретают те дисциплины (модули, практики) базовой части образовательной программы, в рамках которых впервые формируется соответствующая компетенция (группа компетенций) ФГОС. Представляется, что соответствующие дисциплины (модули, практики) могут быть названы в учебно-методических целях *ключевыми*.

Не ставя своей задачей выявление всех ключевых дисциплин (модулей, практик), можно обратит внимание на ряд проблемных вопросов. Так, критерием распределения профессиональных компетенций среди ключевых дисциплин может выступать вид профессиональной деятельности, к которым готовится бакалавр по направлению подготовки 030900 (40.03.01) Юриспруденция. Так, профессиональные компетенции, относящиеся к правоохранительной деятельности (ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-11, ПК-12, ПК-13), формируются прежде всего при изучении дисциплины «Правоохранительные органы», а также дисциплин уголовно-правового блока; компетенции, относящиеся к правоприменительной деятельности (ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6,



ПК-7), – в рамках дисциплины «Теория государства и права» и т.д.

Новым для юридического образования является такой вид профессиональной деятельности, как педагогическая. Думается, что ключевой дисциплиной для соответствующих данному виду деятельности компетенций ФГОС по направлению 030900 Юриспруденция (ПК-17, ПК-18, ПК-19) должна быть прежде всего дисциплина педагогической направленности, а не юридической. Скажем, в учебный план может быть включен курс «Юридическая педагогика» как дисциплина профессионального цикла или курс «Педагогика и психология» как дисциплина гуманитарного, социального и экономического цикла. Очевидно, что оптимально включить обе указанные дисциплины. В курсе теории государства и права имеются темы, посвященные вопросам правового воспитания, а в отраслевых юридических дисциплинах рассматриваются отдельные дидактические вопросы соответствующих курсов (как правило, это тема называется «Уголовное (гражданское, административное и др.) право как учебная дисциплина»). Но этого явно не достаточно, чтобы сформировать способность «преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне (ПК-17)», «управлять самостоятельной работой обучающихся (ПК-18)», «эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-19)». К.М. Левитан совершенно справедливо отмечает то обстоятельство, что «весьма странно выглядит упоминание в... ФГОС некоторых компетенций, не обеспеченных учебными дисциплинами и часами, что автоматически исключает их полноценное формирование», к которым он, прежде всего, относит профессиональные компетенции в педагогической деятельности [Левитан, 2013, с. 164].

По большому счету, компетенция ПК-17 должна признаваться, во-первых, результатом освоения всех дисциплин профессионального цикла, коль скоро означает способность преподавать правовые дисциплины на необходимом *теоретическом* уровне. Соответственно в рабочих программах дисциплин должна быть предусмотрена соответствующая тема дидактическо-

го характера, например, методика преподавания гражданского, уголовного, административного права и т.п. Во-вторых, указанная компетенция должна осваиваться в рамках специальной педагогической дисциплины, коль скоро означает способность преподавать правовые дисциплины на необходимом *методическом* уровне. Профессиональные компетенции ПК-18, ПК-19, безусловно, должны осваиваться в рамках специальных педагогических дисциплин.

В качестве постановки проблемы может быть вынесено на обсуждение предложение о необходимости исключения педагогической деятельности из видов профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки 030900.62 (40.03.01) Юриспруденция. Представляется, что педагогическая деятельность должна быть видом профессиональной деятельности программ магистратуры.

Для такого вида профессиональной деятельности, как нормотворческая, также необходимо выделение ключевой дисциплины. На первый взгляд это мог быть курс «Теории государства и права», в рамках которого предусматриваются такие темы, как «Юридическая техника», «Правотворчество». Но это только «на первый взгляд». Безусловно, уяснение указанных тем необходимо, но недостаточно для того, чтобы «участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности (ПК-1)». Ключевой дисциплиной, наряду с теорией государства и права, мог быть курс «Юридическая техника».

Анализ действующего российского законодательства об образовании по вопросу реализации компетентностного подхода при проектировании вузом программы высшего юридического образования позволяет выделить и другие проблемы как юридико-технического, так и содержательного характера, на которые обращается внимание в специальной литературе [Шевелева, Лаврикова, 2014, с. 41–45; Белых, 2013, с. 17–21]. Указанные обстоятельства обуславливают необходимость его совершенствования. При этом методологическим принципом модернизации должно

быть признанием того обстоятельства, что «качество подготовки юридических кадров – это в конечном счете проблема конституционной безопасности», «ориентиром является в этом плане осознание того безусловного факта, что юридическое образование – важнейшая национальная ценность и конституционная цель современного демократического правового государства» [Бондарь, 2013, с. 16].

Таким образом, наличие различного рода дефектов в нормативном правовом регулировании отношений, возникающих в ходе разработки образовательных программ высшего образования, создает условия неверного толкования и применения соответствующих норм ФГОС в части реализации компетентностного подхода. Нормативный правовой подход к разработке образовательных программ предполагает, что при закреплении дисциплин (модулей, практик) учебного плана за компетенциями следует учитывать, к какой части программы (базовой или вариативной) относится соответствующая дисциплина (модуль, практика), а также вид компетенции (общекультурная, общепрофессиональная, профессиональная). Кроме того, рекомендуется для каждого вида профессиональной деятельности выделять ключевую дисциплину (модуль, практику), впервые формирующую соответствующую компетенцию (группы компетенций).

### Библиографический список

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 43–47.
2. Белых В.С. Нужна ли модернизация юридического образования в России? // Юридическое образование и наука. 2013. № 4.
3. Бондарь Н.С. Современные ориентиры российского юридического образования: национальные традиции или космополитические иллюзии? // Юридическое образование и наука. 2013. № 1. С. 7–16.
4. Ганичева А.В. Метод определения оптимальных модулей и компетентности обучаемых // Качество. Инновации. Образование. 2013. № 10. С. 19–23.
5. Лазарев В.С. Деятельностный подход к пониманию целей высшего образования // Образовательная политика. 2007. № 4. С. 39–42.
6. Левитан К.М. Дидактические проблемы современного юридического образования // Российский юридический журнал. 2013. № 6. С. 164–173.
7. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т.П. Афанасьева, Е.В. Караваева, А.Ш. Канукоева, В.С. Лазарев, Т.В. Немова. М.: изд-во МГУ, 2007. 96 с.
8. Пахаруков А.А. Примерная основная образовательная программа высшего юридического образования как модель реализации компетентностного подхода: вопросы правового регулирования // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2016. Т. 26, № 1. С. 115–122.
9. Старилов Ю.Н., Мартынов А.В. Отечественное административное право и стандарты иностранной «образовательной реформы»: новый ФГОС и проблемы построения современной системы учебного курса // Административное право и процесс. 2012. № 3. С. 2–17.
10. Шевелева Н.А., Лаврикова М.Ю. Некоторые проблемы нового этапа развития юридического образования // Закон. 2014. № 1.
11. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Поликонтекстные образовательные модули в формате требований ФГОС ВО и особенности их реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2. С. 94–100.

# МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>

## THE MODEL OF THE ORGANIZATION OF THE TEACHING JOB PRACTICE IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF TEACHER EDUCATION

М.В. Потапова, Е.А. Леонова, Е.А. Селезнева

M.V. Potapova, E.A. Leonova, E.A. Selezneva

*Модель многоканальности входа в профессию, модель допуска к профессиональной деятельности, профессиональная компетенция, педагогическая практика, преемственность этапов деятельности, результаты профессиональной деятельности студентов-практикантов, балльно-рейтинговая оценка уровня сформированности профессиональных компетенций, технологическая карта анализа деятельности студента-практиканта.*

В статье рассматривается практико-ориентированная подготовка будущих учителей в условиях многоканальности входа в педагогическую профессию. Представлены общая структура и содержание деятельности студентов-практикантов, групповых и факультетских руководителей на производственной практике; способы и средства оценивания их профессиональных достижений с учетом освоенных профессиональных компетенций.

*A model of a multi-channel entrance to the teaching profession, a model of admission to professional activity, professional competence, teaching practice, succession of the stages of activity, results of the professional activity of practice teachers, the score-rating assessment of the development level of professional competences, the data sheet of the analysis of a practice teacher's activity.*

The article deals with a practice-oriented training of future teachers in the conditions of a multi-channel entrance to the teaching profession. It also presents a general structure and content of the activity of practice teachers, group and faculty heads of the training practice; the ways and means to evaluate their professional achievements, taking into account the developed professional competences.

**В** настоящее время направления развития педагогического образования в России претерпели значительные изменения. Они связаны с появившимися новыми нормативными документами (закон «Об образовании в РФ»; новые государственные образовательные стандарты – ФГОС разных направлений и уровней подготовки педагогических кадров – бакалавриат, магистратура; профессиональный стандарт педагога – ПСП), а также программы (проекты) модернизации педагогического образования [Профессиональный..., 2013; Федеральный..., 2015; Федеральный..., 2011].

В Проекте модернизации педагогического образования большое внимание уделяется практико-ориентированной подготовке педагогических кадров, созданию условий для многоканальности входа в педагогическую профессию (рис. 1). Вуз разрабатывает такую модель практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом обучения студента является его способность строить будущую педагогическую деятельность на основе требований нормативных документов, выработанных педагогическим сообществом. В соответствии с моделью многоканальности входа обучающихся в про-

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке гранта в рамках конкурса на выполнение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям вузов-партнеров по сетевому взаимодействию, тема исследования «Разработка концепции информационно-образовательного портала «Педагогическая практика»», договор № 16-897 от 07 июля 2016 г. (руководитель проекта Е.А. Леонова).







Рис. 2. Модель организации практик с участием работодателей

требованиях к освоению студентами компетенций в рамках ФГОС ВО: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК), а для общеобразовательных организаций – в требованиях ПСП к трудовым действиям, необходимым умениям и необходимым знаниям.

Важное место в реализации основных направлений подготовки педагогических кадров в вузе (теоретической, практической) в формировании профессиональных компетенций занимают все виды практик: учебные, производственные.

В условиях многоканальности входа обучающихся в профессию содержание практической подготовки будущих учителей включено в модули основной профессиональной образовательной программы с учетом особенностей индивидуальной траектории обучения студента. Взаимодействие со средой профессиональной педагогической деятельности (практика в образовательной организации) строится на основе принципа преемственности этапов деятельности. Кроме того, при формировании программы

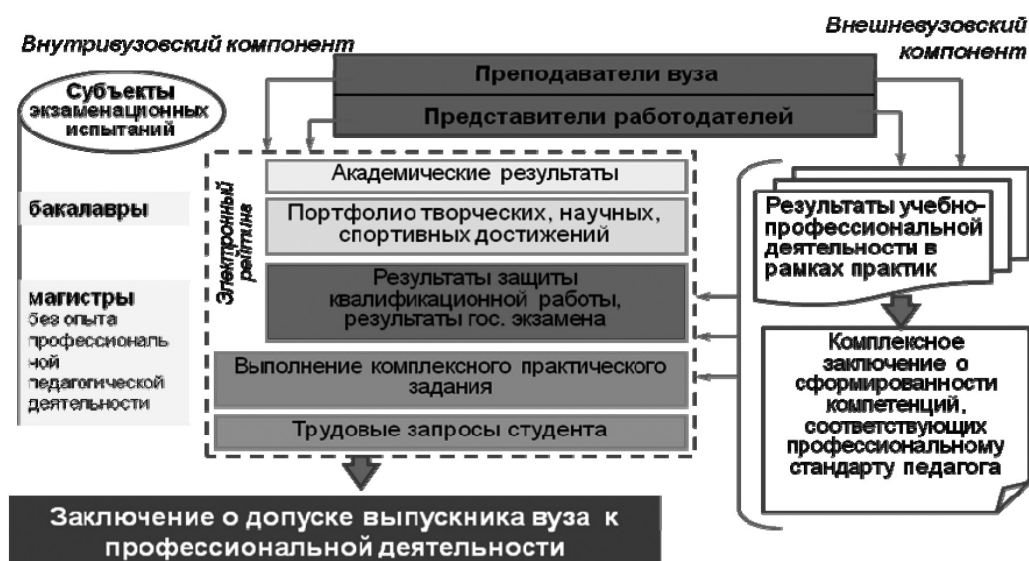


Рис. 3. Модель допуска к профессиональной деятельности



практической деятельности строго учитывается порог вхождения в профессию. В настоящее время в системе двухуровневого высшего образова-

ния (бакалавриат-магистратура) в педвузе в процессе подготовки бакалавров и магистров проводятся следующие виды практик (рис. 4).



Рис. 4. Виды практик в системе бакалавриат-магистратура

В содержании программы производственной педагогической практики наглядно отражаются преемственные связи, например, между требованиями к результатам сформированности компетенций студентов бакалавриата после первого и второго этапов педагогической практики; между требованиями к результатам сформированности компетенций при прохождении практики для бакалавриата и магистратуры.

Перед практикой студенты проходят промежуточную аттестацию по всем дисциплинам психолого-педагогического цикла, поэтому можно сделать вывод о готовности студентов к профессиональной деятельности, способности их выполнять все функции педагога.

Рассмотрим этапы организации и проведения педагогической практики в бакалавриате в условиях преемственности. Такие связи раскрываются на основе задач, решаемых в постепенно усложняющихся видах профессиональной деятельности студентов-практикантов, при освоении соответствующих компетенций (знаний, умений, способов практического владения ими), конструировании и проведении занятий. При этом используются новации, способствующие развитию студента-практиканта на первой практике; инновации в процессе их саморазвития (самоорганизации и самореализации) на второй педагогической практике (табл. 1).

Преемственность в осуществлении двух типов педагогической практики в бакалавриате при

выборе видов профессиональной деятельности, технологий обучения, осваиваемых студентами на практике, предусматривает поэтапную организацию студентом-практикантом процесса выполнения разноуровневых заданий обучающимися в средних образовательных организациях. Например, студент-практикант IV курса на первом этапе организует деятельность обучающихся по распознаванию и воспроизведению объектов, правил, явлений, процессов; на втором этапе – деятельность обучающихся по выполнению заданий по инструкции. Студент-практикант V курса организует деятельность обучающихся уже на основе предметно-ориентированных технологий с элементами инноваций.

В соответствии с представленной выше моделью допуска к профессиональной деятельности (рис. 3) результаты учебно-профессиональной деятельности студентов в рамках практик:

- служат основой комплексного заключения о сформированности компетенций соответствующих профессиональному стандарту педагога;
- являются компонентом электронного рейтинга, на основе которого делается заключение о допуске выпускника вуза к профессиональной деятельности.

Учесть эти требования позволяет, во-первых, декомпозиция профессиональных компетенций в строгом соответствии с требованиями с ПСП [Профессиональный..., 2013], во-вторых, применение подхода к оцениванию учебно-

Таблица 1

**Преимственность этапов организации педагогической практики (IV,V курсы бакалавриата)**

Показатели для сравнения	Преимственность в организации этапов педагогической практики (бакалавриат)	
	Этап I	Этап II
Виды профессиональной деятельности	Педагогическая, проектная, культурно-просветительская	Педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская
Компетенции, осваиваемые в соответствии с ФГОС ВО	ОПК-2, ОПК-4, ОПК-5, ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-7, ПК-10	ОПК-2, ОПК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-8, ПК-9
Компоненты компетенций – знания, умения	Знания основной образовательной программы основного общего образования (ООП ООО); умение реализовывать их на практике	Знания основной образовательной программы среднего общего образования (ООП СОО); умение реализовывать их на практике
Компоненты компетенций – владение знаниями и умениями (применение знаний, умений на практике)	Конструирование и проведение учебных занятий на основе традиционных технологий, предметно-ориентированных с элементами новаций (средства активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся)	Конструирование и проведение учебных занятий на основе традиционных технологий с элементами инноваций (игровое проектирование, модульное обучение, информационные технологии обучения и др.)
Личностные достижения студента-практиканта	Развитие на основе совершенствования видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной)	Развитие, самоорганизация, самореализация на основе совершенствования видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной, исследовательской)

профессиональных достижений студентов на педагогической практике, представленного в работах [Карасова, Селезнева, 2015; Карасова, Леонова, 2010; Тесленко и др., 2013; Потапова, 2014].

В организации и проведении педагогической практики участвуют предметные кафедры, кафедра педагогики и психологии, кафедра безопасности жизнедеятельности и медико-биологических знаний. На изучение всех дисциплин вышеназванных кафедр учебный план вуза (программы) выделяет неодинаковое число часов. Чтобы учесть это, введены весовые коэффициенты на основе использования ряда нечетных чисел (1:3:5:7:9), соответствующих определенному объему заданий, разработанных кафедрами для студентов-практикантов. Используя арифметическую прогрессию для определения этих весовых коэффициентов, в 100-балльной или 100 %-ной шкале учебных достижений, получаем ряд чисел 4:12:20:28:36, выражающих совокупность показателей, характеризующих сформированность компетенций в процессе организации и проведения всех видов профессиональной деятельности студентов на практике.

В соответствии с этим статистическим подходом объем заданий по дисциплине *Школьная гигиена и здоровьесберегающие технологии* (ШГиЗТ) следует оценить в 4 балла, по психологии – 12, по педагогике – 20, по предметному блоку второй профильной направленности – 28, по предметному блоку первой профильной направленности – 36. Соответственно, в весовых коэффициентах процесс освоения компетенций при выполнении заданий кафедр выражается отношением: 0,04 : 0,12 : 0,20 : 0,28 : 0,36. С помощью этой шкалы можно проверить качество усвоения знаний, умений, способностей владения ими на практике (ЗУВ) по результатам текущего и промежуточного контроля.

Оценку среднего уровня сформированности профессиональной компетенции у студентов в период педагогической практики в педагогических исследованиях, как правило, предлагается осуществлять с помощью специальных оценочно-диагностических карт [Тесленко и др., 2013, с. 71]. Мы предлагаем использовать технологическую карту на педагогической практике в процессе анализа деятельности студента-практиканта на учебных занятиях и внеурочных

мероприятиях в рамках каждого из направлений профессиональной деятельности студента-практиканта (методики обучения предмету, педагогики, психологии, ШГиЗТ). Специально разработанная технологическая карта (табл. 2) по-

зволяет осуществить текущий контроль по проверке сформированности компетенций в соответствии с выделенными показателями (умениями, способами владения ими) в процессе проведения практикантами зачетных занятий.

Таблица 2

**Технологическая карта анализа деятельности студента-практиканта  
на зачетных занятиях по физике (фрагмент)**

№	Компетенции / показатели (ЗУВ)	Максимальный балл	Реальный балл, полученный студентом-практикантом на зачетных занятиях		
			Занятие 1	Занятие 2	Занятие 3
1	<b>ПК-1. Готовность реализовывать образовательные программы по предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов</b>				
	Проектирование содержания учебного занятия по физике в соответствии с требованиями образовательных стандартов	2			
	Владение способами построения образовательного процесса на занятиях в соответствии с системно-деятельностным подходом	2			
2	<b>ПК-2. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики</b>				
	Умение планировать познавательную самостоятельность обучающихся на основе проблемных ситуаций; развивать познавательную активность на основе эвристических методов	2			
	Умение осуществлять контроль и оценку учебных достижений по физике	2			
	Владение способами применения на практике технологии обучения физике, способствующими развитию познавательной самостоятельности и активности обучаемых	2			
	Коэффициенты успешности выполнения показателей сформированности компетенций ПК-1, ПК-2				
	$\bar{X}_1 = \bar{K}_k, \bar{K}_k$ – среднее значение коэффициента сформированности компетенций по результатам текущего контроля деятельности студентов-практикантов			$\bar{X}_p = \frac{X_1 + X_2 + X_3}{3}$	

Групповой руководитель, учитель-методист оценивают профессиональное мастерство студента-практиканта по разработанной балльной шкале. Сначала рассчитывается коэффициент полноты усвоения студентом-практикантом всех показателей, характеризующих сформированность компетенций из сравнения реального балла с максимально возможным:  $K = X_p / X_0$ , где  $X_0$  – максимальный балл,  $X_p$  – реальный балл по результатам проведения зачетных занятий.

Затем определяется среднее значение коэффициента полноты сформированности умений, способов владения ими по всем направлениям профессиональной деятельности студента:

$$K_{mek} = \frac{\bar{K}_1 + \bar{K}_2 + \bar{K}_3 + \bar{K}_4 + \bar{K}_5}{5},$$

где  $\bar{K}_1$  – коэффициент полноты освоения компетенций, рассчитанный групповым руководителем практики по предмету (первая профильная направленность);  $\bar{K}_2$  – коэффициент полноты сформированности компетенций, рассчитанный групповым руководителем по предмету (вторая профильная направленность);  $\bar{K}_3$  – коэффициент полноты сформированности компетенций, рассчитанный групповым руководителем по педагогике;  $\bar{K}_4$  – коэффициент полноты сформированности компетенций, рассчитанный групповым руководителем по психологии;  $\bar{K}_5$  – коэффициент

полноты сформированности компетенций, рассчитанный групповым руководителем по ШГиЗТ.

В соответствии с «весовой шкалой» (0,04 : 0,12 : 0,20 : 0,28 : 0,36) готовность и способность студентов применять знания и умения на практике можно оценить коэффициентом 0,64. Тогда значение коэффициента сформированности компетенций по результатам текущего контроля можно выразить

$$\bar{K}_{\text{умог}} = 0,64 \cdot \bar{K}_{\text{mek}}.$$

Интегральный коэффициент сформированности компетенций учитывает результаты промежуточного контроля.

Промежуточная аттестация студентов осуществляется на заключительной конференции. Студентам предлагаются задания интегративного содержания (по методике обучения предмету, педагогике, психологии, ШГиЗТ). Оценка их осуществляется в соответствии с балльно-рейтинговой шкалой (4:12:20:28:36), описанной выше. По результатам выполнения практических заданий рассчитывается коэффициент полноты выполнения всех заданий в баллах:

$$Z_{\text{пр}} = \frac{Z_{\text{Рi}}}{Z_{\text{0i}}},$$

где  $Z_{\text{Рi}}$  – среднее значение реального балла по результатам проведения промежуточной аттестации;  $Z_{\text{0i}}$  – максимально возможный балл.

На следующем этапе рассчитывается среднее значение коэффициента полноты выполнения всех заданий:

$$K_{\text{пр}} = \frac{\bar{Z}_1 + \bar{Z}_2 + \bar{Z}_3 + \bar{Z}_4 + \bar{Z}_5}{5},$$

где  $\bar{Z}_1$  – коэффициент полноты выполнения заданий по предмету (первая специальность);  $\bar{Z}_2$  – коэффициент полноты выполнения заданий по предмету (вторая специальность);  $\bar{Z}_3$  – коэффициент полноты выполнения заданий по педагогике;  $\bar{Z}_4$  – коэффициент полноты выполнения заданий по психологии;  $\bar{Z}_5$  – коэффициент полноты выполнения заданий по ШГиЗТ.

Среднее значение коэффициента сформированности компетенции по результатам выполнения комплексной контрольной работы (промежуточный контроль) вычисляется по формуле  $\bar{K}_{\text{компл}} = 0,36 \cdot \bar{K}_{\text{пр}}$ , где 0,36 – весовой коэффи-

циент показателя способности комплексно применять знания и умения на практике.

Интегральный результат сформированности профессиональной компетенции у студентов по результатам практики определяется по формуле:

$$\bar{K}_{\text{инт}} = 0,64 \cdot \bar{K}_{\text{mek}} + 0,36 \cdot \bar{K}_{\text{пр}}.$$

Для перевода коэффициента сформированности интегральной компетенции в отметку использованы идеи В.П. Беспалько, скорректированные применительно к педагогической практике. Студент-практикант получает отметку «отлично» при  $\bar{K}_{\text{инт}} \geq 0,8$ ; «хорошо» – при  $0,7 \leq \bar{K}_{\text{инт}} \leq 0,79$ ; «удовлетворительно» – при  $0,6 \leq \bar{K}_{\text{инт}} \leq 0,69$ .

Формирование общепрофессиональной компетенции ОПК-4 (*готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования*) предполагает проверку готовности студента-практиканта к самостоятельной профессиональной деятельности, что неразрывно связано с соблюдением трудовой дисциплины. По результатам деятельности студента на практике определяется показатель нарушения трудовой дисциплины  $P_{\text{тд}}$ . Его значение влияет на интегральный коэффициент полноты сформированности компетенций  $K_{\text{инт}}$ , на окончательную отметку за практику.

Расчет показателя, оценивающего трудовую дисциплину, осуществляется в соответствии с технологией, описанной выше. Нарушение дисциплины по пяти признакам, характеризующим сформированность компетенции (ОПК-4), ведет к понижению  $K_{\text{инт}}$  на 0,16, а отметки за практику – на 1 балл.

Отметим, что по результатам практики групповые руководители осуществляют текущий контроль и рассчитывают среднее значение коэффициента полноты сформированности видов профессиональной деятельности (компетенций). Все последующие расчеты по определению коэффициента сформированности результирующей, промежуточной и итоговой компетенции и перевод его в отметку осуществляет факультетский руководитель практики.

Инновационная концепция организации и проведения педагогической практики, основан-

ная на внедрении балльно-рейтинговой оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студента-практиканта, учитывает особенности педагогической практики в условиях современных требований: 1) необходимость учета преемственности в освоении профессиональных компетенций студентами; 2) дифференцированную оценку уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов-практикантов; 3) многообразие субъектов педагогической практики: представители руководства вуза, преподаватели методических, психолого-педагогических кафедр, администрация и педагоги образовательных организаций, студенты-практиканты; 4) большой спектр выполняемых на практике заданий в рамках различных видов профессиональной деятельности, для выполнения которых требуются разнообразные информационные ресурсы (инструкции, методические материалы и др.).

Опытно-экспериментальная работа по реализации концепции, которая проведена в рамках педагогической практики студентов бакалавриата IV курса физико-математического факультета ЮУрГГПУ, подтвердила действенность предложенных подходов, но вместе с тем позволила идентифицировать ряд проблем, связанных с координацией и оптимизацией управления организацией педагогической практики. В рамках решения выявленных проблем разрабатывается информационно-образовательная среда для сопровождения деятельности всех субъектов практики на базе портала «Педагогическая практика». Ввод в действие портала позволит решить среди прочих задачу эффективной реализации балльно-рейтинговой оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов-практикантов и выявления проблем в подготовке будущих учителей.

### Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Карасова И.С., Леонова Е.А. Инновационные подходы в оценке учебно-профессиональных достижений студен-

тов на педагогической практике // Мир Науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2010. № 5(24). С. 111–115.

3. Карасова И.С., Селезнева Е.А. Фонд оценочных средств образовательных результатов студентов на педагогической практике // Вестник ЧГПУ. 2015. № 5. С. 23–31.
4. Потапова М.В. Современный инструментарий отслеживания компетенций и универсальных учебных действий обучающихся // Вестник ЧГПУ. 2014. № 2. С. 181–194.
5. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 30550. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 20.10.2015).
6. Симонов В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров: учеб. пособие. Изд-во: Вузовский учебник, 2015. 320 с.
7. Тесленко В.И., Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Инновационный подход к формированию профессиональных компетенций студентов в период педагогической практики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 64–72.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. Приказ Министерства образования и науки РФ от 04 декабря 2015 года № 1426. URL: <http://fgosvo.ru/news/2/1583> (дата обращения: 15.02.2016).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 44.03.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. Приказ Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2011 года № 1505. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/5034> (дата обращения: 04.06.2015).



## ПРАКТИКИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

### THE PRACTICES OF A MULTICULTURAL DIALOGUE AMONG STUDENTS IN THE CONTEXT OF THEIR SUSTAINABLE DEVELOPMENT PROBLEMS

О.В. Приходько, А.И. Богданова

O.V. Prikhodko, A.I. Bogdanova

*Поликультурный диалог, устойчивое развитие, диалог культур, глобализация, межкультурная коммуникация, толерантность.*

Реализация концепции устойчивого развития является важнейшей задачей современности и определяется уровнем образованности общества. В этой связи рассматривается потенциал дисциплин гуманитарного цикла для организации поликультурного диалога в комплексном процессе социализации личности.

*Multicultural dialogue, sustainable development, dialogue of cultures, globalization, intercultural communication, tolerance.*

The implementation of the concept of sustainable development is the most important task today. It is determined by the level of education of the society. In this regard, the article analyzes the potential of humanitarian disciplines for the organization of a multicultural dialogue in a complex process of the socialization of the individual.

Основными характеристиками устойчивого развития на период до 2020 года, определяющими способность страны по достижению необходимого состояния национальной безопасности являются «стратегическая стабильность и равноправное стратегическое партнерство, которое укрепляется на основе активного участия России в многополярной модели мироустройства» [Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года]. Продуктивность реализации концепции устойчивого развития во многом определяется уровнем образованности членов общества, важными показателями которого являются понимание гражданами происходящих социально-экономических процессов; обладание нормативно-правовыми этическими нормами, характеризующими отношение человека к природе и обществу и реализуемыми в профессиональной и личной деятельности [Урсул, 2015]. Сказанное выше отражает требования к образованию человека для устойчивого развития цивилизации, который на основе по-

лученного образования должен принимать решения, обеспечивающие охрану природных ресурсов, экологическую безопасность, создание гармоничной человеко-природной среды [Гафурова, Осипова, 2013, с. 10]. В исследованиях А.Д. Урсула подчеркивается, что преодоление проблем неустойчивого цивилизационного развития может быть обеспечено человеком, сознание, мышление и деятельность которого способны предвидеть и прогнозировать последствия своей деятельности, реализовывать в случае необходимости превентивные упреждающие действия [Урсул, 2012].

Проецируя проблемы устойчивого развития цивилизации в общепланетарном масштабе на требования к подготовке конкретного человека в названном контексте и понимая многогранность этой проблемы, выделим в ней один аспект, который, с нашей точки зрения, является важным. Речь идет о формировании в образовании человека, способного к диалогическому общению и выстраиваемому на его основе продуктивному взаимодействию в условиях учета по-

лиэтнических, многоконфессиональных, культурных и культовых различий субъектов взаимодействия. Культура общения как одна из ключевых общекультурных компетенций подразумевает способность организовать особую среду, в которой выпускник вуза должен быть готов к сотрудничеству, владеть диалогичностью мышления, навыками командной работы и делового общения, средствами формирования корпоративной среды, ориентацией на общий результат, способностью к организации и координации [Валюх и др., 2014, с. 55].

Каждый человек есть носитель культуры, ее субъект. В этом случае речь идет не только об этнической, гендерной, профессиональной, социальной, но и собственной, индивидуальной культуре личности. Поэтому любой разговор представляет собой встречу и диалог разных культур. Русский философ М.М. Бахтин считал, что только в диалоге культура приближается к пониманию себя самой, глядя на себя глазами иной культуры и преодолевая тем самым свою односторонность и ограниченность. Не существует изолированных культур – все они живут и развиваются только в диалоге с другими культурами. Диалог культур – основа и важная предпосылка для формирования и укрепления таких ценностей, как толерантность, уважение, взаимопомощь, милосердие [Бахтин, 1986].

Глобализация и глобальные проблемы способствуют диалогу культур. В целом проблемы открытости к диалогу и взаимопониманию в современном мире приобретают глубокий характер. Для взаимопонимания и ведения диалога недостаточно одной доброй воли, необходима кросс-культурная грамотность (понимание культур других народов), которая включает в себя осознание различий в идеях, обычаях, культурных традициях, присущих разным народам, способность увидеть общее и различное между разнообразными культурами и взглянуть на культуру собственного сообщества глазами других народов. Но чтобы понимать язык чужой культуры, человек должен быть открыт к культуре отечественной.

Диалог культур и цивилизаций, являясь неотъемлемой составляющей всемирно-

исторического процесса, в эпоху возрастающей глобализации приобретает особую актуальность и требует особой ответственности на всех уровнях взаимодействия: международном, государственном, негосударственных структур, отдельно взятых личностей [Сагатовский, 2001]. Поликультурный диалог представляет собой комплексный разносторонний психолого-педагогический процесс социализации личности, основанный на преемственности культур, традиций и норм поведения, предполагающий учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств. Реализация поликультурного диалога направлена на формирование у субъектов этого процесса уважения к культурному многообразию и его сохранению; поддержку равных прав на образование и воспитание; формирование и развитие в духе общенациональных, политических, экономических, духовных ценностей. В условиях поликультурного диалога преодолевается чувство страха и отчуждения по отношению к другим, формируются навыки независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях. Поликультурный диалог имеет глубокий нравственный смысл: в его основе лежит формирование уважения к свободе другого и осознание того, что свобода не является вседозволенностью, что свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого.

В целом технология поликультурного диалога предполагает в рамках столкновения мнений, позиций, культурных различий проявление гибкой этноцентричной толерантности, проведение переоценки собственных ценностей, приоритетов жизни, внесение коррекции в жизненные планы и собственное поведение, отношение к окружающим [Синягина, Геворкян, 2014, с. 27].

Рассматривая поликультурный диалог в студенческой среде, отметим поликультурность самой среды, характеризующейся наличием культурного многообразия субъектов образовательной среды, носителей двух и более культур. Несмотря на то что каждый субъект как носитель своей культуры, вступая в поликультурное вза-

имодействие, теряет обособленность, ориентация на сохранение культурного многообразия является базовой ценностью поликультурной образовательной среды. Это определяет значимость новых видов деятельности: развитие культурного плюрализма, основанного на диалоге и способного расширить культурное пространство, становление личности посредством интеграции в ее сознании различных культурных сред. Образовательная среда – это место встречи субъектов образовательного процесса, которое проектируется и как предмет, и как ресурс совместной деятельности [Слободчиков, 2000]. Новая для студента среда требует совместного участия и совместной серьезной работы, создает своеобразное поле взаимного обмена деятельностью, то есть взаимодействия. Формируется среда субъект-субъектного взаимодействия, где монологовая культура уступает место диалоговой, а содержание диалога рождается равносовместными усилиями [Гафурова, 2012].

Потенциал студенческой среды в контексте организации поликультурного диалога определяется многообразием ценностно-смысловых доминант восприятия мира и человека в нем, инициирует процесс ознакомления личности с иной культурой в условиях диалога, способствует расширению культурного пространства становления личности, провоцирует выбор личностно значимых ценностей в процессе интеграции в сознании личности различных культурных сред, культивирует толерантность как нравственный идеал через развитие культурного плюрализма. По общепринятому мнению, момент истины наступает не в процессе «одинокого» познания, а в ходе диалога с другими представителями поликультурного студенческого сообщества. Диалог определяется как особый уровень общения, позволяющий увидеть мир другого изнутри [Бахтин, 1986].

Образование личности осуществляется через овладение личностью культурой (Р.М. Асадуллин, В.Л. Бенин, В.С. Библер, Л.П. Буюева). Однако развитие личности в образовании не исчерпывается системой факторов или условий, непосредственно связанных с процессом обуче-

ния. Она сосуществует с общей средой жизнедеятельности вуза, к которой относят традиции, морально-эмоциональный климат, атмосферу доброжелательности и взаимной ответственности, общие дела, формирующие имидж университета и причастность к нему, корпоративную образовательную политику самого вуза. В этих условиях осуществляется как учебная, так и внеучебная деятельность студентов (участие в работе культурно-творческих центров, творческих коллективов, клубов по интересам), которая служит необходимым условием личностного и профессионального развития обучающихся в вузе молодых людей.

Потенциал учебного процесса позволяет формировать готовность студентов к диалогу посредством направленности учебного процесса на поиск смысла изучаемых ценностей, предоставление возможности студентам для субъективного восприятия материала с одновременным определением «границы иных мнений» [Белова, 1995]. При этом особая роль в формировании готовности студентов к диалогу отводится гуманитарным дисциплинам в целом и языкам в частности. Именно язык является основой формирования и развития мышления, воображения, творческих и интеллектуальных способностей, навыков самостоятельной работы и саморазвития обучающихся, а также важнейшим условием успешного обучения, критерием овладения профессиональными навыками и важным показателем успешности личности. Поэтому ни одна педагогическая или социальная задача не может быть решена, если обучающийся недостаточно хорошо владеет языком, на котором осуществляется процесс обучения.

В учебном плане направлений подготовки «Горное дело» и «Металлургия» есть дисциплины, содержание которых обладает потенциалом для организации практик поликультурного диалога в студенческой среде. В рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» используются культурологически-информативные тексты, отражающие подлинные культурные ценности русского народа, приобщающие к национальной культуре, создающие условия осозна-

ния духовно-нравственных ценностей своего народа. Поликультурный диалог студентов, принадлежащих к разным культурным традициям, организуется на основе комплексного анализа образцов речевой культуры (высказывания великих людей, обращение к притчам, пословицам, художественным произведениям, отмечающим ценность Языка, Речи, Слова, Общения в жизни человека и обладающим, благодаря заложенной в них мудрости, образности, потенциалом эстетического, нравственного, патристического воспитания). Результатом диалоговой деятельности становится снятие барьеров в общении, создание ситуаций эмоциональной и личностной открытости, доверительности и искренности между будущими бакалаврами.

Поликультурный диалог между студентами, представителями разных национальностей и культур, в условиях игровой деятельности по теме «Мое имя» предполагает обращение к своей культуре, истории, стимулирует интерес к другим культурам, знакомство с которыми является основанием для духовного обогащения и развития личности.

Следует также отметить использование потенциала дисциплины «Иностранный язык» в организации поликультурного диалога студентов. Специально подобранный информационно-дискуссионный материал поликультурного содержания позволяет признать многообразие культур в мире как объективную реальность устойчивого развития цивилизации («English-speaking countries», «Pays francophones»).

Вслед за О.А. Акимовой, В.А. Адольфом, подчеркнем «важность практико-ориентированной деятельности по формированию готовности иностранных студентов к межкультурной коммуникации как специально организованного процесса, при котором цель, содержание, задачи и способы обучения направлены на формирование профессионально ориентированных знаний, практико-ориентированных умений, навыков осуществления продуктивной межкультурной коммуникации с представителями другой языковой культуры» [Акимова, Адольф, 2016, с. 49].

Практическое применение навыков поликультурного диалога многие студенты демонстрируют во время работы в качестве волонтеров на Всемирной универсиаде 2019 г. С этой целью на занятиях активно используется комплекс ролевых игр «Two Days In A Foreign City» («В чужом городе»). Продолжением учебных диалогов выступают проекты театральных постановок «Revived pages» («Ожившие страницы») Красноярска; спектакли на иностранных языках в рамках ежегодного межвузовского театрального фестиваля «Рождественские встречи на кафедре иностранных языков», «Апрельский театральный вечер английского языка и культуры Великобритании», фонетические конкурсы «Любимые стихи и поэты» стран изучаемого иностранного языка, а также «Суриковские чтения». Вовлечение учащихся в совместную организацию и проведение студенческих мероприятий: межвузовский фестиваль «Студенчество без границ»; празднование в общежитиях СФУ «Новогодние праздники в нашем общем доме», межнациональный фестиваль СФУ «Молодежное содружество» – также предполагает учет культурных интересов разных национальных и этнических меньшинств. Диалог участников в таком случае основывается на преемственности культуры, традиций и норм, предоставляет возможность молодежи освободиться от расовых, национальных и религиозных стереотипов, при этом сохранить собственные ценности и культуру в современной непростой ситуации с миграцией и ассимиляцией, способствует комплексному разностороннему процессу социализации личности.

Таким образом, использование активных методов обучения, диалоговых, дискуссионных технологий, ролевых игр, мозгового штурма в процессе решения квазипрофессиональных задач создает условия для различных речевых практик, раскрывает и закрепляет профессиональные знания, умения аргументировать свою точку зрения, участвуя в диалоге, занимать активную жизненную позицию в поликультурном пространстве, что в целом формирует «человека мира» как важнейшую цель поликультурного образования для устойчивого развития цивилизации.

## Библиографический список

1. Акимова О.А., Адольф В.А. Особенности формирования готовности к межкультурной коммуникации иностранных студентов в процессе обучения русскому языку // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 48–52.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Машиностроение, 1986. 24–27 с.
3. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08. Волгоград, 1995. 24 с.
4. Валюх Е.П., Валюх В.Н., Василькевич И.В., Ионичев Г.Ю. Перечень общекультурных компетенций выпускника педагогического университета // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1. С. 52–56.
5. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Идеи и проблемы опережающего образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 9–13.
6. Гафурова Н.В. Информатизация образования как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2012. №3. URL: [www.science-education.ru/103-6199](http://www.science-education.ru/103-6199)
7. Сагатовский В.Н. Диалог культур и «русская идея». М.: Энергоиздат, 2001. 45 с.
8. Синягина Н.Ю., Геворкян М.М. Поликультурная образовательная среда как условие преодоления этноцентризма // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. № 2, т. 20. С. 24–27.
9. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С. 172–176.
10. Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/618811>
11. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Образование в интересах устойчивого развития: первые результаты, проблемы и перспективы // Социодинамика. 2015. № 1. С. 11–74.
12. Урсул А.Д. Процесс футуризации и становление опережающего образования // Педагогика и просвещение. 2012. № 2. С. 20–33.



# ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАЧАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ

## THE GENERAL PROFESSIONAL PRIMARY TRAINING AS A BASIS OF A PROFESSIONAL COMPETENCE OF A POLICEMAN

В.И. Селезнев

V.I. Seleznev

*Сотрудник полиции, профессия, профессиональная служебная деятельность, специальность, подготовка сотрудника полиции, общепрофессиональная начальная подготовка, общепрофессиональная компетенция, общепрофессиональная компетентность.*

В статье анализируется сущность понятий и терминов «сотрудник полиции», «профессия», «общепрофессиональная начальная подготовка» сотрудника полиции. Аргументируются необходимость и значимость создания системы общепрофессиональной начальной подготовки, которая сможет стать основой общепрофессиональной компетентности сотрудника полиции и высокого профессионализма при выполнении им профессионально-служебных задач.

*Policeman, profession, professional employment activity, specialty, training of a policeman, general professional primary training, general professional competence.*

The article analyzes the essence of such concepts and terms as policeman, profession, general professional primary training of a policeman. The article also rationalizes the necessity and importance of creating the system of general professional primary training, which will become the basis of the general professional competence of a policeman and a high level of professionalism in their professional employment activities.

**П**одготовка человека к профессиональной деятельности на современном этапе развития общества – одно из приоритетных направлений профессионального образования любого государства. Профессиональная подготовка (профессиональное обучение) сотрудника полиции, впервые принимаемого на службу в органы внутренних дел, также не является исключением. Данная подготовка в настоящий момент осуществляется в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации (институтах, университетах, академиях и их филиалах) в соответствии с нормативными актами (приказами, распоряжениями) и ежегодными планами-графиками наборов сотрудников на профессиональное обучение.

Программы профессионального обучения (профессиональной подготовки) сотрудника полиции представляют собой некую совокуп-

ность разделов (циклов), на освоение которых отводится определенное количество времени и учебных часов в зависимости от категорий должностей сотрудников органов внутренних дел.

В каждой программе обучения в обязательном порядке имеется раздел (цикл), направленный на освоение сотрудниками полиции *общепрофессиональных компетенций*, необходимых и достаточных, с точки зрения разработчиков данных программ, для качественного выполнения сотрудниками своих служебных обязанностей вне зависимости от занимаемых ими должностей.

Первоначальная полицейская подготовка предполагает обучение профессиональным навыкам. Высокие профессиональные навыки позволяют сотрудникам полиции общественной безопасности противостоять и увереннее реагировать на типовые вызовы и ситуации, после-

довательно применяя апробированные методы. Эти навыки также подготавливают их к оптимальному образу действий в чрезвычайных и нестандартных ситуациях [Carty, 2009, p. 9].

С нашей точки зрения, в образовательных организациях Министерства внутренних дел Российской Федерации в настоящий момент назрела необходимость не только в освоении общепрофессионального цикла в составе профессионального обучения, но и в формировании целостной системы *общепрофессиональной начальной подготовки* как основы *общепрофессиональной компетентности сотрудника полиции*.

Профессиональная компетентность выражается в способности действовать адекватно, самостоятельно, ответственно в постоянно изменяющейся профессиональной среде, отражает его (специалиста) готовность к самооценке и саморазвитию [Адольф, Яковлева, с. 43–47].

Поэтому нам в первую очередь необходимо разобраться с тем, что такое *«общепрофессиональная начальная подготовка сотрудника полиции»* и постараться оценить ее значимость для каждого сотрудника, специалиста в области правоохранительной деятельности.

Термин *«сотрудник полиции»* в настоящее время отнесен к *профессии*, к конкретной профессиональной деятельности, поэтому очень важно определиться с основными ключевыми понятиями.

В словаре русского языка под ред. С.И. Ожегова понятие *«профессия»* трактуется как основной род занятий, трудовой деятельности. В советском энциклопедическом словаре под ред. А.М. Прохорова термин *«профессия»* означает род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования.

По мнению В.С. Леднева, «...под профессией понимается такой род деятельности (занятий), который обусловлен общественным разделением труда и является социально оправданным источником материального обеспечения человека...» [Леднев, 1991, с.166].

Современный словарь понятий, терминов и актуальной лексики (Санкт-Петербургский

университет МВД России) определяет понятие *«профессия»* как определенный, выделившийся в результате общественного разделения труда устойчивый род деятельности, требующий специальной подготовки (квалификации), выполняемый человеком постоянно или относительно постоянно и дающий ему средства к существованию.

На наш взгляд, данное определение наиболее полно отражает сущность термина *«профессия»*.

Здесь необходимо отметить, что любая профессия, в том числе и профессия *«сотрудник полиции»*, требует определенной начальной профессиональной подготовки.

Сточки зрения Б.М. Бим-Бада, «...профессиональная подготовка – это система профессионального обучения, имеющая целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ...» [Бим-Бад, 2002, с. 223].

В.С. Леднев в работе также пояснял, что «...начальная профессиональная подготовка – специальное образование в области рабочей профессии, это автономная последовательная ступень специального образования...» [Леднев, 1991, с. 169].

Сотрудник полиции в зависимости от замещаемых им должностей в органах внутренних дел Российской Федерации выполняет различные служебно-профессиональные задачи. *«Сотрудник полиции»* – это в первую очередь *его профессия*.

Н.И. Макиенко уточняет, что «...специальность есть разновидность профессиональной деятельности, охватывающая сравнительно узкий круг работ в профессиональном труде...» [Макиенко, 1977, с. 34].

Сотрудник полиции выполняет свои функции (обязанности) как специалист, как участковый уполномоченный, сотрудник государственной инспекции по безопасности дорожного движения, оперуполномоченный, постовой, патрульный или начальник отдела полиции и т.д. На протяжении своей служебной деятельности сотрудник полиции может продвигаться по служебной лестнице, замещать различные должности в органах внутренних дел с учетом его

профессионально-личностных качеств, в том числе выполнять мероприятия по охране общественного порядка.

Сотрудник полиции вне зависимости от замещаемых должностей в органах внутренних дел должен: уважать честь и достоинство личности; грамотно излагать свои мысли и требовать от граждан прекращения противоправных действий; принимать меры к нарушителям; четко ориентировать в законодательных актах; проявлять психологическую устойчивость; выполнять задачи повышенной сложности и в условиях риска для жизни; быть готовым к применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия; физически противостоять правонарушителю; вести стрельбу из оружия и грамотно действовать в сложной обстановке; оказать первую помощь пострадавшим; применять различные современные технические средства и др.

Достижение сотрудниками высокого уровня профессионализма (компетентности) в выполнении задач оперативно-служебной деятельности и других служебных обязанностей должна обеспечить, с нашей точки зрения, система эффективной *«общепрофессиональной начальной подготовки»* на основе *«общепрофессиональных компетенций»* посредством развития знаний, привития навыков и формирования умений, ориентированных на конечный результат [Селезнев, 2016, с. 229].

По мнению А.Г. Асмолова, «...компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности...» [Асмолов, 2009, с.18].

Понятие *«общепрофессиональная начальная подготовка сотрудника полиции»*, по нашему мнению, должна представлять собой систему интегрирования учебных дисциплин в общепрофессиональный начальный курс по формированию *«общепрофессиональной компетентности и общепрофессиональной готовности»* сотрудника полиции к действиям в сложной оперативной обстановке.

С точки зрения В.А. Якунина, «...результат выступает, прежде всего, в форме профессио-

нально и социально значимых психологических качеств личности выпускаемого ее специалиста – все то, что определяет его профессиональную компетентность и профессиональное мастерство...» [Якунин, 1998, с. 47].

Молодому сотруднику полиции для овладения профессией и специальностью, а также эффективного выполнения профессиональных задач необходима совокупность знаний, умений, навыков и профессиональной компетентности в процессе работы (службы).

Профессиональная компетентность в данном случае выступает обобщенной профессионально-личностной характеристикой человека-профессионала, определяющей качество его деятельности [Адольф, Степанова, 2007, с. 77–79].

*Общепрофессиональная начальная подготовка* должна представлять собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов модели общепрофессионально-личностной компетентности сотрудника полиции, которая позволит принимать эффективные грамотные решения и добиваться требуемых результатов в практической служебной деятельности путем привития общепрофессиональных навыков и формирования общепрофессиональных компетенций.

С нашей точки зрения, каждый сотрудник полиции, который осуществляет профессиональную деятельность в современных условиях, должен обладать профессиональной культурой и профессиональной пригодностью, основой, базовым, ключевым компонентом которых, по нашему мнению, и должна стать *«общепрофессиональная начальная подготовка сотрудника полиции»*.

Исследователь В.А. Бодров рассматривал профессиональную пригодность «...во-первых, как совокупность качеств, свойств человека, *предопределяющих* успешность формирования пригодности к конкретной деятельности (видам деятельности) и, во-вторых, как совокупность *наличных, сформированных* профессиональных знаний, навыков, умений, а также психологических, физиологических и других качеств и свойств, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных задач...» [Бодров, 2001, с. 6].

Таким образом, для качественного и эффективного выполнения сотрудником полиции общепрофессиональных функций необходима система *общепрофессиональной начальной подготовки* как система, формирующая в целом *общепрофессиональную компетентность* сотрудника органов внутренних дел, выполняющего различные профессионально-служебные задачи.

## Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Конкурентоспособность как показатель качества высшего профессионального образования // Высшее образование в России. 2007. № 6.
2. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1(35).
3. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
5. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с. (Современное образование).
6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк., 1991. 224 с.
7. Макиенко Н.И. Педагогический процесс в училищах профессионально-технического образования. Минск, 1977.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под. ред. д-ра филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. 14-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1982. 816 с.
9. Селезнев В.И. Система управления знаниями в условиях общепрофессиональной начальной подготовки сотрудника полиции / XX юбилейные Царскосельские чтения: матер. междунар. науч. конф., 20–21 апр. 2016 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. Т. II. 332 с.
10. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 4-е изд. М.: Сов. Энциклопедия, 1986. 1600 с.
11. Современные образовательные технологии в профессиональной подготовке кадров МВД России: словарь понятий, терминов и актуальной лексики / авт.-сост.: А.А. Кочин, Ю.В. Аманацкий, Я.Л. Алиев, В.В. Балахонский. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2015. 124 с.
12. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. СПб.: Изд-во Михайлова; Полиус, 1998. 639 с.
13. Carty K. The Good Practice in Basic Police Training – Curricula Aspects, by the Senior Police Adviser to the OBCE Secretary General, SPMU Publication Series Vol.5, Vienna, Austria, May 2009. URL: <http://www.obce.org/policing> (дата обращения: 03.02.2016).

## АДАПТИВНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ СИСТЕМЫ: УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ СТИЛЕЙ

### ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS: CONSIDERATION OF INDIVIDUAL LEARNING STYLES

Н.Н. Слепченко, Т.Н. Ямских,  
М.В. Савицкая

N.N. Slepchenko, T.N. Yamskikh,  
M.V. Savitskaya

*Непрерывное самообразование, адаптивный подход, электронное обучение, индивидуальные учебные стили, тест на определение индивидуального учебного стиля, адаптивные обучающие системы.*

В статье обобщен опыт практического применения информации об индивидуальных учебных стилях обучаемых в интеллектуальных компьютерных системах; рассматривается целесообразность и эффективность использования такой информации в процессе обучения онлайн. Затрагивается проблема адаптации учебного материала к индивидуальным потребностям учащихся: возможность выбора форм презентации учебного материала в системе и возможность определения студентом собственной учебной траектории.

*Life-long self-education, adaptive approach, e-learning, individual learning styles, a test to determine an individual training style, adaptive learning systems.*

The article generalizes the experience in a practical application of information on students' individual learning styles within intelligent computer systems, examines its feasibility and effectiveness in the course of online training. The article also addresses the problem of learning materials adaptation to students' individual needs, namely, the possibility to choose the forms of the presentation of learning material in the system and the possibility for students to define their individual learning trajectory.

**Н**а современном этапе развития общества в образовательной среде все большее внимание уделяется вопросам применения технологии адаптивного обучения. Адаптивный подход (adaptive approach) основывается на максимальном использовании потенциала личности как субъекта образовательного процесса и предполагает самостоятельные учебные действия со стороны такого субъекта, что в дальнейшем ведет к формированию личности, готовой к непрерывному самообразованию (life-long learning). С другой стороны, возможности электронного обучения предоставили широкие перспективы практического применения идей адаптивной технологии, и результатом такого взаимодействия явилось создание адаптивных обучающих систем (adaptive learning management system). К главным преимуществам интеллектуальных компьютерных обучающих систем можно отнести: возможность индивидуализации процесса обучения; формирование у уча-

щихся навыков и умений самостоятельной работы; а также возможность индивидуальной адаптации обучающего курса к потребностям и / или условиям обучения [Юрков, 2010]. Это позволяет характеризовать интеллектуальные компьютерные обучающие системы как эффективный способ организации учебной деятельности. Однако, как правило, электронные обучающие системы не учитывают индивидуальных характеристик личности обучаемого.

Проблема адаптации обучающего курса к потребностям учащегося предполагает необходимость учета индивидуальных учебных стилей. Под индивидуальным учебным (когнитивным) стилем понимаются индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности [Колесникова, Долгина, 2001, с. 157]. На этапе формирования содержания электронного обучающего курса и выбора форм представления учебных материалов подобная информация приобретает первостепенное значение.



Многолетние исследования зависимости учебной деятельности студента от его индивидуального учебного стиля выявили следующие закономерности: собственный учебный стиль учащегося представляет собой совокупность нескольких стилей при наличии одного доминирующего; чем равномернее соотношение разных стилей, тем более адаптивен он в учебной среде. При этом индивидуальный учебный стиль не является установленным раз и навсегда и может меняться со временем. Однако если учащийся осведомлен о своем учебном стиле, он учится легче и успешнее и результативность его учебной деятельности повышается [Слепченко, Паникарова, 2014, с. 112].

Адаптивные обучающие системы должны иметь возможность адаптации учебного материала к индивидуальным особенностям учащегося, т.е. доминирующему способу восприятия каждого студента, что обеспечивается посредством изменения способов и форм презентации учебного материала. Для того чтобы система смогла предложить той или иной способ подачи материала, ей необходима информация об индивидуальных учебных стилях студентов, которую может предоставить любой тест на определение собственного учебного стиля (*learning style inventory*), встраиваемый в адаптивную обучающую систему. Результаты такого тестирования хранятся в системе и в дальнейшем используются самой системой как основа деления массы учащихся на группы в соответствии с их индивидуальными учебными стилями. Собственно система предлагает выбрать оптимальную форму подачи учебных материалов в соответствии с индивидуальным учебным стилем; выполнить тренировочные задания и проверить усвоение материала в формате теста, а при необходимости повторить цикл проработки учебных материалов, таким образом регулируя индивидуальную учебную траекторию студента.

Максимальное использование индивидуальных возможностей учащихся значительно уменьшает временные, психофизические и эмоциональные затраты при освоении учебного курса. Исследования в этой области показывают, что если учебная траектория не соответствует индивидуальному учебному стилю, то у студента воз-

никает неудовлетворенность своими достижениями в процессе освоения материала и в конечном итоге наблюдается негативная реакция на процесс обучения в целом. Положительный опыт апробации адаптивных обучающих систем в зарубежных образовательных учреждениях подтверждает, что учет информации об индивидуальных учебных стилях учащихся делает такую систему более эффективной [Bozhilov, Stefanov, Stoyanov, 2009; Muir, 2001; Radwan, 2014; Zapalska, Brozic, 2006]. Адаптивные обучающие системы представлены тремя составляющими: *модель учащегося* (учитывает индивидуальный учебный стиль, начальный уровень знаний, учебные предпочтения); *адаптационная модель* (подстраивает учебные материалы и последовательность их подачи к потребностям конкретного учащегося посредством адаптивной презентации и навигации); *модель области определения* (предоставляет формат размещения учебных материалов) [Alshammari, Anane, Hendley, 2014].

Существуют несколько моделей учебных стилей, самыми популярными из применяемых в ИКОС являются классификация Felder-Silverman (Фельдера – Сильвермана) и модель VARK.

– Модель **Felder-Silverman** классифицирует учащихся, комбинируя несколько подходов: классификация по каналу восприятия информации – визуальный / вербальный; учет характера представления и организации информации: активный / рефлексивный, чувственный / интуитивный; учет особенностей обработки информации: последовательный / обобщенный;

– **VARK** (visual – aural – read&write – kinesthetic)

По этой модели учащихся по типу восприятия информации «делят» на следующие группы: визуальный – слуховой – чтение / запись – кинестетический.

Следует отметить, что *модель учащегося* является необходимой частью адаптивной обучающей системы, которая позволит успешно освоить учебный курс каждому учащемуся. В условиях адаптации содержания и выбора форм презентации учебных материалов электронного обучающего курса такие системы помогают эффективно выстраивать индивидуальную учебную траекторию.

Коллективом преподавателей кафедры разговорного иностранного языка института космических и информационных технологий ФГБОУ ВО «Сибирский федеральный университет» был разработан адаптивный электронный курс по обучению грамматике английского языка для студентов I курса, учебные материалы которого представлены в нескольких вариантах и учитывают различные способы восприятия и обработки информации учащимися по модели VARK.

В настоящее время материалы курса проходят пилотирование. Кроме того, адаптивная составляющая электронного обучающего курса учитывает и такой определяющий фактор при освоении иностранного языка, как уровень языковой подготовки. В результате у каждого студента выстраивается собственная учебная траектория. На рис. 1, 2 отображены результаты индивидуальной работы в ЭОК *Иностранный язык, 1 семестр, адаптивный курс*.

Элемент оценивания	Оценка	Диапазон	Место	Отзыв	Вклад в итог курса
<b>«Иностранный язык (1 семестр, адаптивный курс)»</b>					
Результаты тестирования (по стратегиям обучения)	-	0–100	-		0 %
<b>Placement Test</b>					
Placement Test	82 (68 %)	0–120	10/68		3 %
<b>Итого в категории «Placement Test»</b> Среднее оценок. Включая незаполненные оценки.	<b>68 (68 %)</b>	<b>0–100</b>	<b>10/68</b>		-
Words order +	56 (100 %)	0–56	1/68		3 %
Word order + Checkpoint 1	11 (73 %)	0–15	13/68		0 %
Word order + 2	-	0–57	-		0 %
Word order + Checkpoint 2	-	0–15	-		0 %
Word order + 3	-	0–57	-		0 %
Word order + Checkpoint 3	-	0–10	-		0 %
Консультация 1	зачтено (100 %)	не зачтено–зачтено	1/68		0 %

Рис. 1. Результаты индивидуальной работы в ЭОК (студент А)

Студент А: результаты входного тестирования – результаты выполнения тренировочных упражнений + промежуточный тест 1 (так как

процент выполнения находится в диапазоне больше 65 %, то студент переходит к следующей теме курса).

Элемент оценивания	Оценка	Диапазон	Место	Отзыв	Вклад в итог курса
<b>«Иностранный язык (1 семестр, адаптивный курс)»</b>					
Результаты тестирования (по стратегиям обучения)	-	0–100	-		0 %
<b>Placement Test</b>					
Placement Test	37 (31 %)	0–120	62/68		1 %
<b>Итого в категории «Placement Test»</b> Среднее оценок. Включая незаполненные оценки.	<b>31 (31 %)</b>	<b>0–100</b>	<b>62/68</b>		-
Words order +	41 (73 %)	0–56	49/68		2 %
Word order + Checkpoint 1	1 (7 %)	0–15	57/68		0 %
Word order + 2	22 (39 %)	0–57	27/68		1 %
Word order + Checkpoint 2	11 (73 %)	0–15	5/68		0 %
Word order + 3	16 (28 %)	0–57	22/68		1 %
Word order + Checkpoint 3	5 (53 %)	0–10	10/68		0 %
Консультация 1	зачтено (100 %)	не зачтено–зачтено	1/68		0 %

Рис. 2. Результаты индивидуальной работы в ЭОК (студент В)

Студент В: результаты входного тестирования – результаты выполнения тренировочных упражнений + промежуточный тест 1 (так как процент выполнения находится в диапазоне *меньше 65 %*, то студент проходит еще один блок тренировочных упражнений и выполняет промежуточный тест 1 (вариант 2). Чтобы перейти к следующей теме курса – необходимо выполнить промежуточное тестирование на 65 % и более). Таким образом, студент с более высоким языковым уровнем «придет» к финальному тесту быстрее, так как будут исключены дополнительные тренировочные задания, при условии успешного прохождения контрольных точек – промежуточных тестов. Организация работы с курсом включает в себя самостоятельную работу студентов с учебными материалами (презентация материала – практические упражнения – тестирование) и систему очных консультаций с преподавателем, цель которых – оказать своевременную помощь и скорректировать индивидуальную работу студента.

Успешный опыт включения информации об индивидуальных учебных стилях как необходимого компонента при разработке шаблона адаптивных обучающих систем позволяет определить для каждого студента максимально соответствующий его способностям и предпочтениям учебный контекст; что, в свою очередь, создает ситуацию успешности и повышает результативность его учебной деятельности. Однако следует учитывать и тот факт, что для формирования разносторонне развитой личности студентам необходимо представить множество учебных контекстов. Кроме того, индивидуализация процесса обучения ставит перед разработчиками проблему учета и таких сведений об учащих, как их фоновые знания, личные цели и мотивация, решение этих вопросов в будущем будет способствовать совершенствованию адаптивных обучающих систем.

## Библиографический список

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001. 224 с.
2. Слепченко Н.Н., Паникарова Н.Ф. Об индивидуальных учебных стилях в электронных курсах смешанной технологии в неязыковом вузе // Образование и саморазвитие. 2014. № 3 (41). С. 111–114.
3. Юрков Н.К. Интеллектуальные компьютерные системы: монография. Пенза: Изд-во ПГУ, 2010. 304 с.
4. Alshammari M., Anane R., Hendley R.J. Adaptivity in learning systems [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cs.bham.ac.uk/~mta857/pub/AdaptivityE-LearningSystems.pdf>
5. Bozhilov D., Stefanov K., Stoyanov S. Effect of adaptive learning style scenarios on learning achievement [Special issue] // International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning (IJCEELL). 2009. 19 (4/5/6). P. 381–398.
6. Felder-Silverman Learner Style Model [Электронный ресурс]. URL: <http://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/preferences/learning-styles/felder-silverman/>
7. Muir D.J. Adapting online education to different learning style – Building on the Future. NECC 2001: National Educational Computing Conference Proceedings (22nd. Chicago. IL. 2001. June 25–27). 17 p.
8. Radwan N. An adaptive learning management system based on learner's learning style // International Arab Journal of e-Technology. 2014. Vol. 3, No. 4. P. 228–234.
9. VARK Model [Электронный ресурс]. URL: <http://vark-learn.com/home-russian/>
10. Zapalska A., Brozic D. Learning styles and online education // Campus Wide Information Systems. 2006. Vol. 23, No.5. P. 325–335.

## ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В АСПЕКТЕ ФГОС

### THE READINESS OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER TO IMPLEMENT A SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN THE ASPECT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

О.В. Тумашева

O.V. Tumasheva

*Готовность будущего учителя математики, профессиональная готовность педагога, структурные компоненты готовности, будущий учитель математики, системно-деятельностный подход, результат методической подготовки.*

В статье представлена авторская позиция в понимании готовности будущего учителя математики к реализации системно-деятельностного подхода как цели и закономерного результата этапа процесса методической подготовки. Уточнено понятие готовности будущего учителя математики к реализации системно-деятельностного подхода. Выделены структурные компоненты готовности, отражающие меру внутренней готовности будущего учителя математики к реализации СДП и меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик. Раскрыто содержание выделенных компонентов.

*Readiness of a future mathematics teacher, professional readiness of a teacher, structural components of readiness, a future mathematics teacher, system-activity approach, a result of methodical training.*

The article presents the author's position in the understanding of the readiness of a future mathematics teacher to implement a system-activity approach as a goal and an expected result of a stage of the methodical preparation process. Besides, the article specifies the notion of the readiness of a future mathematics teacher to implement a system-activity approach. It also describes the structural components of readiness, reflecting the extent of the internal readiness of a future mathematics teacher to implement a system-activity approach and the extent of an external procedural-activity form of the display of relevant characteristics. In addition, the article reveals the content of the selected components.

**В**ведение новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования одновременно с необходимостью разработки соответствующих технологических аспектов обучения математике, актуализировало проблему готовности учителей математики к реализации системно-деятельностного подхода (СДП), являющегося методологической основой новых стандартов. Готовность учителя к реализации СДП во многом обеспечивает результативность всего спектра преобразований, стоящих перед современной школой, выступает предпосылкой эффективной педагогической деятельности в современных условиях развития образования. При этом готов-

ность нельзя рассматривать как врожденное качество личности, это цель и закономерный результат определенного этапа процесса методической подготовки [Тумашева, 2016а].

В последнее время появился ряд работ, в которых изучаются различные аспекты подготовки будущих учителей математики с учетом тенденций развития современного образования [Егупова, 2014; Тумашева, 2013; Тумашева, Берсенева, 2016б; Шкерина, 2015; Шкерина, Кейв, 2016 и др.]. При всей несомненной теоретической и практической значимости данных исследований на сегодняшний день остается недостаточно разработанной проблема формирования в стенах педагогического вуза готовности бу-



дущих учителей математики к реализации СДП. Первым шагом на пути решения обозначенной проблемы является теоретическое обоснование структуры и содержания готовности будущего учителя математики к реализации СДП, что является целью данной статьи.

Анализ содержательной специфики педагогического феномена «готовность к деятельности», «профессиональная готовность» показал, что большинство авторов включают в их состав личностные характеристики специалиста, позволяющие осуществить определенную деятельность, а также необходимые для этого специальные знания, умения и навыки (А.А. Деркач, А.Н. Леонтьев, А.И. Мищенко, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.). Это делает правомерным определить *готовность будущего учителя математики к реализации СДП* как состояние личности студента (профессиональные установки, позиции, профессионально значимые качества и свойства личности), считающего себя способным и подготовленным (владеющим необходимыми знаниями и умениями, имеющим опыт их применения в образовательном процессе школы) к проектированию и реализации процесса обучения математике с позиции СДП [Тумашева, 2016а].

Изучение психолого-педагогических исследований по вопросу структуры профессиональной готовности педагога, специфики методической деятельности учителя математики, результативных показателей подготовки будущих учителей математики в современных условиях позволило выделить в составе готовности будущего учителя математики к реализации СДП как целостного образования три взаимосвязанных компонента: личностного, когнитивного и праксиологического.

Первый компонент отражает меру внутренней готовности будущего учителя математики к реализации СДП. Второй и третий компоненты – меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности.

Личностный компонент характеризуется двумя аспектами: мотивационно-ценностным и рефлексивным. Мотивационно-ценностный отра-

жает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса к СДП, понимания необходимости смены образовательной парадигмы, уровень развития мотивации деятельности по овладению основными положениями СДП и участию в деятельности по проектированию и реализации процесса обучения математике с позиции СДП. Рефлексивный аспект характеризует способность будущего учителя математики к анализу собственной образовательной деятельности по овладению знаниями и умениями, необходимыми для проектирования и реализации процесса обучения математике с позиции СДП, к анализу собственной профессиональной деятельности с позиции эффективной реализации СДП в процессе обучения математике, к адекватной оценке студентом своих слабых сторон и имеющихся у него потенциальных возможностей для дальнейшего саморазвития и профессионального роста в обозначенном направлении.

Когнитивный компонент отражает степень информированности будущего учителя математики о сущности СДП, специфике его реализации в процессе обучения математике, обеспечивает понимание студентами основных положений СДП, его возможностей для достижения новых образовательных результатов, отражает уровень методических, предметных, психологических и др. знаний, необходимых для реализации СДП в процессе обучения математике. Данный компонент характеризует уровень теоретической готовности будущего учителя математики к реализации СДП в процессе обучения математике.

Праксиологический компонент готовности основан на комплексе умений и навыков по проектированию и реализации основных компонентов процесса обучения математике с позиции СДП, определяет способность студента применять имеющиеся знания в образовательной практике. Данный компонент отражает уровень практической готовности будущего учителя математики к реализации СДП в процессе обучения математике.

Данные компоненты находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости: отрицательное отношение к смене образовательной пара-



дигмы, отсутствие представлений о требованиях к профессиональным умениям учителя математики современной школы, непонимание и / или непринятие необходимости проектирования и реализации процесса обучения математике в современной школе с позиций СДП не позволяют в полной мере овладеть необходимыми знаниями и умениями; и, напротив, понимание и принятие происходящих в современной школе изменений, полные и адекватные представления о конструктивных путях их реализации в образовательном процессе обеспечивают достижение результативных показателей подготовки будущего учителя математики. Обозначенные компоненты, на наш взгляд, отражают целостный характер феномена готовности будущего учителя математики к реализации СДП, что дает основание рассматривать их как необходимые и достаточные для проектирования системы методической подготовки будущего учителя математики современной школы, ориентированной на данный результат.

Содержание личностного и когнитивного компонентов предопределяет стратегию поведения будущего учителя математики, ориентированного на реализацию СДП, обеспечивает также активизацию рефлексивной позиции, связанной с ориентацией будущего учителя математики на саморазвитие и самосовершенствование. Праксиологический компонент характеризует реализацию выбранной стратегии.

Представленные структурные компоненты могут быть положены в основу разработки соответствующих критериальных показателей и диагностических инструментов, позволяющих оценить уровень сформированности как отдельных компонентов готовности будущего учителя математики к реализации СДП, так и исследуемого педагогического феномена в целом. Также они могут служить определенным ориентиром для проектирования соответствующих процессуально-технологических процедур.

## Библиографический список

1. Егупова М.В. Модель методической системы подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: [www.science-education.ru/117-13619](http://www.science-education.ru/117-13619) (дата обращения: 02.06.2015).
2. Тумашева О.В. Методическая подготовка будущих учителей математики в педагогическом вузе на основе компетентного подхода к образованию: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2013. 219 с.
3. Тумашева О.В. Об этапах формирования готовности будущих учителей математики к реализации системно-деятельностного подхода // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: матер. IV Всерос. научно-метод. конф. Красноярск, 2016а. С. 185–190.
4. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Организация педагогической практики студентов на основе проектирования индивидуальных образовательных траекторий // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016б. № 2 (36). С. 81–84.
5. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Поликонтекстные образовательные модули в формате требований ФГОС ВО и особенности их реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 39–42.
6. Шкерина Л.В. Профессиональная подготовка учителя математики в вузе: проблемы и перспективы в аспекте ФГОС ВО // Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: матер. III Всерос. научно-метод. конф. Красноярск, 2015. С. 3–7.

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## THE ENHANCEMENT OF A HEALTH-SAVING COMPETENCY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHERS IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

В.И. Усаков, Н.М. Лаврик

V.I. Usakov, N.M. Lavrik

*Здоровьесберегающая компетенция, компоненты, здоровьесбережение, управленческое содействие, консультирование, наставничество, партнерство, дошкольная образовательная организация.*

В статье раскрывается структура здоровьесберегающей компетенции педагога дошкольной образовательной организации, характеризуются компоненты компетенции. Предлагается система управленческого содействия педагогам дошкольной образовательной организации в совершенствовании здоровьесберегающей компетенции. Описываются основные направления управленческого содействия.

*Health-saving competency, components, health protection, management assistance, counseling, mentoring, partnering, pre-school educational institution.*

The article reveals the structure of a health-saving competency of teachers in a preschool educational institution and characterizes the components of the competency. In addition, the article proposes the system of managerial assistance to teachers in preschool educational institutions to improve the health-saving competency. It also describes the main directions of the managerial assistance.

**В** педагогической науке понятие «здоровьесбережение» стало использоваться с 90-х гг. XX в. и отражало специфику отношений к сохранению здоровья учащихся в образовательном процессе. Сегодня здоровьесберегающая деятельность должна входить в любой вид деятельности педагога, включая воспитательную и обучающую. Однако расширение функций современного педагога предъявляет к нему все новые требования. В профессиональном стандарте педагога новые требования представлены в виде компетенций. Особое место среди них занимает компетенция в области здоровьесбережения как ключевая.

Современные тенденции ухудшения здоровья детей показывают, что здоровьесбережение должно стать обязанностью не только инструкторов по физической культуре и медицинских работников, но и всех педагогов, работаю-

щих с детьми. Работая с детьми, взаимодействуя с ними, взрослый должен обладать высоким уровнем компетентности в вопросах сохранения и укрепления их здоровья. Процесс здоровьесбережения в дошкольной образовательной организации осуществляется в различных формах деятельности: медико-профилактической, физкультурно-оздоровительной, спортивно-игровой и коррекционной, образовательной, социально-психологической и информационно-просветительской.

На основании психолого-педагогической и медико-валеологической литературы в сфере подготовки к профессиональной педагогической деятельности как здоровьесберегающей выделены компоненты здоровьесберегающей компетенции: когнитивный, личностный и деятельностный. Согласно определению Ю.В. Лукашина, здоровьесберегающая компетенция определяет-

ся как способность мобилизовать знания, умения и способы выполнения действий по применению здоровьесберегающей деятельности в профессиональной деятельности [Лукашин, 2009].

Когнитивный компонент здоровьесберегающей компетенции включает в себя профессиональные знания и умения по формированию культуры здорового образа жизни. Педагог дошкольного образования должен владеть информацией, касающейся здоровья человека, и особенно ребенка, в соответствии с когнитивным компонентом здоровьесберегающей компетенции. В понимании данного аспекта важны не только сами знания, но и их адекватность социокультурным потребностям и физиолого-психическим особенностям. Именно с такой позиции здоровье признается как педагогическая ценность. Показателями сформированности когнитивного уровня являются: владение знаниями, составляющими основу здорового образа жизни; знание факторов, отрицательно влияющих на здоровье детей; владение современными технологиями здоровьесбережения, методикой работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; методологией предмета на высоком уровне, что позволит самостоятельно пополнять и расширять свой образовательный потенциал.

Показателями личностной готовности являются: сформированность ценностно-мотивационной сферы; развитость личностных качеств, позволяющих активно вести здоровьесберегающую деятельность (умение управлять своим поведением, эмоциями, физическая готовность, чувство долга и личной ответственности за конечный результат своей деятельности); положительное отношение к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; стремление к совершенствованию уровня личностной готовности вести здоровый образ жизни.

Многочисленными теоретическими и практическими исследованиями доказано, что ценности формируются через деятельность, соотносятся с ее основными направлениями. Деятельностный компонент включает группы умений: аналитические, прогностические, социально-коммуникативные, организаторские. Показателя-

ми деятельностной готовности являются: умение позитивно относиться к своему здоровью; владение способами диагностики уровня здоровья; владение умениями и навыками здорового образа жизни в области личной гигиены, питания; обеспечение личной безопасности жизни и здоровья своих воспитанников, профилактики заболеваний и оказания первой медицинской помощи; проектирование индивидуального «маршрута» здоровьесбережения воспитанников. Сформированность всех групп качеств, характеризующих критерии готовности, говорит о высоком уровне профессиональной подготовленности педагога.

Формирование здоровьесберегающей компетенции является целью и результатом образовательного процесса в вузе. Однако педагоги испытывают затруднения в организации здоровьесберегающей деятельности, поскольку отсутствие комплексного подхода, несистематичность и разрозненность знаний о здоровье, нерациональная организация образовательного процесса свидетельствуют о недостаточной сформированности здоровьесберегающей компетенции у педагогов дошкольной образовательной организации (далее – ДОО).

О необходимости специальных мер поддержки педагогическим работникам, создания условий реализации здоровьесберегающих технологий говорится во многих исследованиях, посвященных формированию профессиональной компетенции педагогов в области здоровьесберегающих технологий. Необходимость создания сотрудничества и сотворчества во взаимоотношениях между руководством и педагогами в совместной здоровьесберегающей деятельности является необходимым условием повышения качества здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации [Третьякова, 2013]. Также в профессиональном стандарте педагога прописывается важность «развития профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей возрастных и индивидуальных особенностей их развития» [Профессиональный стандарт..., 2013, п.3.2.1].

Рост профессиональной компетенции педагога, адекватный меняющимся условиям деятельности и соответствующий тенденциям развития современного образования, обеспечивается методическим сопровождением, наполненным новыми методами, формами и технологиями. В связи с этим нами разработана специальная система поддержки на уровне дошкольной образовательной организации. В данном исследовании речь пойдет об управленческом содействии педагогам дошкольной образовательной организации со стороны старшего воспитателя и медицинского работника ДОО.

Под управленческим содействием педагогам дошкольного образования мы будем понимать систему объективно необходимой, адресной и целесообразной помощи, оказываемой педагогам в условиях методической работы в дошкольной организации. Исходя из системности и определения управленческого содействия, выделяют три формы, в которых оно осуществляется: управленческое консультирование, наставничество и партнерство.

Так, одной из форм управленческого содействия педагогам ДОО может быть управленческое консультирование. В литературе по менеджменту существует большое количество определений этого понятия. Мы остановимся на определении А.О. Блинова: «...предоставление независимых советов и помощи по вопросам, включая определение и оценку проблем и возможностей, рекомендаций и соответствующих мер и содействие в их реализации» [Блинов, 2013].

Управленческое консультирование можно рассматривать также как метод, обеспечивающий привнесение в организацию практических советов и реальной помощи. Кроме того, это и метод, позволяющий совершенствовать знания и опыт работников организации и формировать ключевые факторы успеха на рынке труда.

Главной задачей консультирования является любая помощь в решении стоящих перед педагогом проблем, возможные пути решения в короткий срок времени.

Таким образом, в нашем исследовании под консультированием мы будем понимать фор-

му управленческого содействия, заключающуюся в методическом разъяснении, при котором педагогам ДОО даются советы и рекомендации по какому-либо узкому вопросу, теме или проблеме.

Управленческое консультирование является лишь одной из форм осуществления управленческого содействия педагогам. В качестве другой формы управленческого содействия мы рассматриваем наставничество.

Под наставничеством понимаются, как отмечает Л.А. Москвина, не просто определенные взаимоотношения, направленные на развитие отдельных сотрудников, а целенаправленная стратегия, помогающая отдельным сотрудникам работать эффективно в контексте организационной культуры [Москвина, 2004].

В полной мере можно согласиться с определением О.И. Воленко, что под наставничеством следует понимать структурированный, открытый, динамичный социально-педагогический процесс, представляющий совокупность целенаправленных воздействий на начинающих педагогов в целях формирования у них профессиональных компетенций [Воленко, Фомин, 2014]. Автор также выделяет принципы формирования системы наставничества: личная примерность наставника, взаимоуважение, согласованность планов работы.

Для развития профессиональной квалификации педагогов наставники в дошкольной образовательной организации могут оказывать огромное влияние на формирование установок и поощрение хорошей практики. При наставничестве теоретическая подготовка сводится до минимума, акцент в основном делается на формировании практических умений и навыков, на овладении компетентностями.

Таким образом, под наставничеством мы будем понимать форму управленческого содействия, выражающуюся в передаче профессионального опыта наставника, в обеспечении согласования между теоретической и практической подготовкой педагога.

В нашем исследовании также рассматривается еще одна форма управленческого содействия – партнерство. Так, например, в словаре по со-

циальной педагогике партнерство (сотрудничество) определяется как «отношения между социальным педагогом и воспитанником, когда последний может на равных участвовать в выборе мероприятий, имеющих воспитательное значение, в их подготовке и проведении» [Словарь..., 2002].

Термин «партнерство» предполагает вполне определенную форму отношений, возникающих в процессе деятельности по достижению общих целей. Решающим в отношениях партнерства, указывает И.М. Модель, выступает фактор взаимной полезности; эти отношения предполагают взаимную заинтересованность сторон, уважение и учет интересов партнеров [Модель, 2000].

Анализ сущности понятия «партнерство» дает основание определить его как форму управленческого содействия, регулятор взаимодействия педагогов и наставников со стороны старшего воспитателя и медицинского работника ДОО. Как инструмент профессионального взаимодействия педагогических работников партнерство позволяет последним не только свободно выражать свои профессиональные интересы, но и поддерживать педагогически целесообразную инициативу педагогов.

Главными ориентирами управленческого содействия является совершенствование здоровьесберегающей компетенции каждого педагога, что соответствует основным требованиям, выдвигаемым к созданию условий повышения профессионального роста педагогов дошкольного образования. Систематизация накопленного опыта и знаний помогла разработать такую систему теоретических и практических положений, когда, с одной стороны, определена деятельность старшего воспитателя и медицинского работника ДОО, а с другой – личная инициатива педагогов.

## Библиографический список

1. Блинов А.О. Управленческое консультирование. М.: Дашков и К°, 2013. 211 с.
2. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. М.: Логос, 2009. 334 с.
3. Воленко О.И. Фомин Е.Н. Компетентностно-ориентированное наставничество как часть целостного учебного процесса в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. 2014. № 1. С. 3–5.
4. Волошина Л. Технология подготовки специалистов дошкольного образования к физкультурно-оздоровительной деятельности // Дошкольное воспитание. 2010. № 2. С. 106–114.
5. Грибов В.Д. Управленческая деятельность. М.: Юрайт, 2015. 334 с.
6. Лукашин Ю.В. Здоровьесберегающие компетенции как составляющая профессиональной подготовки студентов педагогического вуза // Интеграция образования. 2009. Вып. 4. С. 102–106.
7. Малярчук Н.Н. Здоровьесозидающая деятельность педагогов // Педагогика. 2009. № 1. С. 55–59.
8. Модель И.М. Социальное партнерство в России // СОЦИС. Социологические исследования. 2000. № 9. С. 42–49.
9. Москвина Л.А. Методические рекомендации по организации управленческого содействия работникам образовательного учреждения в осуществлении образовательной деятельности. Челябинск: Образование, 2004. 65 с.
10. Овчинникова Т.С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольном образовательном учреждении. СПб.: КАРО, 2006. 163 с.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18 октября 2013 г. № 544н.
12. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ., изучающих психологию, социальную работу и социальную педагогику. М.: Academia, 2002. 363 с.
13. Смирнова Е.Т. Гигиенические основы воспитания в дошкольных учреждениях. М.: Просвещение, 1973. 238 с.
14. Третьякова Н.В. Модель управления качеством здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях // Вестник КГПУ. 2013. № 1. С. 115–119.



## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА-БАКАЛАВРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

### THE MODEL OF THE FORMATION OF AN UNDERGRADUATE STUDENT'S PEDAGOGICAL CULTURE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION

В.Ф. Усманов, Ю.С. Ременникова

V.F. Usmanov, Yu.S. Remennikova

*Педагогическая культура, студенты-бакалавры, образовательный процесс, культурно-образовательное пространство, личностно-деятельностный подход, культурологический подход, культуротворческая среда.*

В статье сделана попытка представить реализацию модели формирования педагогической культуры студента-бакалавра в образовательном процессе вуза. На основе изучения исследований разных авторов выделены основные компоненты модели: целевой, содержательный, организационно-формирующий, оценочно-результативный, раскрыто содержание этих компонентов в образовательном процессе вуза. Выделена методологическая основа модели формирования педагогической культуры, которую представляют культурологический и личностно-деятельностный подходы. Определен один из главных элементов реализации этих подходов – теория диалога (диалог культур, эвристический диалог, диалог личности и культуры).

*Pedagogical culture, undergraduate students, educational process, cultural and educational space, student-activity approach, culturological approach, cultural and creative environment.*

The article attempts to present the implementation of the model of an undergraduate student's pedagogical culture's formation in the university educational process. Based on the studying of the research by different authors, the article identifies the main components of the model, such as target, informative, organizational and formative, evaluative and effective aspects, and discloses the content of these components in the educational process of the university. In addition, the article emphasizes the methodological basis of the model of pedagogical culture's formation, which is presented by cultural and student-activity approaches. Besides, the article defines one of the main elements of the implementation of these approaches that is a theory of dialogue (dialogue of cultures, heuristic dialogue, dialogue of personality and culture).

Образовательная деятельность на уровне бакалавриата связана с многообразием задач, стоящих перед образовательными организациями на пути преобразования и модернизации. Их преодоление возможно через осознание новых социально-педагогических требований, тенденций и законов, через решение теоретических, технологических вопросов обеспечения учебного процесса и всестороннего развития общей и профессиональной культуры педагога. Для освоения педагогической культуры студенту-бакалавру важны уровни компетенций, степень практического освоения коммуникативных навыков работы, а также определение границ собственной компетентности.

Вопросы анализа особенностей педагогической деятельности, изучение педагогических способностей и мастерства учителя нашли отражение в трудах С.И. Архангельского, Е.В. Бондаревской, З.Ф. Тарасевой, Н.В. Кузьминой, Н.Н. Тарасевич. Большой вклад в области разработки методологических, теоретических и методических аспектов формирования педагогической культуры как области гуманитарного знания внесли современные ученые В.А. Адольф, В.Л. Бенин, Г.И. Гайсина, Е.Д. Жукова, Р.М. Фатыхова. На основе исследований можно заключить, что в системе отечественного образования ведущим интегральным качеством педагога по-прежнему остается профессионально-педагогическая культура.

«Педагогическая культура – это интегративная характеристика педагогического процесса, включающая как единство непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому. Являясь частью культуры, педагогическая культура, с одной стороны, служит воспроизводству и развитию культуры, с другой – выступает базой сохранения или изменения культурных ценностей» [Бенин, 2011, с. 75]. Культура учителя характеризуется проявлением высокого уровня мастерства, творческого потенциала, которые отражают лучшие достижения науки и практики.

Для определения основ формирования педагогической культуры студентов-бакалавров обратимся к методу моделирования образовательного процесса. Изучение теоретических представлений разных авторов (Л.С. Саитова, Р.А. Яфизова, В.Э. Штейнберг) и требований к модели, выдвигаемых А.И. Дахиным, позволяет определить авторскую центростремительную модель, где осуществляется целостность компонентов учебного процесса (целевого, организационно-формирующего, содержательного, оценочного).

*Целевой компонент* модели определяется постановкой целей и задач, методологическими подходами к реализации моделирования в образовательном процессе вуза и обоснованием теории диалога как основы содержания компонентов модели. Общая цель определяется согласно требованиям стандартов ФГОС ВО к уровню подготовки бакалавров педагогического образования. Методологическое основание целевого компонента состоит из культурологического подхода, определяющего пути и условия развития профессиональной культуры учителя (Г.И. Гайсина, М.Я. Виленский, И.Ф. Исаев, Н.В. Кисилева, Е.Г. Силяева и др.) и личностно-деятельностного подхода, связанного с технологиями обеспечения перехода от абстрактного «формирования» личности к ее развитию как субъекта деятельности (Р.М. Асадуллин, Л.С. Подымова).

Культурологический подход в модели исследования определяется отношением к образованию как к целостному культурному процес-

су, где ценностные смыслы, диалог его участников и диалог культур являются главными векторами в достижении результата. В процессе образования становится актуальным эвристический диалог. В исследованиях А.Д. Король определяет эвристический диалог как «постановку обучающимся вопросов к внешней образовательной среде на каждом из этапов его образования» [Король, 2007, с. 18–24].

Личностно-деятельностный подход предполагает направленность всех педагогических мер на организацию активной учебной деятельности. Для реализации подхода были изучены исследования Л.С. Выготского, Н.В. Коноплиной, В.С. Лазарева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Г.И. Щукина. Мы выделили следующие виды профессиональной деятельности: научно-исследовательская, проектировочно-конструктивная, культурно-просветительская, инновационно-творческая, что позволяет конструировать гибкую методику обучения, адаптированную к специфике и особенностям содержания учебного процесса, а также учитывать индивидуальные способности студентов-бакалавров.

*Содержательный компонент* имеет предметно-смысловое наполнение процесса формирования педагогической культуры студента-бакалавра, которое осуществлялось в процессе реализации специальных учебных программ с учетом ФГОС ВО на основе дисциплин, курсов по выбору, конференций, конкурсов, тематических семинаров, мастер-классов и т.д. Разнообразные формы образовательной деятельности были направлены на приобретение ценностных ориентиров, погружение обучающихся в определенную культуротворческую среду целостной взаимосвязанной системы.

Для достижения результата применен метод исторической реконструкции, проблемный (частично-поисковый, исследовательский), информационно-сообщающий, инструктивно-практический, индивидуальный, метод конструирования, использовали технологии активного, проблемного (эвристического) обучения, технологии знаково-контекстного обучения в различных комбинациях с технологиями традиционного обучения.

*Содержание организационно-формирующего компонента* определяют специально соз-

данные педагогические условия. Педагогические условия являются частью процесса обучения и предполагают следующие изменения: 1) создание благоприятного культурно-образовательного пространства; 2) оснащение процесса подготовки студента-бакалавра научно-методическим и технологическим содержанием; 3) реализацию активных форм обучения и педагогических технологий, которые базируются на теории диалога, где обучающийся проявляет себя как активный, сравнивающий, порождающий новые знания и творчество; 4) применение специальных упражнений, творческих проектов, проблемных задач профессиональной направленности.

Особое значение для создания условий, направленных на формирование педагогической культуры и постижение компонентов этой культуры, имеет культурно-образовательное пространство. «Под культурно-образовательным пространством понимается, с одной стороны, пространство профессионального и культурного самоопределения личности студента, соответствие его индивидуальным особенностям и культурным предпочтениям, с другой стороны – сфера формирования траекторий профессионально-личностного развития и реализации каждого обучающегося» [Тенюкова, 2003]. Культурно-образовательное пространство осуществляется нами по двум направлениям: 1) локальное пространство вуза (культуротворческая среда); 2) внешнее культурно-образовательное пространство, которое объективно или субъективно воздействует на личность, созданное с помощью привлечения к сотрудничеству национально-культурных центров, спортивных клубов, художественных музеев, выставочных залов. Создание открытого культурно-образовательного пространства, определение его содержания, реализующего культурологические ценности, ценности малой родины является настоящей необходимостью в процессе подготовки студента-бакалавра, определяя нормы, идеалы, профессиональную успешность будущего учителя [Гатальский, 2009, с. 52–57].

*Оценочно-результативный компонент* модели формирования педагогической культуры определяется диагностическим инструментарием. Диагностический инструментарий представляет

собой специально разработанный фонд оценочных средств (анкеты-опросники, тесты, эвристические вопросы, специальные упражнения, задания, творческие задачи и проекты); критерии (содержательный, продуктивно-творческий, ценностный); показатели (теоретические, практические); уровни (высокий, средний, низкий), необходимые для получения выводов и результатов исследования. Этот компонент предполагает оценку овладения методами и способами использования теоретических знаний и их практическим применением, которые ведут к осознанности, осмысленности действий, к дальнейшему творческому саморазвитию.

Укрепить представленные в модели компоненты можно, давая возможность студентам непрерывно повышать педагогическую культуру, включая научно-теоретическую и практическую подготовку в содержание специальных предметов, учебно-воспитательную практику, структуру самостоятельной работы, процедуру выполнения выпускных квалификационных, курсовых и других научно-исследовательских работ студентов.

## Библиографический список

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 5–12.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культурология // Образование и наука. Известия уральского отделения РАО. 2011. № 2(81). С. 73–85.
3. Гатальский В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система // Педагогика. 2009. № 3.
4. Король А.Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. 2007. № 9.
5. И.В. Мешкова. Субъектность студентов педагогического вуза профессионально важное качество будущих педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 221–226.
6. Тенюкова Г.Г., Хрисанова Е.Г. Культурно-образовательная среда факультета как фактор профессиональной подготовки педагога-музыканта // Мир науки, культуры и образования. 2003. № 5. С. 269–272.

# ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНОГО ИСКУССТВА СЕВЕРНОГО КАВКАЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

## THE STUDY OF THE FOLK ART OF NORTH CAUCASUS AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR FORMING GENERAL CULTURAL COMPETENCIES AND TOLERANCE OF STUDENTS

М.И. Фролова

M.I. Frolova

*Художественное образование, общекультурные компетенции, толерантность, народное искусство, познавательная деятельность, этнокультурные ценности, национальные традиции.*

В статье рассматривается народное искусство Северного Кавказа – одной из древнейших мировых цивилизаций и культуры, уникального многонационального и поликонфессионального региона России, которое является пластом для создания соответствующих педагогических условий эффективного формирования общекультурных компетенций и толерантности и представлено как система, гармонизирующая личность изнутри и влияющая на успешную адаптацию в поликультурной среде. Акцентируется важность художественного образования в области народного искусства как трансляция в современный социум лучших региональных и общероссийских народных традиций, влияющих на развитие духовной сферы и конкретной личности, и общества в целом. Представлено содержание пропедевтического курса проектирования среды, который позволяет обучающимся расширить знания, связи и отношения, способствует приобщению к народному искусству.

*Art education, general cultural competencies, tolerance, folk art, cognitive activities, ethnocultural values, national traditions.*

The article considers the folk art of North Caucasus that is one of the world's most ancient civilizations and cultures, a unique multinational and multi-confessional region of Russia. It is a basis for creating corresponding pedagogical conditions of the effective formation of common cultural competencies and tolerance, which is represented as a system, harmonizing the personality internally, and influencing a successful adaptation in a multicultural environment. The article focuses on the importance of art education in the field of folk art as a translation of the best regional and national folk traditions into the modern society, which influence the development of the spiritual sphere of both a concrete person and a society as a whole. The article also presents the content of the introductory course in the design of the environment that allows students to expand their knowledge, connections and relationships and contributes to the introduction to folk art.

**И**стория показывает, что ни один народ не развивался в условиях изоляции от других, не мог никогда полностью обходиться только своими ценностями [Волова, 2005 с. 111, 150; Триус, 2008]. Все народы в той или иной мере включены в историю цивилизации. Северный Кавказ – один из древнейших очагов мировых цивилизаций и культуры, уникальный многонациональный и поликонфессиональный регион России. Исторические судьбы народов Северного Кавказа ни-

когда не были изолированы, они переплетались между собой, и в результате происходило взаимодействие культур и традиций, что помогало их этногенезу. Этническая культура народов Северного Кавказа имеет общие исторические закономерности развития, и диалог нескольких культур на каждом этапе развития общества помогает лучше понять национальное своеобразие народов, при котором многонациональность служит взаимовлиянию и обогащению культур. Культура выступает необходи-

мой предпосылкой функционирования общества, своеобразным (родовым) механизмом, гарантирующим передачу всеобщих человеческих сущностных сил посредством мышления, чувств, воли, толерантности, и поэтому способствует развитию этноса.

Л.А. Волова отмечает: «Северокавказский регион является целостным культурным образованием (субъектом культуры), представляющим собой согласованное “множество в единстве”» [Волова, 2005, с. 211]. Следует отметить, что традиционный подход в освещении межэтнических контактов зачастую сводится к показу того, что и в каких количествах друг у друга заимствовали народы. Мы разделяем мнение Н.Н. Великой, что такой взгляд почти не применим к рассматриваемому региону. Н.Н. Великая указывает, что «ведущей тенденцией здесь были не массовые заимствования, а межэтническая интеграция, приводившая к созданию единого экономического и социально-политического пространства, к выработке однородных черт культуры» [Великая, 2001, с. 330; Триус, 2008].

Основным критерием, выступающим в контексте любого национального развития, является стремление людей к взаимодействию с культурой других народов. Именно народное искусство эстетически утверждает этнос. Особое значение в сохранении самобытности культуры и менталитета, а также способности противостоять негативным тенденциям насаждения антикультуры, антиценностей имеет художественное образование в области народного искусства как трансляция в современный социум лучших региональных и общероссийских народных традиций, влияющих на развитие духовной сферы и конкретной личности, и общества в целом. С другой позиции, проблема современного общества с учетом изменений в социально-политической жизни, внешняя и внутренняя политика нашего государства приводят к актуализации преодоления агрессии и национальной нетерпимости к носителям иных культур, вероисповеданий, поскольку незнание, непонимание ведут в результате к неприязни самой культуры и ее носителей.

Исходя из вышеизложенного, приобретает актуальность проблема формирования общекультурных компетенций и толерантности личности как важнейших качеств, детерминирующих успешность адаптации индивида к поликультурной среде, и развития гуманистического общества, что является одной из главных задач образования, в том числе и художественного. Мы разделяем точку зрения И.Н. Крыловой, что «художественное образование – это не только национальное культурное достояние, но и единственная в своем роде возможность воздействия на духовное развитие человека. Отечественные культурно-исторические ценности выступают незаменимым фактором формирования у подрастающего поколения национального самосознания, межкультурного взаимодействия и чувства ответственности за будущее процветание страны» [Крылова, 2011].

Этнические ценности, представляющие совокупность культурных традиций этноса, которые подчеркиваются самим этносом в качестве наиболее специфичных в контексте исторического, культурного своеобразия, являются составляющими национальной культуры в целом. Специфичность культурного ландшафта – отличительная черта Северного Кавказа, представляющего собой миниатюрную модель многообразия культур всего мира, цивилизаций Востока и Запада: хеттской, вавилонской, древнегреческой, древнеримской, византийской, арабской, славянской, западноевропейской и др. [Золотова, 2004]. Это влияние непосредственно отразилось в народном искусстве. В декоративно-прикладном искусстве, включая традиционное народное искусство, сосредоточен огромный потенциал духовных, нравственно-этических и эстетических ценностей. Воспитательная роль этих ценностей в условиях поликультурной среды реализуется путем ознакомления обучающихся с народно-прикладными видами искусства народов Северного Кавказа, в том числе Карачаево-Черкесской Республики.

Изучение ценностных ориентаций является важным, поскольку они не только отражают отношение личности к некоторым аспектам



социальной системы, но также выполняют регулятивную роль в поведении. Составляющие систему ценностей цели жизнедеятельности и средства их достижения направляют потребности и интересы человека и главным образом обуславливают мотивацию его действий и поступков [Хачатрян, 2013, с. 262; Золотова, 2004].

Крупнейший специалист в области народного искусства В.С. Воронов пишет: «...задача настоящего времени – проложить новые пути и отыскать новые формы, в которые могла бы естественно перелиться здоровая художественная сила, которая когда-то до краев наполняла крестьянское бытостроительство. Нужно сберечь ту художественную внутреннюю энергию и то огромное, веками накопленное и сейчас еще живое техническое мастерство, которым было уходящее искусство крестьянства» [Воронов, 1927, с. 6–9].

В практической деятельности педагогов подтверждается теоретический постулат, что содержание художественного образования должно базироваться на единстве и многообразии культуры различных этносов.

Немаловажен тот факт, что каждый из нас чуждую ему культуру рассматривает через призму своих знаний, систему убеждений, опыта, предрассудков, стереотипов, культурной идентичности, культурно-исторических традиций, духовных и морально-нравственных ценностей. Именно отсутствие и недостаток информации, знаний о чем-либо, особенно у молодого поколения, вызывает неверную интерпретацию, фобию перед культурой, традициями или верованием других этносов. И зачастую образовавшийся информационный вакуум заполняется стереотипами восприятия иных культур, навязанных извне различными средствами коммуникации или массовой информации.

Поэтому одной из целей нашего исследования является создание соответствующих педагогических условий в вузе для приобщения к народному искусству как фактору формирования общекультурных компетенций и толерантности личности студента, обогащения его внутреннего мира.

Для эффективного формирования общекультурных компетенций и толерантности знания о культуре, традициях и обычаях других этносов имеют ключевое значение.

Именно в произведениях народного искусства сфокусированы все особенности национальной действительности, национальной истории, менталитета, психологии, исторических, природных и иных условий. Но любой народ не живет обособленно, поэтому, на наш взгляд, произведения народного искусства следует анализировать в соответствии с особенностями культуры других народов, живущих рядом. В связи с этим в рамках нашего исследования при формировании общекультурных компетенций и толерантности в процессе художественного образования учитывались следующие аспекты: 1) культурного релятивизма – подчеркивание различий между культурами; 2) абсолютизма – абсолютизация сходств между культурами: отрицается любая специфика, игнорируются любые различия между ними; 3) универсализма – единство психики с возможными, достаточно существенными внешними различиями.

В современных исследованиях, посвященных проблеме взаимодействия общечеловеческой и национальной культуры, подчеркивается, что культура – развивающееся явление, которое зависит от этнических, исторических традиций, имеет национальное оформление и выражение.

В данной статье мы не претендуем на всесторонний анализ понятий общекультурных компетенций и толерантности в силу многоаспектности и многофункциональности. Отметим, что в настоящее время в условиях поликультурной среды меняется общая парадигма образования.

Толерантность – ценность, представляющая собой культуру личности, ее отношение к окружающему миру, т.е. такие личностные качества, как доброжелательность, сдержанность, понимание. Формирование толерантной личности студента как процесс изменения личности обучающегося посредством вхождения его в поликультурную образовательную среду, предполагающий ориентацию на ценности толерантно-

сти с целью осознания ее значимости, приобщение к толерантным ценностям, моральной и духовно-нравственной культуре, является эффективным средством межэтнического взаимодействия и успешной адаптации личности в поликультурной среде.

Сегодня в педагогической и образовательной практике в основном применяются следующие направления деятельности в сфере формирования толерантности: просветительская работа, индивидуальная диагностика и консультирование учащихся с оказанием помощи по оптимизации стиля общения, мотивационные тренинги, упражнения по формированию толерантности, психологические игры [Зиновьев, 2011, с. 215].

В связи с вышеизложенным необходимо выработать новые подходы и методы в художественном образовании, потому что именно педагог закладывает тот основной фундамент, который личность впоследствии развивает на протяжении всей жизни.

Включенность студентов в разные направления деятельности, в том числе и познавательную, препятствует замкнутости студента, способствует расширению его связей и отношений, приобщению к общим традициям, нормам, правилам поведения не только в микрогруппе, но и социуме в целом. Обеспечение творческого характера деятельности делает эмоционально привлекательным участие в ней для обучаемого, нацеливая не только на достижение внешнего результата, но и на реализацию процессов творческого познания окружающего мира, что является важным аспектом для эффективного формирования общекультурных компетенций и толерантности.

Именно деятельность человека является необходимым и ведущим условием его развития. Только в процессе деятельности человек способен приобрести жизненный опыт, познать окружающую действительность, усвоить знания, выработать умения и навыки, сформировать личностные качества. Ценностный мотив познавательной деятельности формируется в процессе ее осуществления. Являясь практически действенным, он создает направленность инте-

ресов и обеспечивает становление потребности в образовании на протяжении всей жизни [Калашникова, 2013; Чиганова, 2015, с. 167].

Одним из примеров является разработанный в рамках нашего исследования пропедевтический курс «Проектирование дизайн-среды», объединенный с изучением национально-региональных традиций, который проводился на базе института культуры искусства КЧГУ. Ведение данного курса не только позволит ознакомить обучающихся с базовыми знаниями по проектированию дизайн-среды, но и в процессе познавательной деятельности поможет более эффективно сформировать общекультурные компетенции и толерантность. Процесс обучения проектированию дизайн-среды мы сочли целесообразным представить в форме различных по содержанию и методам обучения образовательных модулей. Первые два модуля представлены линейной методикой подачи материала, что позволяет рассматривать изучаемую дисциплину развернуто, как составленную из отдельных элементов, выстроенных в строгой последовательности. В данной логической последовательности рассматриваются всевозможные составляющие компоненты дисциплины, этапы функционирования и протекания разноплановых процессов. Программа третьего модуля представляет системный способ подачи материала, состоящий из элементов и системообразующих связей между ними. Четвертый модуль – работа над проектом.

Первый модуль – историко-искусствоведческий – включает: 1) изучение краткой истории региона; 2) истории традиционного проектирования среды в регионе. В рамках данного модуля проводятся экскурсии в историко-краеведческий музей, ставящие целью изучение музейных экспонатов народного искусства, выполнение эскизов и набросков традиционной утвари, предметов быта, изучение их технологических особенностей и декоративной обработки. Проводится сбор информации полевого материала, например: эскизы орнамента, формы предметов быта; изучение и анализ элементов орнамента как символов, знаков и сопоставле-

ние этих значений у других народностей; цветовой колорит как язык общения, расположение предметов быта в интерьере, их смысловое значение; анализ сырья, используемого народными мастерами; утилитарное назначение вещи и художественное оформление; встречи с народными мастерами. Полученную информацию студенты анализируют и используют для выполнения заданий в последующих модулях.

Второй модуль – теоретический: изучение теории основ проектирования среды (краткой истории возникновения; видов; задач дизайна); этапов работы над проектом дизайн-среды (постановка конкретной задачи); сбор и накопление информации по заданной проблеме; выбор оптимальных средств решения проблемы; создание целостного образа, обобщение; применение методов эвристики и проектирования (трансформация и кинетизм); модульное проектирование.

В третьем модуле учебные задачи были разделены по методике решения и уровню их воздействия на развитие компетентности студентов. Задания, основанные на аналитических задачах, не только направлены на формирование каждого действия в отдельности, но и дают возможность выделить простые составляющие (этапы) решения, отследить ход умственных операций обучаемого.

Для выполнения задания четвертого модуля постановка задач осуществляется самим студентом, а не педагогом, что требует от обучаемого высокой степени самоорганизации и самообразования [Фролова, 2015].

В процессе данных занятий обучающийся погружается в особую атмосферу истории, культуры, национальных традиции и обычаев, что дает больше возможностей, средств и методов воздействия на развитие личности, и в частности на формирование общекультурных компетенций и толерантности, в отличие от тренинга или упражнения.

Также в рамках курса нами проводился на базе института культуры и искусства Карачаево-Черкесского государственного университета широкомасштабный проект «В объективе – национальные традиции», который состоит из мини-

проектов. Например, изготовление узорных войлоков, характерное для многих народов. В нашей республике этим промыслом в основном занимались карачаевцы, абазинцы, ногайцы в силу главенствующего значения обработки шерсти. В технологии изготовления изделий используются разнообразные элементы орнамента, композиции, цветовое решение.

Искусство войлочных ковров уходит в далекую древность. Они были главным и обязательным украшением жилища: их вешали на стены, ими устилали полы. Их практическая функция базировалась на применении утилитарных свойств шерсти, а именно утепляющих качествах. Они были выполнены с учетом законов декоративно-прикладного искусства и формировали эстетическую атмосферу интерьера, что делало их очень востребованными. Но для этого вида народного искусства настало трудное время: узорные войлоки вытеснены из обихода и быта горцев яркими покупными коврами и другими изделиями. В домах горцев можно встретить изделия 25–35-летней давности. Сейчас последние мастерицы уже в преклонном возрасте. Искусство создания узорных войлоков не передается по наследству, оно потихоньку умирает.

В рамках проекта «Войлок – из прошлого в настоящее» студентами решалась задача не только сохранить этот вид народного искусства, увидеть его красоту, найти применение в новых условиях, но и найти общее в изделиях такого плана у других народностей. Через представление и раскрытие всего национального своеобразия возможна реализация народного искусства того или иного народа. Национальное искусство позволяет выявить специфический, присущий ему образ, родовые, генетические черты, в образной форме утвердить свойственное ему национальное самосознание.

Представленный образовательный курс позволяет студентам не только расширить знания по проектированию дизайн-среды, но и приобщиться к народному искусству, решению проблем межэтнического и межкультурного взаимодействия, развитию навыков толерантного отношения, что способствует эффективному фор-

мированию общекультурных компетенций и толерантности.

В заключение отметим, что изучение истоков народного искусства является пластом для создания соответствующих педагогических условий эффективного формирования общекультурных компетенций и толерантности, рассматривается как система, гармонизирующая личность изнутри и влияющая на успешную адаптацию в поликультурной среде.

### Библиографический список

1. Великая Н.Н. Политические, социально-экономические и этнокультурные процессы в Восточном Предкавказье (XVIII–XIX вв.): дис. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 2001. 519 с.
2. Волова Л.А. Коммуникативные процессы в полиэтничном социокультурном пространстве: дис. ... д-ра филос. наук. Ставрополь, 2005. 328 с.
3. Воронов В.С. Крестьянское искусство и крестьянская промышленность // Вестник промысловой кооперации. 1927. № 9 /14.
4. Зиновьев Д.В. Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология. М.: Смысл, 2011. 352 с.
5. Золотова Б.Х. Культура межэтнического общения: региональный аспект: дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2004. 173 с.
6. Калашникова А.В. Формирование ценностных мотивов познавательной деятельности будущих бакалавров профессионального обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2013. 22 с.
7. Крылова И.Н. Основные направления развития художественного профессионального образования // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 3. С. 168–173.
8. Триус Л.И. О современных подходах к изучению вопросов межкультурного взаимодействия на Северном Кавказе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 77. URL: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения: 7.06.2016).
9. Фролова М.И. Аспекты экодизайна в системе обучения студентов художественных специальностей на занятиях проектирования среды как инструментарий формирования толерантности // Кавказский диалог: матер. VI межд. науч.-прак. конф. (27 ноября 2015 г.).
10. Хачатрян И.А. Метаанализ формирования ценностных ориентаций личности в этнокультурном аспекте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 262–269. Невинномысск: НГГТИ, 2015. С. 384–386.
11. Чиганова Е.А. Ценностный мотив познавательной деятельности личности как предмет теоретического анализа // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 166–172.

# КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ

## THE COGNITIVE MODEL OF THE FORMATION OF MUSIC HIGH SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

И.А. Юсупова

I.A. Yusupova

*Когнитивная модель, музыкальное исполнительство, обучающие технологии, музыкальная культура, музыкальная картина мира, лексические и грамматические единицы, межкультурное профессионально ориентированное общение, содержание обучения, типология текстов.*

Статья описывает модель обучения студентов-музыкантов профессионально ориентированному английскому языку. Важным компонентом модели является музыкальная культура, ядром которой можно считать музыкальную картину мира. Для ее успешного формирования проводится специальный отбор текстов, лексического и грамматического материала, терминов, относящихся к сфере музыки. Модель нацелена на достижение положительного результата в процессе формирования в сознании студентов музыкальной картины мира наряду с высоким уровнем практического владения английским языком в профессиональной сфере.

*Cognitive model, music performance, teaching technologies, music culture, musical worldview, lexical and grammatical units, intercultural professionally-oriented communication, contents of education, typology of texts.*

The article describes the model of teaching English for Specific Purposes to students of music high school. The key element of the model is music culture; a musical worldview can be considered its core. For its successful formation a special selection of texts, lexical and grammatical material and terms related to the field of music is conducted. The model is aimed at achieving a positive result in the formation of the musical worldview in the minds of students, along with a high level of a practical acquaintance with English in the professional sphere.

Специальность 073100 «Музыкально-инструментальное исполнительство», специальность 073000 «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство» и специальность 073500 «Дирижирование» представляют собой комплекс знаний в области музыкально-исполнительской деятельности, педагогической и организационно-управленческой деятельности, художественного руководства творческими коллективами, а также осуществления музыкально-просветительской деятельности [Федеральный..., с. 5–7]. Выпускники указанных специальностей, помимо овладения профессиональными компетенциями, должны владеть и общекультурными компетенциями, в частности способностью и готовностью овладеть одним из иностранных язы-

ков на уровне бытового и профессионального общения [Федеральный..., с. 8]. Не каждый вуз, предлагающий студентам профессиональное обучение музыке, может вместе с тем дать возможность изучения иностранного языка в рамках приобретаемой специальности. Владение языком, однако, предоставляет студентам более широкие возможности по трудоустройству.

Следовательно, существует настоятельная потребность в создании учебных программ, которые могли бы обеспечить комплексное развитие компетенций будущих профессиональных музыкантов в сферах когнитивной и коммуникативной деятельности в процессе обучения межкультурной профессиональной коммуникации и формирования поликультурной языковой личности [Аннушкин, 2000, с. 8].



В этой связи необходимо: а) определить цели обучения профессионально ориентированному общению на английском языке студентов-музыкантов, учитывая особенности межкультурной иноязычной коммуникации и музыкальной картины мира, формирующейся в сознании обучающихся; б) уточнить критерии отбора текстовых материалов для создания ситуаций профессионального общения в сфере музыки; в) разработать типологию текстов-носителей музыкальной картины мира, способствующих эффективному ее формированию в сознании студентов; г) уточнить критерии определения степени сформированности музыкальной картины мира в сознании обучающихся средствами английского языка.

Профессионально ориентированная коммуникация требует от студентов владения профессиональными компетенциями в рамках изучаемой специальности в процессе диалога культур. Музыкальная культура представляет собой многоуровневую систему, включающую все виды и жанры музыкального искусства, композиторское и исполнительское творчество, концертную, театральную и просветительскую деятельность [Словари и энциклопедии]. Неотъемлемым элементом музыкальной, как и любой другой, культуры является профессиональный компонент. Для достижения успеха в профессионально ориентированной коммуникации на английском языке необходимо понимание сходств и различий музыкальной культуры России и страны изучаемого языка.

Ядром музыкальной культуры является музыкальная картина мира. Она представляет собой своеобразную систему когнитивно-музыкальных кодов, являющихся частью глобальной, непосредственной картины мира, связанную с опосредованной языковой и художественной картинами мира, отражающую национально-специфические концептуальные представления о мире, выраженные в музыкальной форме [Иванов, 2014, с. 233]. К сожалению, ограниченное количество часов, отведенных на изучение иностранного языка в музыкальных вузах, не позволяет изучить музыкальную культуру в полном объеме. Однако возможно создать модель такого вида культуры, которая аутентично представляет ее в специально подобранных текстах и отражает соот-

ветствующую ей систему ценностей. Здесь целесообразно обратиться к универсальным ситуациям взаимодействия и общения в сфере музыки, занимающим ключевую позицию в модели изучаемой культуры. К подобным ситуациям непосредственного устного иноязычного общения можно отнести «Music genres and eras», «The history of instruments», «Famous performers on different instruments (their strengths and weaknesses)», «An introductory lesson with a student in different specialities», «Organisation of a concert», «Discussing and assessing the students' results after the examination», «Interpretation of a music piece (performing difficulties)», «Master-class», «Job interview (composing a CV)», «Problems of musical education». Тексты, иллюстрирующие ситуации профессионально ориентированного общения в сфере музыки, являются носителями музыкальной культуры. Их можно принять за единицу содержания учебного материала, основу создания когнитивно-коммуникативной модели изучения языка и музыкальной культуры англоговорящих стран.

Тексты должны представлять собой тщательно отобранный и методически организованный языковой и речевой материал, отражающий лингвистический компонент содержания обучения [Бим, 1977, с. 18].

При отборе языкового материала (лексического и грамматического) необходимо руководствоваться принципами системности и последовательности подачи материала с учетом специфики сферы профессиональной коммуникации.

Ведущую роль среди языкового материала для обучения английскому языку в сфере музыки играет лексика. К лексическим единицам с различной степенью выраженности музыкально-культурного компонента, необходимым для обучения, можно отнести следующие:

а) термины, представляющие собой функционально-нагруженный лексический фонд, вербализующий концепты музыкальной культуры. К терминам можно отнести собственно профессиональную лексику, характерную для сферы музыки (treble clef – скрипичный ключ, circle of fifths – квинтовый круг, major / minor scale – мажорная/минорная гамма); названия многих музыкальных инструментов (violin – скрипка, cello – виолончель,

trumpet – труба); а также лексику, чья музыкальная коннотация не совпадает с основным значением данной лексической единицы и представляет наибольшую трудность для усвоения (bar – такт, movement – часть музыкального произведения, sharp – диез, rest – пауза, key – тональность, commission – заказ);

б) лексика, эксплицирующая универсальные понятия в сфере музыки, зачастую представляющая собой заимствованные из итальянского или французского языка лексические единицы: cadenza – каденция, sonata – соната, bass – бас, soprano – сопрано, etude – этюд, note – нота и т.п.;

в) идиоматические выражения и словосочетания: play by ear – играть на слух, learn by heart – учить наизусть, play out of tune – играть фальшиво, perfect pitch – абсолютный слух, have an ear for music – иметь музыкальный слух и др.

К языковому материалу также относятся грамматические структуры, характерные для области музыки. Это могут быть сочетания с зависимыми предлогами (appeal to, accompanied by, popular with, famous for, do without); превосходная степень прилагательных (the greatest, the most magnificent, the best-known), перфектные, пассивные и модальные перфектные конструкции (have been commissioned, has been working, might have written), а также фонетический материал, представляющий собой правила произношения слов и интонационных моделей.

Речевой материал, представленный текстами, должен соответствовать критериям аутентичности, информативности, содержательности и количеству незнакомой лексики, принятым в методике обучения иностранным языкам.

Для того чтобы упорядочить полученные концептуальные знания о музыкальной картине мира и эффективно использовать их в процессе межкультурной профессиональной коммуникации [Гальскова, 2004, с. 5], целесообразно воспользоваться многоуровневой когнитивной моделью формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-музыкантов, включающей в себя все вышеперечисленные ключевые компоненты.

Модель ориентирует студентов музыкальных вузов на достижение положительного результата – формирование в сознании концептуальной музыкальной картины мира – путем решения следующих задач: а) чтения специализированных текстов теоретического и практического характера; б) развития и совершенствования рецептивных и продуктивных лингвориторических умений; в) умения пользоваться приобретенными знаниями и языковыми и речевыми навыками в ситуациях, имитирующих профессиональное общение в сфере музыки.

Решение данных задач входит в содержание обучения студентов и включает несколько компонентов.

1. Дидактико-методический: а) групповая и парная работа; б) чтение аутентичных текстов и работа с аутентичными аудиоматериалами; в) обучение устным формам общения; г) учебные ситуации.

2. Социокультурный: а) ознакомление с особенностями применения профессионально ориентированного языка; б) овладение концептуальными знаниями музыкальной культуры.

3. Лингвистический: а) умение пользоваться лексико-грамматическими аспектами профессионально ориентированного языка; б) изучение фразеологических оборотов и фразовых глаголов, характерных для сферы музыки; в) овладение терминами, представляющими наиболее функционально-нагруженный лексический фонд; г) приобретение навыков работы с текстами-носителями музыкальной культуры.

4. Лингвориторический: а) овладение необходимыми знаниями, навыками и умениями; б) осуществление эффективной текстовой деятельности в ситуациях профессионально ориентированного общения в сфере музыки.

Модель подразумевает применение определенных стратегий обучения (предпочитаемых решений, касающихся организации учения) [Мильруд, 1999, с. 24].

1. Стратегия обучения в опоре на скрипт. Применяется на этапе приобретения теоретических знаний путем чтения текстов теоретического характера. Скрипты должны содержать описания событий и явлений иноязычной действительности, факты изучаемой музыкальной культуры.

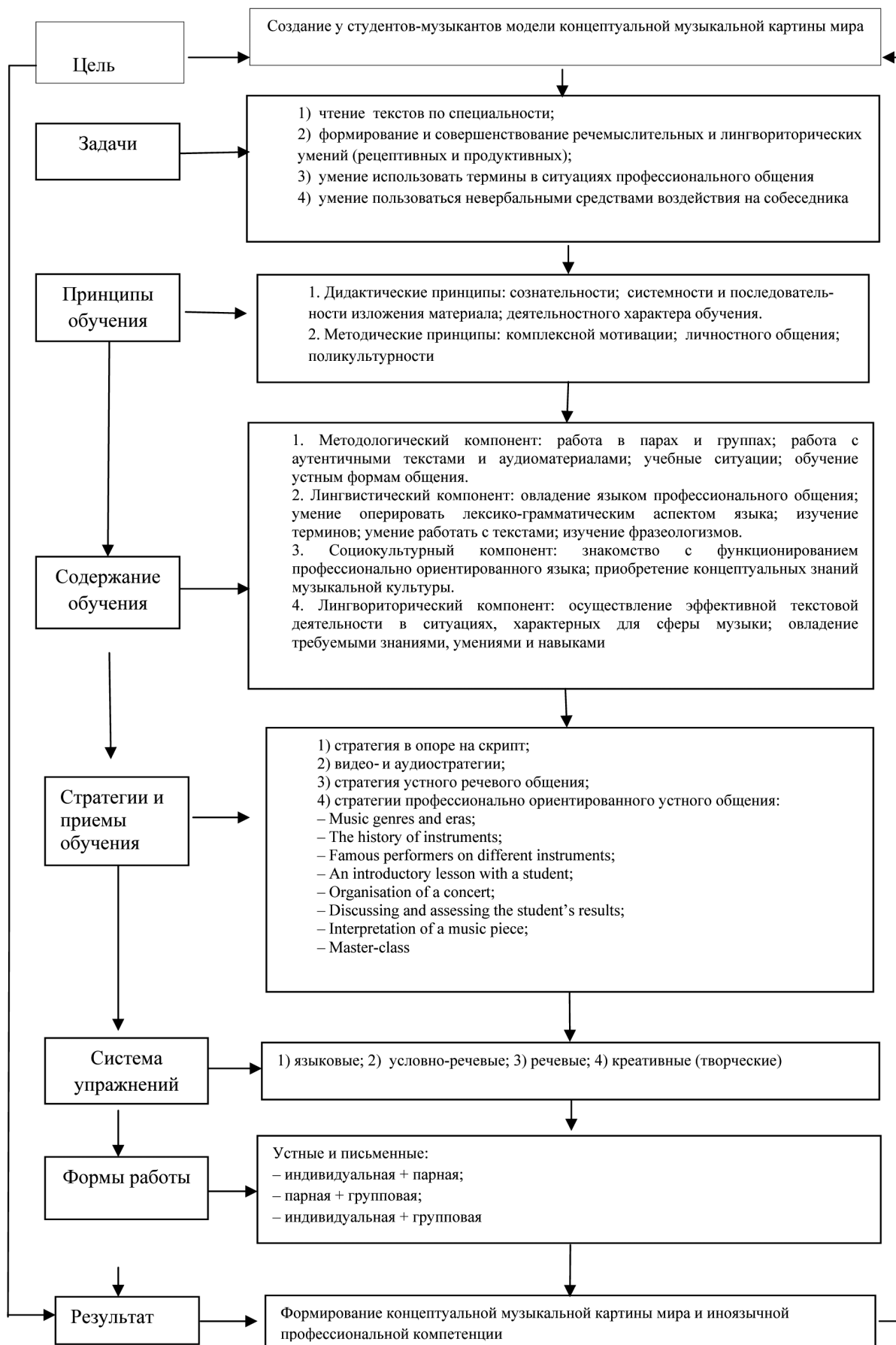


Рис. Модель формирования музыкальной картины мира у студентов музыкальных вузов

2. Аудио- и видеостратегии. Знакомят обучающихся с аутентичными образцами речи носителей языка. На данном этапе также возможна опора на скрипт, представленный опорными словосочетаниями, субтитрами, принтом самой аудиозаписи.

3. Стратегия устного речевого общения. Содержит ситуативные и контекстуально обусловленные высказывания.

4. Стратегии устного профессионально ориентированного общения в сфере музыки. Включают: 1) Music genres and eras; 2) The history of instruments; 3) Famous performers on different instruments (their strengths and weaknesses); 4) An introductory lesson with a student in different specialities; 5) Organisation of a concert; 6) Discussing and assessing the students' results after the examination; 7) Interpretation of a music piece (performing difficulties); 8) Master-class; 9) Job interview (composing a CV); 10) Problems of musical education.

Предложенная когнитивная модель формирования коммуникативной компетенции у профессиональных музыкантов создает условия для эффективного изучения языка в профессиональной деятельности с опорой на концепты музыкальной культуры, которые она содержит. Окружающая студента поликультурная среда не только требует от него знаний своей культуры, но и способствует пониманию музыкальной культуры других, а также предполагает определение ценностей, на которых можно строить взаимопонимание и диалог [Богданова, 2015, с. 86]. Модель используется в процессе обучения профессионально ориентированному общению студентов консерватории, обучающихся по специальностям «Музыкальное исполнительство», «Дирижирование», «Музыковедение» и др. Она не только обеспечивает успешное усвоение терминологии и специализированной лексики, благодаря целостной системе упражнений, и снижает чувство неуверенности в правильном понимании текстов, но и помогает оптимизировать процесс обучения, создает дополнительную мотивацию в изучении концептов музыкальной культуры разных стран.

Перспективность использования данной модели заключается в том, что ее можно эффективно

применять в обучении студентов-музыкантов не только английскому, но и другим языкам, а также в обучении иностранных студентов русскому языку в профессиональной деятельности. Предлагаемая типология текстов может оказаться полезной авторам при составлении профессионально ориентированных учебных пособий для обучения языку. Все это является важным фактором, обеспечивающим эффективное осуществление профессиональной деятельности будущих специалистов в рамках международного сотрудничества.

## Библиографический список

1. Аннушкин В.И. Риторика и культура речи современного общества // Риторическая культура в современном обществе: Тезисы IV Международной конференции по риторике. М., 2000. С. 8–9.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
3. Богданова А.И. Использование культурологической составляющей содержания дисциплины «Иностранный язык» в процессе формирования толерантности студентов // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2015. № 1. С. 85–89.
4. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблемы целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
5. Иванов Д.И. Понятие музыкальной картины мира в контексте изучения синтетической языковой личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. № 2. С. 232–234.
6. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 24–26.
7. Словари и энциклопедии. URL: [dic.academic.ru](http://dic.academic.ru)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 073100 «Музыкально-инструментальное исполнительство». URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_11/prm1464-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_11/prm1464-1.pdf)

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ АДАПТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО КУРСА ПО ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

## PEDAGOGICAL DESIGN OF ADAPTABILITY ALGORITHMS FOR THE ENGLISH GRAMMAR E-LEARNING COURSE

Т.Н. Ямских, Н.Н. Слепченко,  
А.О. Фукалова

T.N. Yamskikh, N.N. Slepchenko,  
A.O. Fukalova

*Адаптивный электронный обучающий курс, индивидуальная учебная траектория, адаптивное обучение, персонализированное обучение, перцептивная модальность, образовательный контент, иностранный язык.* В работе рассматриваются вопросы педагогического проектирования алгоритмов адаптивности электронного обучающего курса по грамматике английского языка. Изучен отечественный и зарубежный опыт по организации адаптивного обучения, определены критерии, на которые должно ориентироваться построение алгоритма адаптации электронного обучающего курса, разработан адаптивный электронный обучающий курс по грамматике английского языка, данная разработка внедрена в практику преподавания дисциплины «Иностранный язык».

*Adaptive e-learning course, individual educational trajectory, adaptive learning, personalized learning, perceptual modality, educational content, foreign language.*

The article considers the issues concerning the pedagogical design of adaptability algorithms for the English grammar e-learning course. The authors studied the domestic and foreign experience in organizing the process of adaptive learning and defined the set of criteria, which the design of adaptability algorithms for the e-learning course is based on. Besides, the article develops an adaptive English grammar e-learning course. This development is put into practice of teaching the *Foreign Language* discipline.

**В** свете ведущих парадигм современного образования первостепенное значение приобретают вопросы организации максимально эффективного распространения знаний, среди которых особенно выделяется проблема создания принципиально новых учебных средств, опирающихся на передовые подходы и методы обучения. Исходя из пристального внимания исследователей, на данном этапе одними из самых перспективных можно считать образовательные технологии, основывающиеся на идеях адаптивности или персонификации, берущие начало в середине прошлого века с разработок американского психолога Б.Ф. Скиннера и совершенствующиеся по мере углубления познаний человека в области искусственного интеллекта.

Зарубежные разработчики имеют уже достаточно богатый опыт в создании адаптивных

систем обучения, учитывающих уровень и структуру начальной подготовки обучаемых, позволяющих оперативно отслеживать результаты их текущей успеваемости. Результатом объединения многочисленных работ по психологии, педагогике, информационным технологиям и другим наукам, имеющим пересечение интересов и предметов исследования, стал запуск и успешное функционирование инфраструктурной платформы Knewton, которой пользуются крупные университеты США (Университет штата Аризона, Алабамский университет, Университет штата Невада в Лас-Вегасе) с целью создания уникальных персонализированных гибких курсов обучения. Во всех из них отмечаются значительное повышение успеваемости, сокращение количества отчисленных студентов и времени, потраченного на освоение образовательной программы.



Сервер предлагает разработчикам курсов алгоритмы адаптации учебного материала к знаниям студента, ритму его работы и другим особенностям [Ferreira, 2016].

В российской науке накоплен существенный арсенал теоретических изысканий, но наблюдается значительное отставание в разработке и внедрении подобных средств в образовательный процесс, чем обуславливается необходимость продолжения поисков в данном направлении.

Цель работы состоит в нахождении эффективных способов организации адаптивного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Задачи исследования охватывают изучение зарубежного и отечественного опыта по организации адаптивного обучения, определение критериев, на которые должно ориентироваться построение алгоритма адаптации электронного обучающего курса, разработку адаптивного электронного обучающего курса по грамматике английского языка, внедрение данной разработки в практику преподавания дисциплины «Иностранный язык».

Для начала необходимо определить, что по сути представляет технология адаптивного обучения. Само понятие адаптивности значительно эволюционировало благодаря идеям программированного обучения, работам Д. Вайса, Г. Кинсбери, Г. Вайнера и др., посвященным адаптивному тестированию, стараниям британского кибернетика и психолога Гордона Паска, разработавшего основные положения этого направления. Развитие технологий адаптивного обучения с использованием интеллектуальных обучающих систем (ИОС) и адаптивных гипермедиа можно проследить в работах когда-то российских, ныне зарубежных ученых П.А. Брусиловского, С. Сосновского, Е. Кнутова и др.

В современной научной трактовке под адаптивностью в обучении понимают персонализацию процесса обучения на основе создания электронных курсов, учитывающих индивидуальные особенности, в том числе психологические особенности обучаемых, восприятие, уровень начальных знаний, а также индивидуальные цели и задачи обучения [Елисеева, 2011, с. 123].

Под технологией адаптивного обучения следует понимать гибкую *систему организации процесса обучения* с применением электронных средств (электронных образовательных курсов), построенную на алгоритмах, учитывающих индивидуальные особенности обучаемых, которая должна реагировать в реальном времени на результаты отдельного студента и его действия, иными словами, предоставить обучаемому в нужный момент правильный образовательный контент, позволяющий ему достичь поставленных перед собой целей [Buford, 2012].

Несомненным преимуществом данной технологии можно считать обеспечение принципа инвариантности содержания обучения, так как обучаемым предоставляется возможность двигаться по собственной образовательной траектории, что затруднительно в условиях традиционного образования [Лунев и др., 2016, с. 78].

Проведя анализ научной литературы, посвященной изучению проблем адаптивности в обучении, В.И. Токарева и Д.Р. Маматов определили перечень основных критериев, на которые должно ориентироваться построение алгоритма адаптации электронного обучающего курса. К ним были отнесены начальный уровень знаний студента; скорость усвоения учебной информации, умение обрабатывать информацию различной сложности; особенности восприятия учебного материала: ограниченные физические возможности, преобладающий канал восприятия информации, умение концентрироваться; возрастные особенности обучающихся [Тотарова, Маматов, 2015, с. 243].

В качестве дополнительного критерия организации процесса адаптации вышеуказанные авторы предлагают использовать подход к выработке у обучаемого механизмов усвоения, приобретения, запоминания информации, так называемые индивидуальные учебные стили, или перцептивную модальность. А.С. Бакаева и В.С. Компаниец провели сравнительный анализ психометрических тестов для автоматизированной диагностики перцептивной модальности обучаемых, разработанных отечественными учеными С. Ефремцевой, Т.Н. Бандурка, и ме-

тодики определения ведущего канала восприятия, предложенной новозеландским исследователем Н. Флемингом. По их мнению, наиболее оптимальной для целей обучения иностранному языку является методика Н. Флеминга и результаты тестирования по данной методике можно применять для реализации индивидуальной траектории обучения [Бакаева, 2014].

Помимо выделения стилей, подразумевающих индивидуальную методику обучения: визуального (учебный материал лучше воспринимается в виде таблиц, рисунков, графиков, фотографий, блок-схем и пр.), аудиального (целесообразнее предъявлять материал в виде звукозаписи), вербального (изложение курса в виде перечня понятий, глоссария, эссе) и кинестетического (предоставление возможности применения полученной информации на практике), Н. Флеминг выделяет еще и мультимодальный стиль, допускающий использование нескольких методик, склонность к которым у обучаемого наиболее выражена или равнозначна [Fleming, 1995].

Коллективом преподавателей кафедры разговорного иностранного языка института космических и информационных технологий ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» на базе электронной образовательной среды Moodle был разработан и внедрен в учебный процесс адаптивный электронный обучающий курс по грамматике английского языка, алгоритмы адаптации которого организованы исходя из определенных выше критериев. Данный курс ориентирован на формирование и систематизацию фундаментальных основ грамматики английского языка и встроен в процесс подготовки студентов первого курса бакалавриата по дисциплине «Иностранный язык». В условиях дефицита аудиторных часов применение этого средства обучения позволяет вывести значительную часть учебного материала в контролируемую самостоятельную работу обучаемых.

Опираясь на исследования в области технологий полного усвоения (Дж. Дьюи, Б. Блум, Ф.С. Келлер), при подготовке образовательного контента разработчики придерживались

ориентации системы на полное усвоение содержания учебного материала, включая требование полного усвоения предыдущего раздела как неперемное условие перехода к следующему [Кларин, 1994].

Подлежащее усвоению содержание учебного материала курса было разделено на отдельные законченные по смыслу и небольшие по объему учебные единицы, для того чтобы сформулированный в виде умений конечный результат, который обучаемый должен продемонстрировать после изучения данной единицы, не выходил из поля его деятельности [Sosnovsky, Brusilovsky, 2015].

В процессе освоения материала обучаемые имеют возможность упражняться в сходных, но не идентичных с конечными заданиях. Каждая единица учебного материала, представляющая собой определенную тему из раздела грамматики английского языка, сопровождается серией обязательных для выполнения тренировочных упражнений, также проверяемых в автоматическом режиме, но не подлежащих оцениванию.

Для проверки достижения запланированных целей используется система специально подготовленных полностью отражающих содержание обучения тестов, по результатам прохождения которых обучаемый должен показать достаточный уровень усвоения единицы материала по традиционной шкале оценок: «отлично (по 100-балльной шкале оценка в интервале 100–85 баллов)», «хорошо (75–84 балла)» или «удовлетворительно (65–74 балла)»; в противном случае система перенаправляет его на повторное изучение материала, но уже в новой редакции. При этом мы руководствовались принципами достаточности для достижения полноты и адекватности понимания и прочности усвоения трехкратного предъявления порций одного и того же учебного материала в разных редакциях и с целью реализации критерия перцептивной модальности в разных формах представления – в виде текста, аудиозаписи с текстом, в виде видеозаписи с иллюстрациями, таблицами и пр. Мы считаем, что такой подход к подаче учебного материала не только поможет адаптировать

материал к особенностям восприятия каждого отдельного обучаемого, но и позволит скорректировать недостаточно развитые модальности. В случае получения по результатам тестирования неудовлетворительной оценки после изучения всех возможных редакций учебного материала обучаемый направляется на очную консультацию с преподавателем.

Еще одним положительным моментом организации адаптивного обучающего курса является незамедлительное сообщение обучаемым результатов каждого произведенного ими действия с учебным материалом. Такое оповещение осуществляется в курсе автоматически. После выполнения заданий тренировочного типа обучаемые имеют возможность видеть свои ошибки, а после выполнения проверочных заданий им сразу сообщается полученная оценка и дается инструкция о дальнейшей работе по курсу.

В настоящее время адаптивный электронный обучающий курс по грамматике английского языка проходит опытную эксплуатацию, в результате которой будут осуществлены его корректировка и усовершенствование, а также принято решение о дальнейшем использовании. Не исключено, что авторский коллектив не ограничится созданием и применением одного ресурса и продолжит работу по проектированию таких курсов с более широким спектром охвата учебного материала.

## Библиографический список

1. Бакаева А.С. Сравнительный анализ психометрических тестов для автоматизированной диагностики перцептивной модальности обучающихся // Новое слово в науке: перспективы развития: матер. II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 дек. 2014 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 32–34.
2. Елисеева Е.В., Злобина С.Н. Адаптивное электронное обучение как высокоуровневая технология организации профессиональной подготовки студентов в вузе // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 122–126.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 222 с.
4. Лунев В.В., Лунева Т.А., Бакшеев А.И., Рахинский Д.В., Савина Э.В. Ориентиры высшего образования постиндустриального общества // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 76–80.
5. Тотарова В.И., Маматов Д.Р. Реализация модели адаптивного обучения на основе познавательных стилей // Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. С. 242–246.
6. Buford K. The Largest Data Industry Will Change Our World: Jose Ferreira of Knewton on Educational Technology's Global Impact. URL: <http://siliconangle.com/blog/2012/09/05/the-largest-data-industry-that-will-change-your-world-jose-ferreira-of-knewton-on-educational-technologys-global-impact/>
7. Ferreira J. The American Undergraduate Experience (circa 2016). URL: <https://www.knewton.com/resources/blog/ceo-jose-ferreira/american-undergraduate-experience-circa-2016/>
8. Fleming N.D. I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom, in Zelmer, A., (ed.) Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), HERDSA. 1995. Vol. 18. P. 308–313.
9. Sosnovsky S., Brusilovsky P. Evaluation of Topic-based Adaptation and Student Modeling in QuizGuide. User Modeling and User-Adapted Interaction. 2015. № 25 (4). P. 371–424.

## ОЦЕНИВАНИЕ ЗНАНИЯ БУКВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

### THE ASSESSMENT OF MODERATELY MENTALLY RETARDED PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S LETTER KNOWLEDGE

Н.В. Артемьева, А.В. Мамаева,  
Н.Н. Постникова

N.V. Artemyeva, A.V. Mamaeva,  
N.N. Postnikova

*Навык чтения, знание букв, умеренная умственная отсталость, младшие школьники, оценка результатов обучения, требования к процедуре оценки, содержание процедуры оценки.*

Представлен адаптированный вариант технологии GOMS, разработанной сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами, а именно наборы заданий и требования к процедуре оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью. Дано обоснование представленного содержания и требований к процедуре оценивания.

*Reading skills, letter knowledge, moderate mental retardation, primary schoolchildren, assessment of learning outcomes, assessment requirements, assessment contents.*

This article presents the adapted version of the GOMS technology, which was developed by the researchers of the University of Minnesota for assessing the academic performance and progress of students with cognitive disabilities. Especially, it presents the task sets and requirements for the letter knowledge assessment of moderately mentally retarded primary schoolchildren. The article justifies the represented contents and requirements for the procedure of assessment.

**В** связи с включением в общую систему образования лиц с умеренной умственной отсталостью требуются иные, отличные от традиционных подходы к оцениванию доступных для них ожидаемых предметных и личностных результатов освоения программы. В частности, актуальна проблема оценивания умения узнавать буквы, т.к. соотношение фонемы и графемы является одной из базовых операций процесса чтения, а большинству обучающихся с умеренной умственной отсталостью доступно овладение навыком чтения с применением специфических подходов к обучению (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер и др.). Вместе с тем сформированность навыка чтения оптимизирует процесс социализации в обществе детей данной категории.

При анализе документации, составляющей нормативно-правовую базу образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), отмечается отсутствие кон-

кретики в отношении выбора и использования средств оценки учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Отражены лишь общие подходы, отмечено, что система оценки должна «позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений», представлены требования к текущей (полугодовой), промежуточной (годовой) и итоговой (за весь период обучения) оценке [Примерная..., 2015, с. 363; Федеральный..., 2014, с. 41]. Выделение вышеперечисленных видов оценки нацелено на выявление результативности и эффективности обучения, но при этом не обеспечивает условия для регистрации минимальных продвижений обучающихся. Вследствие ряда специфических психолого-педагогических особенностей детей с умственной отсталостью их прогресс в течение коротких периодов может быть минимален и незаметен при непосредственном наблюдении, поэтому для его выявления требуется инновационная технология, достаточно чувствительная,

точная и максимально удобная для систематического отслеживания динамики учебных достижений в условиях школьного обучения. Подобный «профессиональный инструмент» обеспечит учителю «обратную связь» от собственных педагогических действий и позволит оперативно корректировать программы.

В данном аспекте представляет интерес одна из технологий «формирующего оценивания» – GOMS (новый генеральный формат оценки), разработанная сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами [Wallace, Tichá, Gustafson, 2010]. В соответствии с данной технологией к процедуре оценивания предъявляются следующие требования:

- наличие системы «подсказок», соответствующей различным видам помощи, рекомендуемым для оценки результативности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в России;

- небольшая продолжительность процедуры обследования;

- распределение на серии и уровни сложности стандартного количества заданий;

- требование только невербальной реакции (указательный жест в качестве ответа), что особенно актуально в отношении детей с отсутствием общепотребительной речи [Мамаева, Тича, Авери, 2015, с. 153].

Мы предполагаем целесообразность введения данной технологии в российскую школьную практику обучения детей с умеренной умственной отсталостью, но с учетом психолого-педагогических особенностей младших школьников с умеренной умственной отсталостью [Мамаева, Кудинова, 2015, с. 172] и методики обучения чтению лиц с умственной отсталостью в России, она нуждается в значительной адаптации.

С целью определения содержания (валидных наборов заданий, структурированных по уровням сложности), а также требований к процедуре оценивания знания букв у обучающихся младших классов с умеренной степенью умственной отсталости нами было организовано экспериментальное исследование.

В соответствии с обозначенной целью предстояло решить следующие задачи:

- 1) определить содержание заданий для оценивания;

- 2) определить валидность метода оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных;

- 3) определить валидность данных, обработанных с применением правила трех ошибок;

- 4) определить оптимальную балльную шкалу для оценивания знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной степенью умственной отсталости;

- 5) определить шрифтовое оформление заданий.

Констатирующий эксперимент проводился в период с февраля по апрель 2016 г. на базе краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская общеобразовательная школа № 5» и краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей "Подсолнух"». Была сформирована экспериментальная группа из 16 обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью.

При проведении констатирующего эксперимента использовалась авторская методика диагностики умения узнавать буквы, которая была разработана на основе одной из технологий «формирующего оценивания» – GOMS (новый генеральный формат оценки) [Мамаева, Тича, Авери, 2015; Wallace, Tichá, Gustafson, 2010], адаптированной с учетом отечественной методики обучения грамоте на основе звукового аналитико-синтетического метода, программных требований к чтению обучающихся второго класса по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Авторский вклад заключается в отборе критериев, определяющих уровень сложности узнавания букв, определении общей стратегии обследования и серий констатирующего эксперимента, подборе стимульного материала к каждой серии.

Для реализации **первой задачи** (определить содержание заданий для оценивания) нами со-



ставлен набор диагностических заданий, структурированный по уровням сложности. В качестве критериев, определяющих уровень сложности узнавания букв, нами были выделены:

– степень знакомства с буквами в соответствии с программой (изученные буквы / неизученные);

– графическое изображение (печатные / письменные буквы);

– степень схожести букв по начертанию (оптически схожие / оптически далекие);

– степень близости соответствующих буквам звуков по акустическим и артикуляционным признакам (акустически и артикуляционно далекие / акустически и артикуляционно близкие).

На основе выделенных критериев были сформированы шесть серий, каждая из которых состояла из двадцати двух заданий.

**Серия I:** печатные изученные буквы (А, О, У, Ы, М, С, Х, Л, Н, К, П), акустически и артикуляционно далекие, оптически не схожие, шрифт без засечек (Arial).

**Серия II:** письменные изученные буквы, акустически и артикуляционно далекие, оптически не схожие.

**Серия III:** печатные неизученные буквы (Ш, Р, Т, В, З, Ж, Б, Г, Д, И, Й), акустически и артикуляционно далекие, оптически не схожие, шрифт без засечек (Arial).

**Серия IV:** печатные изученные буквы, акустически и артикуляционно далекие, оптически схожие, шрифт без засечек (Arial).

**Серия V:** печатные изученные буквы, акустически и артикуляционно близкие, оптически не схожие, шрифт без засечек (Arial) [Постникова, 2016, с. 115].

Вышеперечисленные серии предлагались испытуемым в двух вариантах, в зависимости от формулировки инструкции: 1) «Покажи»; 2) «Прочитай».

Для выявления особенностей умений показывать буквы детей в каждом задании просили показать заданную букву из трех предложенных. Использовалась 4-балльная система оценивания: 3 балла – правильное выполнение, 2 балла – самокоррекция, 1 балл – правильный показ

после организующей или стимулирующей помощи, 0 баллов – неправильный ответ или отказ от задания даже после оказания помощи.

Для реализации **второй задачи** (определить валидность метода оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных) нами сопоставлены результаты показа буквы из трех предложенных (вариант «Покажи») с данными, полученными с помощью общепринятого метода оценивания знания букв через их называние (вариант «Прочитай»). Детям предлагалось назвать заданную букву, использовался тот же стимульный материал и 4-балльная система оценивания: 3 балла – правильное выполнение, 2 балла – самокоррекция или правильное называние после организующей или стимулирующей помощи, 1 балл – выполнение задания со значительной помощью, 0 баллов – неправильный ответ или отказ от задания даже после оказания помощи.

Результаты сопоставления представлены в диаграмме (рис. 1).

Как видно из рис. 1, медианные, а также максимальные значения и верхние квартили результатов вариантов «Покажи» и «Прочитай» практически совпадают, что связано с преобладанием в экспериментальной группе обучающихся со сформированными в достаточной мере умениями как показывать, так и называть буквы (в обоих вариантах высокий уровень сформированности умения продемонстрировали 68,75 % испытуемых). В свою очередь, между нижними квартилями, а также между минимальными значениями и интерквартильными размахами распределения результатов мы можем наблюдать значительную разницу. При этом следует отметить, что результаты экспериментальной группы при исследовании умения показывать буквы выше, чем при исследовании умения их называть.

Для выявления различий либо совпадений в распределениях испытуемых в зависимости от сформированности умения показывать и называть буквы нами были использованы следующие непараметрические статистические критерии для связанных выборок: тест знаков и критерий Уиллкоксона.

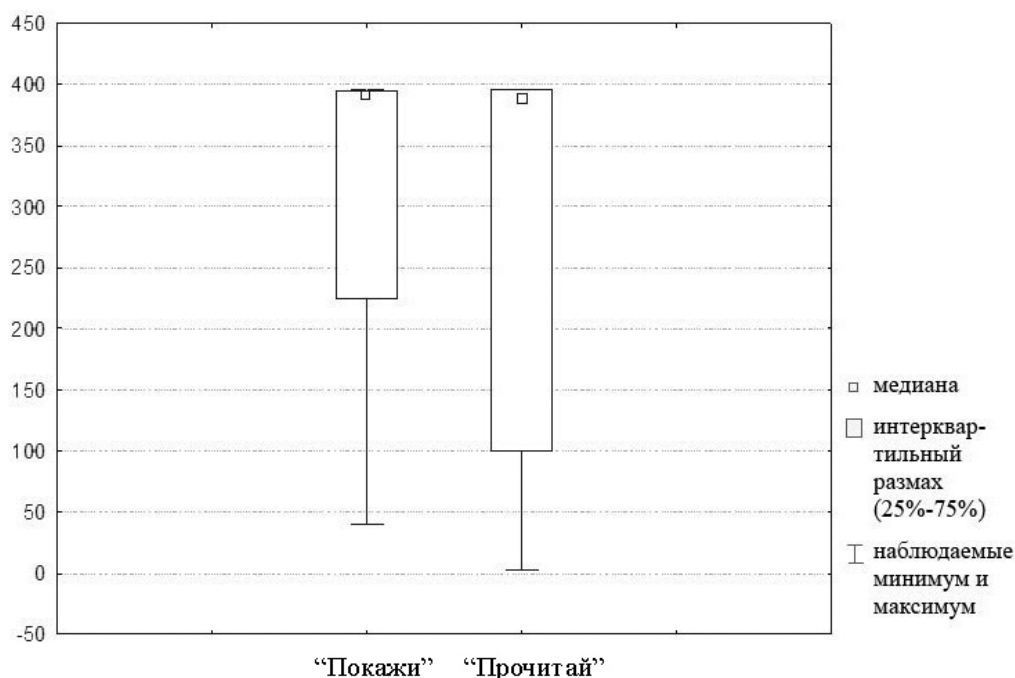


Рис. 1. Сопоставление сформированности умений показывать и называть буквы

Для тестирования гипотезы о тождественности умений показывать и называть буквы используются р-значения, полученные при применении вышеупомянутых критериев. Они представлены в табл.

**Р-значения при применении критериев знаков и Уиллкоксона**

Статистический критерий	Тест знаков	Критерий Уиллкоксона
Р-значение	0,789	0,048

Как видно из табл., полученные р-значения и следуемые за ними выводы о корректности гипотезы разнятся: согласно данным, полученным с помощью теста знаков, гипотеза о тождественности умений показывать и называть буквы подтверждается на уровне значимости 0,05, но при обработке данных с применением более мощного метода – критерия Уиллкоксона – мы попадаем в зону неопределенности.

Мы объясняем данные результаты тем, что действия называния и показывания букв очень близки, но не тождественны. Являясь сложным психофизиологическим процессом, чтение базируется на механизмах взаимодействия зрительного, речедвигательного, речеслухового анализа

торов, в то время как в акте узнавания букв речедвигательный анализатор не участвует. Данное отличие опровергает идентичность этих процессов, но не отвергает возможности предположить наличие между ними корреляции.

Таким образом, для определения валидности метода оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных необходимо выявить взаимозависимость между умениями показывать и называть буквы. Для этого нами был использован коэффициент корреляции Спирмена, значение которого составило 0,939, что говорит, в свою очередь, о наличии между данными явлениями тесной и значимой взаимосвязи. На основании этого мы можем считать использование метода оценивания знания букв через показ буквы из трех предложенных правомерным, а в отдельных случаях, при исследовании данного умения у детей, не владеющих общеупотребительной речью, исключительно необходимым и незаменимым.

Для реализации **третьей задачи** (определить валидность данных, обработанных с применением правила трех ошибок) нами были сравнены результаты, полученные с применением вышеупомянутого правила, и данные в их первоначальном виде. Правило трех ошибок предложено в рамках технологии GOMS для оптимизации вре-

менных затрат при проведении оценивания. Суть его в следующем – в случае трех идущих подряд неверных ответов все последующие задания серии не засчитывались. Коэффициент корреляции Спирмена между результатами в первоначальном виде и данными, полученными с применением правила трех ошибок, составил 0,991, что является достаточно высоким показателем для того, чтобы говорить об обоснованности и надежности применения данного правила. Кроме того, его использование будет являться значительным времясберегающим фактором при систематическом оценивании достижений обучающихся.

Для реализации **четвертой задачи** (определить оптимальную балльную оценку) нами было определено соотношение между 4-балльной (представленной выше) и 2-балльной (1 балл – правильный показ, 0 баллов – неправильный показ либо отказ от задания) шкалами оценки. Как видно из описания шкал, 2-балльная шкала не предполагала учета характера и меры оказываемой помощи. Соотношение определялось также с использованием коэффициента корреляции

Спирмена и составило в конечном итоге 0,999, что означает практически полное совпадение результатов. На основании этого мы можем сделать вывод о правомерности использования обеих шкал оценок при большем преимуществе двухбалльной шкалы как более простой и практичной.

Для реализации **пятой задачи** (определить шрифтовое оформление заданий) мы подвергли сравнению результаты первой серии, представленной шрифтом без засечек (Arial), и дополнительной шестой, представленной шрифтом с засечками (TimesNewRoman), что отражено в диаграмме (рис. 2). В соответствии с требованиями [Санитарные..., 1998, с. 7] для обучающихся первых классов, осваивающих навык чтения, рекомендованы рубленные шрифты (без засечек), начиная со второго класса возможно использование новых малоконтрастных шрифтов (с засечками). Но при этом нам не встретилось специальных требований к шрифтовому оформлению пособий для обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью, букварный период у которых значительно пролонгирован.

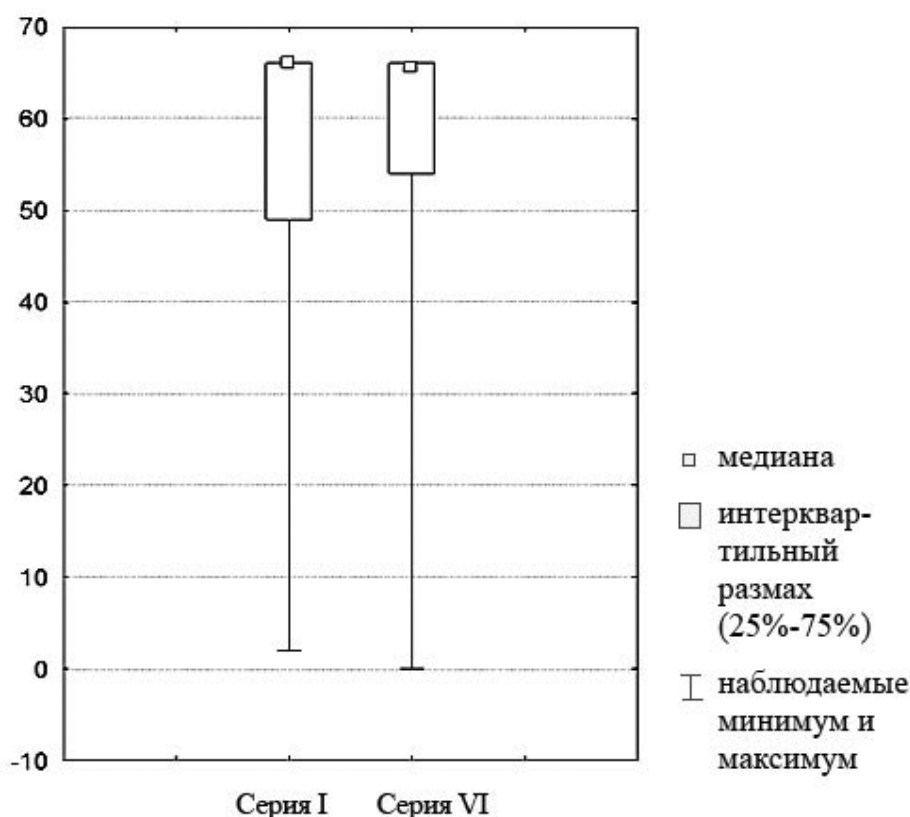


Рис. 2. Сопоставление сформированности умений показывать и называть буквы разных шрифтов

На диаграмме мы можем увидеть, что различия между первой и шестой сериями заключаются в незначительном расхождении между нижними квартилями и минимальными значениями. Полученное с использованием критерия Уиллкоксона  $p$ -значение – 0,798 – говорит о том, что данные различия не являются статистически значимыми и на уровне значимости 0,05 подтверждается гипотеза об идентичности результатов. Вследствие этого мы можем сделать вывод о том, что использование обоих видов шрифтов, как с засечками, так и без засечек, является корректным при исследовании умения показывать буквы.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования можно сделать **выводы** о целесообразности применения адаптированного варианта технологии GOMS для оценивания знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью, а именно доказана валидность применения метода показа буквы из трех предложенных в наборе, структурированном по уровням сложности в зависимости:

– от степени знакомства с буквами в соответствии с программой (изученные / неизученные буквы);

– графического изображения (печатные / письменные буквы);

– степени схожести букв по начертанию (оптически схожие / оптически далекие);

– степени близости соответствующих буквам звуков по акустическим и артикуляционным признакам (акустически и артикуляционно далекие / акустически и артикуляционно близкие).

С учетом принципа минимизации временных затрат целесообразно применение правила трех ошибок и двухбалльной шкалы оценивания, возможно использовать шрифт как с засечками, так и без засечек.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается подтверждение данных выводов на большей выборке, а также определение прогностической валидности и чувствительности к изменениям представленного набора заданий.

## Библиографический список

1. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 150–155.
2. Мамаева А.В., Кудинова Ю.П. Особенности невербальных средств коммуникации у детей 7–10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 169–173.
3. Постникова Н.Н. Диагностика узнавания букв обучающихся 2 классов с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: современное состояние и пути развития: международное науч. периодическое издание по итогам международной науч.-практ. конф. в г. Оренбурге, 9 мая 2016 г. Стерлитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 113–116.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vestnik.edu.ru/Aktualno/102.html>
5. Санитарные правила и нормы 2.4.7.702-98 «Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования» / утв. постановлением Главного Государственного санитарного врача РФ от 30 апреля 1998 г. № 17). URL: <http://www.gosthelp.ru/home/download.php?view.1583>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
7. Wallace T., Tichá R., Gustafson K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading & Writing Quarterly. 2010. Vol. 26(4). P. 333–360.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### THE FEATURES OF FORMATION OF MENTALLY RETARDED CHILDREN'S READING SKILLS

О.А. Дмитриева, Л.А. Брюховских

O.A. Dmitrieva, L.A. Briukhovskikh

*Навык чтения, процесс чтения, этапы, ступени формирования чтения, техническая и смысловая основы чтения, нормальное развитие, задержанное развитие.*

В статье отмечается, что на современном этапе развития системы начального образования одной из наиболее часто встречающихся проблем является нарушение чтения. Рассматриваются особенности формирования навыков чтения у детей с нормальным и задержанным психическим развитием. Раскрываются психофизиология, этапы, ступени формирования навыка чтения, основные условия и психолого-педагогические факторы успешного овладения навыком чтения. Анализ научной литературы позволил выявить целый ряд прикладных оснований, делающих проблему формирования навыков чтения у детей с задержанным развитием актуальной.

*Reading skills, reading process, stages, steps of reading skills' formation, technical and semantic foundations of reading, normal development, arrested development.*

The article notes that at the current stage of the development of the primary education system, the reading disorder is one of the most common problems. The article considers the peculiarities of reading skills' formation in mentally retarded children and normally developing children. It also reveals their psychophysiology, the stages and steps of reading skills' formation, basic conditions and psycho-pedagogical skills of the successful mastering of reading skills. The analysis of scientific literature allowed identifying a number of applied grounds, making the problem of reading skills' formation in mentally retarded children topical.

**Н**а современном этапе развития системы начального образования одной из наиболее часто встречающихся проблем является нарушение чтения. Современными научными исследованиями установлено, что чтение является сложным психофизиологическим процессом и имеет многоуровневое строение. При толковании термина «навык чтения», важно определить, какое содержание вкладывается в него. Процесс овладения чтением согласно определению, данному В.И. Селиверстовым, – это «навык – автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникшие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий». По мнению В.Г. Горецкого и Л.И. Тикуновой «этот процесс охватывает целый комплекс умений и навыков». Если принять за исходное определение термина «умение» способность осознанно выполнять определенное действие при кон-

тролирующем участии сознания, а за определение термина «навык» – умение, достигшее уровня автоматизма и выполняемое без особых напряжений умственно-контролирующего порядка, то можно увидеть тесную взаимосвязь и зависимость тех сторон (составляющих навык), которые охватываются терминологическим словосочетанием «навык чтения». (А.К. Аксенова, Р.И. Лалаева, М.Р. Львов, Д.Б. Эльконин и др.).

При осуществлении процесса чтения необходимо четкое взаимодействие и сохранность зрительного (оптического), акустического, речедвигательного, кинестетического и речеслухового анализаторов, составляющих психофизиологическую основу процесса чтения. В процессе чтения участвуют такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление [Дмитриева, 2014]. Процесс чтения начинается со зрительного вос-



приятия, различения и узнавания букв. На основе зрительных процессов происходит соотнесение букв с соответствующими звуками, осуществляются звуковое воспроизведение зрительного образа слова, его прочтение. Впоследствии на основе соотнесения звуковой формы слова с его значением происходит понимание прочитанного. В процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническая (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловая, которая является основной целью чтения. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, непрерывная связь [Егоров, 1953; Триггер, 2000].

Прежде чем превратиться в автоматизированный акт, чтение проходит ряд этапов. Эти этапы качественно отличаются друг от друга, однако строгих границ они не имеют, постепенно переходят один в другой, образуя переходные периоды. Этапы, или ступени, формирования навыка чтения (по Г.Г. Егорову) выглядят следующим образом: овладение звуко-буквенными обозначениями; слого-аналитическое чтение; становление синтетических приемов чтения; синтетическое чтение. Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в процессе всего до-букварного и букварного периода и включает в себя представление о фонеме, деление слогов и слов на звуки. Элементом зрительного восприятия на этой ступени является еще не слог, а буква (Д.Б. Эльконин), при этом восприятие и различение букв представляет собой лишь внешнюю сторону процесса чтения. За этой внешней стороной процесса чтения скрыты наиболее существенные действия – действия со звуками языка [Лурия, Цветкова, 1966; Цыпина, 1974].

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с этой буквой. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слова, соотносит ее со звуком, затем – вторую букву, потом синтезирует их в единый слог [Триггер, 2000]. На ступени слогоаналитического (слогового) чтения процесс слияния звуков в слоги не вызывает трудностей. Если на предыдущем этапе чтение слогов

было самостоятельной операцией, что ослабляло процесс их слияния в слова, то тут этот процесс теряет самостоятельность, т.к. слоги являются частями слова.

На этапе овладения звуко-буквенными обозначениями оптической единицей является буква. На этапе слогового чтения единица оптического восприятия – слог. Начинает развиваться смысловая догадка, которая проявляется не только в угадывании последующего слога, но уже и после прочтения слов – для воссоздания смысла предложения. Главное значение приобретают процессы восприятия. Известное влияние оказывает внешняя форма слова, его ритмико-слоговая структура. Понимание менее отдалено от восприятия слова. В процессе чтения наблюдается и повторение прочитанного слова.

Становление целостных приемов восприятия – чтение простых слов не по слогам, а узнавание слова по некоторым признакам является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. Сложные по структуре, мало знакомые слова ребенок читает по слогам. Осуществляется опора на содержание ранее прочитанного, а не на буквенный состав слова. Техника чтения не представляет затруднений. Нет разрыва между восприятием и осмыслением. Восприятие определяется узнаванием и пониманием прочитанного. Автоматизация процесса чтения позволяет ребенку следить за текстом, производить его логический анализ.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношение, дифференциация фонем, фонематический анализ и синтез) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти.

По мнению многих исследователей (М.С. Певзнер, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др.), дети с задержкой психического развития (ЗПР) испытывают разнообразные трудности при обучении, в частности при обучении чтению. Психофизиоло-

гической основой затруднений являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, сложности установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля [Шевченко, 2005].

К психолого-педагогическим факторам можно отнести неготовность детей к началу систематического обучения, в том числе и к обучению чтению, и, как одно из следствий, несформированность мотивации к данному виду занятий. Дети с ЗПР долго и с большим трудом овладевают техникой чтения, важнейшим компонентом, которой являются способ чтения и навык чтения, недостаточно понимают смысл прочитанного. В течение первого года обучения дети с ЗПР усваивают все буквы, умеют сливать их в слоги, 50 % детей, как правило, овладевают слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами, остальные читают только по буквам, используя при этом разные приемы для облегчения чтения: например, в стечении согласных с помощью долгой паузы выделяют первый согласный звук (читают «с-х-ватит», «в-з-ревел») или прибавляют к согласному дополнительный гласный, как правило, повторяющий один из соседних гласных в слове (читают «беледный» вместо «бледный»), пропускают один из согласных («влетел» вместо «взлетел»). Слоги со стечением согласных в коротких словах прочитываются обычно правильно, но в многосложных словах те же слоговые структуры учащиеся читают с трудом. У детей второго года обучения имеется небольшая вариативность беглости чтения. Тексты с разным информационным планом читаются с незначительной разницей в скорости чтения. Причина медленного увеличения скорости чтения кроется в желании детей сразу после прочтения осмыслить читаемое, так как изначально для детей с ЗПР механическое чтение не является характерным. Дети второго года обучения начинают преодолевать этап формирования синтетических приемов чтения. Большинство детей затрудняются при чтении слов со

стечением согласных, читают по слогам трудные, многосложные, незнакомые слова и непривычные речевые обороты, поэтому нельзя сказать с уверенностью о развитии целостного восприятия слов при чтении детей. На данном этапе трудности выражаются в повторях (например, читают «тете-тете-ревам», «затрепе-репе-тало»), в молчаливом перечитывании, в паузах.

На третьем году обучения только около половины детей овладевают синтетическим чтением. Остальные дети лишь переходят к чтению целыми словами. Чтение по слогам имеет место в словах, напечатанных на разных строках со знаком переноса. Дети испытывают дополнительное напряжение и затрачивают больше внимания при расположении частей одного и того же слова на противоположных сторонах страницы, что, как следствие, тормозит процесс слияния слова и значительно осложняет понимание его смысла. Слова со стечением согласных в середине слова и многосложные слова с ударением на первом слоге представляют самую большую сложность в чтении детей с ЗПР. Причинами затруднений такого рода являются индивидуальные особенности протекания мыслительных процессов и установления связей между восприятием и произношением, а также возникающие затруднения в слиянии слов во фразу. Низкая скорость чтения многосложных слов обусловливается и узостью восприятия детей. Дети с ЗПР нуждаются в особой поэтапности освоения каждой новой слоговой структуры в силу того, что побуквенно-слоговой процесс чтения преодолевается медленно. У всех детей переход от низкой ступени овладения навыком на более высокую происходит индивидуально, в разные сроки, а у детей с задержкой психического развития – особенно замедленно.

Увеличение скорости чтения происходит за счет развития синтетических процессов, хотя к концу третьего года обучения более половины детей не овладевают программными требованиями по темпу чтения, составляющими 85–95 слов в минуту. При усложнении смысловой структуры текста у многих детей еще наблюдается замедление скорости чтения. Они часто при-

бегают к слоговому чтению трудных многосложных слов. Существует четкая корреляция между способом чтения и темпом, с одной стороны, и правильностью чтения – с другой. «Правильность чтения, по мнению М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, Н.Н. Светловской, это чтение без искажений: правильно передается звуко-буквенный состав слова, грамматические формы слова, не допускается пропусков и перестановок слов в предложении». Правильность чтения совершенствуется с большим трудом и крайне медленно. Все дети с ЗПР в начале обучения в школе делают при чтении разнообразные ошибки: плохо различают графемы, которые имеют сходные элементы (например, «б-д», «е-з», «а-о», «бубка» вместо «будка» и т.п.); смешивают буквы «ё», «е», «ю», «я»; не всегда правильно прочитывают согласную, мягкость которой обозначена гласными второго ряда («ня-чик» вместо «мя-чик»); смягчают согласные в конце слов («рисують» вместо «рисуют»), допускают нестойкие замены парных согласных по глухости и звонкости, перестановки, пропуски, не дочитывают окончания, добавляют при чтении в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки, заменяют звуки в словах. Все эти ошибки могут привести к искажениям слов и даже замене их другими словами. Часто наблюдается чтение по догадке. Значительно возрастает количество ошибок при чтении слов со сложной слоговой структурой. Большинство таких ошибок приходится на чтение слогов со стечением согласных [Брюховских, Дмитриева, 2014]. Основное количество ошибок представляют собой смысловые замены. Дети пропускают и (или) заменяют отдельные значащие части слов («пошел» вместо «отошел»); в некоторых случаях, стараясь предугадать смысл последующих слов, они могут «выхватывать» из них опорные, опознавательные элементы и читать другие слова («помнить» вместо «поменять» и т.п.). При увеличении сложности смысловой структуры текста возрастает количество ошибок, связанных с недостатками понимания: замены, перестановки, пропуски, добавления. В целях понимания смысла прочитанного ученики могут повторять при чтении слова или их части.

Очень часто дети могут ошибочно читать слова, отсутствующие в их активном словаре. По сравнению с другими видами ошибок на этом этапе несколько увеличивается количество пропусков при чтении, особенно при чтении текстов со сложной смысловой структурой (пропуски звуков и слогов). Почти никогда дети не замечают неправильно прочитанные слова и не исправляют свои ошибки, даже в случае появления бессмыслицы. У них обнаруживается слабое развитие умения опираться во время чтения на живую речь в целях контроля правильности чтения по причине недостаточной сформированности статических процессов. Некоторые дети могут допускать ошибки в согласовании слов и управлении. Связь слов в словосочетаниях нарушается реже, чем связь главных членов предложения, разделенных другими словами. Обычно заменяются глагольные формы, что ведет к нарушению согласования подлежащего и сказуемого – в итоге деформируется связь однородных сказуемых. Наблюдается зависимость нарушения связи слов в предложении от сложности смысловой структуры текста.

Для чтения детей с ЗПР характерно появление замен слов, синонимичных по значению (например, слово «вышел» словами «пошел», «прошел»). Замены в основном проявляются при воспроизведении основы слова, определяющей семантику его значимых частей. Ошибки в прочтении отдельных слов влекут за собой и нарушение понимания смысловых звеньев текста. Слова, которые оказываются наиболее трудными для восприятия, могут выполнять различную функцию в смысловой структуре текста. Поэтому ошибки в чтении могут повлечь непонимание целого смыслового фрагмента или смысловых оттенков отдельной фразы.

Из-за недостатков произношения при чтении могут встречаться рсчедвигательные ошибки. В процессе чтения еще проявляются дефекты озвончения, оглушения, смешения звуков, сходных по артикуляции. Самое большое количество ошибок дети делают в многосложных и редко употребляемых словах, особенно когда в этих словах встречаются стечения согласных: могут

заменять в словах слог со стечением согласных открытым слогом или вставлять в слог гласную для удобства чтения (слово «взвизгнула» читали как «взвюганула», «взвизагиула»). Для преодоления затруднений дети иногда пользуются способом повтора слогов, стоящих перед стечением согласных (например, «за-зве-звенела», «шур-ша-шало»), делают продолжительную паузу перед произнесением такого слова, чтобы прочитать его вначале целиком или частично «про себя». У некоторых детей довольно стойко сохраняются ошибки зрительного восприятия. В отличие от предыдущих этапов, эти ошибки уже в меньшей степени объясняются смешением букв при чтении на основе их оптического сходства, а скорее дефектностью внимания, характерной для отдельных учащихся этой категории.

В связи с накоплением у детей активного лексического запаса заметно снижается количество ошибок искажения. Дети часто стремятся сразу прочитать слово, что им не всегда удается. Этим обусловлено и сохранение пропусков звуков и слогов в многосложных слотах и словах со стечением согласных. С увеличением скорости чтения может несколько увеличиваться количество ошибок-добавлений. Обычно встречаются добавления, не противоречащие смыслу содержания, чаще всего союз «и», что служит опорой для восприятия последующей части предложения, а также свидетельствует о развитии грамматического строя речи учащихся. Больше добавлений встречается в текстах с менее сложной смысловой структурой. Это объясняется тем, что на данном этапе формирования навыка чтения добавления нередко являются результатом смысловой догадки. К концу третьего класса по сравнению с предыдущими годами обучения у учащихся с задержкой психического развития сокращается общее количество ошибок, почти половину, которых школьники исправляют сами в процессе чтения. Тем не менее характерными ошибками остаются повторения и смысловые замены.

Повторное чтение наблюдается и с целью исправления допущенных ошибок; в единичных случаях повторения объясняются стремлением ученика осмыслить лексическое значение или

грамматическую форму слов (например, «прошмыгнул», «взлетаю»). Дети со слабой техникой чтения иногда повторяют слова, прочитанные по слогам и представляющие для них семантическую трудность.

Еще один компонент навыка чтения – выразительность – объясняется А.К. Аксеновой как «такое качество чтения, при котором с помощью различных средств интонации наиболее полно передается эмоциональное и смысловое содержание произведения». В.Г. Горецкий и Л.И. Тикунова дают более развернутую трактовку следующим образом: «Выразительность чтения проявляется в умении обоснованно, исходя из содержания читаемого текста использовать паузы (логико-грамматические, психологические и ритмические – при чтении стихотворений); делать логическое и психологическое ударение, находить нужную интонацию, отчасти подсказываемую знаками препинания; читать достаточно громко и внятно».

М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская, Т.П. Сальникова отмечают, что выразительность чтения как качество формируется в процессе анализа произведения. Выразительно прочитать текст – по их мнению, значит найти в устной речи средство, с помощью которого можно точно, в соответствии с замыслом автора передать идеи и чувства, вложенные в произведение.

В течение всего обучения распространенным недостатком чтения детей является его монотонность, отсутствие пунктуационной интонации, несоблюдение динамических, синтагматических и других видов пауз, а также логического и психологического ударения. Для выразительного чтения (как и для правильного, беглого) определяющим является понимание (сознательность, осознанность) как неотъемлемый компонент навыка чтения.

У детей с ЗПР искажения читаемых слов часто определяется и тем, что морфологическая структура слова недостаточно осознается и в процессе чтения не возникает правильной смысловой догадки. У таких детей при чтении наблюдаются аграмматизмы по причине нарушений связей слов («у тебя» – «у тебе») и трудностей восприятия тонких грамматических значений («ступал» –

«ступил»). Ограниченный словарь и недостаточно развитые грамматические обобщения вызывают трудности понимания прочитанного, так как понимание читаемого обуславливается уровнем языкового развития ребенка, степенью и характером овладения не только значением слова, но и пониманием связи слов и предложений.

Таким образом, формирование навыков чтения у детей с задержанным психическим развитием имеет свои особенности и напрямую зависит от уровня и проявлений основных нарушений психического развития.

### **Библиографический список**

1. Брюховских Л.А., Дмитриева О.А. Подготовка к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт: монография. Красноярск, 2014.
2. Дмитриева О.А. Оптико-мнестические и речевые составляющие процесса чтения как предмет изучения нейропсихологии, лингвистики и психолингвистики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4. С. 117–120.
3. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, Н.А. Цыпиной. М.: Просвещение, 1984. 282 с.
4. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. 263 с.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2003. 304 с.
6. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Изд-во Ин-та практической психологии, 1996. 64 с.
7. Триггер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: пособие для учителя. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2000. 80 с.
8. Цыпина Н.А. Понимание прочитанного текста первоклассниками с ЗПР // Дефектология. 1974. № 1. С.11–19.
9. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / под общ. ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2005. Кн. 1.



# УЛУЧШЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ЭЛЕМЕНТОВ ЙОГИ

## THE ENHANCEMENT OF BODY FUNCTIONAL ABILITIES OF STUDENTS IN SPECIAL HEALTH GROUPS USING YOGA ELEMENTS AT LESSONS

Г.А. Гуторова, С.А. Дайнеко, О.Н. Опалева

G.A. Gutorova, S.A. Daineko, O.N. Opaleva

*Физическая культура, здоровье, специальная медицинская группа, функциональное состояние, сохранение, улучшение, упражнение, йога, хатха-йога.*

Увеличение количества студентов, занимающихся в специальных медицинских группах, предполагает внедрение в учебный процесс физической культуры вуза более эффективных методик для повышения уровня здоровья. Нормальное функциональное состояние организма позволяет адекватно реагировать на современные требования трудовой деятельности. В статье рассмотрено влияние упражнений йоги на функциональное состояние студенток с ослабленным здоровьем. Авторы считают, что применение упражнений хатха-йоги не только улучшит функциональные резервы организма, но и снимет психоэмоциональное напряжение в течение учебного дня.

*Physical education, health, special health group, functional condition, preservation, enhancement, exercise, yoga, Hatha yoga.*

The increase in a number of students attending physical education classes in special health groups suggests introducing more effective methods to enhance the level of health to the educational process of physical education in a high school. The normal functional condition of the body allows responding to the current demands of work in an adequate way. The article considers the influence of yoga exercises on the functional condition of female students with debilitated health. The authors believe that the use of Hatha yoga exercises will not only improve the functional reserves of the body, but also remove a psychoemotional stress during a school day.

**Н**а протяжении последних лет, прослеживается тенденция ухудшения здоровья населения. Она характерна для различных возрастных групп населения, в том числе для студенческой среды. Здоровье молодежи является важнейшим условием успешной реализации профессиональных знаний, творческой активности и работоспособности будущих специалистов. Человек вынужден адекватно реагировать, должен активизировать личностный потенциал [Сяпина, Сулимова, Цыбина, 2016].

Перспективным путем решения этой проблемы специалисты считают совершенствование со-

става средств физического воспитания студентов [Украинцева, Дайнеко, Гуторова, 2014, с. 121].

Студенты, отнесенные к специальной медицинской группе, характеризуются слабым уровнем физического развития и низкой степенью функционального состояния организма, которое в значительной степени определяет трудоспособность человека.

Функциональное состояние организма человека, определяющее его общую и профессиональную успешность в труде, прежде всего, зависит от показателей сердечно-сосудистой, нервной и дыхательной систем и степени физической работоспособности [Ушаков, 2000, с. 152].

Под функциональным состоянием также принято понимать комплекс свойств, определяющих уровень жизнедеятельности организма, ответ организма на физическую нагрузку, в котором отражается степень интеграции и адекватности функций выполняемой работы.

Перспективным направлением для улучшения функциональных резервов организма в специальной медицинской группе является разработка методик, основанных на применении современных оздоровительных средств, к которым также относится йога.

Цель данного исследования – влияние упражнений йоги на функциональное состояние организма студентов специальной медицинской группы.

В процессе исследования решались задачи по оценке уровня функционального состояния организма студентов специальной медицинской группы, а также применению комплекса упражнений из хатха-йоги на занятиях по физической культуре в вузе.

Термин «йога» впервые упоминается в Катха-упанишаде – индуистском философском тексте, написанном примерно в IV в. до н.э. Изначально йога понимается как техника очищения разума и контроля над своими чувствами с целью духовного просвещения. Более поздние упанишады расширяют понятие йоги и включают в него такие методы, как медитация, психический контроль и правильное дыхание.

При занятиях йогой работа опорно-двигательного аппарата становится более эргономичной, вырабатываются правильные двигательные стереотипы. Как и любая физическая тренировка, йога оказывает влияние на сердечно-сосудистую и дыхательную системы, повышая их способность адаптироваться к изменяющимся условиям работы. Тренировка сердечной мышцы приводит к усилению ее кровоснабжения. Дыхательная система также легче подстраивается к возникающим нагрузкам, и время одышки при переходе в интенсивный режим физической активности укорачивается.

Методы и организация исследования. С целью измерения функционального состояния организма, мы использовали следующие тесты.

1. *Проба Штанге* (задержка дыхания на вдохе). Характеризует устойчивость организма к недостатку кислорода. После 5 минут отдыха сидя сделать 2–3 глубоких вдоха и выдоха, а затем, сделав полный вдох, задержать дыхание, время отсчитывается от момента задержки дыхания до ее прекращения. Средним показателем является способность задержать дыхание на вдохе для нетренированных людей на 40–55 секунд, для тренированных – на 60–90 секунд и более.

2. *Проба Генчи* (задержка дыхания на выдохе). Выполняется так же, как и проба Штанге, только задержка дыхания производится после полного выдоха. Здесь средним показателем является способность задержать дыхание на выдохе для нетренированных людей на 25–30 секунд, для тренированных – на 40–60 секунд и более.

3. *Проба Руфье – Диксона*. Представляет нагрузочный комплекс, предназначенный для оценки работоспособности сердца при физической нагрузке. У испытуемого, находящегося в положении лежа на спине в течение 5 минут, определяют число пульсаций за 15 секунд (P1); затем в течение 45 секунд испытуемый выполняет 30 приседаний. После окончания нагрузки испытуемый ложится и у него вновь подсчитывается число пульсаций за первые 15 секунд (P2), а потом — за последние 15 секунд первой минуты периода восстановления (P3). Оценку работоспособности сердца производят по формуле:

$$\text{индекс Руфье} = 4 \times (P1 + P2 + P3) - 200 / 10.$$

Результаты оцениваются по величине индекса от 0 до 15. Менее 3 — хорошая работоспособность; 3–6 — средняя; 7–9 — удовлетворительная; 10–14 — плохая (средняя сердечная недостаточность); 15 и выше — сильная сердечная недостаточность.

Исследования проводились на базе Брянского государственного университета.

Экспериментальная группа студентов занималась с применением разработанных комплексов йоги.

При освоении асан хатха-йоги особое внимание студентов уделялось правильному дыханию (пранаямы).

Каждый комплекс упражнений включал 10–12 асан, которыми занимались студенты 2 раза в неделю на занятиях по физической культуре, который проводился в основной части занятия. Всего было составлено 5 комплексов упражнений йоги, которые чередовались друг за другом в течение 9 месяцев.

Основной задачей эксперимента явилась проверка влияния разработанных комплексов упражнений йоги на функциональное состояние организма.

Процесс развития функционального состояния организма осуществлялся поэтапно, дози-

ровка упражнений была с постепенным увеличением, упражнения применялись систематически и регулярно на каждом занятии.

Студенты контрольной группы занимались по общепринятой программе.

Группы были подобраны таким образом, чтобы исходный уровень развития функциональных показателей не имел существенных различий.

Уровень функционального состояния организма студентов был определен с помощью контрольных тестов в конце сентября и начале июня. Данные педагогического эксперимента представлены в табл.

**Уровень функционального состояния организма студенток**

№ п/п	Проба Штанге (с.)				Проба Генче (с.)				Проба Руфье–Диксона			
	Сентябрь		Июнь		Сентябрь		Июнь		Сентябрь		Июнь	
	К.	Э.	К.	Э.	К.	Э.	К.	Э.	К.	Э.	К.	Э.
1	30	40	36	50	15	21	20	25	7	10	5	3
2	25	35	31	45	20	30	25	33	10	7	6	3
3	27	47	34	56	25	25	30	33	9	5	5	3
4	35	38	37	47	12	20	15	22	8	5	6	3
5	45	20	47	40	20	20	30	35	7	3	5	2
6	36	20	40	38	21	15	35	25	7	10	6	5
7	40	44	45	55	13	15	20	25	10	5	5	3
8	35	37	47	45	15	17	23	27	6	9	6	3
9	43	40	47	47	22	20	30	39	5	8	6	5
10	28	38	35	42	24	25	35	39	10	8	7	5
11	20	20	30	30	17	10	25	25	6	7	6	3
12	34	25	37	35	20	15	40	35	10	6	6	5
13	50	28	55	36	25	15	37	30	3	10	2	5
14	38	23	45	32	30	24	45	40	5	11	3	5
15	40	28	50	35	21	30	36	48	8	6	6	2
Мср	35,07	36,50	41,07	43,20	20,00	20,13	29,73	32,54	7,4	7,33	5,33	3,67

Данные сравнительного анализа в исследуемых группах показывают, что динамика при-

ста показателей в экспериментальной группе более высока по сравнению с контрольной (рис.).

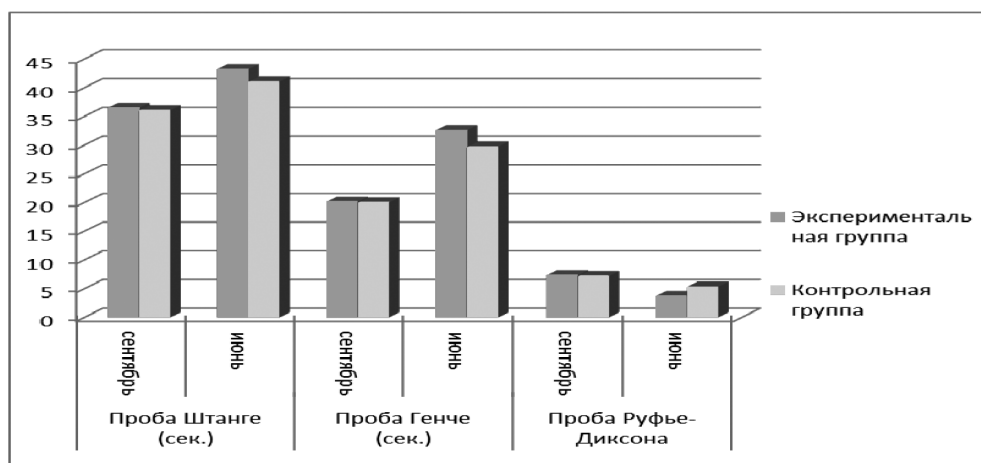


Рис. График изменения функциональных показателей студенток специальной медицинской группы

Анализируя полученные результаты педагогического исследования, можно сделать вывод, что занятия с элементами йоги помогают улучшить функциональные резервы организма, снимают психоэмоциональное напряжение в течение учебного дня.

Эффективность методики с элементами хатха-йоги позволяет сохранить, укрепить и улучшить функциональные возможности организма, что говорит о результативности данного эксперимента.

### **Библиографический список**

1. Дешикачар Т.К. В. Сердце йоги. Совершенствование индивидуальной практики. СПб.: София, 2011. 272 с.
2. Сяпина С.Н., Сулимова А.В., Цыбина Е.А. Повышение уровня теоретической подготовки студентов по дисциплине «Физическая культура» на основе использования метода проектов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2(36). С. 78–80.
3. Украинцева Ю.А., Дайнеко С.А., Гуторова Г.А. Применение средств оздоровительных технологий для улучшения физического развития и двигательных качеств // Управление инновациями: теория, методология, практика. Новосибирск, 2014. № 11. С. 121–124.
4. Ушаков К.З. Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов. М.: Просвещение, 2000. 427 с.

# ЗАНЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНЫХ СЕКЦИЯХ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИХ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ

## SPORTS CLASSES OF TRAINEES AS A FACTOR OF THE FORMATION OF THEIR FUTURE SPORTS CAREER

Д.А. Завьялов, Е.А. Дергач,  
О.Б. Завьялова, Э.К. Кыгрыс

D.A. Zavyalov, E.A. Dergach,  
O.B. Zavyalova, E.K. Kygrys

*Спортивные секции, начало занятий спортом, кризисный период.*

В статье рассматриваются причины, побуждающие детей заниматься спортом, выявляются факторы, влияющие на продолжительность этих занятий, вскрываются отдельные причины, по которым дети не попали в спорт.

*Sports clubsgroups, starting sports classes, crisis period.*

The article discusses the reasons that motivate children to go in for sports, identifies the factors influencing the duration of these trainings and reveals some of the reasons why children were not engaged in sports.

**М**ногие родители знают, насколько полезны и необходимы ребенку занятия физкультурой и спортом. Такие занятия закаляют характер, воспитывают многочисленные качества и способствуют становлению социального статуса, позитивных эмоций на основании жизненного опыта и объективной самооценки поведения, что позволяет занимать независимую позицию при определении будущего [Буссман, 2006, с. 60].

Как отмечает М. Боген, в спорте всегда содержится установка на завоевание мировых рекордов и первенств по ведущим видам, особенно за последнее время, что привело к тому, что победа возведена общественным мнением в ранг цели спорта [Боген, 1989]. В то же время, отдавая своего ребенка в спорт, родители должны понимать, что спорт должен стать средством воспитания человека во имя его собственного блага. Ребенок, начиная заниматься в спортивном коллективе, сталкивается с первым кризисом – адаптацией к требованиям вида спорта, тренеру, коллективу, «обманам ожиданий» и многим другим. Уже на этапе начальной спортивной специализации юный спортсмен сталкивается с достаточно сложными задачами – впервые ставится вопрос о его потенциале в спорте:

необходимость хорошо показать себя на первых соревнованиях при отсутствии соревновательного опыта; проверяются спортивные характеристики – сила и устойчивость мотивации.

Те спортсмены, которые успешно проходят данный этап, сталкиваются со следующим кризисом – кризисом перехода к углубленной тренировке в избранном виде спорта на этапе начальной спортивной специализации, который подразумевает постановку новой задачи – работать «на результат». При постановке новых целей непременно возрастает удельный вес специальной подготовки на фоне общего значительного увеличения физических нагрузок. Появляются первые соревнования, и постепенно повышается уровень соперничества в них.

Многими специалистами отмечается, что у спортсменов, сохраняющих высокую степень мотивации, возможно продолжение спортивной карьеры. Большая же часть спортсменов на этих начальных этапах уходят из спорта и ищут другие жизненные пути. Ранее нами разработана компьютерная программа «СПУМС» (Система прогноза успешности молодых спортсменов), которая направлена на сохранение спортсменов юношеского возраста в спорте при их переходе в спорт высших достижений [Дергач и др., 2013]. Данный кри-



зисный период считается не первым в спортивной карьере спортсменов. Поэтому наше исследование заключается в поиске ответов на вопросы, связанные с первыми кризисными периодами спортивной карьеры: что (или кто) способствовало началу занятий спортом; причина того, что занятий в спортивных секциях не было; отношение семьи; наличие причин, по которым были совершены переходы в другие виды спорта и другие вопросы.

Нами было проведено анкетирование среди 122 студентов заочной формы обучения Сибирского федерального университета, обучающихся на экономических специальностях. Студенты

были разделены на две группы: первая – 51 студент – не занимались спортом в детстве, вторая – 71 студент – в детстве занимались спортом. Цель исследования – определить причины, повлиявшие на судьбу спортсменов каждой группы.

На рис. 1 отражены показатели общего стажа занятий в спортивных секциях по годам у студентов, поделенных на группы (мужчины, женщины). Наибольший показатель – 39,6 % студентов-мужчин занимались в спортивных секциях всего от 1 года до 4 лет, у женщин этот показатель – 25,7 %. И это наибольшие показатели среди представленных вариантов.

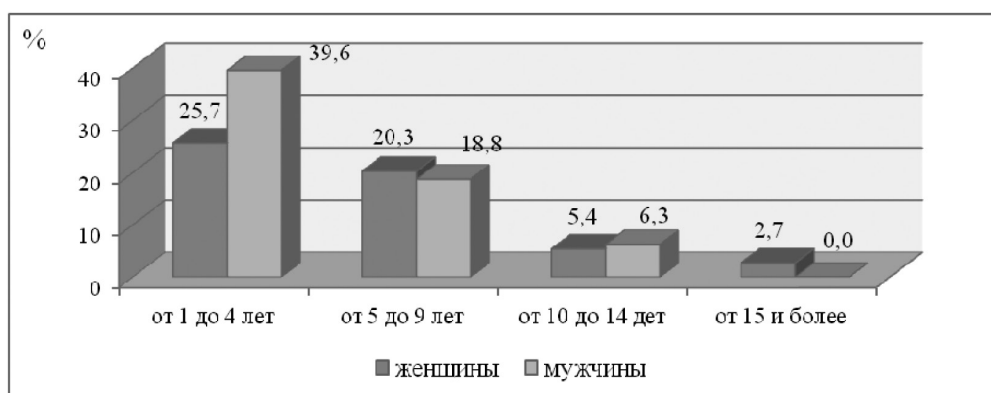


Рис. 1. Общий стаж занятий спортом по годам

От 10 лет и более занимались в общей сумме 14,4 %, т.е. 1/7 от всех опрошенных смогли пройти первые кризисные периоды, выполнив норматив 1 взрослого разряда. Как отражено на рис. 2, в спортивную секцию 35,1 % респондентов привело именно собственное желание заниматься спортом. У 21,3 % респондентов на это решение повлияло

мнение и содействие родителей. На решение 14,9 % респондентов прийти и заниматься спортом в секцию повлияло мнение друзей, ведь для данного возраста становится важным общение со сверстниками. Самые низкие показатели среди вариантов: е) тренер спортивной школы – 3,2 %; ж) случайность – 3,2 %; з) по здоровью – 1,1 %.

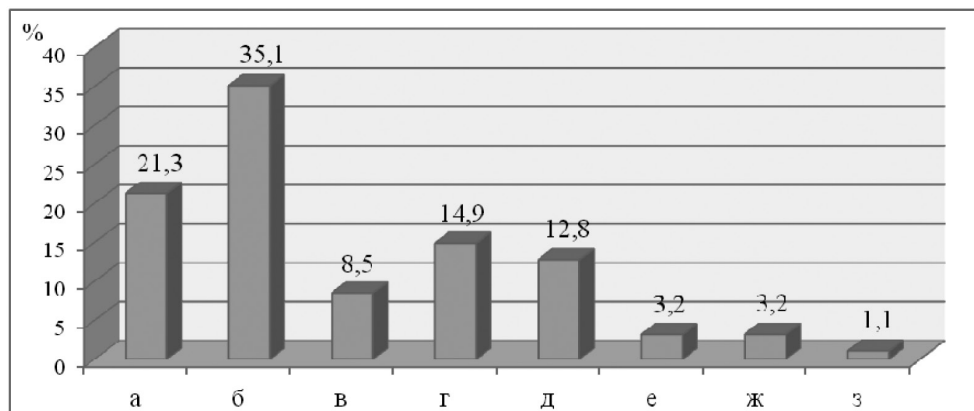


Рис. 2. Кто привел (или что привело) респондента в спортивную секцию: а) родители; б) собственное желание; в) расположение секции рядом с домом; г) друзья со двора; д) школьные друзья; е) тренер спортивной школы; ж) случайность; з) по здоровью

Респондентам, которые занимались спортом, был задан вопрос о факторах, которые способствовали тому, что они остались заниматься в спортивных секциях (рис. 3).

Как видно из рис. 3, заинтересованность юного спортсмена в выборе вида спорта, который будет ему по «душе» – занимательный,

захватывающий, является мотивирующим фактором для принятия решения продолжить занятия спортом у 35,2 % опрошенных. Для 23,4 % респондентов таким фактором было общение с друзьями – данный показатель занимает второе место у занимавшихся в спортивной секции.

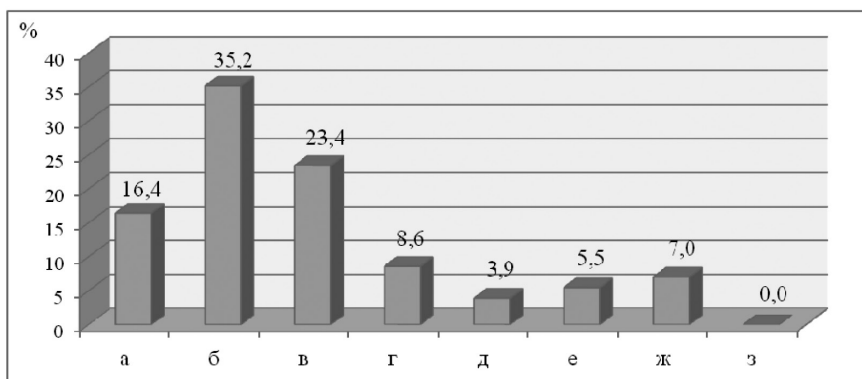


Рис. 3. Факторы, способствовавшие продолжению занятий спортом: а) хороший тренер; б) интересный вид спорта; в) общение с друзьями; г) выезды на соревнования; д) сильное желание стать чемпионом; е) желание родителей; ж) удобное месторасположение секции; з) наличие свободного времени

Респондентами отмечено, что они совершали попытки сохранения спортивной карьеры за счет переходов в другие виды спорта (рис. 4). Как видно из рис. 4, наибольший показатель у 44,2 %

спортсменов – мотивом перехода служит интерес к другим видам спорта. Все остальные представленные причины возможного перехода в другой вид спорта не являются существенными.

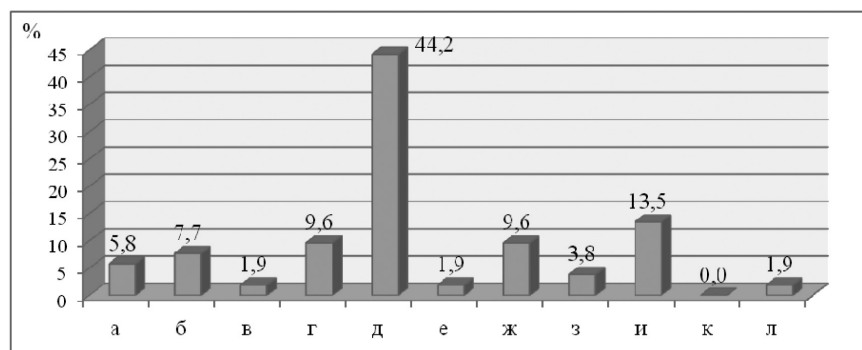


Рис. 4. Причины перехода в другие виды спорта: а) не было результатов в предыдущем виде спорта; б) было скучно, неинтересно; в) возникли проблемы со здоровьем; г) нехватка времени; д) другой вид спорта стал более интересным; е) плохие отношения с тренером; ж) смена места жительства; з) нехватка финансовых средств для занятий предыдущим видом спорта; и) разнообразие, разносторонность нового вида спорта; к) совет тренера; л) высокий рост и другие причины, связанные с телосложением

Среди респондентов, не занимавшихся в детстве спортом, дана ранговая оценка причинам, по которым будущие студенты-экономисты совсем не занимались в спортивных секциях (рис. 5).

На первом месте основная причина – выбор родителями ребенка другой сферы его занятий,

например музыкой, живописью, – 32,8 %. На втором месте определена причина – отсутствие возможностей при желании, у ребенка, например, не было (рядом) спортивного сооружения (стадиона, плавательного бассейна) либо отсутствовали финансовые возможности у родителей.

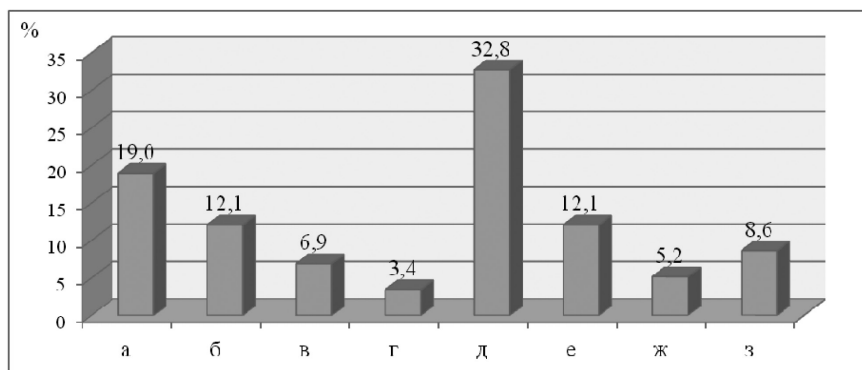


Рис. 5. Причина отсутствия занятий в спортивной секции в детстве: а) было желание, но не было возможностей; б) не было желания даже при наличии возможностей; в) не было ни желания, ни возможностей; г) даже мысли не было о спорте; д) с раннего возраста родители определили другое занятие (музыка, искусство); е) отсутствие спортивных секций по месту жительства; ж) другие интересы; з) плохое состояние здоровья

Респондентам был задан вопрос о том, культивировался ли спорт в их семье (рис. 6).

Такой фактор, как отсутствие интереса к спорту, в семье присутствует почти в равном

соотношении как среди студентов, занимавшихся в спортивных секциях (40,8 %), так и среди студентов, не занимавшихся спортом (37,3 %).

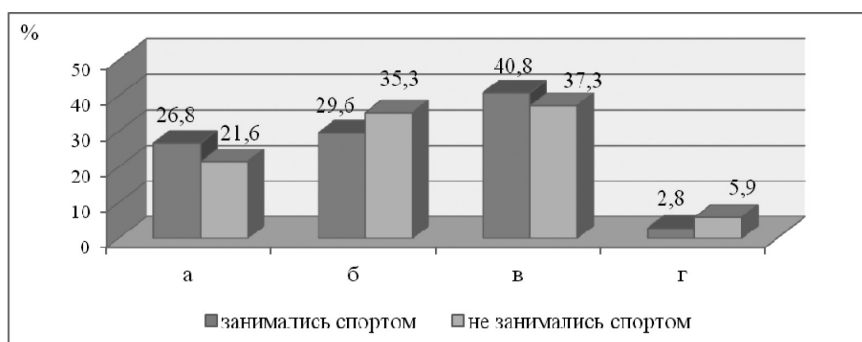


Рис. 6. Культивировался ли спорт в семье: а) да, часто посещали различные соревнования и смотрели их по телевизору; б) редко, иногда Олимпиаду или отдельные виды спорта; в) не интересовались; г) не помню

Проведенные нами исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Нами выявлено, что у студентов – будущих экономистов основной причиной отсутствия занятий спортом является решение их родителей отдать ребенка в кружки другой направленности.

2. У большинства студентов, занимавшихся в спортивных секциях, в «зарождении» их будущей спортивной карьеры учитывалась родителями их личная заинтересованность в занятиях спортом.

3. Занимавшиеся спортом респонденты хотели как можно дольше оставаться в этой специфической сфере деятельности даже за счет перехода в иной, смежный вид спорта.

## Библиографический список

1. Боген М.М. Спорт – благословение или проклятие? // Конфликт. М., 1989. С. 4–26.
2. Буссман Г. Факторы, влияющие на уход из спорта юных спортсменов // Спортивная наука в зарубежных странах / Федеральное агентство по физ. культуре и спорту; Всерос. науч.-исслед. ин-т физ. культуры и спорта. М.: Советский спорт, 2006. № 2. С. 60–66.
3. Дергач Е.А., Сбродов И.Г., Соколовский А.В. Прогнозирование успешного перехода юных спортсменов-подводников плавания в ластах во взрослый спорт высших достижений посредством соответствующего программного обеспечения // Омский научный вестник. 2013. № 3(119). С. 183–186.

# АСИММЕТРИЯ КОНЬКОВОГО ХОДА БИАТЛОНИСТОВ И МЕТОДЫ ЕЕ ДИАГНОСТИКИ<sup>1</sup>

## THE ASYMMETRY OF BIATHLETES' SKATE SKIING AND THE METHODS TO DIAGNOSE IT

С.С. Худик, А.И. Чикуров,  
А.Л. Войнич, А.Ю. Близневский

S.S. Khudik, A.I. Chikurov,  
A.L. Voinich, A.Iu. Bliznevsky

*Функциональная асимметрия, индивидуальный профиль асимметрии, биатлон, коньковый ход, пространственно-временные характеристики, биомеханические характеристики.*

В настоящей работе рассмотрены влияние функциональной асимметрии человека на спортивный результат, а также методы диагностики моторной асимметрии и средства определения пространственно-временных и биомеханических характеристик спортсменов-биатлонистов при передвижении на лыжах коньковым ходом. Проведен опрос среди тренеров спортивных школ Красноярского края по биатлону, который подтвердил, что в текущее время особенности индивидуального профиля асимметрии спортсменов-биатлонистов практически не учитываются тренерами при организации учебно-тренировочного процесса, снижая его эффективность. В ходе работы установлено, что обучение биатлонистов коньковому ходу следует начинать с одновременного двухшажного конькового хода, эффективность которого возрастает при выполнении его на ведущую сторону спортсмена.

*Functional asymmetry, individual profile of asymmetry, biathlon, skate skiing, space-time characteristics, biomechanical characteristics.*

The paper considers the impact of human functional asymmetry on sporting achievements. In addition, it discusses the methods to diagnose the motor asymmetry and the means to define space-time and biomechanical characteristics of biathletes in the process of skate skiing. The authors took a poll among coaches of Krasnoyarsk Krai sport biathlon schools, which supported the thesis that presently the peculiarities of an individual profile of biathletes' asymmetry are not virtually taken into account for organizing a training process, which results in reducing its efficiency. It was found during the work that biathletes' skate skiing training should be started with simultaneous two-step skate skiing, whose efficiency increases during performing it using a dominant sportsman's side.

**П**остоянный прогресс спортивных результатов требует внесения коррективов в методики тренировки и их совершенствование. Методы, основанные на увеличении объемов и интенсивности тренировочных воздействий и направленные на совершенствование технической и физической подготовки, в настоящее время исчерпали себя [Степанов, 2001]. Для улучшения качества тренировки необходим индивидуальный подход к спортсмену. Как известно, каждый человек обладает индивидуальными особенностями, которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на спортивный результат в избран-

ном виде спорта. Одной из таких особенностей человека является функциональная асимметрия. Цель настоящего исследования – определить роль, значение, перспективы учета, методы выявления и изучения функциональной асимметрии в спортивной подготовке биатлонистов.

На сегодняшний день существует множество работ, посвященных функциональной асимметрии человека. Очень широко раскрывает эту тему в спортивной деятельности Е.М. Бердичевская [Бердичевская, Гронская, 2009]. Ею выделены основные факторы, влияющие на морфологическую и функциональную асимметрию: исходный, генетически предопределенный уровень

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

асимметрии, вид спорта, квалификация, возраст занимающихся и стаж занятий.

Единого мнения о влиянии функциональной асимметрии человека на спортивный результат среди ученых не существует. Многие авторы в своих работах указывают на необходимость сглаживания асимметрии. Дополнительно приводятся сведения об отрицательном воздействии асимметрии на состояние здоровья спортсменов. Так, С.Г. Плотников и А.А. Марьяновский [Плотников, Марьяновский, 2007] изучили функциональное состояние элитных спортсменов-лыжников с учетом двигательной асимметрии и отмечают, что асимметрия лыжного конькового хода ведет к появлению жалоб на боли по ходу седалищного нерва, а также в области печени и сердца после физических нагрузок. Авторы рекомендуют внедрять в систему тренировки реабилитационные мероприятия, включающие эффективные методы воздействия на опорно-двигательный аппарат.

Другие считают, что индивидуальными особенностями человека необходимо пользоваться для достижения наилучшего результата в спорте. Так, И.Э. Хачатурова [Хачатурова, 2015] делает вывод о том, что функциональная асимметрия может являться одним из критериев оптимизации спортивного отбора и повышения эффективности тренировочного процесса. А.С. Гронская и др. [Гронская и др., 2014] отмечают, что успешность занятий в беге на 400 метров с барьерами требует учета моторной асимметрии. Также указывается, что своевременное выявление моторной асимметрии может способствовать более адекватной оценке уровня двигательного развития на определенном этапе отбора и тренировочного процесса.

Н.Н. Брагина и Т.А. Доброхотова [Брагина, Доброхотова, 1981], А.Н. Пуртов [Пуртов, 2014] в своих работах описывают следующие виды функциональных асимметрий: моторную, сенсорную, психическую и морфологическую. Авторы раскрывают методы определения асимметрии, а также приводят типы индивидуальных профилей асимметрии (ИПА) элитных спортсменов, наиболее характерные для определенного вида спорта [Кудряшова и др., 2014]. Также указывается на необходимость учета при разработке индиви-

дуальных тренировочных программ на всех этапах спортивного совершенствования генетически предопределенных предпочтений человека, определяемых, прежде всего, особенностями функциональной межполушарной асимметрии в системе центрального управления локомоциями. В.А. Москвин и Н.В. Москвина [Москвин, Москвина, 2015] отмечают, что диагностика и определение функциональной асимметрии (а также индивидуальных профилей латеральности) на сегодня являются важными для прогноза успешности и оценки последствий профессиональных занятий спортом на организм человека.

Наибольшую важность для спортсменов-биатлонистов имеет моторная асимметрия. Она может проследиваться как в передвижении на лыжах, так и в стойке при выполнении стрельбы на огневом рубеже [Черменев, Кокова, 2012]. Тем не менее 99 % времени биатлонист проводит на дистанции, а оставшееся время – на огневом рубеже.

Для диагностики моторной асимметрии Н.Н. Брагина и Т.А. Доброхотова [Брагина, Доброхотова, 1981] предлагают использовать такие методы, как антропометрия, электромиография (ЭМГ), электроэнцефаллография (ЭЭГ), регистрация напряжения мышц, методика диагностики времени двигательной реакции (ВДР), киносьемка, электрогонометрия и тензодинамометрия. С помощью данных методов можно определить асимметрию верхних и нижних конечностей биатлонистов и выявить ведущую сторону.

В настоящее время особенности индивидуального профиля асимметрии спортсменов-биатлонистов практически не учитываются тренерами при организации учебно-тренировочного процесса, что естественно снижает его эффективность [Елаева, Игнатьева, 2016]. Данный факт подтверждает также проведенный опрос среди тренеров спортивных школ по биатлону Красноярского края, в ходе которого было опрошено 19 тренеров (табл.). Установлено, что 100 % из опрошенных не проводят диагностику индивидуального профиля асимметрии спортсменов и не учитывают доминирование верхних и нижних конечностей в методиках тренировки.



**Результаты опроса тренеров спортивных школ по биатлону Красноярского края**

№ п/п	Наименование спортивной школы	Количество опрошенных тренеров, чел.	Количество тренеров, которые учитывают доминирование верхних и нижних конечностей в методиках тренировки, чел.
1	МАУДО «Специализированная детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва “Сибиряк”», г. Красноярск	5	0
2	МБУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа им. Г.М. Мельниковой», г. Ачинск	2	0
3	МБОУ ДОД «Детско-юношеская спортивная школа», г. Бородино	4	0
4	МБУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа по зимним видам спорта им. В.И. Стольникова», г. Канск	5	0
5	МБУ ДО «Каратузская детско-юношеская спортивная школа», с. Каратузское	1	0
6	МБУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа по биатлону» администрации Кежемского района, г. Козинск	2	0
Итого		19	0

Существует значительное количество исследований в зарубежной литературе, подтверждающих асимметричность верхних и нижних конечностей при передвижении на лыжах коньковым ходом. S. Jandová и J. Charousek [Jandová, Charousek, 2013] исследовали, казалось бы, самый симметричный вид конькового хода – *одновременный одношажный ход* – и установили, что ведущей ногой выполняется более сильный толчок, а ведомой ногой – более длительное скольжение.

Для изучения пространственно-временных характеристик лыжных ходов F. Marsland et al. [Marsland et al., 2012] использовали микродатчик, установленный на спине спортсмена, который содержит акселерометр, гироскоп, GPS-навигатор и магнитометр. В результате исследований авторы отмечают наличие асимметричности движений верхних и нижних конечностей в пространстве при передвижении на лыжах коньковым ходом.

Подготовка юных биатлонистов в зимний период начинается с обучения лыжным ходам. P. Bednarski [Bendarski] указывает на то, что обуче-

ние коньковому ходу необходимо начинать с *одновременного двухшажного конькового хода*, т.к. данный вид хода в отличие от других предъявляет наименьшие требования к умению переносить вес тела. Кроме того, эффективность использования данного вида хода возрастает с увеличением крутизны подъема, что подтверждают работы Y. Sakurai et al. [Sakurai et al., 2016], проведенные с использованием акселерометра и гироскопа.

Одновременному двухшажному коньковому ходу свойственна выраженная асимметрия: неравнозначность по длине, продолжительности и скорости первого и второго шагов, разница в сгибании и силе отталкивания правой и левой рук, разномоментность постановки палок на снег с различным углом наклона. Все это сопровождается неравномерным распределением физической нагрузки на одни и те же группы мышц туловища, а также верхних и нижних конечностей [Каклимов и др., 2010].

На рис. 1 представлен цикл правостороннего одновременного двухшажного конькового хода.



Рис. 1. Цикл правостороннего одновременного двухшажного конькового хода

Н. Myklebust et al. [Myklebust et al., 2011] описывают одновременный двухшажный коньковый ход как тяжелую технику с характерной асимметричностью и асинхронностью движений рук и ног. Свои исследования авторы проводили посредством акселерометра и двух видеокамер. Акселерометр отмечается как полезный инструмент для решения вопросов, связанных с биомеханикой движений.

На рис. 2 изображены биомеханические характеристики элитного спортсмена (сила отталкивания верхними и нижними конечностями, а также время, затраченное на выполнение толчка) в одном цикле правостороннего одновременного двухшажного конькового хода, где очень хорошо прослеживается асимметричность верхних и нижних конечностей спортсмена.

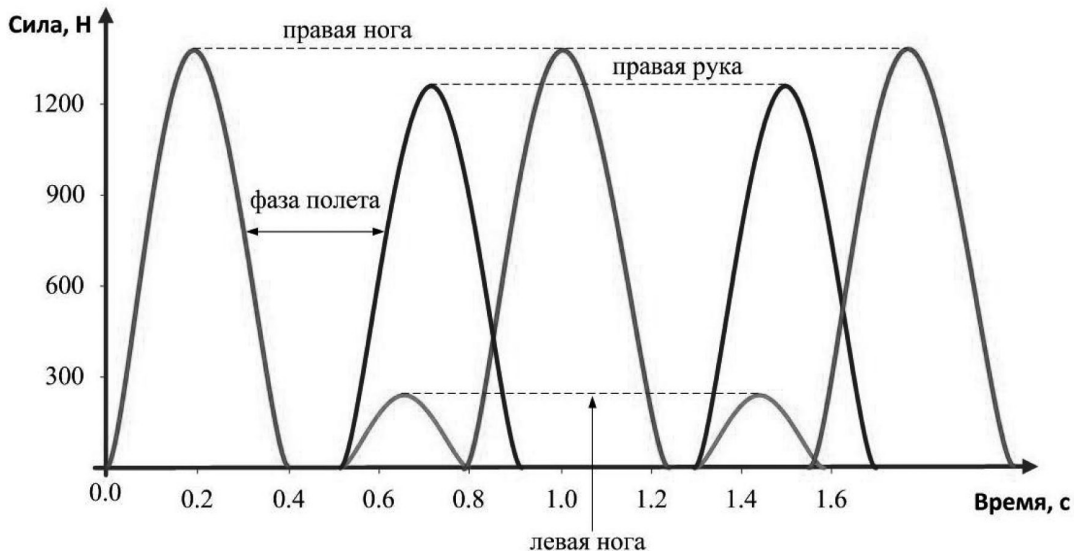


Рис. 2. Биомеханические характеристики элитного спортсмена в одном цикле правостороннего одновременного двухшажного конькового хода

T. Stöggl et al. [Stöggl et al., 2013] провели исследование эффективности одновременного двухшажного хода у элитных спортсменов и установили, что скорость хода на доминирующую руку на 4 % выше, чем при передвижении на ведомую руку. В исследованиях авторы устанавливали тензодатчики на темляк (чуть ниже захвата рукой) и на стельки ботинок.

Специалисты Норвежского университета науки и технологий исследовали эффективность техники одновременным двухшажным коньковым ходом (вариант в подъем) при передвижении с отталкиванием ведущей и неведущей по функциональной асимметрии (левой или правой) стороной. Отмечено большее превосходство при отталкивании ведущей по функциональной асимметрии стороной, и это смещение увеличивается при увеличении интенсивности. Эффективность техники при отталкивании ведущей стороной остается стабильной при передви-

жении с различной интенсивностью. В то же время эффективность техники неведущей по силе стороны снижается [Thorruud et al., 2012].

В заключение отметим, что генетически предопределенные предпочтения человека необходимо учитывать на всех этапах спортивного совершенствования. Однако опросное исследование среди спортивных школ Красноярского края по биатлону и литературные данные показывают, что тренеры уделяют этому недостаточное внимание.

В ходе проведения литературного обзора определено, что для спортсменов-биатлонистов наибольшую важность имеет моторная асимметрия, диагностику которой можно провести с помощью следующих методов:

- антропометрия;
- электромиография (ЭМГ);
- электроэнцефаллография (ЭЭГ);
- регистрация напряжения мышц;

- диагностика времени двигательной реакции (ВДР);
- киносъемка;
- электрогонометрия;
- тензодинамометрия.

Установлено, что при обучении спортсменов коньковому лыжному ходу на этапе начальной подготовки наиболее оптимальным является одновременный двухшажный ход ввиду отсутствия жестких требований к умению переноса веса тела. Также выявлено значительное количество исследований, подтверждающих асимметричность верхних и нижних конечностей при передвижении на лыжах коньковым ходом. При этом асимметричность наиболее выражена при двухшажной технике конькового хода. Для изучения пространственно-временных и биомеханических характеристик спортсменов наиболее распространенными являются следующие устройства:

– акселерометр и гироскоп, с помощью которых можно регистрировать амплитуду движений верхних и нижних конечностей биатлониста в пространстве при передвижении коньковым ходом;

– видеокамера, с помощью которой можно определять разномоментность отталкивания верхними и нижними конечностями биатлониста при передвижении, а также продолжительность толчка и проката;

– тензодатчики, благодаря которым регистрируются усилия, прилагаемые спортсменами для совершения толчка верхними и нижними конечностями.

Анализ, учет и воздействие на индивидуальный профиль асимметрии с помощью вышеприведенных средств, методов и методик на этапе начальной подготовки биатлонистов при обучении коньковому ходу могут являться факторами повышения качества тренировочного процесса и роста спортивного результата.

## Библиографический список

1. Бердичевская Е.М., А.С. Гронская. Функциональные асимметрии и спорт [Электронный ресурс] // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. М.: Научный мир, 2009. С. 647–691.
2. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека: монография. 2-е изд. М.: Медицина, 1981. 201 с.
3. Гронская А.С., Даванова А.В., Малука М.В., Бугаец Я.Е. Влияние моторной асимметрии на профессионально-технические характеристики женщин-бегуний на 400 метров с барьерами // Вопросы функциональной подготовки в спорте высших достижений. Омск: СибГУФКиС, 2014. С. 72–77.
4. Елаева Е.Е., Игнатъева Л.Е. Диагностика индивидуального профиля асимметрии спортсменов-биатлонистов разной квалификации // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. С. 67.
5. Каклимов А.Ф., Бомин В.А., Шохирев В.В. Методика обучения способам передвижения на лыжах: учеб.-метод. пособие. Иркутск: Репро-центр А1, 2010, 157 с.
6. Кудряшова Ю.А., Бердичевская Е.М., Мошой А.А. Функциональный профиль асимметрии у квалифицированных спортсменов, специализирующихся в легкой атлетике (прыжки в длину) // Вестник Уральской медицинской академической науки. 2014. № 3. С. 186–188.
7. Москвин В.А., Москвина Н.В. Индивидуальные различия функциональной асимметрии в спорте // Наука в олимпийском спорте. 2015. № 2. С. 58–62.
8. Плотников С.Г., Марьяновский А.А. Функциональное состояние элитных спортсменов-лыжников с учетом двигательной асимметрии. М.: Теория и практика физической культуры, 2007. С. 42–45.
9. Пуртов А.Н. Функциональная асимметрия человека, ее сущность // Студенческая наука и 21 век. 2014. № 11. С. 63–64.
10. Степанов В.С. Асимметрия двигательных действий спортсменов в трехмерном пространстве: дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: СпбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2001, 396 с.
11. Хачатурова И.Э. Характер индивидуального профиля асимметрии в процессе годичного цикла подготовки спортсменов-стрелков. Ресурсы конкурентноспособности спортсменов. Краснодар: КубГУФК, 2015. С. 237–239.

12. Черменев Д.А., Кокова Е.И. Результаты исследования специальной стрелковой подготовленности биатлонистов 13–14 лет на этапе предварительной базовой подготовки / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 154–157.
13. Bednarski P. Nordic Skiing Technique Concepts to Coach Students and Facilitate Self-Learning // Comments and points, developed by Piotr Bednarski, Olympic Biathlon coach and the Nordic Ski Coaches of the All City Nordic Ski Team of Rochester. URL: [http://www.rascmn.info/rnst\\_wa/nordic\\_skiing\\_tech.pdf](http://www.rascmn.info/rnst_wa/nordic_skiing_tech.pdf)
14. Jandová S., Charousek J. Laterality of lower limbs during V2 Alternate in Nordic combined athletes // Human movement. 2013. Vol. 14 (3). P. 217–220.
15. Marsland F., Lyons K., Anson J., Waddington G., Macintosh C., Chapman D. Identification of Cross-Country Skiing Movement Patterns Using Micro-Sensors. Sensors // 2012. № 12. P. 5047–5066.
16. Myklebust H., Nunes N., Hallen J., Gamboa H. Morphological Analysis of Acceleration Signals in Cross-Country Skiing-Information Extraction and Technique Transitions Detection // Babiloni F., Fred A.L.N., Filipe J., Gamboa H., editors. Proceedings of the International Conference on Bio-Inspired Systems and Signal Processing (BIOSIGNALS 2011): Rome, Italy. 2011. 26–29 January. P. 510–517.
17. Sakurai Y., Fujita Z., Ishige Y. Automatic Identification of Subtechniques in Skating-Style Roller Skiing Using Inertial Sensors // Sensors. 2016. № 16. P. 473–482.
18. Stöggl T., Hébert-Losier K., Holmberg HC. Do Anthropometrics, Biomechanics, and Laterality Explain V1 Side Preference in Skiers? // Med. Sci. Sports Exerc. 2013. 45 (8). P. 1567–1576.
19. Thorrud S., Welde B., Sandbakk O. Do laterality and strength asymmetry relate to preferred side in cross-countryskiing G2 skate technique?//17th annual ECSS Congress Bruges, BEL. 2012. July 4–7. URL: [http://www.ecss-congress.eu/2012/images/PDF\\_Files/FINPRO\\_Bruges2012\\_Final\\_Version\\_2.pdf](http://www.ecss-congress.eu/2012/images/PDF_Files/FINPRO_Bruges2012_Final_Version_2.pdf)

# МЕТОДИКА НАПРАВЛЕННОГО АСИММЕТРИЧНОГО СИЛОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПРИНТЕРОВ<sup>1</sup>

## THE METHODOLOGY OF DIRECTED ASYMMETRIC POWER IMPACT IN SPRINTERS' TRAINING

А.И. Чикуров, В.И. Федоров, А.Л. Войнич

A.I. Chikurov, V.I. Fedorov, A.L. Voinich

*Модель подготовки спринтеров, методы тренировки, скоростной барьер, ритмо-структурные характеристики бега, ассиметричное силовое воздействие, голень.*

В настоящей работе предложена методика подготовки легкоатлетов-спринтеров. В основе методики лежит принцип направленного ассиметричного силового воздействия (НАСВ) на нижние конечности в естественных условиях скоростного бега. Для выполнения упражнения в ходе беговой подготовки используется отягощение на одной неведущей по моторике ноге. Использование предлагаемой методики в подготовке экспериментальной группы спринтеров в течение 11 недель способствовало изменению ритмоструктурных (РС) характеристик бега, преодолению «скоростного барьера», росту сезонных показателей на дистанции 50 м: времени – на 0,4 с, частоты шага – на 0,04 Гц, длины шага – на 0,09 м; при этом снижение количества шагов составило 1,3 ед.

*Sprinters' training model, training methods, speed barrier, rhythmstructural characteristics of running, asymmetric power impact, shin.*

This study offers a training methodology for training sprinters. A principle of directed asymmetric power impact (DAPI) on lower limbs in natural conditions of high-speed running is at the core of the methodology. The authors offer to apply a weight on a non-dominant leg for doing exercises during running workouts. The use of the above-mentioned methodology to train an experimental group of sprinters in Siberian Federal University for 11 weeks contributed to the modification of rhythmstructural (RS) running characteristics, «speed barrier» overcoming and the improvement of seasonal rates at a 50 m distance. Thus, time rates increased by 0,4 s, stride frequency increased by 0.04 Hz, stride length increased by 0,09 m. However, stride quantity decreased by 1,3 units.

**В** текущее время актуален вопрос совершенствования методики подготовки спортсменов-спринтеров. Оданакo привычные методики тренировок имеют ограниченный эффект.

Анализ научной литературы показал, что при использовании *распространенных средств* тренировки спринтеров, которые заключаются в систематическом повторении биомеханически-рациональных спортивных упражнений [Зациорский, 1966], вырабатывается автоматизм движений и закрепляются ритмоструктурные (РС) характеристики бега, такие как длина и частота шага [Абросимов, 1977].

Стабилизация двигательного навыка несет в себе, помимо положительных последствий, и отрицательное – отсутствие прироста скорости.

Отсутствие положительной динамики в скорости имеет место даже при значительном повышении функциональных возможностей человека. Таким образом, создается «скоростной барьер», без преодоления которого невозможен прогресс результатов спринтеров [Korchemy, 1985, p. 41; Ozolin, 1978, p. 55; Schiffer, 2011, p. 7].

Для противодействия стабилизации двигательного навыка используют различные подходы и *дополнительные средства тренировки* [Аракелян, 1970; Ильин, 2002; Мехрикадзе, 1997; Сергеев, 1999; Bailey et al., 2005; Cissik, 2011; Gibala, 2007; Gonzalez, Beckwith, 2009; Gonzalez et al., 2011; Rumpf et al., 2016; Sheppard, 2004; Schiffer, 2011]:

- выполнение бега с изменением интенсивности, длины отрезков и интервалов отдыха;
- осложнение и облегчение условий бега;

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».



– выполнение бега в специально создаваемых условиях с помощью тренажеров;

– выполнение упражнений структурно не сходных с бегом (упражнения с отягощением, прыжковые упражнения, средства локального воздействия);

– сопряженная тренировка техники и двигательных качеств.

Совокупными недостатками вышеприведенных подходов и дополнительных средств тренировки являются:

– недостаточный учет индивидуальных особенностей спринтеров в части моторной асимметрии нижних конечностей;

– изолированное развитие мышечных групп, не позволяющее полноценно использовать их в спринтерском беге;

– существенное отклонение РС и других характеристик бега при выполнении упражнения с большей мощностью;

– увеличение времени преодоления «скоростного барьера» спринтером.

Отсутствие сведений о возможности применения направленного асимметричного силового воздействия как дополнительного средства тренировки спринтеров, способствующего устранению вышеуказанных недостатков, послужило предпосылкой для проведения настоящего исследования.

### 1. Теоретический базис

Гипотеза исследования состояла в том, что при использовании методики тренировки спринтеров, включающей в себя направленное асимметричное силовое воздействие на дистальную часть голени неведущей по моторике ноги, произойдут следующие изменения условий бега спринтера:

1) повысится общая мощность работы;

2) опосредованно повысится мощность работы неосновных мышечных групп;

3) направленно в соответствии со схемой на рис. 1 повысится общая мощность работы нижних конечностей;

4) наибольшим образом в структуре затрат дополнительной мощности повысится мощность работы маховых звеньев нагруженной ноги, т.к. на участках разгона бедра ( $\omega_{11}$ - $\omega_{12}$ ) и голени ( $\omega_{13}$ - $\omega_{14}$ ) угловое ускорение превышает та-

ковое в толчке или амортизации (рис. 1 А,С). Это превышение связано, прежде всего, с наличием ненулевых значений начальной ( $\omega_{15}$ ) и конечной ( $\omega_{18}$ ) угловых скоростей на участках толчка и амортизации. В то же время за счет передачи до 50 % усилия от маха на толчковую ногу [Уткин, 1989] вклад толчка ненагруженной ноги в затратах дополнительной мощности перемещения груза может сильно варьироваться;

5) наименьшим образом повысится мощность толчка и амортизации ненагруженной ноги из-за минимального момента инерции; не изменится мощность маховых движений ненагруженной ноги (рис. 1 Б,С);

6) благодаря значимому увеличению момента инерции, пропорциональному массе и квадрату угловой скорости, произойдет некоторое смещение фазы шага нагруженной ведомой по моторике ноги; возможно также незначительное смещение фазы шага ненагруженной ноги;

7) благодаря подбору оптимальной массы груза произойдет минимальное смещение РС-характеристик бега спринтера в пределах < 10 % при отсутствии изменений угловых характеристик бегового шага.

Из рис. 1 следует, что при использовании груза на одной из ног дополнительная мощность затрачивается в 6 из 8 (75 %) основных движений обеих ног. В соответствии со схемой рис. 1 дополнительная мощность, затрачиваемая спринтером в рамках одного цикла движения, может быть выражена соотношением:

$$\Delta P = \Delta P_1 + \Delta P_2 + \Delta P_3 + \Delta P_4 + \Delta P_5 + \Delta P_6 + \sum \Delta P_n, \quad (1)$$

где:  $\Delta P_1$  – дополнительная мощность маха бедром ноги с грузом, Вт;  $\Delta P_2$  – дополнительная мощность маха голенью ноги с грузом, Вт;  $\Delta P_3$  – дополнительная мощность толчка ноги без груза, Вт;  $\Delta P_4$  – дополнительная мощность амортизации ноги с грузом, Вт;  $\Delta P_5$  – дополнительная мощность толчка ноги с грузом, Вт;  $\Delta P_6$  – дополнительная мощность амортизации ноги без груза, Вт;  $\sum \Delta P_n$  – совокупность дополнительных мощностей, затрачиваемых на движение неосновных групп мышц, включая торможения маховых движений, Вт.

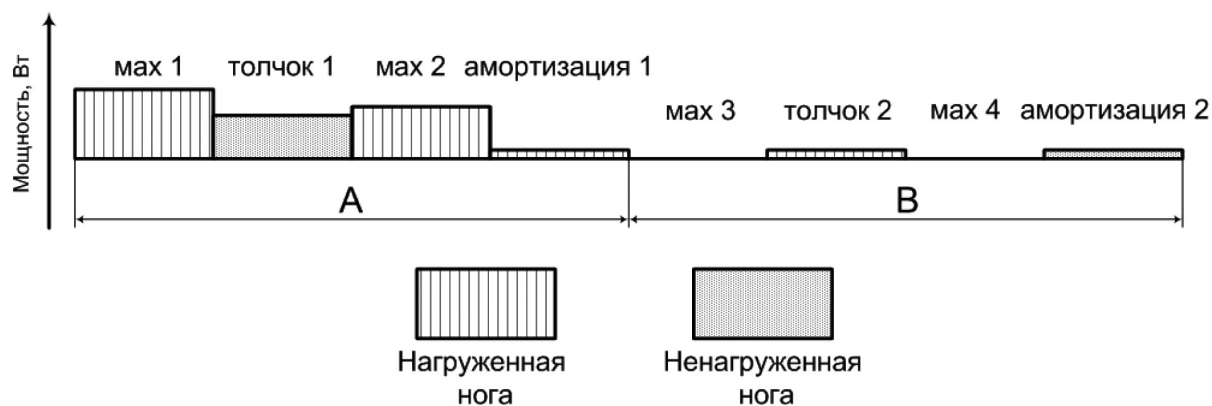
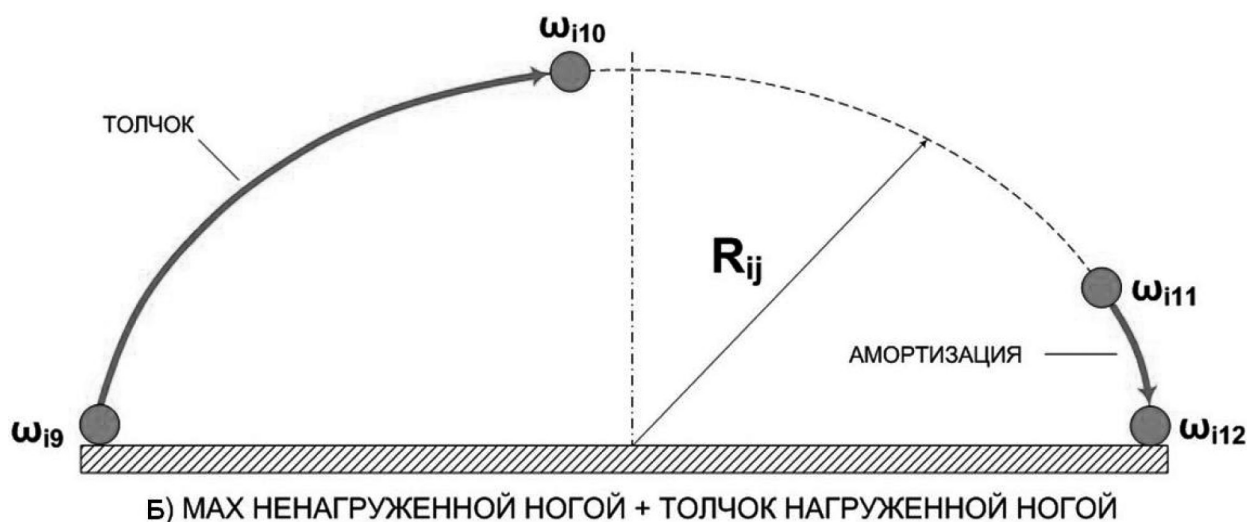
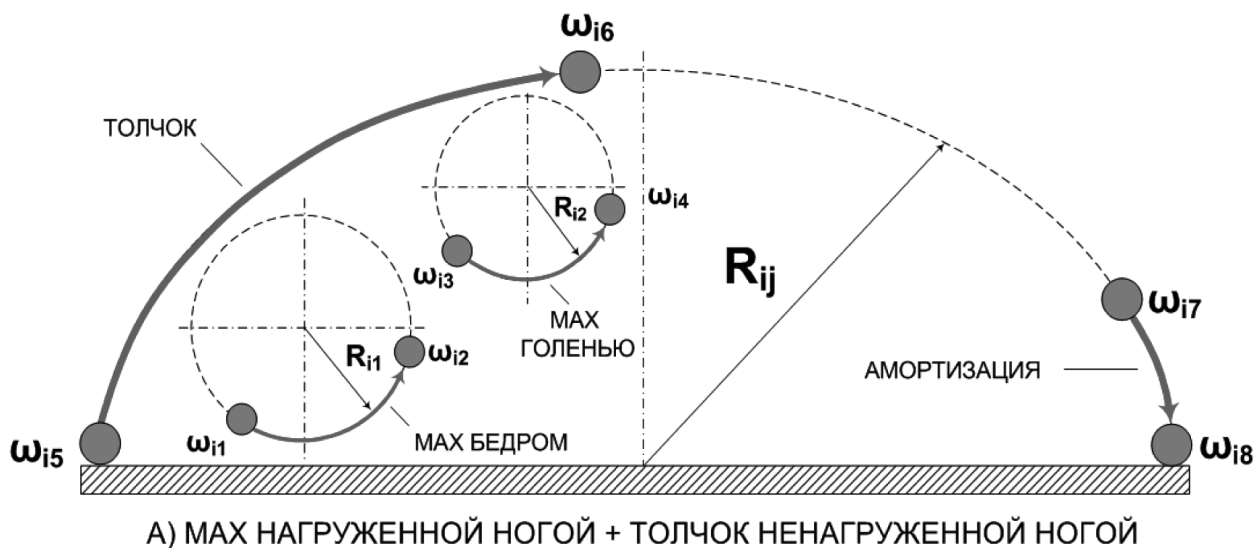


Рис. 1. Схематичная модель распределения затрат дополнительной мощности  $\Delta P$  для перемещения груза  $M$ , в рамках одного цикла движения после набора скорости

Дополнительно затрачиваемые мощности для маха толчка и амортизации (рис. 1) в общем случае могут быть рассчитаны по формулам:

$$\Delta P_{\text{маха}} = \sum_{i=1}^n \left( \frac{M_i}{\Delta t} \right) \times ((0.5R_{i1}^2 \times (\omega_{i2}^2 - \omega_{i1}^2)) + 9.8 \times \Delta H), \quad (2)$$

$$\Delta P_{\text{толчка}} = \sum_{i=1}^n \left( \frac{M_i}{\Delta t} \right) \times \left( \sum_{j=1}^m (0.5R_{ij}^2 \times (\omega_{i6}^2 - \omega_{i5}^2)) + 9.8 \times \Delta H \right), \quad (3)$$

$$\Delta P_{\text{амортиз.}} = \sum_{i=1}^n \left( \frac{M_i}{\Delta t} \right) \times \left( \sum_{j=1}^m (0.5R_{ij}^2 \times (\omega_{i8}^2 - \omega_{i7}^2)) + 9.8 \times \Delta H \right) \times (1 - k), \quad (4)$$

где:  $M_i$  – масса груза, кг;

$\Delta t$  – время перемещения груза, с;

$R_i$  – радиус на круговой траектории махового движения, м;

$R_{ij}$  – радиус на криволинейной траектории движения, м;

$\omega_i$  – угловая скорость в соответствии со схемой рис. 1, рад/с;

9,8 – ускорение свободного падения, м/с<sup>2</sup>;

$\Delta H$  – изменение положения груза по высоте на каждом участке движения, м;

$k$  – коэффициент использования накопленной кинетической энергии ногой при переходе от амортизации к толчку, дол. ед.

На основе применяемых соотношений (2, 3, 4) могут быть сопоставлены приросты мощностей во время (с нагрузкой) и после (без на-

рузки) применения метода – за счет роста скорости движений спринтера.

Выходными контролирующими параметрами, по которым возможно оценить эффективность предлагаемого метода, будут положительные изменения частоты и длины шага, что является условием преодоления «скоростного барьера» (рис. 2) и роста соревновательного результата.

На рис. 2 схематично отображен частный случай преодоления «скоростного барьера», достигаемый за счет сглаживания асимметрии нижних конечностей. В данном случае преодоление «скоростного барьера» осуществляется за счет выравнивания длины шага ведущей и ведомой по мототрике ноги, а также увеличения частоты шага.

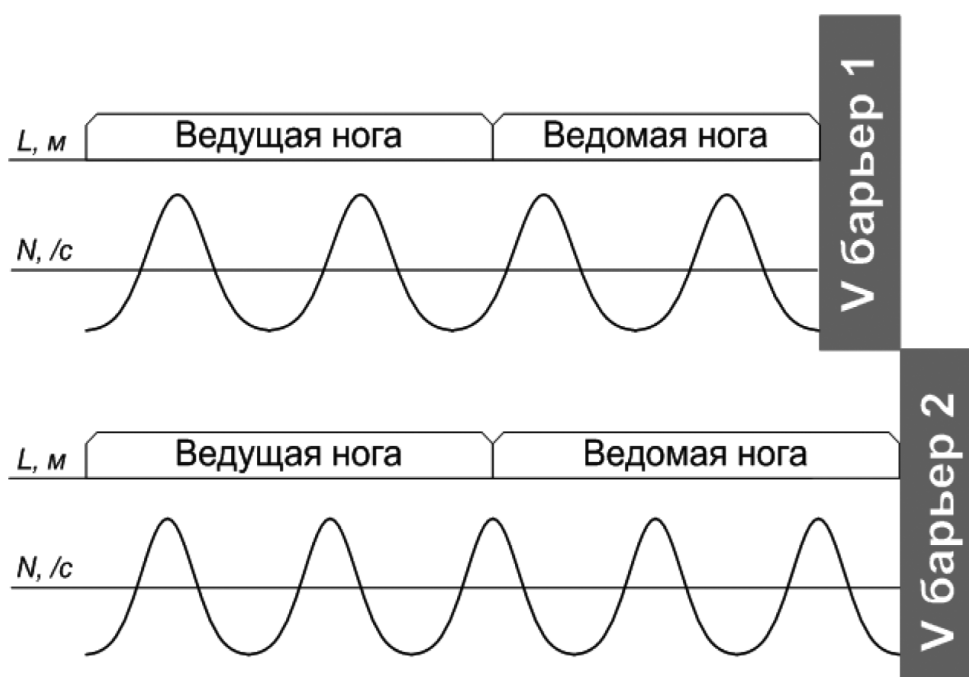


Рис. 2. Частный случай преодоления «скоростного барьера согласно авторской методике (L – длина шага, N – частота шага)

Следует отметить, что устранение асимметрии нижних конечностей не является обязательным условием роста результата. Положительный результат в скорости после применения авторского подхода может достигаться и при сохранении асимметрии нижних конечностей – за счет роста мощности движений всех групп мышц, увеличения частоты движений и общей длины шагов обоих ног.

## 2. Эксперимент

### 2.1. Первичная оценка изменения

РС-показателей в различных условиях

В рамках первого эксперимента [Федоров и др., 2014] проводилась оценка изменения РС-характеристик бега на дистанции 50 м в следующих условиях: 1) без локального отягощения;

2) с использованием локального отягощения на ведущей ноге; 3) с использованием локального отягощения на ведомой ноге; 4) с использованием локальных отягощений на двух ногах. В эксперименте приняли участие 27 студентов Сибирского федерального университета, не имеющих спортивную квалификацию, и 18 спортсменок, имеющих 1-й разряд (норматив 13,24 с на 100 м), или КМС (12,54 с на 100 м). Возраст участников – от 17 до 21 года. Величина отягощения составляла не более 1 % массы тела. Для фиксации результатов забегов проводилась видеосъемка. Обработка результатов забегов проводилась в программе «Pinnacle Studio 12». Результаты проведенного эксперимента сведены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели испытуемых в различных условиях бега на 50 м\*

№ п/п	Студенты			Спортсмены		
	Частота шага, Гц	Длина шага, м	Скорость, м/с	Частота шага, Гц	Длина шага, м	Скорость, м/с
1	3,61	1,56	5,63	3,68	1,78	6,55
2	3,49	1,53	5,34	3,55	1,74	6,18
3	3,51	1,52	5,34	3,50	1,75	6,13
4	3,35	1,48	4,96	3,46	1,76	6,09

**Примечание.** \*1 – без отягощения; 2 – с отягощением на ведущей ноге; 3 – с отягощением на ведомой ноге; 4 – с отягощением на двух ногах.

Оценка параметров бега испытуемых с различным характером дополнительного отягощения показала, что изменение пространственно-временных характеристик бега при асимметричной нагрузке происходило менее значительно, чем при использовании отягощения на двух ногах, как для квалифицированных спортсменов, так и для новичков. В большей степени падение дистанционной скорости у испытуемых связано с изменением частоты бегового шага (табл. 1).

### 2.2. Повышение эффективности подготовки спринтеров с использованием локального отягощения

По окончании первого был проведен второй эксперимент [Федоров, 2012, Chikurov, 2012] с использованием локального отягощения на дистальных частях голени. В эксперименте приняли участие 20 спортсменок-спринтеров (все испы-

туемые – студентки СФУ) в возрасте от 17 до 21 года. Уровень спортивной квалификации – 1-й и 2-й (норматив: 14,04 с на 100 м) разряды в беге на 100 и 200 м, стаж занятий спринтом не более 5 лет. Продолжительность эксперимента составила 11 недель.

Испытуемые были разделены на 2 группы: экспериментальную и контрольную. Для каждого спортсмена по результатам видеосъемки проводилось сравнение кинематических характеристик бегового шага с локальным отягощением на одной ноге (от 100 до 500 г) и без него. В результате было установлено, что при выполнении бега с отягощением от 0,5 до 0,8 % массы тела не наблюдается выраженного нарушения ритмической структуры и техники бега.

Тренировочные занятия в течение эксперимента проводились по единым тренировоч-

ным планам. При этом в тренировочных занятиях, направленных на развитие скорости для экспериментальной группы, предусматривались задания с использованием направленного асимметричного силового воздействия. Спринтеры контрольной группы использовали те же

специальные упражнения, но без применения отягощений.

Контрольные тестирования обеих групп проводились посредством видеосъемки на соревнованиях. Результаты контрольного тестирования представлены в табл. 2.

Таблица 2

## Изменение РС-показателей в ходе эксперимента в беге на 50 м

Показатель	Среднее значение ( $x \pm m$ )		Достоверность различий внутри группы
	До эксперимента	После эксперимента	
<b>Экспериментальная группа</b>			
Длина шага, м	1,79±0,01	1,88±0,02	p < 0,05
Частота шага, Гц	3,85±0,04	3,89±0,05	p > 0,05
Количество шагов	27,9±0,12	26,6±0,09	p < 0,05
Время на 50 м, с	7,24±0,07	6,84±0,06	p < 0,01
<b>Контрольная группа</b>			
Длина шага, м	1,76±0,01	1,79±0,01	p > 0,05
Частота шага, Гц	3,87±0,04	3,9±0,03	p > 0,05
Количество шагов	28,3±0,08	28,0±0,07	p < 0,05
Время на 50 м, с	7,32±0,06	7,18±0,07	p < 0,05
<b>Показатели достоверности между группами</b>			
Длина шага, м	p > 0,05	p < 0,05	-
Частота шага, Гц	p > 0,05	p > 0,05	-
Количество шагов	p > 0,05	p < 0,05	-
Время на 50 м, с	p > 0,05	p < 0,05	-

Как видно из табл. 2, среднее значение времени в беге на 50 м в экспериментальной группе улучшилось более выражено по сравнению с контрольной, преимущественно за счет длины шага. Приведенные в табл. 2 показатели свидетельствуют о надежном статистическом отличии между контрольной и экспериментальной группами и эффективности метода НАСВ. Как видно из табл. 2, среднее значение времени в беге на 50 м в экспериментальной группе улучшилось более выражено (0,4 с против 0,14 с) по сравнению с контрольной, преимущественно за счет длины шага. Поскольку участники эксперимента имели «среднюю» и «начальную» спортивную квалификацию, полученные результаты согласуются с результатами ранее проведенных исследований [Sinning, Forsyth, 1970], согласно которым на начальном этапе подготовки спринтера улучшение скорости достигается как за счет частоты, так и длины шага. Однако при этом длина шага является более значимым

фактором прироста скорости спортсмена, значение которого ослабевает и уступает место частоте шага по мере роста спортивного результата. При дальнейшем прогрессе в интервале «максимальной» (10,15 м/с) и «супермаксимальной» (11,6 м/с) скорости прирост скорости может происходить как за счет преимущественного роста длины шага [Bosco, Vittori, 1986], так и за счет преимущественного прироста частоты шага – даже в условиях падения длины шага [Hogberg, 1952; Bosco et al., 1984].

### 3. Методика подготовки спринтеров

На основе проведенных экспериментов авторами разработана многоэтапная модель подготовки спринтеров, в основе которой лежит НАСВ. Данная модель состоит из четырех этапов (рис. 3).

– *Первый этап* состоит в проведении контрольного тестирования, где в соревновательных условиях определяются основные биомеханические характеристики бега, а также время преодоления дистанции.





Рис. 3. Модель подготовки спринтеров с использованием упражнений направленного асимметричного силового воздействия

– На *втором этапе* решается задача по определению ведущей и ведомой по моторике ноги.

– На *третьем этапе* устанавливается величина отягощения с оптимальным тренирующим воздействием. Для этого в индивидуальном режиме применяется тест со ступенчатой пробой. Путем видеосъемки и последующей обработки материалов контрольных пробежек сравниваются кинематические характеристики бега. Сравнение характеристик проводится как с направленным силовым воздействием, так и без него. Для обеспечения силового воздействия используют манжеты на дистальных концах голени неведущей по моторике ноги.

– *Четвертый этап* включает в себя традиционную подготовку спринтеров с построением мезо- и микроциклов. На данном этапе в подготовку включаются упражнения с направленным асимметричным силовым воздействием. В микроцикле имеются 2 тренировки, направленные на развитие скорости. Первая скоростная тренировка в микроцикле – *развивающая*. Через 2–3

дня проводится *тонизирующая* скоростная тренировка с меньшими объемами. И в том и в другом случаях на скоростных тренировках используется упражнение с направленным асимметричным силовым воздействием. В остальные дни тренировочные занятия включают в себя задачи развития координационных способностей, повышения функционального состояния и восстановительные тренировки. В рамках данных тренировок асимметричная нагрузка не применяется. Тренировочный мезоцикл включает в себя до 8 микроциклов, после чего вновь определяются основные характеристики бега на соревновательной дистанции.

После прохождения четвертого этапа алгоритм действий повторяется по двум направлениям: 1) в случае прироста показателей возможно возвращение к третьему этапу; 2) в случае стабилизации или негативных показателей осуществляется переход ко второму этапу алгоритма. Алгоритм целесообразно применять на скоростно-силовом этапе годичной подготовки спринтеров.

В рамках проведенной исследовательской работы разработана и обоснована методика, включающая упражнения направленного асимметричного силового воздействия на нижние конечности в естественных условиях скоростного бега. Использование методики в спортивной подготовке спринтеров приводит к изменению ритмоструктурных характеристик бега, способствует адаптации биомеханизмов, функциональной и нервной системы спринтеров к работе на новом качественном уровне. В конечном итоге это приводит к преодолению «скоростного барьера» и прогрессу спортивного результата. В текущий момент методика успешно используется в подготовке спринтеров Сибирского федерального университета (Красноярск). В целом методика может использоваться как в подготовке профессиональных спринтеров, так и спринтеров-любителей [Ярошевич, 2010].

### Библиографический список

1. Абросимов В.В. Исследование ритмоструктурной структуры движений бегуна-спринтера и возможности ее совершенствования с использованием тренажерных устройств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977, 24 с.
2. Аракелян Е.Е. Экспериментальное обоснование методики применения специальных беговых упражнений в процессе начальной спортивной подготовки юных бегунов на короткие дистанции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970. 25 с.
3. Зацюрский В.М. Физические качества спортсмена. М.: Физкультура и спорт, 1966. 200 с.
4. Ильин М.А. Технология применения специально-подготовленных упражнений в спортивной подготовке юных бегунов на короткие дистанции: дис. ... канд. пед. наук. М.: ВНИИФК, 2002. 24 с.
5. Мехрикадзе В.В. Тренировка спринтера. М.: ФОН, 1997. 162 с.
6. Сергеев А.И. Методические приемы совершенствования основных компонентов быстроты у бегунов на короткие дистанции 13–15 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 1999. 22 с.
7. Уткин В.Л. Биомеханика физических упражнений: учеб. пособие для студентов фак. физ. восп. пед. ин-тов и для ин-тов физ. культ. по спец. № 2114 «Физ. воспитание». М.: Просвещение, 1989. 210 с.
8. Федоров В.И., Чикуров А.И., Радаева С.В. Изменение ритмоструктурных характеристик бегового шага легкоатлетов-спринтеров при использовании асимметричного силового воздействия (статья) // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 379. С. 184–188.
9. Федоров В.И., Чикуров А.И., Радаева С.В. Повышение эффективности подготовки легкоатлетов-спринтеров на основе использования специальных упражнений циклического характера с выраженной асимметрией силового воздействия // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 36. С. 148–151.
10. Ярошевич И.Н. Физическое воспитание студентов на основе спринтерской специализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 109–112.
11. Bailey J., Ward B., McLennan A. Methods of speed training, Sprints and Relays. Instructional Manual for Coaches, New Zealand: New Zealand Athletics, 2005. P. 37–37.
12. Bosco C., Locatelli E., Matteucci E. Eine einfache Methode zum Vergleich von Lauf- und Sprungleistungen auf verschiedenen Belägen. Leistungssport. 1984. 6. P. 23–26.
13. Bosco C., Vittori C. Biomechanical characteristics of sprint running during maximal and supra-maximal speed. New Studies in Athletics. 1986. 1. P. 39–45.
14. Chikurov A.I., Fedorov V.I. The correction of the frequency and length of running step in sprinters' preparation // Journal of Siberian State University. Humanities and social sciences. 2012. 5. Vol. 5. P. 1146–1156.
15. Cissik J.M. Tools for Speed Development // NSCA's Performance Training Journal. 2011. № 10 (4). P. 11–13.

16. Gibala M.J. High-intensity interval training: new insights // Sports Science Exchange. 2007. № 20 (2). P. 1–5.
17. Gonzalez J., Beckwith S. Speed Development in a 100-Meter Sprinter Using a Wetsuit // NSCA's Performance Training Journal. 2009. 8 (3). P. 8–10.
18. Gonzalez J., Caceres, A. Guerra I. Resistive Training for Speed Development // NSCA's Performance Training Journal. 2011. № 10 (4). P. 7–10.
19. Hogberg P. Length of stride, stride frequency, flight period and maximum distance between the feet during running with different speeds // Arbetis physiologie. 1984. № 14. P. 431–436.
20. Korchemny R. Breaking the speed barrier // National Strength & Conditioning Association Journal. 1985. № 7 (1). P. 41–41.
21. Ozolin N.G. How to improve speed // Jarver J. (Ed.). Sprints and Relays: Contemporary Theory, Technique and Training. Los Altos, CA: Tafnews Press 1978. P. 55–56. Originally printed in Legkaya Atletika, reference unavailable.
22. Rumpf M.C., Lockie R.G., Cronin J.B., Jalilvand F. The effect of different sprint training methods on sprint performance over various distances: a brief review // Journal of Strength and Conditioning Research Publish Ahead of Print. 2016. № 30 (6). P. 1767–1785. DOI: 10.1519/JSC.0000000000001245.
23. Schiffer J. Training to overcome the speed plateau // IAAF New Studies in Athletics. 2011. № 26 (1/2). P. 7–16.
24. Sheppard J. The use of resisted and assisted training methods for speed development: coaching considerations. Modern Athlete and Coach. 2004. 42 (4). P. 9–13.
25. Sinning W.E., Forsyth, H.L. Lower limb actions while running at different velocities // Med. Sci. Sports. 1970. № 2. P. 28–34.

## ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ В ГОДЫ ПАДЕНИЯ САМОДЕРЖАВИЯ И ПРИХОДА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (1917–1920)

### PREREVOLUTIONARY ELEMENTARY SCHOOL OF EASTERN SIBERIA DURING THE FALL OF AUTOCRACY AND THE ADVENT OF THE SOVIET POWER (1917–1920)

А.И. Шилов

A.I. Shilov

*Восточная Сибирь, высшее начальное училище, дореволюционная начальная школа, либерализация и демократизация школьных порядков, Министерство народного просвещения Сибирского правительства, план введения всеобщего обучения, проект реформы общеобразовательной школы, родительский комитет, учительский съезд, школьный совет.*

В статье дан анализ развития дореволюционной начальной школы Восточной Сибири в 1917–1920 гг. Раскрыт ряд вопросов ее функционирования в трудный период революций и гражданской войны. Показано, что в эти сложные годы, несмотря на тяжелые социально-экономические, военно-политические условия жизни, дореволюционная система начального образования в целом сохранила образовательный потенциал низшей начальной школы и увеличила таковой высших начальных училищ.

*Eastern Siberia, higher elementary training school, pre-revolutionary elementary school, liberalization and democratization of school policy, the Ministry of Education of the Siberian government, the plan to introduce universal education, comprehensive school reform project, parent-teacher organization teachers' congress, school board.*

The article analyzes the development of the pre-revolutionary elementary school in Eastern Siberia in 1917–1920. It discloses a number of issues concerning its functioning during the difficult period of revolutions and the civil war. Besides, the article shows that during these difficult years, despite hard socio-economic, political and military life conditions, the pre-revolutionary system of elementary education maintained the educational potential of the lower elementary school in general and increased that of the higher elementary training schools.

**Ф**евральская буржуазно-демократическая революция 1917 г. в школах Восточной Сибири, как и в России в целом, была надеждой на коренные перемены, скорейшее преодоление тех трудностей, которые принесла с собой Мировая война, начавшаяся в 1914 г. Сокращение правительственных ассигнований на народную школу, ограничение возможности местных бюджетов вели к расстройству материальной базы начальных училищ, нехватке учебных пособий, школьных принадлежностей и всего необходимого для нормальной организации учебного процесса.

Большей частью в постановлениях правительства и министерства намечались меры, направленные на устранение уродливых сословных предрассудков в системе народного образования, и отменялись реакционные циркуляры

прежнего Министерства народного просвещения, издавались распоряжения и циркуляры, направленные на либерализацию и демократизацию школьных порядков.

Среди изданных распоряжений правительства отметим постановления от 8 мая, согласно которому в ведение Министерства народного просвещения переходили все действовавшие в стране учебные заведения церковного ведомства – церковноприходские школы, а 20 июня вышло постановление о передаче в МНП всех училищ, включенных в школьную сеть всеобщего обучения, или пользовавшиеся казенными деньгами на содержание учителей или школы в целом.

История церковных школ – это сплошной свиток страданий приходского духовенства, учителей и учащихся. Приходские священники под угрозой наказания вынуждены были изыскивать средства

на школы и бесплатно в них работать. Церковные школы стали тяжелым игом духовенства. Холод, теснота, грязь, недостаток учебников и классных пособий были обычным явлением во многих церковных учебных заведениях. Естественно было при этих условиях желание крестьян передать церковные школы земству или министерству.

Тяжелые условия работы при скудном содержании заставляли церковноприходских учителей бежать при первой возможности. Для многих епархий процент смены учителей в течение года был равен 30–35 %, т.е. целая треть ежегодно уходила со службы (ГАЧО. Ф. 273. Оп. 1. Д. 14. Л. 29).

Учащиеся страдали более всего от недостатка учебников, письменных принадлежностей и книг для чтения. Нередким явлением в церковных школах было употребление в одном отделении трех-четырёх разных книг для чтения или одной на целую парту с четырьмя учащимися.

Согласно постановлению от 8 мая школы через министерство передавались органам местных самоуправлений. Учителя всех школ уравнивались в своих правах. Воцарялось единство начального образования в средствах содержания и в управлении при широкой возможности приспособления просветительской деятельности к разнообразным местным условиям [Шилова, 2013, с. 149].

Небезынтересен тот факт, что духовенство, увлекаемое ходом политических событий и общественно-педагогического движения, начало выдвигать вопросы по слиянию с министерскими школами.

Февральская революция, давшая мощный толчок подъему общественно-педагогического движения по всей стране, выразилась инициативой и последовательностью в борьбе за демократизацию образования в Сибири и на Дальнем Востоке. Во всех регионах и уездах Восточной Сибири проходили съезды учителей и деятелей народного образования, в том числе духовенства.

Однако на всех съездах, при определенной специфике каждого из них, общим было единое стремление к единой демократической школе.

Курс начальной школы расширяется, продолжительность времени обучения определяется в 5–6 лет, продолжительность учебного года и устройство начальных классов при школе определяются местными условиями и требованиями

населения. Начальная школа служит прямой переходной ступенью к следующей за ней средней школе.

Управление школами на местах возлагается на школьные советы, состоящие из представителей от учащихся, местных самоуправлений и представителей родительских комитетов, которые ведают хозяйственной и учебно-воспитательной частью школы, не нарушая и не отрицая общегосударственных принципов введения всеобщего и обязательного обучения [Средняя школа, 1919, с. 105].

Решения учительских съездов в Восточной Сибири в известной мере были реализованы в наступившем 1917/18 учебном году. Но затем с осуществлением Октябрьской революции 1917 г. жизнедеятельность начальных школ стала корректироваться.

С 1 марта (16 февраля) постановили прекратить преподавание религии во всех учебных заведениях Забайкальской области – низших, высших начальных и средних общеобразовательных и специальных, государственных (казенных), общественных и частных. Преподавание религии сохранилось лишь в специальных богословских учебных заведениях (духовных семинариях и др.), содержимых частными религиозными обществами и ставивших своей целью подготовку священнослужителей.

Во всех светских школах отменялись всякого рода религиозные обряды. Заведующих учебными заведениями за несоблюдение настоящего постановления решено было отстранять от работы и привлекать к законной ответственности.

Сибирский совет по делам народного образования не оказал сколько-нибудь существенно влияния на развитие народной школы. Как положительное явление следует отметить тот факт, что за период советской власти автономия средних школ и высших начальных училищ в лице школьных советов почти не была тронута.

В мае 1918 г. начался мятеж чехословацкого корпуса, в результате чего власть сначала перешла к сепаратистам, так называемым областникам, а затем к адмиралу Колчаку. Все советские декреты по народному образованию были аннулированы, проведенные немногие школьные преобразования отменены, организованные советской властью просветительские учреждения ликвидированы.



Были упразднены установленная при Временном правительстве и просуществовавшая целый учебный год автономия высших начальных училищ и средней школы и все школьные советы. Министерство народного просвещения Сибирского правительства продолжало действовать в духе этого министерства Временного правительства, выполняя и продолжая развивать начинания, которые были разработаны в министерстве Мануйлова – Ольденбурга – Салазкина [Средняя школа, 1919, с. 109].

Говоря о последних четырех годах функционирования существовавшей школьной системы начального образования, необходимо отметить, что, несмотря на очень тяжелое военнополитическое и социально-экономическое положение Восточной Сибири, в крае был сохранен образовательный потенциал низшей начальной школы, заметно прибавилось число высших начальных училищ.

Прежние церковноприходские школы окончательно закрепились в составе начальных училищ Министерства народного просвещения после их передачи в ведомство МНП с 1 сентября 1917 г.

Кроме того, Министерство народного просвещения Сибирского правительства, так же как и МНП Временного правительства, занималось разработкой реформы общеобразовательной школы. Согласно проекту реформы общеобразовательная школа должна была быть единой, состоящей из 3 ступеней, каждая из которых давала бы законченное образование и право поступления без испытаний на следующую ступень.

Предусматривался 11–12-летний курс обучения. Низшие начальные школы образовывали по проекту первую ступень, высшие начальные училища и младшие 4 класса гимназий и реальных училищ – вторую ступень, и старшие классы (5–7) реальных училищ и (5–8) гимназий образовывали школу третьей ступени [Средняя школа, 1919, с. 106].

Школа должна была быть демократической и национальной в широком смысле слова и подготавливать людей, годных к практической деятельности.

Не менее важной заботой Министерства народного просвещения Сибирского правительства было и проведение в жизнь всеобщего образования. Война, смена правительства приостановили широкие планы введения всеобщего обучения

в стране и за Уралом, но к началу 1919 г. в Министерстве народного просвещения Сибирского правительства имелся уже вполне законченный план для всей Сибири и Дальнего Востока. План был рассчитан на 10 лет, с 1 января 1919 г. по 1 января 1929 г.

Проведение в жизнь всеобщего обучения за Уралом вызывало необходимость довольно значительных ассигнований из средств государственного казначейства. В силу общих экономических условий субсидирование однокомплектного начального училища из средств казны было увеличено с 420 руб. в год по закону 7 июля 1913 г. до 6 600 руб. в год согласно ставкам от 6 декабря 1918 г., т.е. в 15,7 раза больше [О всеобщем..., 1919, с. 111].

После свершения Февральской революции 1917 г. Временное правительство 14 июня приняло постановление об отпуске 5,4 млн руб. на открытие 100 четырехклассных гимназий и реальных училищ, новых высших начальных училищ, 25 учительских семинарий и 5 учительских институтов. Кредиты Временного правительства на расширение сети высших начальных училищ способствовали заметному увеличению числа учебных заведений этого типа в Сибири.

За 2 года процентный рост высших начальных училищ был чрезвычайно велик, причем в Западной Сибири открытие начальных школ повышенного типа шло более интенсивно, чем в Восточной Сибири. Например, число высших начальных училищ увеличилось за 2 года в Восточной Сибири: в Забайкальской области – на 28 %, в Якутской – 100 %, в Иркутской – 33 %, в Енисейской – 70 %, в то время как в Западной Сибири в Тобольской губернии их рост составил 76,5 % и в Алтайской – 260 %.

Примечательным явлением было то обстоятельство, что почти все новые высшие начальные училища открылись в сельской местности, потому что в деревне наблюдался довольно сильный подъем в сторону получения высшего начального образования, но также училища открывались и в городах.

Открытие новых высших начальных училищ встречало довольно сильные затруднения в чрезвычайно слабом финансовом положении земств и городов. До 80 % высших начальных училищ содержались государственной казной, остальные 20 % приходились на средства земств и городов.

Большим вопросом русской школы являлось отсутствие собственных специально приспособленных помещений, и высшие начальные училища не составляли в этом отношении исключения. Свыше 50 % из них ютились в наемных помещениях, мало пригодных для учебных занятий и совершенно антигигиеничных. Многие высшие начальные училища, преимущественно в городах, занимались во вторую и даже третью смену, так как здания училищ были заняты под военные нужды. В целом 66 % зданий существовавших училищ являлись неудовлетворительными в санитарно-гигиеническом и педагогическом отношениях.

Необходимо отметить, что все проекты развития народного образования, выдвигавшиеся в период нахождения у власти Временного правительства, при советской власти и Сибирском правительстве представляли собой большей частью бумажные проекции, во многом не успевшие реализоваться в жизнь [Юрцовский, 1923, с. 125].

Таким образом, в итоге анализа фактического материала сделаны следующие выводы.

Интересы развивающегося капиталистического способа производства потребовали более грамотного, конкурентоспособного в условиях рынка работника и поставили на повестку дня вопрос о всеобщем обучении. Значение начального всеобщего обучения было настолько актуальным, что эта проблема находила отражение в означенный период почти во всех основных вопросах начальной школы в России.

Начавшаяся Первая мировая война приостановила широкие планы введения всеобщего обучения, но их разработка продолжалась все время, даже в Министерстве народного просвещения Сибирского правительства, имевшего уже вполне законченный план для всей Сибири.

В годы революций и гражданской войны сокращение правительственных ассигнований на народную школу, ограничение возможностей местных бюджетов вели к расстройству учебно-материальной базы училищ, нехватке учебных, наглядных и технических пособий и средств, школьных принадлежностей и всего необходимого для нормальной организации учебного процесса.

Февральская революция, давшая мощный толчок подъему общественно-педагогического движения по всей стране, выразилась инициативой и последовательностью в борьбе за демо-

кратизацию образования в Сибири и на Дальнем Востоке. На проходивших во всех регионах и уездах Восточной Сибири съездах учителей и деятелей народного образования обсуждались в полном объеме вопросы и проблемы текущей и будущей жизни школ, учителей, учащихся и их родителей; однако при определенной специфике каждого из них, общим было единодушное стремление к единой демократической школе.

При установлении советской власти в Восточной Сибири, ввиду ее кратковременности, принятые попытки реорганизации школы и обеспечения наиболее полного охвата детей школьным обучением не были достигнуты. Реально была осуществлена лишь отмена преподавания религии и всякого рода религиозных обрядов в значительной части народных школ.

В последние годы существования, несмотря на тяжелые социально-экономические, военно-политические условия жизни, дореволюционная система начального образования в целом сохранила образовательный потенциал низшей начальной школы и увеличила таковой высших начальных училищ; прежние церковноприходские школы окончательно закрепились в составе начальных училищ ведомства МНП.

## Список сокращений

1. МНП – Министерство народного просвещения.
2. ГАЧО – Государственный архив Читинской области.
3. Ф. 273 – Фонд 273. Бюро Забайкальского областного комитета по народному образованию.

## Библиографический список

1. О всеобщем начальном образовании в Сибири // Настольный календарь на 1919 год / под ред. М.Н. Пинегина. Томск, 1919. С. 109–112.
2. Средняя школа // Настольный календарь / под ред. М.Н. Пинегина. Томск, 1999. С. 102–106.
3. Шилова Н.В. Организация учебно-воспитательного процесса в церковноприходских школах и школах грамоты в Восточной Сибири конца XIX – начала XX вв. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 146–150.
4. Юрцовский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири. 1703–1917. Новониколаевск, 1923. 246 с.

# МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ СМЫСЛ И ЗНАЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТА

## THE WORLDVIEW MEANING AND THE VALUE OF THE CATEGORY OF SUBJECT

К.А. Абульханова

K.A. Abulkhanova

*Субъект, личность, активность, социальное мышление, сознание, социальная действительность.*

Обсуждаются наиболее проблематичные области психологической науки, которыми, по мнению автора, являются проблемы субъекта и личности, сознания и мышления личности. Определяется модель изучения реального сознания и мышления личности «среднего уровня», на основе которой субъект и личность представляют единую целостную динамичную, саморазвивающуюся систему, обеспечивающую продуктивную самоорганизацию и качественную жизнедеятельность личности в обществе. При этом регулирующая роль субъекта заключается в определении меры гармонии всех соотношений выделенной системы, их интеграции, координации и организации.

*Subject, personality, activity, social thinking, consciousness, social reality.*

The article discusses the most problematic fields of psychological science. According to the author, they are the problems of the subject and the personality, their consciousness and thinking. The article defines the model of studying real consciousness and the way of thinking of the personality of "the average level", on the basis of which the subject and the personality represent a holistic complete dynamic, spontaneous system providing a productive self-organization and high-quality life's activity of the personality in society. At the same time the regulating role of the subject includes defining a measure of harmony of all the ratios of the allocated system, their integration, coordination and organization.

**П**робуждение индивидуального сознания, самосознания личности в обществе порождает совершенно особую стадию их проявления, стадию индивидуализма. При этом индивидуализация, по нашему глубокому убеждению, строится не на экономической или правовой, а именно на психологической основе.

Индивидуализация требует от каждого человека совершить глубокую «инвентаризацию» своего психического, личностного, жизненного «снаряжения», проверить его на прочность, осознать все сильные и слабые стороны, взвесить надежность своих человеческих ресурсов, построить эту жизненную стратегию и выбрать оптимальные способы организации жизнедеятельности и самореализации.

Главным механизмом такого осознания является исконно российская, замешанная на вере идея субъекта. Даже в самом простом, далеком от сложностей выражении она несет смысл, является символом того качества, которое пусть нена-

мно, но возвышается над личностью, не позволяет смириться с наличным, данным и заданным, ограничиться тем, что уже дано. С детских лет личность стремится формировать новое качество, которое представляется сознанию обязательно как лучшее качество в жизни, позволяющее разместить себя в пространстве и времени жизни, суметь воплотить себя в ней.

В детском саду и школе, где осознанно или неосознанно осуществляется и происходит процесс воспитания личности, для ее описания часто используются крайне скудные понятия и категории, например, «вертится на уроках», «не любит отвечать у доски», то есть чисто поведенческие или, еще того хуже, оценочные категории «отличник» или «отстающий». Может ли только нарождающаяся личность с помощью этих категорий ответить себе на вопросы: кто я? на что я способна? и т.д. Ответ можно получить только в результате глубокого самоанализа, сравнения себя и социума, размышления о самой себе и других людях,

для чего обязательно нужно знать понятия и правила мышления.

Каковы понятия и правила мышления личности? Отвечая на этот вопрос, обратимся к концепции личности как субъекта жизненного пути. Она позволяет нам представить конкретную исследовательскую и во многом еще гипотетическую модель изучения реального сознания и мышления личности.

Мы рассматриваем сознание и мышление как обобщение личностью того способа жизни, которого она сама сумела достичь в конкретных социальных условиях. Речь идет о том, насколько личность «пользуется» своим мышлением, «загружает» его, о регулярности интеллектуальных занятий (конечно, определяемых физическим или умственным характером труда, но в первую очередь – самой личностью).

В мышлении каждого человека функционируют общечеловеческая система понятий, понятийно-категориальный строй его эпохи, обыденные, житейские представления, стереотипы данного социального слоя, группы, поскольку личность идентифицируется с ними. Уровень социального мышления как мышления личности самый конкретный и богатый по количеству детерминант. Однако специфика индивидуального и социального мышления может быть раскрыта только через изучение способа его функционирования, связанного с реальными жизненными отношениями личности, и теми, которые от нее зависят, и теми, которые складываются и детерминируют ее сознание независимо от нее.

Все понятийные, рациональные и обыденные, житейские формы и механизмы сознания, присущие ему операции образуют специфическую функциональную систему, когда личность становится мыслящим субъектом. Тогда одни операции, механизмы, стереотипы, присущие ее общественному сознанию, становятся тормозом, другие – продуктивным условием определения, осмысления этого отношения. Поскольку такое отношение, с одной стороны, глобально, постоянно, а с другой – складывается из множества конкретных и изменчивых, функция мышления состоит то в обобщении, то в конкретизации, то в дифференциации, то в интеграции множества этих изменчивых и вме-

сте с тем принципиально существенных для данной личности отношений и взаимоотношений.

Предметом мышления личности является вся социальная действительность в совокупности феноменологических и сущностных характеристик (социальных процессов, событий, ситуаций, отношений и поведения людей, их личностей), а также ее собственная жизнь. Личность имеет способность к такому мышлению и потребность в нем.

Актуальное сознание обеспечивается работой мышления, т.е. анализом, сопоставлением явлений, поиском их причин и следствий, раскрытием их сущности. Сущность открывается не только человеческому познанию, но и личность «силами» своего индивидуального сознания, своего ума и интеллекта стремится постичь существенное, принципиальное, основное за фактами и эмпирикой жизни и действительности.

Мы ставим задачу раскрытия сущности и тенденций реального изменения сознания личности, поэтому опираемся на теоретическую модель «среднего уровня». Эта модель, охватывающая функциональный механизм сознания и сознание в его функционировании, нами условно названа «социальное мышление личности». (Безусловно, мышление человека является социальным, но в данном случае имеется в виду конкретная социальность мышления личности.) Функционирование сознания определяется не только его структурой, «строением», проанализированными вслед за Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, а затем В.П. Зинченко, но и способом жизни личности, который определяет функциональные возможности и ограничения сознания (и его – уже сугубо функциональные прижизненные структуры).

К какой же исследовательской области относится модель социального мышления личности? В отличие от традиционной психологии мышления, хотя в ней в последнее время особо подчеркиваются его личностные характеристики (эмоциональные, мотивационные и т.д.), мы исследуем не личностные особенности процесса мышления, мы относим мышление личности к психосоциальным явлениям, рассматривая его не как имманентную характеристику личности, а как психический, личностный продукт, скорее функ-



циональный «орган» ее жизни в данном обществе. На его личностные способы и типы С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов в свое время указывали как на характеристики ума человека, полководца, и которые, в частности, выявляются тестом ММРП. В отличие от социальной психологии, мы исследуем не массовое сознание, не межличностные, интерактивные процессы, а мыслящую личность.

Социальное мышление личности может быть отнесено к огромной исследовательской области *social cognition*, которая в настоящее время интенсивно разрабатывается (и отражается на страницах журналов с аналогичным названием). Теоретические предпосылки, являющиеся ключевыми для понимания множества различных направлений внутри этой области, исходят из классических концепций сознания и мышления.

Личность, обладающая всей системой понятий, символов, значений, выработанных человечеством и данным обществом, общаясь, взаимодействуя с «другими», объединяясь с ними системой взглядов, установок и позиций, не перестает быть самоопределяющейся и в своем сознании, и в своем бытии. Это самоопределение осуществляется через разрешение противоречий «я» – «социум», «я» – «другой», с которыми связан самый динамичный и функциональный механизм сознания – социальное мышление.

Посредством социального мышления личность вырабатывает систему взглядов на действительность, осуществляет определенную теоретизацию способа жизни в своей концепции жизни и в своем внутреннем мире.

Психологическое исследование социального мышления личности, как мы видим, не сводится к раскрытию социальных условий этого мышления (поэтому и отличается от социологического).

Определив сознание как жизненную способность личности, мы полагаем, что можно говорить не только о способности к социальному мышлению (наподобие того, как в классической психологии мышления и творчества подчеркивается способность мышления, его творческий характер), но и о потребности в нем.

Естественно, что отсутствие запроса на интеллект личности, депривация ее приводят к подавлению этой потребности у самой личности.

Выявленная прямая зависимость социального мышления от способа жизни определенной личности в конкретных условиях открывает перед нами перспективную цель – найти и обратную зависимость, которую всегда подчеркивал С.Л. Рубинштейн, – регуляторную роль, или функцию, мышления в этом способе жизни. Сегодня особенно важно показать возможности социального мышления для адаптации личности к новым условиям и то, насколько она успешна (или безуспешна) в зависимости от ее интеллектуальных «ресурсов».

В связи со сказанным социальное мышление как жизненная способность может оказаться... и неспособностью. Поэтому необходимо исследовать не только творческие, оптимальные формы и способы мышления, но и неоптимальные, пассивные, дефицитные. В отличие от тех исследователей, которые, опираясь на давнюю практику использования теста IQ, сегодня с удовольствием пишут о «дебилизме» русского общества, наша задача – указать на социальные и личностные причины дефицитов интеллектуального развития, чтобы устранить их.

Социальное мышление личности зависит от ее социальной и жизненной позиции, осуществляется в единстве с ее действиями и поступками (или их немного предваряя, или следуя за ними), но в целом выражает обобщение найденного личностью способа жизни. Мышление личности выражает ее отношение к социальной действительности в целом, а также к конкретным формам этой действительности, на которые последняя структурируется в данном обществе в данную эпоху: моральным, правовым, политическим и главное – собственно ценностным (духовным, культурным).

Социальное мышление личности оказывается определителем существенности в каждом новом соотношении личности с действительностью, поскольку они непрерывно меняются и ставят перед личностью конкретные жизненные задачи. Нечто является существенным для личности не раз и навсегда, оно неожиданно обнаруживает себя как существенное. Изменяются контексты жизни – изменяются иерархия существенных отношений, их композиция. Посредством социального мышления сознание личности придает определенность неопределенным отношениям, вно-



сит определенность в то, что является противоречивым, многогранным. При этом оно само «пользуется» любимыми интеллектуально-духовными формами и способами: в одних случаях рациональными, понятийными, в других – иррациональными, интуитивными, в одних – коллективными, в других – индивидуальными.

Мы предполагаем, что функциональными образующими социального мышления (кроме возможных других) являются такие процедуры, как проблематизация, интерпретация, репрезентация и категоризация. В психологии мышления при определении проблемности использовался критерий несоответствия старого способа действия (или знаний), установки новым условиям (А.М. Матюшкин, Д.Н. Узнадзе). Интерпретация, несмотря на то, что герменевтика в лице своего формализованного крыла пыталась превратить ее в обычную формально-логическую операцию, во многом благодаря Дильтею предстала как процедура, относящая нечто к субъекту переживания, понимания. Репрезентация, согласно концепции С. Московичи и его школы, не столько процедура коллективного, надиндивидуального сознания (по Дюркгейму), сколько факт индивидуального сознания, психосоциальное явление, включающее в себя единство когнитивного и эмоционального. Наконец, категоризация оказывается не только познавательной процедурой теоретического определения объективной действительности, но и процедурой, описанной в этнопсихологии, в явлениях этноцентризма: соотношение «мы» – «они» фактически обозначает субъект-объектную оппозицию, которую С.Л. Рубинштейн определил как проблемную относительно к субъекту и для субъекта.

Словом, «процедуры», в отличие от понятия «операция», предполагающего, по Пиаже, формализованность, структурированность, мы подчеркиваем функциональный характер этих «способностей» мышления личности. Они обладают именно тем свойством относительности к субъекту, которое было взято как критерий за основу определения социального мышления личности.

Субъект и его собственная сущность (противоречия сознания и действительности, возможностей и желаний являются значимыми в процессе познания истины. В отличие от гносеологии,

для которой истина – цель познания, «истиной» социального мышления личности является сама личность – истина относительна к ней, существенна для нее и определяется ею.

Для психологии в ее подходе к мышлению и сознанию личности истина то, что существенно, продуктивно, удовлетворительно и актуально для соотношения с действительностью.

Категория субъекта раскрывает качество активности человека, выявляет его место и роль в мире, способность к деятельности, самодеятельности, самоопределению и развитию. Разработка этого понятия связана с именами С.Л. Рубинштейна и Д.Н. Узнадзе, позднее – Б.Г. Ананьева.

Так, при этом теоретическая концепция субъекта исходит из двух положений.

Во-первых, понятие субъекта – это специфический способ организации, где под организацией предполагается, согласно С.Л. Рубинштейну, качественная определенность, специфическая целостная система. Организация присуща и биологическим, и многим иным системам. Биологические способы организации объективны и не могут быть изменены, их совершенствование связано с длительными периодами эволюции. Но человек как субъект обладает уникальной способностью изменять объект или осуществлять различные способы его организации по отношению к объективно существующим. Человек субъективен и в том смысле, что он обладает способностью изменять объективное положение вещей не только в собственной жизни, не только в социальной организации, но и даже в области биологии (генная инженерия и т.д.).

Другое дело, что не всегда этот субъект предлагает более совершенные способы организации. Нам представляется, что с теоретической категорией субъекта связано представление о некотором континууме, пространстве, образованном двумя, а не одним, полюсами – от реального, часто совершенно неоптимального до идеального, оптимального способа организации. И активность субъекта разворачивается именно в этом пространстве – от наличного, реального (или, скажем, совершенно деструктивного) способа организации к идеальному, оптимальному. Субъект постоянно решает задачу совершенствования, и

в этом его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся и решаемая задача.

Второй характерной особенностью субъекта при его теоретическом определении является то, что его сущность связана не только с разрешением противоречия, но и с гармонией, упорядоченностью, целостностью. Субъект сам представляет собой некоторую специфическую систему, которая никогда не совпадает с той системой, которая определяется как объект, как объективная реальность, как социальная, жизненная и любая другая реальность, хотя он столь же объективен, как эта реальность. Активность субъекта связана и проявляется в постоянном разрешении противоречия между той сложной живой системой, которую представляет он сам, включая его цели, мотивы, притязания (если говорить о личностном уровне) и даже структуры его организма, тела (если говорить об организменном, индивидуальном уровне), и объективными (социальными, техническими и др.) системами. Потребности, которые представляют эпицентр системы «человек», которые социально сформированы и социально детерминированы, никогда социумом не удовлетворяются. В полной мере субъект активен не потому, что потребности движут его активностью, а потому, что он разрешает противоречие между своими потребностями и возможностями, условиями и т.д. их удовлетворения. Потребности, безусловно, предметны. Но из этого не вытекает то, что предмет тем самым дан субъекту.

Система организации самого субъекта представлена не только внутренними условиями, которые прежде всего интересуют психологию, не только его ценностями, целями, установками, внутренним миром. Она включает и его природную организацию, и его индивидуальную организацию, при этом не только ее достоинства, но и ограничения, как присущие каждому индивиду (ограниченная скорость движений, нервных процессов и т.д.), так и данному индивиду (например, плохое запоминание, быстрая утомляемость, слабая воля и т.д.).

Таким образом, задачей субъекта в самом широком смысле слова становится приведение в соответствие (конечно, в относительных пределах) своих возможностей и ограничений с требо-

ваниями и условиями жизнедеятельности, что он и осуществляет в порядке разрешения противоречий между своей системой организации и системой организации труда, профессии своей жизни.

Если в качестве субъекта выступает личность с идеальной организацией – прекрасным здоровьем, телосложением, выносливостью, наличием способностей, воли, целеустремленности и т.д., это не означает, что снимается противоречие: в данном случае он может столкнуться с такой системой самих объективных условий, в которой не найдет своего места. Таким образом, само теоретическое определение субъекта как системы организации с присущим ей способом функционирования имеет в основе противоречие, несоответствие его возможностей и ограничений той объективной сфере – труда, общения, личной жизни и т.д., той системе, в которой он должен функционировать.

Личность, выступая как субъект деятельности, приобретает новое качество в ряде отношений.

Во-первых, если личность, согласно принятому в психологии определению, это устойчивый психический склад человека, то в деятельности личность выступает в своем функциональном аспекте, качестве, которое отвечает условиям ее функционирования, т.е. системе условий и требований деятельности. Становясь субъектом труда, общения, личность должна овладеть соответствующими знаниями, умениями, навыками, нормативно определенными (в труде) способами своей организации в деятельности, где не только «задействованы» способности, мотивы, цели личности. Перестраивается вся система ее организации – происходит мобилизация работоспособности, способности, выработка привычки, состояния, специфическое согласование интеллектуальных усилий с физическими и т.д. Личность, которая имеет свою «логику», архитектуру способностей, потребностей, состояний, вынуждена перестроить ее в соответствии с требованиями труда, общения для решения поставленных задач.

Во-вторых, качество личности как субъекта деятельности принципиально отличается от ее качества как субъекта жизненного пути. Представляется, что одним из основных в характеристике личности как субъекта деятельности явля-

ется механизм согласования активности личности и требований деятельности. Здесь важно отметить, что, имея в виду под активностью действительную, функциональную, функционирующую ипостась личности, нельзя начинать ее понимание с конкретных целей, мотивов деятельности, хотя и в них она проявляется. Активность включает и притязания личности (уровень которых она может снизить), и характер соотношения ее инициативы и ответственности, уровень их оптимального развития и т.д.

Социально результативная деятельность может быть совершенно не оптимальна с точки зрения личностных критериев, возможностей, способностей, когда, например, талантливый учитель выполняет очень квалифицированно, профессионально, т.е. социально результативно, свою работу менеджера.

В самом общем смысле эту проблему можно выразить формулой: «человек не на своем месте», которая возникает или в силу жизненных обстоятельств, или в силу социальных причин, или в силу невыявленности способностей человека и отсутствия их профессионального совершенствования.

Став субъектом, личность вырабатывает индивидуальный способ своей организации.

Субъект является интегрирующей, централизующей, координирующей «инстанцией» этой организации. Он согласует всю систему своих индивидуальных, психофизиологических, психических и, наконец, личностных возможностей, особенностей с условиями и требованиями деятельности не парциально, а целостным образом. Обеспечение требований жизнедеятельности осуществляется не в порядке установления однозначного соответствия им того или иного психического процесса, состояния. Этот процесс имеет целостный характер и осуществляется на основе саморегуляции.

Субъект является организатором, источником не одного, а сотен «сдвигов», вариантов, стратегий, способов осуществления самоорганизации. Это он ведет выбор стратегии субъективно наиболее привлекательной, не обязательно легкой, результативно наиболее оптимальной. Он на основе саморегуляции обеспечивает

определенное – в соответствии с объективными и субъективными критериями – качество выполнения деятельности.

Саморегуляция имеет многоуровневый характер, в котором лидирует личностно значимая стратегия деятельности. В процессе саморегуляции осуществляется перераспределение функциональных задач деятельности между разными уровнями: то, чего один субъект достигает непроизвольной психической активностью, другому приходится совершать волевым способом. Если деятельность выступает как личностно значимая, жизненно важная, то регуляция текущих состояний практически не требуется – происходит общая мобилизация, подъем всех сил человека, в иных случаях преодоление усталости требует особых волевых усилий. Саморегуляция – это не только согласование циклов психофизиологических процессов и состояния, но и оптимизация возможностей, потенциалов личности, компенсация индивидуальных недостатков в связи с задачами и событиями деятельности. Саморегуляция – это преодоление объективных и субъективных трудностей деятельности, готовность к неожиданностям.

Посредством саморегуляции субъект согласует (или разрешает противоречие) между темпоритмикой своей индивидуальной организации, между скоростью осуществления действий (заданной конвейером или определяемой самим субъектом), между временными циклами, событиями и другими структурами деятельности. Понятие способа организации деятельности наиболее ясно раскрывается в аспекте временной ее организации.

Таким образом, «результативность» и удовлетворенность субъекта связана с возможностью организации всего контура жизнедеятельности личности.

Не обсуждая здесь всей проблемы целостности как критерия сущности субъекта, подчеркнем, что достижение целостности деятельности как согласования ее объективных условий-требований и субъективных обстоятельств является основной задачей субъекта. Возможность не парциально отвечать за каждую операцию, а скомпоновать их композицию, последовательность, систему со-

ставляет особую потребность и интерес для субъекта деятельности.

Последним необходимым признаком субъекта деятельности является способность самосовершенствования и совершенствования деятельности. Совершенствование последней идет по линии оптимизации ее организации, целостности, по линии постановки нетривиальных задач ее решения, совершенствования качества деятельности. Однако иногда эти две «кривые» не совпадают: совершенствуя свою деятельность чисто профессионально, человек не заботится о своем интеллектуальном, личностном развитии, в известном смысле «растворяется» в деле, становится ее придатком.

Здесь мы выходим к разным личностным характеристикам субъектов деятельности: один тип удовлетворяется пределами своего рода «игрового» способа жизни в профессии, «разминает» свою активность, не повышая уровня, другой тип ориентирован на более сложные профессиональные достижения, что заложено в характере его притязаний, третий, как показывают исследования, целиком «привязан» к социальному одобрению-неодобрению и потому, как правило, совершенствует свои способы решения социально престижных задач, деятельности и достижения соответствующих должностных «мест» – совершенствование способа организации дела вообще не является его задачей. Одни открыты, способны к принятию профессионального опыта других людей, другие совершенно закрыты и учатся только на своем.

На пути совершенствования стоят часто не только несогласованность имеющихся в наличии условий, средств деятельности, возможностей субъекта и объективных требований, но и внутренние противоречия самой личности. В труде, профессии, деятельности личность не только реализует свои цели, мотивы и т.д. Порожденная социальными, техническими, материальными условиями ситуация (в широком смысле слова) деятельности в нашем обществе вызывает огромные противоречия в самом субъекте. Эти противоречия заключаются в том, что человек вынужденно идет на компромиссы, связанные со сроками, качеством осуществления деятельности, осознавая, что она могла бы быть выполнена значительно

лучше. Пропорции формальных дел и существенных для личности сдвигаются в сторону первых, человек осознает, что главного он не успевает. Начинается рассогласование на личностном уровне. Эти достаточно частные примеры свидетельствуют о том, насколько важна диагностика реальной организации деятельности, реальных мер становления личности, ее субъекта. Понимание всей совокупности условий осуществления деятельности требует разработки множества систем, моделей, которые и в оптимальных, и реальных формах уже достаточно давно исследуются психологами. Совершенствование субъекта, по-видимому, прежде всего, идет путем самоорганизации, но последняя должна строиться не только на личном опыте, на пробах и ошибках, но на научных психологических знаниях.

## Библиографический список

1. Абульханова К.А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 1. С. 32–41.
2. Абульханова К.А. Социальное мышление личности. Современная психология: состояние и перспективы исследований. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2002. Ч. 3: Социальные представления и мышление личности. С. 88–103.
3. Ананьев Б.Г. Человек как субъект познания. СПб., 2000. 227 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование. 2016. 368 с. (Антология мировой педагогики).
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
6. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 151–169.
7. Московичи С. Социальная психология. СПб.: Питер, 2007. 592 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
9. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе // Вестник КГПУ. 2015. № 4 (34). С. 116–120.
10. Узнадзе Д.Н. Общая психология. СПб.: Питер, 2004. 413 с.



# МОТИВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ<sup>1</sup>

## MOTIVATIONAL FACTORS OF ORGANIZATIONAL LOYALTY OF MANAGERS

И.А. Аликин, И.А. Крамаренко,  
Н.В. Лукьянченко

I.A. Alikin, I.A. Kramarenko,  
N.V. Lukyanchenko

*Организация, менеджер, организационная лояльность сотрудников, удовлетворенность трудом, мотивационная сфера, мотивационный профиль, мотивационная структура.*

В статье представлены результаты исследования связи организационной лояльности менеджеров торгового предприятия с особенностями их мотивационной сферы. Выявлено, что с более высокими уровнями аффективной и нормативной лояльности связаны особенности мотивационной сферы, характеризующие сотрудника как человека с деятельной социальной позицией. Все аспекты лояльности организации и удовлетворенность трудом имеют положительные связи. Потребности, связанные с положительным отношением окружающих и уровнем заработной платы, – отрицательные.

*Organization, manager, organizational loyalty of staff, work satisfaction, motivational sphere, motivational profile, motivational structure.*

The article presents the results of a study of the relations between a commercial enterprise's managers' organizational loyalty and the features of their motivational sphere. The article shows that the higher levels of affective and normative loyalty are associated with the features of the motivational sphere, characterizing an employee as a person with an active social position. Work satisfaction is positively connected with all the aspects of the loyalty to the organization, while the needs related to the positive attitude of others and the wage are negatively connected with them.

**Л**ояльность сотрудников своей организации в настоящее время рассматривается как одна из важнейших составляющих успешности ее деятельности [Голубков, 2003; Доценко, 2001; Ковров, 2009; Харский, 2003]. Происхождение понятия лояльности французское: «loyal» в переводе означает «верный». Интерес к обозначаемому им явлению объясняется тем, что сама по себе принадлежность к группе, включенность в организацию может иметь разные субъективные последствия, по-разному ощущаться человеком [Джуэлл, 2001; Кирхлер и др., 2005; Лукьянченко, 2011], а верность работников организации является ее важным конкурентным преимуществом [Доминак, 2004; Магура, 1998].

Организационная лояльность – это приверженность персонала организации, идентифика-

ция с ней, одобрение ее целей, средств и способов их достижения, открытость для организации личных трудовых мотивов, благожелательное, корректное, уважительное отношение к организации, к руководству и коллегам, соблюдение регламентирующих ее деятельность правил, норм и предписаний [Соловейчик, 2010].

К поведенческим индикаторам лояльности относят:

- а) большие затраты времени на работу, чем требуется формально;
- б) ответственность, добросовестность;
- в) работа сотрудника на цели организации как в благоприятных, так и в неблагоприятных условиях;
- г) соблюдение установленных норм и формальностей;

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» и Российского государственного научного фонда, проект № 16-16-24022/16 «Социально-психологические факторы продуктивности профессионального взаимодействия специалистов социэкономических профессий».



д) направленность на взаимодействие с другими людьми для пользы организации;

е) постоянный контроль ситуации и творческий подход к деятельности организации [Милешкина, 2009].

Низкая лояльность персонала, с которой сталкиваются на практике многие российские организации, чревата падением трудовой дисциплины, снижением производительности труда, высокой текучестью кадров, утечкой конфиденциальной информации, хищениями и т.д. [Ковров, 2009].

Несмотря на то что наиболее известные теории организации в качестве основы ее функционирования рассматривают человеческие потребности [Кирхлер и др., 2005], до настоящего времени, как показывает анализ научно-методических источников по проблеме лояльности сотрудников организации, остается мало изученным вопрос о роли в ее формировании особенностей мотивационной сферы самих сотрудников. В поисках ответа на этот вопрос было проведено исследование, базой которого стала Красноярская коммерческая организация ООО «Командор Персонал».

Объект исследования: личностные факторы организационной лояльности. Цель исследования: выявить и охарактеризовать связь организационной лояльности менеджеров с особенностями их мотивационной сферы.

В исследовании приняли участие менеджеры по продажам в количестве 107 человек, из

которых 85 женщин и 22 мужчины (стаж работы от трех месяцев до девяти лет).

Методическое обеспечение исследования составили опросники: «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир); «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи и П. Мартин), «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман), Миннесотский опросник удовлетворенности трудом, «Шкала организационной лояльности» (Дж. Мейер и Н. Аллен).

В соответствии с авторской трехкомпонентной моделью опросник «Шкала организационной лояльности» Дж. Мейера и Н. Аллен включает три субшкалы, диагностирующие уровень аффективной, продолжительной и нормативной лояльности. Аффективная лояльность отражает вовлеченность, идентификацию и эмоциональную привязанность работника к организации (в организации остаются потому, что хотят этого). Продолжительная лояльность отражает осознание работником того, как возможные при уходе из организации последствия связывают его с организацией (в организации остаются потому, что это выгодно). Нормативная лояльность отражает ощущение работником своих обязательств перед организацией (в организации остаются потому, что испытывают чувство долга перед ней) [Джуэлл, 2001].

Для обработки данных использовался корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена. Значимые корреляционные коэффициенты представлены в табл.

**Взаимосвязь показателей организационной лояльности с особенностями мотивационной сферы менеджеров**

Название методики	Индивидуальные особенности мотивационной сферы	Показатели лояльности		
		Аффективная лояльность	Продолжительная лояльность	Нормативная лояльность
1	2	3	4	5
Миннесотский опросник удовлетворенности трудом Г. Вейссера	Удовлетворенность трудом	0,45 хх	0,41 хх	0,46 хх
«Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира	Внутренняя мотивация			
	Внешне положительная мотивация			
	Внешне отрицательная мотивация			

Окончание табл.

1	2	3	4	5	
«Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартина	Потребность в высокой заработной плате	- 0,35 хх	- 0,24 хх	- 0,36 хх	
	Потребность в хороших условиях работы				
	Потребность в четком структурировании работы				
	Потребность в социальных контактах	0,20 х			
	Потребность поддерживать стабильные взаимоотношения	- 0,35 хх		- 0,23 х	
	Потребность в завоевании признания со стороны других людей	- 0,21 х		- 0,20 х	
	Потребность ставить для себя сложные цели и достигать их	0,30 хх		0,27 хх	
	Потребность во влиятельности и власти	0,26 хх			
	Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции				
	Потребность быть креативным				
	Потребность в совершенствовании				
	Потребность в ощущении востребованности				
«Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильман	Общезжитийская сфера	Жизнеобеспечение			
		Комфорт		- 019 х	
		Статус	0,24 хх		
		Общение			
		Деятельность			
		Творчество			
		Общественная польза	0,30 хх		0,29 хх
	Рабочая сфера	Жизнеобеспечение			
		Комфорт			
		Статус	0,33 хх	0,32 хх	0,26 хх
		Общение			
		Деятельность	0,26 хх		
		Творчество	0,29 хх		
		Общественная польза	0,30 хх		

**Примечание.** х – значимая корреляционная связь (95 %);  
хх – высокосignificantная корреляционная связь (99 %).

Как видим, уровень всех составляющих лояльности положительным образом связан с удовлетворенностью трудом.

Уровень аффективной лояльности оказался связан с выраженностью многих потребностей и мотивов. С большей интенсивностью этого аспекта лояльности положительным образом связана выраженность потребностей в социальных контактах, достижении сложных целей, во влиянии и власти, в статусе, активной деятельности, творче-

стве и общественной пользе. Говоря иными словами, эмоциональная привязанность сотрудника организации тем выше, чем более деятельная социальная позиция его характеризует. А выраженность потребностей в высокой заработной плате, поддержании стабильных взаимоотношений, признании со стороны других людей, согласно данным исследования, имеет противоположный эффект ослабления эмоциональной составляющей организационной лояльности.

Гораздо в меньшей степени связана с мотивационными характеристиками продолжительная лояльность. Выраженность потребности в статусе способствует ее укреплению, а потребность в высокой заработной плате – ослаблению.

Нормативной лояльности не способствует выраженность у сотрудника потребностей в высокой заработной плате, в поддержании стабильных взаимоотношений, в признании со стороны других людей в комфорте. Более высоким уровням этого аспекта лояльности благоприятствуют выраженность потребностей в достижении сложных целей, в общественной пользе и статусе.

В качестве дополнительных были также рассмотрены данные о половой специфике организационной лояльности, показавшие, что у женщин несколько ниже, чем у мужчин, выражены ее аффективная и продолжительная составляющие. Со стажем работы в организации организационная лояльность наших респондентов не связана.

Таким образом, согласно результатам исследования, лояльность сотрудников организации связана с особенностями их мотивационной сферы. В первую очередь это касается аффективного и нормативного аспектов лояльности. С более высокими уровнями этих видов лояльности связаны особенности мотивационной сферы, характеризующие сотрудника как человека с деятельной социальной позицией. Все аспекты организационной лояльности положительным образом связаны с удовлетворенностью трудом. Потребности в поддержании стабильных взаимоотношений, завоевании признания и особенно в высокой заработной плате оказывают негативное влияние на лояльность.

Для проверки достоверности и более дифференцированного анализа выявленных тенденций необходимо провести аналогичные исследования в организациях различного типа. В перспективе результаты этих исследований могут быть использованы в практике работы организационных психологов, направленной на повышение лояльности сотрудников организации. С их учетом может проводиться отбор сотрудников. Перспективным направлением практической работы представляется также фасилитирование у сотрудников тех по-

требностей и мотивов, которые благоприятствуют высокой организационной лояльности.

## Библиографический список

1. Голубков С.В. Лояльность персонала компании: психологическая структура, формирование и методика измерения // Управление персоналом. 2003. № 10. С. 62–63.
2. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
3. Доминяк В.И. Лояльность – причинение пользы // Отдел кадров. 2004. № 11. С. 102–105.
4. Доценко Е. Измерение приверженности персонала компании с помощью опросной методики // Психология бизнеса: управление персоналом в государственных организациях и коммерческих структурах: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: ГП «ИМАТОН», 2001. Ч. 2.
5. Кирхлер Э., Майер-Пести К., Хофманн Е. Психологические теории организации // Психология труда и организационная психология: пер. с нем. Харьков: Гуманитарный центр, 2005. Т. 5. 312 с.
6. Ковров А.В. Лояльность персонала. М.: Бегемот, 2009. 168 с.
7. Лукьянченко Н.В. Границы и контексты как ключевые аспекты социально-психологического ракурса исследования идентичности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3 (17), т. 1: Психолого-педагогические науки. С. 249–256.
8. Магура М.И. Патриотизм персонала по отношению к своей организации – решающее конкурентное преимущество // Управление персоналом. 1998. № 11. С. 43.
9. Милешкина Ю.Ю. Представления о лояльности сотрудников коммерческих организаций. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2009. 90 с.
10. Соловейчик А.В. Лояльность персонала и факторы, характеризующие организацию // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С. 93–98.
11. Харский К. Благонадежность и лояльность персонала. СПб.: Питер, 2003. 496 с.

## ФЕНОМЕН ТРЕВОГИ О БУДУЩЕМ КАК ОТДЕЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

### THE PHENOMENON OF ANXIETY ABOUT THE FUTURE AS A SEPARATE CONCEPT IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

А.Н. Кононов

A.N. Kononov

*Тревога, тревожность, тревога о будущем, жизненная перспектива, жизненный план, картина будущего, временная перспектива, образ будущего.*

В статье на основе анализа зарубежной и отечественной психологической литературы рассматривается сущность понятия «тревога». Отмечаются сходства и различия во взглядах на причины возникновения и переживания данного состояния. Также предлагается авторское определение понятия «тревога о будущем» как состояния, тесно связанного с ожиданием предстоящего неблагополучия в рамках жизненного плана личности.

*Anxiety, trouble, anxiety about the future, project of life, life plan, visualization of the future, time perspective, vision of the future.*

Based on the analysis of foreign and domestic psychological literature, the article considers the essence of the concept of anxiety. It notes the similarities and differences in the focuses on the causes of appearing and experiencing of this condition among foreign and domestic experts. Besides, the article presents the author's concept of anxiety about the future as a condition that is closely associated with the anticipation of the coming trouble within the individual life plan.

Цель работы – на основе анализа зарубежной и отечественной психологической литературы рассмотреть сущность понятий «тревога» и «будущее» для формирования теоретической базы и последующего теоретического обоснования и концептуализации нового определения «тревога о будущем».

Актуальность работы. Неотъемлемой частью здоровой и зрелой личности является осознание своего будущего, неразрывно связанного с настоящим и прошлым, именно в будущее направлен вектор устремлений, желаний и целей человека. Изучение факторов, влияющих на картину будущего, способных изменить или разрушить ориентацию человека на достижение поставленных целей, повлиять на психоэмоциональное состояние, трудно переоценить в современных условиях.

Научная новизна. Предлагается авторское определение нового понятия «тревога о буду-

щем» на основе анализа понятий «тревога» и «будущее» в зарубежной и отечественной психологии. Введение нового понятия с определением его сущности и составных элементов способствует разработке психотехнических средств работы с данным психоэмоциональным состоянием.

Мировой экономический кризис, повышение стоимости жизни, экологические катастрофы – все это оказывает мощное воздействие на личность. Человек, оказавшийся под влиянием сильных и разнообразных внешних факторов, будет реагировать чувством страха и тревоги о своем будущем.

В настоящее время одним из самых исследуемых состояний в психологической науке является тревога.

Н.В. Имададзе указывает на тот факт, что, несмотря на значительное количество работ, посвященных исследованию состояния тревоги,

однозначного толкования данного термина по-прежнему нет [Имедадзе, 1996].

Большой психологический словарь под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко трактует понятие тревоги следующим образом: тревога (англ. anxiety) – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, предчувствием грозящей опасности. В отличие от страха как реакции на конкретную, реальную опасность, тревога – пережива-

ние неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы личности, представлению о себе, потребностям Я, межличностным отношениям, положению в обществе [Большой психол. словарь, 2003, с. 499].

На основе анализа психологической литературы по проблеме тревоги были определены сходства и различия в представлении зарубежных и отечественных специалистов в отношении данного психоэмоционального состояния (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительная характеристика взглядов на феномен тревоги  
зарубежными и отечественными специалистами**

Параметры	Зарубежные исследователи	Отечественные исследователи
1	2	3
Причины возникновения	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Тревога всегда связана с ожиданием беспредметной и неопределенной опасности [Фрейд, 1989].</li> <li>2. Тревога является первичной реакцией человека на состояние беспомощности [Фрейд, 2006].</li> <li>3. Первичная тревога возникает как реакция человека на глубокое потрясение каким-то кошмарным событием. Сигнальная – в ответ на ожидание грядущей опасности [Фрейд, 2006].</li> <li>4. Тревога является гипертрофированной реакцией на реальную или воображаемую опасность, ее уровень напрямую связан со степенью значимости ситуации для конкретного человека [Хорни, 1993].</li> <li>5. Тревога – состояние, в котором человек осознает конечность своего бытия на земле [Тиллих, 1995].</li> <li>6. Состояние тревоги порождается теми катастрофическими и ужасными условиями, в которых оказывается человек, с чем не может справиться. Сама жизнь человека или ей тождественное по ценности находится под ударом [Гольцман, 2001]</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Тревога является результатом предвосхищения человеком угрозы и невозможности удовлетворения значимых для него социальных потребностей [Вилюнас, 1990].</li> <li>2. Тревога возникает в ситуации невозможности определения человеком источника опасности и невозможности собственной защиты [Астапов, 1999]</li> </ol>
Способы контроля и снижения	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Человек перестает испытывать состояние тревоги только в том случае, когда обстановка становится максимально понятной и предсказуемой [Фрейд, 2006]</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Снижение уровня тревоги напрямую зависит от степени ясности ситуации и возможностей управления ею [Астапов, 1999].</li> <li>2. Тревога по своей природе является внешне направленным поиском угрозы, найдя который индивид получает возможность снизить интенсивность переживания психического состояния [Ротенберг, 1979].</li> <li>3. Поведение, адекватное ситуации, приводит к снижению уровня переживания тревоги [Березин, 1988]</li> </ol>



Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Результаты и последствия	Конструктивные	Деструктивные	Конструктивные	Десруктивные
	<p>1. Тревога является движущей силой, в процессе взаимодействия тревоги и человека рождается феномен психической активности [Мэй, 2001].</p> <p>2. Тревога не только дает сигнал о грядущей опасности, она открывает перед человеком новые возможности для поведения и реагирования [Гольцман, 2001]</p>	<p>1. Чувство тревоги порождает беспомощность, человек запутан и способен на неадекватные реакции, причиной тому является отсутствие объекта для сосредоточения действий, все что есть у человека – это лишь сам факт угрозы ему и его бытию [Тиллих, 1995].</p>	<p>1. Целью тревоги является регулирование поведения личности в ситуации, потенциально представляющей угрозу [Вилюнас, 1990].</p> <p>2. В результате данного психического состояния происходят поиск угрозы и определение ресурсов для ее устранения [Астапов, 1999].</p> <p>3. Благодаря тревоге человек мобилизует различные физиологические и психические резервы своего организма с целью устранения возможной угрозы. Однако это положение справедливо только для тревоги низкого и умеренного уровня [Прихожан, 2000].</p> <p>4. Тревога выполняет одновременно мотивационную и охранительную функции. Она включает в работу адаптационные механизмы психики человека. Тревога, активизируя соответствующее ситуации поведение, вместе с тем разрушает и изменяет неэффективные шаблоны поведения [Березин, 1988]</p>	<p>1. Тревога оказывает деструктивное воздействие на деятельность человека и приводит к беспорядочному поведению [Астапов, 1999].</p> <p>2. При росте уровня тревоги возможна полная парализация активности и деятельности человека [Прихожан, 2000].</p> <p>3. Негативное воздействие вероятнее, когда индивид неадекватно оценивает угрожающую ему ситуацию, что может привести к потере контроля над собой [Левитов, 1969]</p>

Табл. 1 демонстрирует отличия и сходства во взглядах на проблему тревоги в зарубежной и отечественной психологической науке. Важно отметить, что ключевым сходством, по мнению всех исследователей, являются причины возникновения состояния тревоги. Причиной, ее вызывающей, является реальная или мнимая угроза, скрытая от человека, источник опасности есть, но где он и что из себя представляет – неизвестно.

По мнению отечественных исследователей, только низкий и средний уровни тревоги способствуют активизации деятельности, а значит, помогают человеку в прояснении угрожающей ситуации, выявлении реальных или мнимых опасностей. Умеренный уровень тревоги создает предпосылки для поиска и активизации всех ресурсов человека с одновременным разрушением и заменой неэффективных способов поведения на результативные. В конечном итоге это делает человека более адаптивным, а его поведение – соответствующим внешнему воздействию как в данный момент, так и в последующем при возникновении схожих ситуаций.

Обозначенное отечественными исследователями положение является, по мнению автора статьи, главным, т.к. оно напрямую связано с понятием тревоги о будущем. В данном случае личностью предвосхищаются неопределенные угрожающие события, находящиеся в ближайшей или отдаленной временной перспективе. Зная структуру такого психологического явления, как тревога о будущем, и оказывая воздействие на определенные элементы, можно создать условия для управления и контроля над данным состоянием.

Помимо всего сказанного, важным является диагностический аспект для определения уровня тревоги, переживаемой человеком в данный момент. В случае выявления высокого уровня тревоги работой психолога-консультанта будет оказание человеку психологической помощи с целью ее снижения до оптимального уровня с последующей активизацией и включением в действие внутренних ресурсов самого индивида.

Тревога же высокого уровня при отсутствии квалифицированной помощи может стать в современных условиях фактором, вызывающим хаотичные, беспорядочные действия, главная опасность которых заключается в отсутствии положительного результата. В конечном итоге безрезультатные действия личности по поиску источника угрозы, вызывающего тревогу, и путей выхода из сложившихся обстоятельств создают опасные предпосылки для того, чтобы сформировалось безразличное, апатичное отношение к своей жизни и будущему. В подобной ситуации все совершаемые человеком действия воспринимаются как огромный массив операций, совершаемых им, но не работающих в сложившихся условиях, поскольку, что бы он не предпринимал, ничто не оказывает положительного эффекта. Именно поэтому изучение структуры такого психологического явления, как тревога о будущем, его диагностика и управление им крайне важны, т.к. позволяют разработать план действий и продумать программу мероприятий, направленных на поиск решения и выход из ситуации, вызывающей тревогу у человека.

**Представление о будущем в психологической литературе.** Несмотря на работы зарубежных и отечественных исследователей, посвященные проблеме формирования и изменения образа будущего личности, вопрос влияния на него состояния тревоги остается недостаточно изученным, а само понятие тревоги о будущем остается неконцептуализированным.

Время позволяет человеку проводить анализ своего прошлого опыта и продуктов деятельности, осмысленно планировать достижение значимых целей в будущем [Савлакова, 2010].

В представлении исследователей психологическое будущее включает три уровня его переживания: идеальное будущее, в основе которого лежат ценности личности, конкретное будущее, т.е. выстроенные хронологически на оси времени события, и эмоциональное отношение индивида к своему будущему (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительная таблица взглядов на феномен психологического будущего зарубежными и отечественными специалистами**

Категории	Зарубежные исследователи	Отечественные исследователи
Идеальное будущее (ценности и установки)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Временная перспектива личности включает в себя намерения человека, долгосрочные планы, цели и задачи, исходя из его мотивов и средств достижения [Нюттен, 2004].</li> <li>2. Образ будущего всегда тесно связан с мотивами и ценностями человека, приближающими его к поставленной цели [Raixao et al., 2012]</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Образ предстоящего будущего всегда связан с ценностными ориентирами личности, обеспечивающими устойчивость личности в момент кризиса и побуждающими человека к постановке и достижению новых целей в будущем [Головаха, Кроник, 2008].</li> <li>2. Индивид стремится справиться с конечностью своего бытия, достичь же этого он может благодаря ценностному сознанию и переживанию своего прошлого, настоящего и будущего [Абульханова, 2013].</li> <li>3. Жизненный план является результатом обобщения тех целей, которые ставит перед собой человек с учетом его индивидуальных мотивов и ценностей [Кон, 1989].</li> <li>4. Ценность, задающая человеку вектор движения и формирующая представление о будущем, сама не соотносится со временем как с хронологией событий, т.к. обладает смысловым будущим [Гинзбург, 1996]</li> </ol>
Конкретное будущее (события на линии времени)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Временная перспектива личности – иерархическая пирамида целей человека, ряд важных событий, которые логически упорядочены во времени [Нюттен, 2004].</li> <li>2. Временная перспектива, более широкое понятие, системное видение, целостное представление человеком всей своей жизни не только в будущем, но и в прошлом [Цит. по: Зейгарник, 1981].</li> <li>3. Человеку свойственно предвосхищать будущее свое и своих детей, при этом в случае социальных или экономических потрясений происходит резкое сужение данной перспективы [Tonna et al., 2006]</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Совокупность событий прошлого, настоящего и будущего в жизни человека в своем единстве и взаимосвязи является жизненным планом личности [Рубинштейн, 2002].</li> <li>2. Временная перспектива – логическая цепь ряда предстоящих событий, выстроенных в человеческом сознании [Головаха, 1988].</li> <li>3. Жизненный план личности – это всегда конкретные действия для достижения цели, а также необходимые ресурсы [Кон, 1989].</li> <li>4. В картине будущего человека всегда присутствуют события планируемые и ожидаемые [Головаха, Кроник, 2008]</li> </ol>
Эмоциональное отношение к будущему	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. В понятии временной перспективы личности важным является эмоциональная оценка своего будущего человеком [Нюттен, 2004].</li> <li>2. Чрезмерная эйфория в отношении себя и своих сил создает условия для игнорирования человеком вероятных сложностей на пути к будущей цели и потенциальных рисков, делая его беззащитным [McKenna, 1993]</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Позитивный взгляд в будущее является психологической нормой, однако излишний оптимизм может стать причиной неадекватного планирования человеком своего жизненного пути [Башкова, 1999].</li> </ol>

Необходимость введения в научный оборот понятия «тревога о будущем» обусловлена рядом причин, во-первых, сложившейся ситуацией в мировой экономике, поскольку тревога по своей природе вызывается скрытыми от человека мнимыми или реальными причинами. В нынешних обстоятельствах человек оказыва-

ется беззащитным перед лицом возможных потрясений и зачастую неспособным что-либо изменить. Испытывая тревогу и не имея путей выхода из этого состояния, личность оказывается один на один с пугающей ситуацией. Во-вторых, вектор тревоги как особого психоэмоционального состояния направлен в будущее, т.к. чело-

век ожидает потрясений в некоторой краткосрочной перспективе. Переживание тревоги высокого уровня вызывает сужение временной перспективы личности и ограничивает человека в выборе вариантов поведения, особенно если подобное состояние переживается им впервые и эффективные способы реагирования не были ранее сформированы. В-третьих, зная структуру данного психологического явления, специалист получает возможность проводить дифференцированную диагностику с последующей точечной интервенцией, результатом которой могут быть изменение эмоционального отношения к ситуации, продумывание определенного алгоритма конкретных действий человека или же работа с ценностями и мотивами личности в сложной жизненной ситуации.

На основе проведенного анализа психологической литературы автор предлагает определение понятия «тревога о будущем».

Тревога о будущем – психоэмоциональное состояние, ситуативно переживаемое человеком в кризисных экономических, политических, социальных ситуациях, связанное с предвосхищением беспредметной и неопределенной угрозы жизни, потребностями, ценностями или значимыми целями личности во временной или жизненной перспективе, влекущее изменение установок человека по отношению к себе, внешнему миру с последующим разрушением целостного образа будущего личности.

Тревога как ситуативно переживаемое состояние возникает в случае резкого изменения политического строя, серьезных экономических или социальных преобразований, влекущих за собой материальную нестабильность и невозможность обеспечить существование себе или своей семье. При этом важным является отсутствие вариантов для удовлетворения социальных потребностей, саморазвития и самореализации, т.к. человек, испытывающий тревогу, как правило, не имеет эффективных шаблонов поведения в сложившихся обстоятельствах. Высокий уровень тревоги ограничивает вариативность в поведении, вынуждая человека использовать ранее выработанные алгоритмы, как правило, не приносящие положи-

тельного результата, т.к. они не являются адекватными новому внешнему воздействию. Как следствие, происходит значительное искажение образа будущего в сознании человека.

Важно учитывать характер и степень значимости для личности происходящих изменений во внешнем мире, оказывающих воздействие на ценности, мотивы и цели, подвергающиеся серьезному испытанию в кризисные моменты, и определяющих поведение человека, характер и вектор тех действий, которые будут предприниматься для выхода из тревожной ситуации.

Будущее неразрывно связано с прошлым и настоящим человека, прежние этапы жизни участвуют в формировании образа будущего личности и создают целостную картину жизненной перспективы. Разрушение этой связи приводит к дискретному восприятию человеком жизненного пути. Оказываясь под влиянием разнородных внешних факторов в результате экономических, социальных или иных потрясений, человек испытывает чувство тревоги о своем будущем, воздействию подвергаются жизненная программа, мировосприятие личности. В результате становятся возможными серьезные негативные изменения или даже полное разрушение жизненной перспективы личности и целостной картины будущего человека. Что в конечном итоге приводит к потере данной личности как полноценного члена для государства и общества.

Сделаем выводы.

1. Причиной возникновения тревоги, по мнению зарубежных и отечественных специалистов, является ожидание реальной или мнимой угрозы для жизни или социальных потребностей человека.

2. Низкий и средний уровни тревоги способствуют активизации целенаправленной деятельности человека, направленной на поиск источника угрозы, и разрушению неэффективных шаблонов поведения. Высокий уровень, напротив, действует парализующе на активность личности.

3. Психологическое будущее личности включает в себя три составных элемента: идеальное будущее, конкретное будущее и эмоциональную оценку своего будущего личностью.

4. Тревога способна исказить и сужать временную перспективу, оказывая при этом мощное негативное воздействие на ценности и мотивы, являющиеся основополагающими элементами, определяющими устойчивость личности в кризисных ситуациях.

5. Дискретное восприятие жизненного пути личностью оказывает отрицательное влияние на целостную картину будущего человека, вплоть до разрушения.

## Библиографический список

1. Абульханова К.А. Личность во времени человеческой культуры // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 40–53.
2. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Прикладная психология. 1999. № 1. С. 41–48.
3. Башкова С.А. Особенности образа будущего у старшеклассников больших и малых городов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 1999. 152 с.
4. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
5. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
6. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. унта, 1990. 288 с.
7. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 110 с.
8. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
9. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 267 с.
10. Гольцман Е. Век тревоги // Наука и жизнь. 2001. № 2. С. 30.
11. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. М.: МГУ, 1981. 118 с.
12. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. Тбилиси, 1996. С. 49–57.
13. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 252 с.
14. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970. 127 с.
15. Левитов Н.Д. Психология характера. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Просвещение, 1969. 424 с.
16. Мэй Р. Смысл тревоги: пер. с англ. М.: Класс, 2001. 384 с.
17. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
18. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Воронеж, 2000. 304 с.
19. Ротенберг В.С., Аршавский А.В. Стресс и поисковая активность // Вопросы философии. 1979. № 4. С. 117–127.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
21. Савлакова Н.М. Временная перспектива личности: теоретический анализ проблемы // Философия и социальные науки. 2010. № 3. С. 18–24.
22. Тиллих П. Избранное. Теология культуры: пер. с англ. М.: Юрист, 1995. 479 с.
23. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М.: Наука, 1989. 456 с.
24. Фрейд З. Истерия и страх. М.: Фирма СТД, 2006. 320 с.
25. Хорни К. Женская психология. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993. 222 с.
26. McKenna F.P. It won't happen to me: Unrealistic optimism or illusion of control? // Brit. J. Psychol. 1993. V. 84. P. 39–50.
27. Paixao M.P., Abreu M.V., Lens W. Motivation, future time perspective, and vocational planning behavior. Motivation, Consciousness and Self-Regulation / ed. D.A. Leontiev. 2012. P. 41–63.
28. Tonna B., Hemrick A., Conrad F. Cognitive representations of the future: Survey results // Futures. 2006. V. 38. P. 810–829.



# ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГОВ

## THE RELATIONSHIP OF VALUES OF TEACHING ACTIVITY AND TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY

О.М. Миллер, Н.Ю. Кресова

O.M. Miller, N.Yu. Kresova

*Самосознание личности, профессиональное самосознание педагога, ценности педагогической деятельности, ценность свободы выбора в педагогической деятельности, ценность уважения к личности ребенка.*

В статье обсуждаются особенности самосознания и профессионального самосознания педагогов, а также предпочитаемые ими ценности педагогической деятельности. Показано, что связь профессионального самосознания с предпочитаемыми ценностями характерна только для тех педагогов, профессиональное самосознание которых реально включено в самосознание их личности.

*Personality's identity, teacher's professional identity, teaching values, the value of a free choice in teaching, the value of respect for a child's personality.*

The article discusses the features of teachers' identity and professional identity, as well as the teaching values they prefer. It also shows that the relationship of the professional identity and the preferred values is typical only of those teachers whose professional identity is indeed included in the identity of their personality.

**Р**егуляция профессиональной деятельности педагога определяется уровнем развития его профессионального самосознания и педагогических ценностей, которые связаны между собой (Б.Г. Ананьев, Ю.М. Орлов, В.П. Саврасов и др.). При этом профессиональное самосознание строится на базе общего самосознания личности [Маркова, 1996], а ценностные отношения личности к действительности во многом определяют, на какие цели будет направлена профессиональная деятельность человека [Зеер, Павлова, 2008, с. 100–101].

В отечественной литературе по-разному трактуют природу развития ценностей личности. Так, А.Н. Леонтьев [Леонтьев, 2005] утверждал, что ценности формируются в деятельности, то есть ценности определяют человека как субъекта деятельности и тем самым как личность. Противоположной точки зрения придерживался В.Н. Мясищев. Он утверждал, что ценности определяются, прежде всего, как личностная характеристика, и только поэтому они и определяют поведение человека [Мясищев, 2001, с. 56–63].

По-видимому, верны обе точки зрения, и в профессиональном развитии педагог опирается как на свои личностные характеристики, в частности на самосознание личности и личностные ценности, так и на опыт деятельности, в которой развивается профессиональное самосознание и формируются профессиональные ценности. Однако это требует специального исследования.

Наше исследование проводилось в феврале-марте 2016 г. в Красноярске на базе семейных образовательных центров «Умка». Психологическая служба компании попыталась проанализировать актуальный уровень развития сотрудников, чтобы определить путь повышения их профессионализма.

В исследовании приняли участие 32 педагога, работающих с детьми дошкольного и школьного возраста. Мы попросили их назвать в свободной форме основные ценности, на которые они ориентируются в профессиональной деятельности.

Чаще всего в списках участников исследования называлось два блока ценностей педа-

гогической деятельности, каждый из которых имеет определенную направленность: в первый блок вошли ценности уважения к личности ребенка, готовность слышать и слушать ребенка – 46,875 % респондентов от всей выборки назвали эти ценности. Второй блок составили ценности, демонстрирующие стремление к свободе выбора в деятельности, которое мы трактовали как ситуативную готовность к осуществлению выбора [Логонова и др., 2015]. Для краткости мы назвали этот блок ценностями свободы выбора – их отметили 43,75 % респондентов от всей выборки. При этом у трети респондентов, отметивших ценность свободы выбора как значимую, была в списке и ценность уважения к личности ребенка – фундаментальная для педагогической деятельности.

Опираясь на распределение ценностей, предпочтительно называемых участниками исследования, всю выборку мы разделили на две группы. Основанием для выделения групп послужило наличие или отсутствие ценности свободы выбора в составленных педагогами списках. В первую группу вошли респонденты, в списках которых значились ценности свободы выбора, – 14 педагогов. Те респонденты, у которых в списке нет этих ценностей, составили вторую группу – 18 педагогов. Распределение ценностей педагогической деятельности по выделенным группам получилось следующим: 100 % респондентов первой группы выбрали в качестве значимой ценность свободы выбора, из них 35,71 % назвали важной также и ценность уважения к личности ребенка. Во вторую группу вошли все те респонденты, в списках которых не упоминается ценность свободы выбора в деятельности, но 55,55 % из них назвали как наиболее важную для педагогической деятельности ценность уважения к ребенку.

В настоящем исследовании была использована также техника нестандартизованных самоописаний – методика М. Куна, Т. Макпартланда «Кто Я?» [Кун, Макпартланд, 2000], а также модификация этой методики, названная нами «Кто Я как профессионал?». За 12 минут респондентам предлагалось написать 20 самоха-

рактеристик, отвечая на вопрос «Кто Я?», а затем за 12 минут дать 20 характеристик себе как профессионалу по методике «Кто Я как профессионал?». С помощью этих методик мы определяли особенности личностного и профессионального самосознания педагогов, участвовавших в исследовании.

Анализируя утверждения респондентов о себе как о личности и как о профессионале, мы выявили такие параметры самохарактеристик, как общее количество (объем) утверждений, присоединяющие и дифференцирующие утверждения. Объем утверждений свидетельствует об уровне самопознания респондентов [Дьячук, Миллер, Черепанова, 2015]. Присоединяющие и дифференцирующие утверждения мы, вслед за В.В. Столиным, определяли как две составляющие самосознания респондентов: 1) стремление к объединению с другими людьми (присоединяющие утверждения) и 2) потребность отделить себя от других, чувствовать себя уникальной и неповторимой личностью (дифференцирующие утверждения) [Столин, 2000]. Две последние характеристики утверждений были особенно интересны для нас, поскольку они могут соотноситься с выделенными нами двумя блоками ценностей педагогической деятельности. Ценности уважения к личности ребенка сопоставимы с присоединяющими утверждениями, а ценности свободы выбора (как готовность опираться только на анализ ситуации, а не на решение других) – с дифференцирующими утверждениями.

Кроме того, в самохарактеристиках респондентов мы отмечали утверждения, которые описывают их со стороны знания собственных особенностей общения (Коммуникативное Я), осознания своих физических характеристик (Физическое Я) и понимания своих способностей к деятельности, своего уровня компетенций (Деятельное Я). Выделение «Коммуникативного Я» и «Деятельного Я» обусловлено тем, что эти характеристики непосредственно связаны с профессиональной деятельностью педагогов. Что же касается параметра «Физическое Я», то, как показали исследования [Миллер, Черепанова, 2005],

уровень осознанности этого компонента самосознания является чрезвычайно важным для построения адекватной целостной Я-концепции. Все выделенные параметры самосознания личности мы применяли и для исследования профессионального самосознания.

Анализ самохарактеристик респондентов, полученных с помощью методики «Кто Я?», позволил определить значения параметров самосознания личности педагогов, а методика «Кто Я

как профессионал?» дала возможность выявить значения параметров их профессионального самосознания. Так были получены два ряда данных для каждой из групп педагогов.

На рис. 1 и 2 показаны среднегрупповые показатели изучаемых параметров в обеих группах – 1 ряд представляет среднегрупповые значения показателей самосознания личности, 2 ряд показывает среднегрупповые значения показателей профессионального самосознания.

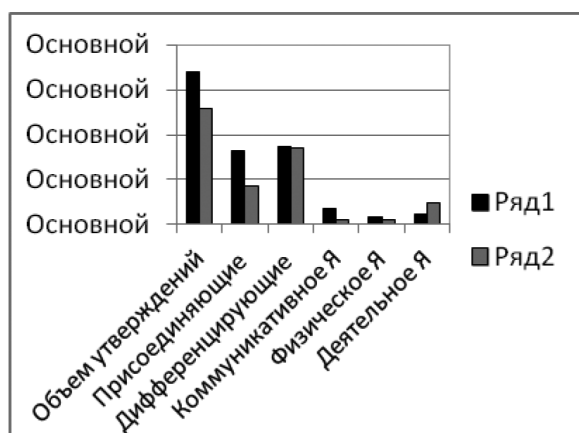


Рис. 1. Среднегрупповые показатели утверждений по методикам «Кто Я?» и «Кто Я как профессионал?» в 1 группе

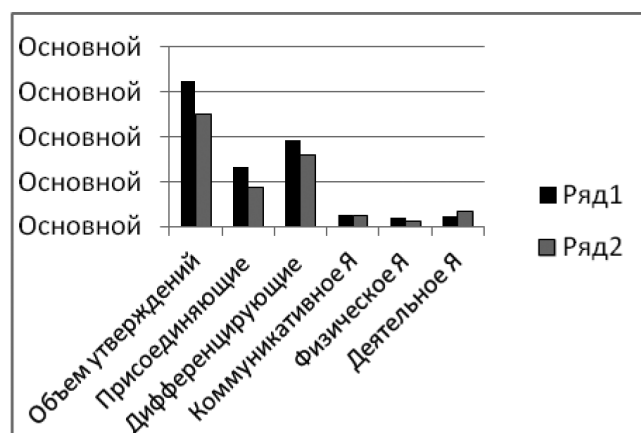


Рис. 2. Среднегрупповые показатели утверждений по методикам «Кто Я?» и «Кто Я как профессионал?» во 2 группе

Как видно из рис. 1, 2, среднегрупповые значения показателей самосознания незначительно различаются между собой. Можно отметить только, что почти по всем параметрам показатели самосознания личности несколько выше показателей профессионального самосознания или равны им, как в случае параметра «Дифференцирующие утверждения» в 1 группе. Исключением является параметр «Деятельное Я»: в профессиональном самосознании его показатели в обеих группах выше, чем в самосознании личности. Это и понятно – профессиональное самосознание непосредственно включено в деятельность и развивается в ней. Дальнейший статистический анализ показал, что между показателями самосознания личности и профессионального самосознания нет достоверных различий как внутри групп, так и между группами.

Все же нас заинтересовало, настолько ли полно соотносятся параметры профессиональ-

ного самосознания с параметрами самосознания личности, как это было показано выше. Кроме того, было важно выявить, насколько тесно соотносятся профессиональное самосознание и ценности педагогической деятельности респондентов, поскольку обе эти характеристики выступают регуляторами профессиональной деятельности.

Ниже даны четыре таблицы: в табл. 1 и 3 представлен анализ связи параметров профессионального самосознания и самосознания личности респондентов первой и второй групп, а в табл. 2 и 4 дан анализ связи параметров профессионального самосознания и значимых для этих групп ценностей педагогической деятельности. В таблицах отмечены только те показатели профессионального самосознания, по которым найдены значимые связи. Анализ данных по группам проводился при помощи коэффициента корреляции Спирмана с использованием программы Statgraphics Plus 5.0.

Таблица 1

**Связь параметров утверждений методик «Кто Я?» и «Кто Я как профессионал?» педагогов 1 группы**

Параметры утверждений по методике «Кто Я как профессионал?»	Параметры утверждений по методике «Кто Я?»	
	Коммуникативное Я	Физическое Я
Коммуникативное Я	0,3091	<b>0,6316**</b>
Деятельное Я	<b>-0,5176**</b>	0,2507

Примечание. \*\* –  $p < 0,05$ .

Из табл. 1 видно, что значимые корреляции с показателями самосознания личности обнаружены только у двух параметров профессионального самосознания педагогов 1 группы – «Коммуникативного Я» и «Деятельного Я». При этом параметр «Коммуникативное Я» прямо связан с параметром «Физическое Я» самосознания личности, а параметр «Деятельное Я» обратно пропорционально связан с «Коммуникативным Я» личностного самосознания. Можно предположить, что уровень активности педагогического общения

этих педагогов опирается на понимание собственных физических возможностей. Вместе с тем чем менее они уверены в своих педагогических компетенциях, тем чаще полагаются на личностные коммуникативные способности. По-видимому, профессиональное самосознание респондентов первой группы опирается только на динамические характеристики самосознания личности, другие же параметры самосознания личности, и прежде всего содержательные, не нашли продолжения в профессиональном самосознании.

Таблица 2

**Связь ценностей педагогической деятельности с параметрами утверждений по методике «Кто Я как профессионал?» педагогов 1 группы**

Параметры утверждений по методике «Кто Я как профессионал?»	Ценность свободы выбора
Объем утверждений	<b>-0,8159***</b>
Дифференцирующие утверждения	<b>-0,7709**</b>
Коммуникативное Я	<b>-0,6937**</b>
Физическое Я	<b>-0,5961**</b>

Примечание. \*\* –  $p < 0,05$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Как видим из табл. 2, в первой группе респондентов нет значимых связей профессионального самосознания с ценностью уважения к личности ребенка, а все выявленные связи с ценностью свободы выбора обратно пропорциональные. Чем большее количество упоминаний делают респонденты о ценностях свободы выбора в педагогической деятельности, тем меньше они дают характеристик себе как профессионалам, реже описывают свои профессиональные особенности и особенности своего педагогического общения, хуже осознают свой физический потенциал в профессии. Можно предположить, что свобода выбора в педагогической деятельности только декларируется респондентами этой группы как

ценность. Видимо, настойчивое упоминание этой ценности носит у них компенсаторный характер, свидетельствуя о том, что потребность в ней оказалась нереализованной в педагогической деятельности.

Из табл. 3 видно, что во второй группе педагогов почти все параметры профессионального самосознания тесно и прямо пропорционально связаны с несколькими параметрами самосознания личности. При этом уровень осознания себя как профессионала, своих профессиональных характеристик, а также оценка педагогических компетенций связаны с уровнем развития самопознания и понимания своих личностных особенностей. Профессиональные коммуникации этих респондентов соотносятся с харак-

теристиками их личностного общения. Кроме того, их профессиональные особенности, представление о физическом потенциале в профессии и компетенциях в педагогической деятельности связаны с имеющимися физическими воз-

можностями. Можно полагать, что профессиональное самосознание педагогов второй группы «укоренено» в самосознании их личности и педагогическая деятельность стала для них важной личностной характеристикой.

Таблица 3

### Связь параметров утверждений методик «Кто Я?» и «Кто Я как профессионал?» педагогов 2 группы

Параметры утверждений по методике «Кто Я как профессионал?»	Параметры утверждений по методике «Кто Я?»			
	Объем утверждений	Дифференцирующие	Коммуникативное Я	Физическое Я
Объем утверждений	<b>0,6007**</b>	<b>0,8040***</b>	0,4505	0,3681
Дифференцирующие	<b>0,6652**</b>	<b>0,8160***</b>	0,2842	<b>0,5919**</b>
Коммуникативное Я	0,2847	0,4649	<b>0,5606**</b>	0,3783
Физическое Я	0,3677	<b>0,6059**</b>	0,0576	<b>0,5701**</b>
Деятельное Я	<b>0,8823***</b>	<b>0,5478**</b>	-0,0749	<b>0,5961**</b>

Примечание. \*\* –  $p < 0,05$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Таблица 4

### Связь ценностей педагогической деятельности с параметрами утверждений по методике «Кто Я как профессионал?» педагогов 2 группы

Параметры утверждений по методике «Кто Я как профессионал?»	Ценности уважения к личности ребенка
Объем утверждений	<b>0,5461**</b>
Присоединяющие утверждения	<b>0,4916**</b>
Коммуникативное Я	<b>0,7782**</b>

Примечание. \*\* –  $p < 0,05$ .

Как видно из табл. 4, три параметра профессионального самосознания респондентов прямо пропорционально связаны у них с ценностью уважения к личности ребенка. Чем чаще педагоги группы упоминают в своих утверждениях эту ценность, тем большее количество характеристик они дают себе как профессионалу и тем чаще в их утверждениях встречаются присоединяющие самохарактеристики – описания себя как руководителей, учителей, режиссеров и т.п., а также характеристики своего педагогического общения. Можно сделать вывод, что уважение к личности ребенка является действующей ценностью респондентов второй группы и реализуется эта ценность через осознание и позиционирование ими себя в качестве педагога и через профессиональную коммуникацию.

На основании полученных результатов можно сделать некоторые выводы и предположения.

Прежде всего, обнаружено, что профессиональное самосознание положительно связано с ценностями педагогической деятельности только у тех педагогов, профессиональное самосознание которых реально включено в самосознание их личности. Что касается тех педагогов, профессиональное самосознание которых не «укоренено» в самосознании личности, то они, возможно, не могут полностью реализоваться в профессиональной деятельности. Кроме того, поскольку два фактора регуляции педагогической деятельности – профессиональное самосознание и педагогические ценности – не связаны у них между собой, то эти педагоги, возможно, не последовательны в своих действиях. Наконец, обнаружено, что ценность свободы выбора в педагогической деятельности не стала реально действующей у подавляющего большинства участвовавших в исследовании педагогов, что не соответствует требованиям современного образования.



Деятельность психологической службы компании «Умка» будет заключаться в разработке тренингов и семинаров для решения выявленных проблем в профессиональном развитии сотрудников.

### Библиографический список

1. Дьячук А.А., Миллер О.М., Черепанова Е.В. Динамика самосознания тувинских студентов во время обучения в вузе // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1(14). С. 71–77.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М. Психология профессионального образования: практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 144 с.
3. Кун М., Макпартланд Т. Кто Я? // Психология самосознания: хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 460–468.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
5. Логинова И.О., Чупина В.Б., Стоянова Е.И., Живаева Ю.В. Психолого-образовательное сопровождение как условие формирования у студентов ситуативной готовности к осуществлению выбора // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 162–165.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
7. Миллер О.М., Черепанова Е.В. Психологический анализ самопознания как процесса и продукта на трех уровнях самосознания // Школа и личность. Красноярск: РИО КГПУ, 2005. С. 12–21.
8. Мясищев В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека // Психология сознания / сост. и общ. ред. Л.В. Куликовой. СПб.: Питер, 2001. 480 с.
9. Столин В.В. Уровни и единицы самосознания // Психология самосознания / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 123–139.

# ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СПАСАТЕЛЕЙ

## THE PECULIARITIES OF SELF-ADJUSTMENT OF RESCUERS

Т.Ю. Тодышева

T.Iu. Todysheva

*Субъект профессионального развития, профессиональная деятельность, саморегуляция, спасатели, психологическая устойчивость, копинг-стратегия.*

Статья посвящена анализу особенностей саморегуляции работников профессиональных структур Российской Федерации, обученных и аттестованных для проведения аварийно-спасательных и других неотложных работ. В статье представлены к рассмотрению результаты исследования саморегуляции спасателей как обеспечивающей успешность развития устойчивости к стрессовому воздействию. Обсуждаются личностные характеристики, выявленные для групп спасателей с разным уровнем саморегуляции. Обосновывается потребность разработки и реализации программ психологической подготовки спасателей, направленных на развитие применения продуктивных копинг-стратегий.

*The subject of professional development, professional activity, self-adjustment, rescuers, resilience, coping strategy.*

This article analyzes the characteristics of self-adjustment of workers of professional bodies of the Russian Federation, trained and certified to carry out rescue and other emergency operations. The article presents the results of the studies of rescuers' self-adjustment as ensuring the success of the development of resistance to stresses. Besides, it discusses the personal characteristics identified for rescue teams with different levels of self-adjustment and substantiates the need to develop and implement the programs of psychological training of rescuers, aimed at developing the use of efficient coping strategies.

**П**роблематика изучения «превращения» личности в субъекта профессионального развития является одной из наиболее активно развивающихся современных направлений профессионально ориентированных исследований. Как указывает Н.Т. Селезнева, повышенный интерес к проблеме субъекта обусловлен тем, что произошел переход психологического знания «классической объяснительной парадигмы к мультипарадигмальной субъектно-развивающей парадигме» [Селезнева и др., 2010, с. 133]. Особое внимание, в первую очередь из-за высокой материальной и «психологической» цены принимаемых решений, направлено на рассмотрение профессиональной деятельности в экстремальных условиях, предъявляющих оправданно повышенные требования к различным психологическим характеристикам специалистов.

У работников профессиональных структур Российской Федерации, обученных и аттестованных для проведения аварийно-спасательных и других неотложных работ (поисково-спасательные формирования, спасательные воинские формирова-

ния, государственная противопожарная служба, аварийно-спасательные службы), профессиональная деятельность, как отмечает Ю.С. Шойгу, «характеризуется воздействием значительного числа психологических стресс-факторов (дефицит времени, высокая ответственность, информационная неопределенность, эмоциональная насыщенность переживаний, связанных с гибелью людей), высокими нервно-психическими и физическими нагрузками, что предъявляет повышенные требования не только к уровню профессионализма, но и психологическим качествам личности» [Шойгу, 2003, с. 4]. А.А. Андреев, обсуждая профессиональный труд спасателей, полагает его ассоциированность «со значительными психоэмоциональными перегрузками, высокой степенью ответственности, необходимостью быстрого принятия адекватных решений и отлаженных действий, направленных на спасение людей в нестабильной, быстро меняющейся обстановке, вызванной чрезвычайными ситуациями» [Андреев, 2007, с. 9]. А.В. Осипов указывает, что «профессиональная деятельность специалистов

пожарно-спасательных формирований, обеспечивающих ликвидацию последствий чрезвычайных ситуаций техногенного и антропогенного характера, вне зависимости от географических и метеорологических, протекает в особых условиях и характеризуется воздействием значительного числа стрессогенных факторов» [Осипов, 2009, с. 3]. Так как характер и последствия возникающих чрезвычайных ситуаций и происшествий зачастую невозможно предугадать из-за усложняющихся психотравмирующих факторов, изучение профессиональной деятельности спасателей требует постоянного развития и совершенствования.

Важнейшими профессиональными качествами для специалистов экстремального профиля, по мнению Н.В. Потехиной, являются «психологическая готовность и психологическая устойчивость» [Потехина, 2005, с. 51]. Профессиональное развитие психологической устойчивости спасателей в контексте нашего исследования может быть рассмотрено в первую очередь как развитие устойчивости к стрессовому воздействию, т.к. «...для экстремальных профессий (спасатели...) присутствие стресса достаточно очевидно и, можно говорить, является неотъемлемой частью работы (В.А. Бодров, 1981–2009; Л.П. Гримак, В.А. Пономаренко, 1993; К.В. Фирсов, 1996; В.Д. Бекренев, 2008; А.П. Шихов, 2009; О.Н. Сиваш, 2009 и др.) [Кондратюк, 2012, с. 9]. Успешность развития устойчивости к стрессовому воздействию обеспечивает саморегуляция (Ф.Б. Березин, Л.Г. Дикая, А. Китаев-Смык, О.А. Конопкин, Р. Лазарус, В.И. Моросанова, А.В. Либин, К.А. Осницкий, Е.И. Первичко, N. Garnefski, V. Kaaij и др. ).

В целом мы рассматривали саморегуляцию как «осуществляемую личностью функционально-динамическую интеграцию» [Абульханова, 2011, с. 25]. Саморегуляцию можно определить как «функциональное средство субъекта ... для реализации собственной активности» [Моросанова, 2011, с. 67]. Также в исследовании мы опирались на определение саморегуляции, которое дает «Акмеологический словарь», как на «индивидуальный способ координации психических процессов, состояний, свойств и т.д. компенсации дефицитарных и оптимизации потенциальных качеств, свойств и возможностей» [Акмеологический словарь, 2010, с.116].

Отметим достаточно серьезный обзор современных представлений о саморегуляции П.Д. Игнатъева и А.В. Трусовой, в котором указывалось, что «саморегуляция находит свое отображение в «совладающем» поведении, которое представляет собой набор различных способов, направленных на разрешение стрессовых ситуаций... Совладающее поведение включает в себя психологическую защиту и копинг-стратегии» [Игнатъев, Трусова, 2016, с. 59–60].

Исследование особенностей саморегуляции спасателей проводилось с помощью следующих методик: личностный опросник Г. Айзенка, диагностика копинг-стратегий Э. Хайма, методика определения нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе «Прогноз», методика измерения ригидности, тест-опросник «Определение уровня тревожности» Спилберга – Ханина. Для обработки результатов исследования применялись математические методы статистической обработки данных (метод кластеризации К средних, метод ранговых корреляций Спирмена).

В эмпирическом исследовании приняли участие 70 спасателей аварийно-спасательных формирований и служб г. Красноярск и Красноярского края. Все респонденты – мужчины с высшим образованием в возрасте от 23 до 45 лет, средний возраст – 31,4 года. Средний стаж работы – 11,3 года, самый опытный спасатель имеет 23-летний стаж работы. В целом по выборке основной стаж работы до 10 лет – 27 %, до 15 лет – 30 %.

Статистический анализ результатов, полученных по личностному опроснику Г. Айзенка, показал, что среди спасателей преобладают индивиды со средневыраженными показателями экстраверсии-интроверсии, с оптимальным уровнем нейротизма.

Общий анализ результатов, полученных по методике определения нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе «Прогноз», выявил оптимальный средний уровень нервно-психической устойчивости спасателей, дающий возможность прогнозировать низкую вероятность нервно-психических срывов.

В целом методика измерения ригидности показала, что у 53 % испытуемых присутствует высокий уровень ригидности. Можно предположить,

что такая высокая степень выраженности ригидности в структуре личности спасателей связана с развитыми защитными механизмами психики для устранения или минимизации профессиональных стрессоров.

Результаты теста-опросника «Определение уровня тревожности» Спилберга – Ханина позволили выявить у спасателей умеренную личностную и ситуативную тревожность, причем личностная тревожность выражена более отчетливо. Необходимо отметить, что в основном у спасателей с высоким уровнем личностной тревожности стаж работы превышает 10 лет.

На основе анализа результатов, полученных по методике диагностики копинг-стратегий Э. Хайма, были выявлены тенденции применения спасателями когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий.

Спасатели чаще всего используют продуктивные когнитивные копинг-стратегии, среди которых основными являются: «проблемный анализ», – формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них; «установка собственной ценности», повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций; «сохранение самообладания».

Основные эмоциональные и поведенческие стратегии спасателей можно обозначить как относительно продуктивные, например: «эмоциональная разрядка» – плач, крики; «пассивная кооперация» – поведение, которое направлено либо на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием, либо на передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам; «компенсация»; «отвлечение»; «конструктивная активность». Отметим, что использование относительно продуктивных копинг-стратегий часто в итоге приводит к неудачам в совладании с жизненными трудностями, что само по себе становится факторами стресса.

Далее, для выявления особенностей саморегуляции спасателей был использован метод кластеризации К средних. Выделено три основных кластера, которые хорошо интерпретируются как

«Копинг-стратегии», «Личностные характеристики» и «Тревожность».

Обнаруженная тесная связь между стажем работы, уровнем нервно-психической устойчивости, экстраверсией-интроверсией и нейротизмом свидетельствует, что, как указывает Г.Д. Петрова, «опытный спасатель владеет состоянием «адекватной мобилизации», характеризующимся полным соответствием степени мобилизации и напряжения требованиям, предъявляемым данными условиями. Внутренним стержнем этого состояния является механизм саморегуляции... Это целостный, интегральный, процессуальный образ, характеризующий готовность действовать в экстремальных условиях, формирующийся при взаимодействии когнитивных процессов и чувственных переживаний» [Петрова, 1994, с. 6].

Корреляционный анализ полученных по всем методикам данных выявил особенности корреляционных связей психологических характеристик спасателей. Отмечена тесная взаимосвязь уровня нервно-психической устойчивости с возрастом ( $-0,399$ ,  $p=0,001$ ), стажем работы ( $-0,357$ ,  $p=0,002$ ), ситуативной тревожностью ( $-0,359$ ,  $p=0,002$ ). Более слабо, но все-таки статистически значимо уровень нервно-психической устойчивости связан с личной тревожностью ( $-0,266$ ,  $p=0,02$ ), нейротизмом ( $-0,26$ ,  $p=0,02$ ), эмоциональными копинг-стратегиями ( $0,278$ ,  $p=0,01$ ), поведенческими копинг-стратегиями ( $0,284$ ,  $p=0,01$ ). Ситуационная тревожность обладает высокой положительной корреляционной связью с личной тревожностью ( $0,81$ ,  $p=0,001$ ) и статистически менее значимой связью с ригидностью ( $0,25$ ,  $p=0,02$ ), поведенческими копинг-стратегиями ( $-0,265$ ,  $p=0,02$ ). Когнитивные копинг-стратегии связаны с нейротизмом ( $-0,261$ ,  $p=0,02$ ). С нейротизмом же связаны, только более сильно, эмоциональные копинг-стратегии ( $-0,333$ ,  $p=0,004$ ) и поведенческие копинг-стратегии ( $-0,411$ ,  $p=0,004$ ).

Анализируя результаты корреляционного анализа, можно отметить, что выявлен большой массив значимых корреляций для показателей «нейротизм» и «нервно-психическая устойчивость», а также для эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий. Для когнитивной копинг-стратегии выделена только одна значимая корреляция.

Мы предполагаем, что высокая значимость показателей «нейротизма» и «нервно-психической устойчивости» связана с высокой ценностью адаптационных способностей спасателей, определяющих возможности адекватного регулирования физиологических состояний, повышающих вероятность того, что спасатель сохранит нормальную работоспособность и высокую эффективность профессиональной деятельности при воздействии психогенных факторов внешней среды.

Выявленная тесная взаимосвязь уровня нервно-психической устойчивости с возрастом и стажем работы характерна для спасателей. Например, А.А. Андреев подчеркивает зависимость «стажа работы по специальности и интенсивности профессиональной деятельности» [Андреев, 2007, с. 4] от уровня соматической патологии, установленного на основе активного выявления.

Что касается выявленного ранее высокого уровня ригидности в среднем по выборке, то это обстоятельство оказалось не столь значимым, т.к. отмечена лишь одна значимая корреляционная связь с ситуативной тревожностью. Конечно, ригидность осложняет принятие решений в ситуации риска. Г.Д. Петрова считает, что «экстремальные условия создают такие ситуации, в которых спасателю необходимо принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность за них. Это, как правило, нетрадиционные, неотработанные ситуации, ситуации риска. В ситуации риска спасатель руководствуется не столь формальными правилами, сколько вынужден создавать новые, особенно в шансовых условиях, когда свод формальных правил оказывается неэффективным и спасатель, чтобы принять решение, может рассчитывать лишь на собственную интуицию и здравый смысл» [Петрова, 1994, с. 44]. Но, вероятно, ригидность, по мнению испытуемых, не ограничивает восприятие и не затрудняет коммуникации в профессиональной среде.

Учитывая, что ранее нами было выявлено преимущественное применение спасателями относительно продуктивных эмоциональных и поведенческих стратегий, уделим этой проблеме особое внимание. Условно когнитивную копинг-стратегию будем рассматривать как стра-

тегию, сфокусированную на оценке, поведенческую копинг-стратегию – как стратегию, сфокусированную на проблеме, эмоциональную копинг-стратегию – как стратегию, сфокусированную на эмоциях.

Продуктивные поведенческие копинг-стратегии, с одной стороны, устраняют кризисную ситуацию, а с другой – действуют в качестве стабилизирующего фактора, т.е. уменьшают психологический дистресс. Однако высокий уровень ситуационной тревожности мешает спасателям принимать оптимальные решения и совершать конкретные действия, стремиться непосредственно иметь дело с критическими проблемами. Высокий уровень хронического профессионального стресса спасателей может привести к развитию различных расстройств, в первую очередь невротозов. Отмечено, что у спасателей имели место следующие негативные изменения, связанные с профессиональной деятельностью: астенизация – временами возникает у всех испытуемых; чувство виновенности – 43 % испытуемых; нарушение режима сна и бодрствования – временами у всех испытуемых; психосоматические реакции – чаще со стороны сердечно-сосудистой системы: головные боли, неприятные ощущения в области сердца, колебания артериального давления, реже со стороны желудочно-кишечного тракта; неврологические расстройства – временами у всех испытуемых; изменение отношения к себе, к своей профессиональной деятельности – 24 % испытуемых.

При изучении частоты выбора копинг-стратегий испытуемых хотелось бы подчеркнуть, что более эффективно преодолевают стресс и обнаруживают более высокие значения в различных критериях профессиональной деятельности те спасатели, которые используют несколько копинг-стратегий, ориентируясь на ситуацию, репрезентацию и оценку. Напомним, что реакции, относящиеся к репрезентации, изменяют когнитивную репрезентацию стрессора путем поиска или подавления информации; а реакции, относящиеся к оценке, изменяют установку к стрессору – придавая смысл, переоценивая или же меняя цели.

Проведенный нами анализ позволяет выделить особенности саморегуляции спасателей.



Для группы с высоким показателем саморегуляции характерны высокий уровень регуляторной гибкости, низкие значения по нейротизму и личностной и ситуативной тревожности. Спасатели эффективно работают как автономно, так и в группе. Эта группа является наиболее многочисленной. С.А. Иващенко также показала, что большинство спасателей МЧС России характеризует низкий уровень личностной и ситуативной тревожности, высокий самоконтроль, фрустрационная толерантность и адекватная психическая адаптация, способствующая стрессоустойчивости в экстремальных ситуациях [Иващенко, 2003]. Спасатели используют гибкий многокомпонентный комплекс копинг-стратегий, ориентируясь, как ранее было указано, на ситуацию, репрезентацию и оценку.

Группу испытуемых со средним показателем саморегуляции можно условно разделить на две подгруппы. В первую подгруппу вошли спасатели с высокими показателями по нейротизму и интровертированности, активным применением когнитивных копинг-стратегий, что помогает испытуемым этого типа тщательно планировать свои действия и не принимать необдуманных решений. Во вторую подгруппу включены спасатели с высоким уровнем гибкости как способности изменять свое поведение в меняющихся условиях, причем здесь отмечено большое преобладание экстраверсии при среднем уровне нейротизма.

Третья группа представлена спасателями с уровнем саморегуляции ниже среднего. Их характеризует в первую очередь высокий уровень ригидности и тревожности, недостаточное развитие способности к планированию. Однако спасатели оперативно выполняют поставленные задачи даже при возникновении осложняющих деятельность обстоятельств.

Мы считаем, что здесь наблюдается выраженная волевая регуляция, которая дает возможность адекватно реагировать на стрессовые ситуации.

Таким образом, результаты исследования особенностей саморегуляции спасателей свидетельствуют о необходимости разработки и реализации программ психологической подготовки спасателей, направленных на развитие применения продуктивных копинг-стратегий.

## Библиографический список

1. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. 2011. № 11.
2. Акмеологический словарь. / под общ. ред. А.А. Деркача. Изд. второе, стереотип. М.: Изд-во РАГС, 2010. 161 с.
3. Андреев А.А. Состояние здоровья профессиональных спасателей МЧС России и направления оптимизации лечебно-профилактической помощи: дис. ... канд. тех. наук. СПб., 2007. 113 с.
4. Иващенко С.А. Изучение индивидуально-психологических особенностей спасателей МЧС: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.
5. Игнатъев П.Д., Трусова А.В. Саморегуляция: обзор современных представлений // Петербургский психологический журнал. 2016. № 15.
6. Кондратюк Н.Г. Дифференциально-психологические основы надежности осознанной саморегуляции в условиях стресса: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 169 с.
7. Моросанова В.И. Психология саморегуляции в XXI веке. М.; СПб.: Нестор – История, 2011. 468 с.
8. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 518 с.
9. Осипов А.В. Профессионально важные качества сотрудников пожарно-спасательных формирований на разных этапах профессионального становления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2009.
10. Петрова Г.Д. Особенности жизнедеятельности спасателей в экстремальных условиях: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 260 с.
11. Потехина Н.В. Смыслжизненные и ценностные ориентации спасателей МЧС России: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005.
12. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н., Куркотова Е.А. Субъектно-развивающая парадигма: критерии субъектности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. №1.
13. Шойгу Ю.С. Профессиональный психологический отбор курсантов вузов МЧС России – будущих спасателей: Обоснование психодиагностического инструментария: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003.

# ВЗАИМОСВЯЗИ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ОРГАНИЗАЦИИ И САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

## INTERRELATIONSHIPS IN DEVELOPING SELF-ORGANIZATIONAL AND ORGANIZATIONAL SKILLS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Н.А. Галеева

N.A. Galeeva

*Профессиональная деятельность, навыки самоорганизации, организаторские навыки, образовательный процесс, староста академической группы, успеваемость.*

В статье подчеркивается значимость вузовской подготовки, ориентированной на развитие навыков организации и самоорганизации будущих специалистов. Приводятся результаты исследования особенностей и наличия корреляционной взаимосвязи этих навыков у студентов, исполняющих обязанности старост академических групп. Осуществляется попытка определить влияние навыков организации и самоорганизации студентов-старост на их успеваемость.

*Professional activity, self-organizational skills, organizational skills, educational process, monitor of an academic group, academic performance*

The article emphasizes the importance of university training, focused on the development of organizational and self-organizational skills of future specialists. The article presents the results of studying the features and the presence of a correlation interrelation of the given skills among students who are monitors of academic groups. In addition, the article makes an attempt to determine the influence of organizational and self-organizational skills of monitoring students on their academic performance.

**В** условиях рыночной экономики главным критерием оценки качества специалиста выступает его профессиональная конкурентоспособность – соответствие уровня подготовки требованиям профессиональной среды. В связи с этим специалист, во-первых, должен обладать системой знаний и умений, соответствующей квалификационной характеристике и квалификационным требованиям и необходимой при решении задач профессиональной деятельности [Дрешер, 2011], а во-вторых, системой универсальных личностных качеств, которые, с точки зрения Н.Л. Ивановой, являются для большинства основными условиями достижения профессионального успеха [Иванова, 2011].

Современные коллективные и индивидуальные формы профессиональной деятельности предполагают разумную целенаправленную организацию (П.С. Гуревич), в рамках которой каждый человек как элемент общей системы выступает в трех аспектах: организатор дру-

гих людей и систем – суборганизация, предмет организации других людей – метаорганизация, организатор себя – аутоорганизация / самоорганизация (Ф. Липтак).

Под организацией исследователи понимают: совокупность целенаправленных действий, обеспечивающих установление и использование различных связей [Райченко, 2007]; создание формальной системы взаимодействий подчиненных, способной обеспечить достижение намеченных в плане целей предприятия [Беляев, 2009].

Вовлечение работников любого ранга в решение управленческо-организаторских задач способствует повышению инициативности работников (А.П. Дьяков), мотивации и удовлетворенности трудом (А.Л. Свенцицкий), развитию самостоятельности, чувства причастности к общему делу, снижению сроков выполнения действий, выработке согласованных, компетентных решений (Р.С. Немов), созданию психологически здоровой атмосферы коллектива.

В то же время самоорганизация, по мнению Л.И. Савва, А.Л. Солдатченко, Е.Б. Плотниковой, Е.И. Рабиной, Л.С. Рязановой, является процессом упорядоченной сознательной деятельности личности, направленной на управление собой; предполагает, как считают В.И. Андреев, Н.П. Попова, рациональное использование собственных сил и времени, интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств для решения профессионально значимых задач.

Четкое, разумное и поочередное в соответствии с их значимостью планирование и выполнение основных дел (учебных, домашних, физически-трудовых и др.) является начальной ступенью самоорганизации, предпосылкой самореализации личности на производстве, в культуре, науке, руководстве и управлении [Якимов, 2016].

Самоорганизация, с точки зрения М.А. Гамезо, проявляется в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий [Гамезо, 2001]. Личность в ходе самоорганизации осуществляет сознательный целенаправленный процесс конструирования себя как специалиста в соответствии с имеющимися эталонными представлениями (Ю.А. Цагарелли).

Таким образом, по мнению исследователей, навыки самоорганизации и организации являются важными качествами специалиста, влияющими на эффективность профессиональной деятельности.

Основное развитие данных качеств происходит в ходе приобретения профессионального опыта, однако их «начальное» становление может осуществляться в процессе получения образования под руководством педагогов как минимум на этапе профессионального, а как максимум – школьного образования.

Поэтому в требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к подготовке выпускника по информационным направлениям бакалавриата включено освоение следующих компетенций: 09.03.01 Информатика и вычислительная

техника, 09.03.02 Информационные системы и технологии – способность работать в коллективе, к самоорганизации и самообразованию; 09.03.02 Информационные системы и технологии – способность к постановке цели и выбору путей ее достижения; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; знание принципов и методов организации и управления малыми коллективами; способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность; 09.03.03 Прикладная информатика – способность принимать участие в управлении проектами, принимать участие в организации ИТ-инфраструктуры.

Дополнительную актуальность проблема развития навыков самоорганизации студентов приобретает за счет того, что самоорганизация выступает важнейшей частью системы организации образовательного процесса [Фалеева, 2012]. «Стратегия современного образования, – как подтверждают Л.И. Савва, А.Л. Солдатченко, Е.Б. Плотникова, Е.И. Рабина, Л.С. Рязанова, – направлена на мобилизацию потенциала самоорганизации обучения, когда из ведомого, ситуативно зависимого субъекта учебной деятельности обучающийся превращается в инициативно партнера с высоким уровнем самоорганизации» [Савва и др., 2012]. Сформированные навыки саморазвития и самообразования позволят будущим выпускникам соответствовать стремительно изменяющимся требованиям потенциальных работодателей [Павлова, 2011].

С точки зрения Л.В. Фалеевой, навыки самоорганизации тесно взаимосвязаны со знанием основ и специфики организаторской деятельности [Фалеева, 2012].

В связи с этим нами было сделано предположение – можно ли, реализуя в образовательном процессе вуза повышение уровня развития одних навыков (самоорганизации или организаторских), рассчитывать на одновременное / параллельное самостоятельное развитие вторых навыков (организаторских или самоорганизации).

С этой целью было проведено исследование среди студентов института информационных

технологий и инженерного образования ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», исполняющих функциональные обязанности старост академических групп I–IV курсов.

Опрос показал, что все старосты проявляют положительное отношение к занимаемой должности, из них 88,9 % ответили полностью утвердительно, 11,1 % – в качестве ответа написали «больше да, чем нет». Основными причинами нахождения на посту старосты являются «мотивация на хорошую учебу», «способствование повышению лидерских качеств, развитию ответственности», «нравится получать всю информацию первым», «хочу быть в курсе событий», «быть постоянно в центре информации», «нравится общаться с коллективом», «интерес к общественной и активной жизни», «доверие однокурсников», «есть опыт работы старостой». Однако встречаются ответы и с оттенком «подавленности» – «больше нет желающих», «надо», «как самая старшая в группе», «кто-то же должен». Такое соотношение положительного и негативного восприятия собственного нахождения на должности старосты может обосновываться тем, что 52,2 % старост были назначены на должность на основе выбора группы, 8,6 % – распоряжением деканата / кафедры, 39,2 % выдвинули свою кандидатуру сами.

48 % опрошенных считают, что справляются с должностными обязанностями на 90–100 %; 18,6 % опрошенных оценивают свои успехи в данной роли на 80–90 %; 26 % старост считают, что выполняют качественно 70–80 % своих обязанностей; 3,7 % справляются только «наполовину» и 3,7 % не могут оценить свой «вклад» в организацию работы академической группы. При этом 85,2 % старост полагают, что группа относится к ним «положительно, хорошо» и «удовлетворена их работой»; 7,4 % – «нормально» и «больше удовлетворена, чем нет»; 3,7 % – «поразному» и «частично», и 3,7 % затрудняется оценить отношение и удовлетворенность. Полностью подчиняются авторитету старосты и выполняют поручения студенты в 66,7 % групп, «в большинстве случаев» – в 11,1 % групп, «не всег-

да» – 18,5 %, не выполняют – 3,7 %. Таким образом, наличие у старост высокой оценки собственной деятельности и хороших взаимоотношений с академической группой не всегда способствует получению необходимого результата, что может свидетельствовать об отсутствии качеств, необходимых для выполнения данных должностных обязанностей.

Так, средняя арифметическая склонность к организаторской деятельности у старост института, выявленная по методике КОС Б.А. Федоришина, составила 0,71: очень высокий уровень склонности (от 0,81 до 1,00) имеют 26,7 % старост; высокий уровень (от 0,71 до 0,80) – 16,7 %; средний уровень (от 0,66 до 0,70) – 20 %; ниже среднего уровня (от 0,56 до 0,65) – 13,3 %; низкий уровень (от 0,20 до 0,55) – 23,3 %, то есть всего лишь 63,4 % старост имеют организаторскую склонность среднего уровня и выше. Максимальная средняя организаторская склонность (0,85) проявляется у старост, имеющих опыт от 1,25 до 2,25 года; при должностном стаже, равном 2,75, организаторская склонность уменьшается до 0,66. Зависимость уровня организаторской склонности старост от курса также имеет снижающийся характер: I курс – 0,75; II курс – 0,72; III курс – 0,67; IV курс – 0,75 и I курс магистратуры – 0,6.

Такое изменение уровня организаторской склонности повлияло, на наш взгляд, на частую смену старост: на I курсе состав изменился на 11,1 %, на II курсе замена составила 50 %, на III курсе – 57 %, на IV курсе – 100 %. Действующие старосты находятся на своей должности в общей сложности 71,4 % от возможного времени, что в среднем составляет 1,5 года. Следовательно, прослеживается обратно пропорциональная зависимость между уровнем развития организаторской склонности старосты и длительностью пребывания на должности / внутри образовательного процесса вуза. В качестве причин спада организаторской склонности можно назвать снижение уровня интереса, высокую ответственность, сложности во взаимоотношениях с группой, отсутствие достаточного организаторского опыта и педагогического сопровождения.



В то же время 87,1 % старост считают, что выполнение данных должностных обязанностей способствует развитию навыков самоорганизации и организации; при этом часть старост связывают это с обязательным наличием большой группы, а некоторые указывают, что организаторские навыки развиваются в большей степени. По 4,3 % исследуемых либо согласны только с развивающим эффектом для организаторских способностей, либо рассматривают в качестве развивающей основы другие личностные качества конкретного старосты, либо затрудняются ответить.

Поэтому далее с целью выявления уровня навыка самоорганизации исследуемых старост нами был использован «Опросник диагностики особенностей самоорганизации» (автор А.Д. Ишков), результаты которого показали по отдельным шкалам, соответствующим пяти функциональным компонентам процесса самоорганизации и одному личностному компоненту, следующее: «Целеполагание» составляет 75,9 из 100 возможных; «Анализ ситуации» – 72; «Планирование» – 72,2; «Самоконтроль» – 72,8; «Коррекция» – 69,2; «Воля» – 71,6. Навык самоорганизации старост в целом развит на 72,3.

Корреляционный анализ полученных данных, проведенный по методике К. Пирсона, выявил прямую корреляционную взаимосвязь между организаторской склонностью и навыком самоорганизации старост ( $r = 0,371$ ,  $p < 0,05$ ). Корреляционная взаимосвязь организаторской склонности с отдельными функциональными компонентами процесса самоорганизации наблюдается только в отношении навыка самоконтроля ( $r = 0,366$ ,  $p < 0,05$ ). Таким образом, высокие показатели организаторской склонности связаны с высокими показателями навыка самоорганизации, и в особенности с навыком самоконтроля.

Все исследуемые старосты также считают, что наличие у личности навыков самоорганизации и организации взаимосвязано, но первичную роль отдают навыкам самоорганизации, обосновывая тем, что без способности организовать себя личность не сможет организовать группу. 60,9 и 65,2 % старост отмечают за время выполнения обязанностей повышение уровня навыков самооргани-

зации и организации соответственно, а конкретно следующих действий: самоорганизации – проявление ответственности и пунктуальности; умения оценивать важность информации и вовремя ее сообщать; рационально распределять свои ресурсы; расставлять приоритеты; организации – общение с большой группой людей; проявление терпения, понимания, открытости и ответственности; вовлечение людей с разными интересами в необходимую деятельность, находя при этом в них что-то общее; умение вести группу за собой; быть более самоорганизованным, распределять время, четко излагать мысли, находить подход к людям.

Далее рассмотрим проявление навыков самоорганизации студентов-старост и влияние их на результативность какого-либо другого вида вузовской деятельности. В качестве наиболее значимой деятельности старосты выделили учебную деятельность (приоритет равен 1,7). Суммарные результаты единых государственных экзаменов (три дисциплины) старост составили 176,4 балла – средний результат по одной дисциплине равнялся 58,8 балла. Средняя успеваемость старост по итогам промежуточной аттестации, предшествующей проведению исследования, составила 4,5: имели средний балл 5 – 36,7 %; от 4,75 до 5 – 23,3 %; от 4,5 до 4,75 – 23,3 %; от 4 до 4,5 – 10 % и от 3,5 до 4 – 6,7 % исследуемых. Приведение результатов промежуточной аттестации к 100-балльной шкале позволило осуществить сравнение с результатами ЕГЭ – 90 баллов и 58,8 балла соответственно. Таким образом, студенты-старосты показали достаточно высокие результаты учебной деятельности и, следовательно, навыки самоорганизации, однако для констатации явной взаимосвязи между уровнями развития исследуемых навыков необходимо проведение дополнительного эксперимента.

82,6 % старост отмечают важность данных способностей для своей будущей жизнедеятельности (в частности, профессиональной деятельности), однако их целенаправленным развитием занимается только 34,8 %.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что: 1) развитие навыков организации и самоорганизации будущих специалистов является актуальной проблемой современ-



ного профессионального образования; 2) между уровнями развития навыков организации и самоорганизации личности существует корреляционная взаимосвязь, однако их развитие может происходить в разных плоскостях вузовской среды; 3) длительное включение студентов в деятельность, носящую организаторский и самоорганизационный характер, может иметь отрицательный эффект для исследуемых навыков из-за отсутствия развития содержания, форм деятельности и системного педагогического сопровождения; 4) в целях оптимизации и повышения качества вузовского образования имеет смысл определить единую систему педагогических условий развития навыков организации и самоорганизации студентов, возможно, предполагающих «плавную» смену видов развивающей деятельности в зависимости от возрастных, личностных и профессиональных потребностей студентов, а также результатов мониторинга эффективности использования данных качеств молодыми выпускниками вуза в ходе их трудоустройства, осуществления профессиональной деятельности и построения карьеры.

### Библиографический список

1. Беляев В.И. Менеджмент. М.: КНОРУС, 2009. 250 с.
2. Галеева Н.А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2008. 231 с.
3. Гамезо М.А. Словарь по педагогической психологии. URL: [http://educational\\_psychology.academic.ru](http://educational_psychology.academic.ru)
4. Дрешер Ю.Н. Подходы к проблеме оценки качества подготовки специалистов. URL: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2011>
5. Иванова Н.Л. Что такое «успех» и «успешность». URL: <http://delovoymir.biz/ru/articles>
6. Ишков А.Д. Психическая самоорганизация. URL: <http://mgsu.ru/organizations/RealizDogovorov/realizatsiya-2009/2009-4-polnye/11.4.1.12-uroven-samoorg-polnaya.pdf>
7. Павлова В.А. Формирование навыков самоорганизации и самообразования студентов технических вузов. URL: [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2011-4\\_p115-118.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2011-4_p115-118.pdf)
8. Райченко А.В. Административный менеджмент. М.: ИНФРА-М, 2007. 416 с.
9. Савва Л.И., Солдатченко А.Л., Плотникова Е.Б., Рабина Е.И. Рязанова Л.С. Социализация студентов в профессиональном образовании. URL: <http://www.monographies.ru/ru/book/view?id=167>
10. Фалеева Л.В. Умения самоорганизации современной личности студента: от беспорядка к совершенству?! URL: [http://www.rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica.htm](http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica.htm)
11. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. Направления подготовки: 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, 09.03.02 Информационные системы и технологии, 09.03.03 Прикладная информатика. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/9>
12. Якимов О.В. Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 101–104.

# ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ

## PREDICTING THE SUCCESS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE EXPERTS BY MEANS OF MIND MAPS

О.А. Козырева, Н.И. Дьякова

O.A. Kozyreva, N.I. Diakova

*Профессиональное становление, студенты, будущие специалисты, интеллект-карта.*

Методологические вопросы и прикладные задачи профессионального развития составляют одну из центральных проблем современной науки. Различные аспекты профессионального развития специалиста сохраняют актуальность для психологических дисциплин (психология личности, социальная психология, когнитивная психология, педагогическая психология и т.д.), для прикладных отраслей психологии, а также для акмеологии и профессиональной педагогики. Целью статьи является обсуждение результатов апробации интеллектуальных карт как инструмента прогнозирования успешности профессионального становления будущих специалистов.

*Professional development, students, future experts, mind map.*

Methodological issues and application of professional development are some of the central problems of modern science. Various aspects of an expert's professional development remain valid for psychological disciplines (psychology of personality, social psychology, cognitive psychology, educational psychology, etc.), for applied branches of psychology, as well as for acmeology and professional pedagogy. The aim of the article is to discuss the results of the testing of mind maps as a tool for predicting the success of the professional development of future experts.

**П**рофессиональное становление и развитие начинается с момента принятия человеком профессии и включения его в процесс ее освоения. А до этого момента он осуществляется благодаря личностному развитию, которое «запускает» процессы социализации и профессионализации (А.А. Деркач, 1999).

В психолого-педагогической литературе отсутствует четкое разграничение понятий *развитие* и *становление*. А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова в педагогическом словаре определяют становление как приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию (А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова, 2000).

Э.Ф. Зеер понимает становление как процесс прогрессивного изменения личности под

влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Как специально отмечает автор, становление обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность ее удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении [Зеер, 2007].

Процесс становления включает определенные этапы, стадии, которые связаны с приобретением новых качеств, состояний и приближением к определенному результату. Ядром профессионального становления является взаимодействие личности и профессии (Э.Ф. Зеер, 2003).

В работах А.А. Деркача, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Ми-

тиной профессиональное развитие понимается как неравномерный, нелинейный стадийный процесс прогрессивного или регрессивного изменения личности, в ходе которого возникают конструктивные новообразования и деструктивные изменения личности.

Л.М. Митина под профессиональным развитием понимает рост, становление, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности (Л.М. Митина, 2004).

В философских исследованиях развитие определяется как процесс и результат целостной системы изменений. При этом любое изменение выступает как предпосылка, момент, продукт, способ, фаза процесса развития и существует не иначе, как в той связи, которая ведет к развитию. Изменения всегда связаны с возникновением нового. Интегральный характер изменений, преемственность между этапами, целостность, относительная завершенность (результативность), структурность – характерные черты развития как единства изменений, связанные с такими фундаментальными его характеристиками, как имманентность изменений, их направленность и необратимость, качественный характер.

Л.М. Митина утверждает единство личностного и профессионального развития специалиста, где фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность и потребность в самореализации. Но при этом соотношение личностного и профессионального развития имеет, как специально отмечает автор, «неравновесную целостность» (Л.М. Митина, 2004).

Важным фактором профессионального развития специалиста являются внешние, объективные, преграды и внутренние, субъективные, препятствия. К внешним преградам относят: неблагоприятную социально-экономическую ситуацию; трудности в реализации деятельности; ухудшение межличностных отношений и психологического климата в профессиональной груп-

пе; недостаточный уровень морального и материального стимулирования и другие. Как внутренние препятствия рассматриваются биологические факторы; активность личности; ее индивидуально-психологические особенности; профессионально обусловленные кризисы, профессиональные дезадаптации и стагнации, деформации. Эти препятствия выступают в качестве психологических барьеров.

Теоретико-методологический анализ научной литературы показывает, что профессиональное развитие может быть представлено двояким образом: *по схеме процесса* (как временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и *по структуре деятельности* (как совокупность ее способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию).

Таким образом, проблема заключается в том, что профессиональное развитие представляет разнонаправленный процесс, в ходе которого не только осуществляется развитие личности, но и возможны периоды регресса и даже ее деградация. В процессе профессионального развития личность динамично изменяется. Это проявляется в виде «приращений» свойств и качеств. Прогнозирование профессионального развития дает возможность создания целенаправленного систематического поэтапного сопровождения студентов младших курсов, направленного на планирование профессионального становления и развития будущего специалиста.

С целью прогнозирования успешности профессионального становления будущих специалистов было организовано и проведено экспериментальное исследование. Осуществлены разработка интеллектуальной карты профессионального становления (на основе синтеза концепции интеллект-карт (mind map) Т. Бьюзена и представлений М.Р. Гинзбурга о показателе «сконструированности» учебно-профессионального будущего) и создание инструкции к форме интеллектуальной карты профессионального становления.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились студенты I курса факультета

ФФМО, специальности «Лечебное дело» ГОУ ВПО КрасГМУ им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого. Исследованием было охвачено 112 чел. в возрасте от 17 до 22 лет. Экспериментальная группа составила 68 чел., контрольная – 44 чел. Контрольная и экспериментальные группы не имели отличий по уровню среднего балла по результатам 1 сессии ( $U_{Эмп} > 64$ , а  $U_{Кр}$  ( $n=13$ , при  $pp \leq 0.05=42$ ,  $U_{Эмп} > U_{Кр}$  недостоверны различия)).

Подготовительный этап к апробации интеллектуальной карты профессионального становления с первокурсниками экспериментальной группы:

- проведение практических занятий по ряду тем дисциплины «Психология и педагогика» с использованием обычной интеллектуальной карты как способа работы с программным материалом;

- работа контрольной и экспериментальной групп с программным материалом по теме «Психологические особенности юношеского возраста» (обсуждение учебной презентации «Психологические особенности юношеского возврата» и статьи «Психологическое содержание личностного самоопределения»);

- выполнение тестового задания «исходящего контроля» (объем – 20 вопросов, созданных на основании требований программы к теме занятия).

Контрольная и экспериментальные группы не имели отличий по уровню баллов за тест ( $U$ -критерий Манна – Уитни ( $U_{Эмп} > 270$ , а  $U_{Кр}$  ( $n=24$ , при  $pp \leq 0.05= 207$ ,  $U_{Эмп} > U_{Кр}$  недостоверны различия)). Показатели результата теста в основном «хорошо» и «удовлетворительно».

*Апробация интеллектуальной карты профессионального становления на экспериментальной выборке, разработка критериев оценки.* Анализ интеллектуальной карты профессионального становления, доработка студентами: самостоятельное нахождение «ошибок» и «слабых мест». С целью проверки результативности осуществлялись написание и анализ студенческих эссе на тему «Что я делаю, чтобы стать в будущем хорошим специалистом» в экспериментальной и контрольной группах. Использовались качественный, семантический, конкорданс-методы.

Общий качественный анализ полученных интеллект-карт профессионального становления позволил прийти к выводу, что у первокурсников недостаточно развито понимание конкретного механизма и шагов, необходимых для поэтапного продвижения к поставленным учебно-профессиональным целям и задачам. Перспектива временного планирования профессионального становления разворачивается в основном на малые временные промежутки (1 учебный год). Цели профессионального становления ближайшего будущего (2–3 года обучения) можно охарактеризовать в основном как «размытые», «неопределенные», связанные с исключительно учебным процессом (без указания на профессиональные составляющие будущего).

С заданием по созданию интеллект-карты профессионального становления экспериментальная группа справилась успешно (средний балл показали 59,4 % респондентов).

Количественная оценка результатов интеллектуальных карт, подготовленных экспериментальной группой (рис. 1), показала, что наличие таких элементов, как «Ассоциации-связки» (62,5 % от выборки) и «Качество и количество “пиктограмм”» (56,3%), дает низкий балл. Слабо «прорисована» и «представлена в эмфазах» зона ближайшего профессионального будущего. При этом необходимо специально отметить тот факт, что задание по созданию «эмфаз» не выполняют только 9,4 % испытуемых.

Низкий «Уровень ветвления» как показатель программирования целей имеют только 26,6 % испытуемых. Показатель «Внеучебное» находится на низком уровне у 14,1 %. Это демонстрирует то, что задачи учебного будущего тесно переплетены с личными ресурсами и целями.

Часть интеллектуальных карт, связанная с «настоящим», показала, что первокурсники лично представляют себе, что является их личными и учебными ресурсами (средний балл у 60,9 %).

Однако по мере того как работа над созданием карты переходит на ее части, связанные с ближайшим и «условно далеким будущим», нами замечено падение представлений о том,

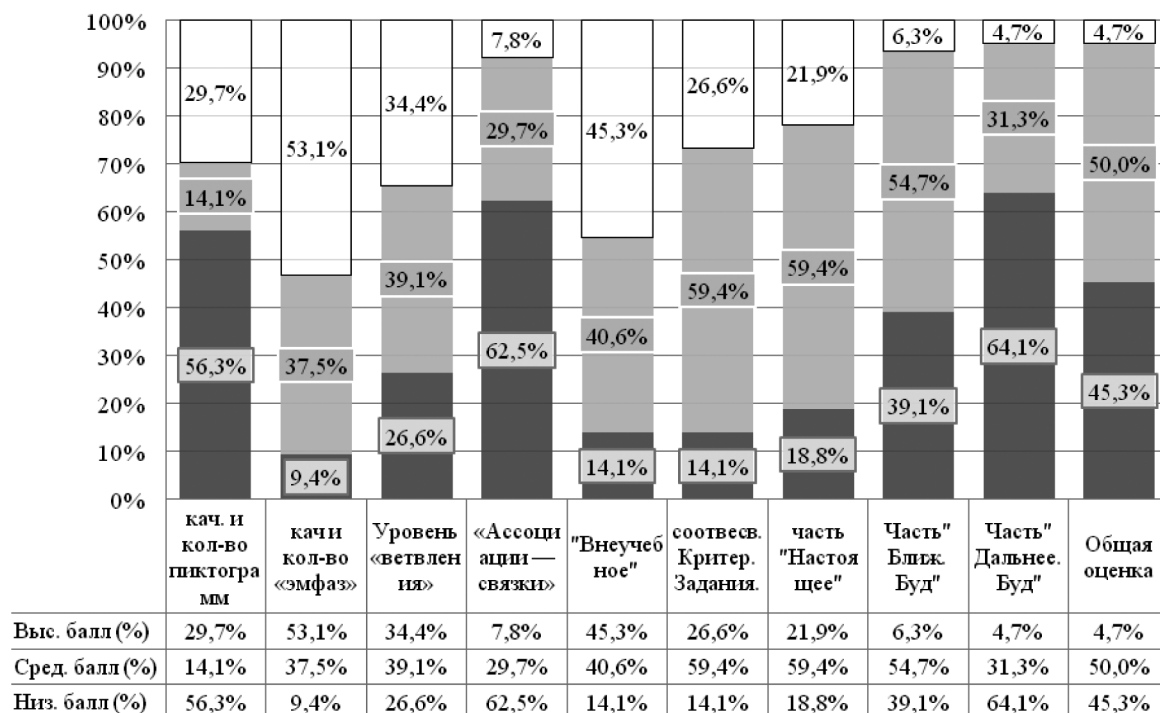


Рис. 1. Результаты количественной оценки интеллектуальной карты профессионального становления

что будет являться ресурсом и каких ресурсов не хватает сейчас. Произошло увеличение доли низкой оценки за эти части интеллект-карт до 39,1 и 64,1 % соответственно.

Количественная оценка позволила нам сделать вывод о том, что действия планирования профессионального будущего «структурированы» на высоком уровне у незначительной части первокурсников экспериментальной группы (4,7 %). Низкий уровень имеют 45,3 % (т.е. почти половина респондентов).

*Диагностирование результативности интеллект-карт учебно-профессионального будущего.* В рамках исследования результативности интеллект-карт профессионального становления первокурсниками контрольной и экспериментальной групп было написано эссе «Что я делаю, чтобы в будущем стать хорошим специалистом?». В установке по написанию эссе были сформулированы те же критерии оценки, что и в интеллект-карте профессионального становления. Проведенный в контрольной группе общий (качественный, семантический) анализ текстов эссе показал, что при профессионально точной и адекватной сформированности как образа «хорошего специалиста», так и идеального об-

раза «хорошего специалиста» у испытуемых отсутствует понимание конкретного механизма и шагов, необходимых для поэтапного продвижения к поставленным учебно-профессиональным целям и задачам.

К примеру, словарная статья конкорданса по части эссе, связанная с планированием будущего, примерно в 75 % случаев состоит из слов «учу» с окружением наречиями «преодоления трудности» (старательно, сложно, упорно). Результаты частотного анализа слов, входящих в суммарное семантическое ядро эссе как контрольной, так и экспериментальной групп, показал, что группы различаются ( $U_{Эмп} = 53,5$  а  $U_{Кр}$  ( $n=20$ , при  $pp \leq 0,05 = 92$ ,  $U_{Эмп} < U_{Кр}$  достоверны различия)). Результаты качественного анализа слов в суммарных семантических ядрах представлены разными формами и порядками слов-сказуемых. Например, в экспериментальной группе присутствуют глаголы: осуществить, сделать, выбрать (в контексте «специальность»), решить (как «принять решение»), найти, устроиться (в контексте «на работу»), осознать, понять, познакомиться (в контексте «будущей работы»), в контрольной же сказуемые подобного рода практически не встречаются.



Таблица 1

## Сравнительный анализ суммарных семантических ядер эссе

Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Семантическое ядро			Семантическое ядро		
Фраза / слово	Кол-во	Част., %	Фраза / слово	Кол-во	Част., %
специалист	50	1,35	специалист	114	2,22
решение	33	0,89	все	32	0,62
знание	20	0,54	делать	32	0,62
будущий	18	0,49	нужно	25	0,49
качество	18	0,49	много	23	0,45
осуществить	17	0,46	медицинский	21	0,41
делать	15	0,41	университет	21	0,41
профессия	15	0,41	учиться	21	0,41
стараться	15	0,41	стараться	20	0,39
специальность	15	0,41	учить	20	0,39
необходимый	14	0,38	длить	19	0,37
планировать	13	0,35	помогать	18	0,35
помогать	13	0,35	работа	17	0,33
найти	13	0,35	будущий	15	0,29
осознать	12	0,32	пациент	15	0,29
изучать	12	0,32	понимать	15	0,29
момент	12	0,32	деть	14	0,27
работа	12	0,32	не могу	14	0,27
ресурс	12	0,32	курс	14	0,27
учиться	12	0,32	анатомия	13	0,25
работать	11	0,30	всегда	13	0,25
работа	11	0,30	именно	13	0,25
учеба	11	0,30	профессия	13	0,25
дать	10	0,27	имя	12	0,23
курс	10	0,27	учеба	12	0,23
начать	10	0,27	больница	11	0,21

Обратная связь, полученная по результатам работы над эссе от первокурсников контрольной группы, показала, что основная масса студентов впервые выполняет «работу» по планированию профессионального становления.

В табл. 1 приведены результаты планирования профессионального становления первокурсников. Экспериментальная группа показала более высокие результаты по сравнению с контрольной, где работа по картированию не проводилась.

*Валидизация интеллектуальной карты профессионального становления.* Нами была предпринята попытка валидизации интеллектуальной карты профессионального становления как инструмента прогнозирования успешности профессионального становления.

С первокурсниками экспериментальной группы было проведено психодиагностиче-

ское тестирование с использованием методик: «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ, разработан под руководством В.И. Моросановой в 1988), «Шкала экзистенции (Existenzskala)» (ESK) А. Лэнгле и К. Орглер (1989, переведен на русский язык С.В. Кривцовой в 2009), Оценка сформированности компонентов действия планирования и уровня смысловой перспективы.

Количественный анализ результатов методик ССПМ выявил (рис. 2), что высокий уровень сформированности таких составляющих обшей уровень саморегуляции поведения компонентов, как «Планирование (47,7 %)», «Гибкость» (38,3 %), «Самостоятельность» (45,3 %), наблюдается у более чем трети испытуемых, при этом «Моделирование», «Программирование» и «Оценивание» своих действий у тех же испытуемых выражены лишь на среднем уровне.

У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации (импульсивное поведение), они не всегда замечают изменение си-

туации, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.



Рис. 2. Распределение результатов опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)

Таблица 2

**Корреляционный анализ результатов шкал ССПМ  
 и шкал оценки интеллектуальной карты профессионального становления**

	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание	Гибкость	Самостоятельность
Качество и количество пиктограмм	-0,28	-0,11	0,02	0,3	-0,21	0,22
Качество и количество «эмфаз»	-0,21	-0,32	-0,08	0,01	0,01	0,41
Уровень «ветвления»	-0,32	-0,13	-0,11	-0,02	0,07	0,11
«Ассоциации-связки»	0,56	-0,15	-0,11	-0,02	0,13	0,20
«Внеучебное»	-0,19	0,27	0,16	0,46	0,23	-0,21
Общая оценка	-0,27	-0,13	0,03	-0,01	0,03	0,14

На основании общего анализа результатов ССПМ было сделано предположение, что невысокая сформированность таких элементов регуляции поведения, как моделирование и программирование, отразилась непосредственно на низкой оценке интеллект-карты профессионального становления по шкале «Ассоциации-связки», предполагающей наличие сказуемых и глаголов действия в качестве эмфаз, части «Настоящее», «Построение ближайшего будущего», «Построение условно дальнего будущего» и «Общая оценка».

Корреляционный анализ (табл. 2) показал, что есть достоверные положительные свя-

зи ( $R=0,56$ ) между уровнем оценки компонента интеллект-карты профессионального становления «Наличие элементов» – «Ассоциации-связки» и шкалой «Планирование», слабые отрицательные связи между шкалой «Моделирование» ( $R=-0,32$ ) и «Качество и количество эмфаз», т.е. качество эмфаз в косвенном виде может служить показателем уровня действия моделирования как компонента действия планирования.

Анализ результатов «Шкалы экзистенции» (Existenzskala, ESK), представленный на рис. 3, показал, что такие показатели, как «Самодистанцирование» (28,0 %) и «Ответственность» (33,6 %), почти у трети испытуемых находятся



Рис. 3. Распределение результатов опросника «Шкала экзистенции»

на низком уровне. Это говорит об отсутствии у респондентов дистанции по отношению к себе и неумении реализовывать решения, принятые на основании личных ценностей. Невысокий уровень показателя «Ответственность» от-

разился на низкой оценке интеллект-карты по шкале «Ассоциации-связки», предполагающей прорисовку сказуемых, а также на шкалах «Количество и качество пиктограмм» и «Общая оценка».

Таблица 3

**Корреляционный анализ результатов шкал ESK и шкал оценки интеллектуальной карты профессионального становления**

	Самодинамизирование	Самотрансценденция	Свобода	Ответственность	Персональность	Экзистенциальность	Исполненность
Качество и количество пиктограмм	-0,15	0,09	0,44	0,15	0,21	0,40	0,33
Качество и количество «эмфаз»	-0,13	-0,03	0,22	-0,18	-0,21	-0,08	-0,15
Уровень «ветвления»	0,00	-0,21	0,11	-0,02	-0,33	-0,19	-0,28
«Ассоциации-связки»	0,07	-0,13	-0,04	-0,05	-0,21	-0,21	-0,25
«Внеучебное»	0,08	0,30	0,29	0,16	0,15	0,16	0,15
Общая оценка	0,20	-0,05	0,05	-0,07	-0,10	-0,15	-0,16

Корреляционный анализ (табл. 3) показал, что есть положительные связи ( $R=0,40$  и  $R=0,33$ ) между уровнем оценки компонента интеллект-карты профессионального становления «Количество и качество пиктограмм» и шкалами «Экзистенциальность» и «Исполненность». Это косвенно указывает на неуверенность в правильности принятых решений.

Результаты проведенного исследования позволили прийти к следующим выводам: картирование профессионального учебно-профессионального будущего способствует

устойчивому повышению уровня развития рефлексивно-оценочных умений (нестандартности мышления, креативности, проблемности, критичности, системности); содействует раскрытию самореализационного и профессионально-личностного потенциала. Разработанные интеллект-карты дают возможность спрогнозировать этапы формирования таких социально-психологических аспектов профессионального развития, как: ответственное принятие решения о выборе профессии, специализации в ней; осознание своего места в будущей профессии;

ценностное отношение к профессиональной деятельности; осмысление собственной профессиональной роли; способность находить личностный смысл в профессиональном труде.

### Библиографический список

1. Акмеология: учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Интеллект-карты: практическое руководство. Минск: Попурри, 2010. 352 с.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 19–27.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2007. 240 с.
5. Кайсарова Д.В., Коцюба И.Ю. Использование интеллект-карт для длительного наблюдения за процессом усвоения обучающимися содержания дисциплины // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 4. С. 101–105.
6. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. 223 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. 198 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
9. Якимов О.В. Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 101–104.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ВИЧ-ИНФЕКЦИИ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

## THE THEORETICAL BACKGROUND OF HIV-INFECTION PREVENTIVE MEASURES SYSTEM AMONG YOUNG PEOPLE

С.В. Терницкая

S.V. Ternitskaya

*Профилактика, социально-педагогичй подход, распространение ВИЧ-инфекции, эпидемия; концепции профилактики, формирование качеств личности, личностные и средовые ресурсы.*

В статье представлен обзор литературы и авторская систематизация фундаментальных теоретических концепций профилактики негативных явлений среди молодежи. Дано обоснование необходимости развития социально-педагогического подхода к профилактической работе со всеми целевыми группами в сфере профилактики распространения ВИЧ-инфекции. Отмечено отсутствие унифицированных методических социально-педагогических подходов в профилактике. Указаны причины, сдерживающие развитие профилактической работы – отсутствие долгосрочной государственной концепции профилактики и соответствующих национальных программ, неготовность специалистов, неподготовленность социума. Заключительный раздел статьи посвящен обсуждению социально-педагогического подхода к профилактике распространения ВИЧ-инфекции.

*Preventive measures, socio-pedagogical approach, HIV-infection spreading, epidemic, prevention concept, formation of personal qualities, personal and environmental resources.*

The article provides a review of literature and the author's systematization of the fundamental theoretical concepts for the prevention of negative phenomena among young people. The article also substantiates the need in developing a socio-pedagogical approach to the prophylactic work with all target groups in the field of HIV-infection spreading prevention. Besides, the article notes the lack of unified methodical socio-pedagogical approaches to the prevention and specifies the reasons restraining the development of the prophylactic work, such as the absence of a long-term state disease prevention concept and the relevant national programs, professional unreadiness, society unpreparedness. The summary of the article discusses the socio-pedagogical approach to the prevention of HIV-infection spreading.

Сегодня в Российской Федерации наметилась стойкая тенденция к увеличению количества проявлений негативного поведения среди молодежи. Эта среда подвержена изменениям под действием неблагоприятных социокультурных условий. Особенно остро стоит вопрос репродуктивного здоровья, unplanned беременности, употребления психоактивных веществ, ВИЧ-инфицирования. Потеря здоровья молодыми людьми ставит под угрозу национальную безопасность, само существование государства, что особенно ощутимо в условиях глобального экономического кризиса.

Для улучшения ситуации в России принимаются десятки важных документов в этой сфере. Среди наиболее актуальных: Закон РФ «О дополнительных мерах по охране материнства

и детства»; Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»; Федеральный закон «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция)»; Федеральный закон «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации»; Соглашение о сотрудничестве стран СНГ в решении проблем ВИЧ-инфекции и др.

На семидесятой сессии ООН 7 июля 2016 года была принята Политическая декларация по ВИЧ и СПИДу: ускоренными темпами к активизации борьбы с ВИЧ и прекращению эпидемии СПИДа к 2030 году [Политическая декларация по ВИЧ и СПИДу..., 2016]. В документе заявлено, что страны-участники обязуются активизировать уси-



лия с учетом возрастных особенностей и культурного контекста по вопросам сексуального и репродуктивного здоровья и профилактики распространения ВИЧ с тем, чтобы молодежь могла развивать чувство собственного достоинства и навыки обоснованного принятия решений, общения в полном партнерском сотрудничестве, в том числе и с работниками сферы образования с тем, чтобы молодежь могла защитить себя от ВИЧ-инфекции.

После десятилетий усилий по противодействию распространения ВИЧ-инфекции мировое сообщество признало, что только усилиями грамотной и активной профилактики можно сдерживать и даже полностью остановить эпидемию.

Научно-теоретические изыскания в области профилактики распространения ВИЧ-инфекции проводятся во всем мире. Однако сегодня не существует однозначного подхода к работе в молодежной среде. Но многие специалисты постепенно приходят к выводу о том, что молодежь (и инфицированная ее часть, и здоровая) должна стать основной целевой группой профилактической работы [Клюев, Шатов, Савин, 2011, с. 132].

Принимая во внимание опыт организации профилактики, эксперты ВОЗ [Декларация о приверженности делу борьбы с ВИЧ / СПИДом, 2001] выделяют три наиболее перспективных направления в области профилактики распространения ВИЧ-инфекции среди молодежи: просвещение и информирование в сфере ВИЧ / СПИДа; обучение молодежи ответственному поведению; формирование условий, поддерживающих профилактическую деятельность.

В соответствии с этими направлениями к фундаментальным теоретическим концепциям профилактики можно отнести комплекс теоретических разработок, в основе которых лежат: теория социального научения и продвижения к здоровью А. Бандуры; социально-когнитивная теория; теория когнитивного решения проблем; теория мотивации; теория социального влияния и теория социальной инокуляции; теория жизненных навыков Дж. Ботвина; теория проблемного поведения Р. Джессора; теория альтернативной деятельности Дохнера; концепция здорового жизненного стиля ВОЗ; теория ступенча-

того изменения поведения; транзакциональная когнитивная теория стресса и копинга Р. Лазаруса; теория устойчивости; концепция социальной поддержки и др.

Анализ научной литературы, посвященной изучению теоретических основ профилактики распространения ВИЧ-инфекции дал возможность увидеть три фундаментальных направления созданных теорий: когнитивные, мотивационные и поведенческие. Предложенное разделение является относительным, так как невозможно учесть все аспекты теорий. В основу предложенного объединения положены ведущие факторы [Терницкая, 2009, с. 20].

*Когнитивные подходы* профилактики в первую очередь направлены на усиление личного потенциала, веру в собственную эффективность, убежденность в значимости приобретаемых знаний о факторах риска.

*Мотивационные теории* в большей мере направлены на формирование мотивации человека к изменениям, связанным с собственным здоровьем. Без мотивации невозможно изменить поведение на более безопасное.

*Поведенческие теории* ставят своим приоритетом возможность изменения поведения, условия приобретения навыков безопасного поведения, навыков решения проблем, личные и средовые факторы. В меньшей мере в данных теориях уделено внимание влиянию среды на формирование менее опасного поведения, а также на построение социума, способствующего здоровому образу жизни.

Основные направления приведенных теоретических концепций представлены в табл.

Исторический анализ проблемы профилактики распространения ВИЧ-инфекции в Российской Федерации [Смольская, 2012, с. 47], а также анализ особенностей целевых групп показывают, что в настоящее время профилактические программы должны строиться с учетом влияния на все компоненты:

- знания о наркотиках, вреде их употребления, путях передачи ВИЧ;
- развитие мотивации на укрепление здоровья;

**Основные направления теоретических концепций профилактики**

Основные направления	Характерные представители направлений
Когнитивные теории	– Социально-когнитивная теория; – теория когнитивного решения проблем; – теория устойчивости (гибкости)
Мотивационные теории	– Мотивационная теория; – теория ступенчатого изменения поведения
Поведенческие теории	– Теория социального влияния; – теории жизненных навыков; – теории проблемного поведения; – концепция здорового жизненного стиля; – транзакциональная когнитивная теория стресса и копинга; – теория продвижения к здоровью; – теория альтернативной деятельности

– формирование жизненных навыков разрешения проблем, поиска и восприятия социальной поддержки, обучения навыкам противостояния давлению употребить наркотик;

– несовместимая с употреблением психоактивных веществ деятельность (спорт, творчество, культурные мероприятия, хобби);

– формирование системы ценностей, норм поведения и жизненного стиля.

В связи с профилактикой наркотических зависимостей данный подход описала Н. Сирота. Интегративный подход [Сирота, 2004] представляет собой варианты комбинаций профилактических стратегий, использующихся при реализации любого из подходов.

Именно такой подход следует использовать в современных программах профилактики распространения ВИЧ-инфекции. Без определенного уровня знаний и измененного отношения к данному негативному явлению невозможно приобретение и применение новых навыков, способствующих более безопасному поведению. Ярким примером интегративного подхода являются теории альтернативной деятельности, теория когнитивного решения проблем, теория социального влияния и социальной инкультурации, теория жизненных навыков.

Анализ теоретических основ профилактики распространения ВИЧ-инфекции среди молодежи свидетельствует об их эффективности в методиках просвещения и информированности об угрозе распространения ВИЧ-инфекции. Всесторонняя и точная информация о путях заражения

ВИЧ и мерах его предупреждения; обстоятельствах, повышающих риск заражения, а также обучение молодежи ответственному поведению, изменению рискованного поведения, повышение социальной и межличностной компетентности способны дать результат при последовательной и целенаправленной деятельности такого рода. Эта работа позволит развивать молодежи чувство собственного достоинства и навыки обоснованного принятия решений с тем, чтобы они могли защищать себя от ВИЧ-инфекции. Однако формирование условий, поддерживающих профилактическую работу (среда, вовлечение в работу гражданского общества, расширение возможности доступа молодежи к консультативной помощи, медицинскому обслуживанию), остается недостаточно изученной и продвинутой в практику проблемой.

Необходима дальнейшая разработка новых концептуальных основ профилактики ВИЧ-инфекции. Решение вряд ли возможно без понимания того, что необходимо одновременно развивать как личностные, так и средовые ресурсы, используя весь арсенал методов социальной педагогики с привлечением субъектов профилактической деятельности общества. Важнейшим фактором успешности такой профилактики должны стать трансформация сообщества, связанная с изменением отношения к проблемам соблюдения прав человека, в законодательстве и политике, общественных норм, а также недопущение стигматизации ВИЧ-инфицированных и членов их семей.

Исследуемая проблема является сложной как в теоретическом, так и в практическом плане. Теоретическая сложность обусловлена отсутствием в социальной педагогике на сегодняшний день единых взглядов на понимание термина «социальная профилактика». Наиболее полно раскрывает все особенности профилактики распространения эпидемии в современных условиях социально-педагогический подход, акцентирующий внимание на формировании определенных качеств личности, необходимых для удовлетворения потребностей безопасным образом. Процесс профилактики рассматривается не как комплекс мероприятий, а как научно обоснованное направление социально-педагогической работы. Таким образом, социально-педагогическая профилактика распространения ВИЧ-инфекции – это современное, научно обоснованное направление социально-педагогической работы, направленное на предупреждение расширения эпидемии ВИЧ-инфекции; локализацию причин ее распространения в социальной среде; минимизацию негативных последствий; формирование качеств личности, необходимых для удовлетворения потребностей безопасным образом.

### Библиографический список

1. Бандура А. Теория социального научения. София, 2000. 320 с.
2. Декларация о приверженности делу борьбы с ВИЧ / СПИДом: спец. Сессия Генеральной Ассамблеи ООН по ВИЧ / СПИДу, 25–27 июня 2001 года. Изд-во ООН, 2001. 50 с.
3. Ключев А.В., Шатов М.А., Савин А.П. Формирование культуры безопасности в условиях современных рисков // Вестник КГПУ. 2011. № 3 (17), т. 1. С. 132–135.
4. Образование в области здоровья, основанное на привитии жизненных навыков (ООЗОПЖН) [Электронный ресурс] / Всемирная Организация здравоохранения. URL: <http://www.unicef.org/french/lifeskills/files/SFH-RUS.doc>
5. Политическая декларация по ВИЧ и СПИДу: ускоренными темпами к активизации борьбы с ВИЧ и прекращению эпидемии СПИДа к 2030. URL: [http://www.hlm2016aids.unaids.org/wp-content/uploads/2016/06/2016-political-declaration-HIV-AIDS\\_ru.pdf](http://www.hlm2016aids.unaids.org/wp-content/uploads/2016/06/2016-political-declaration-HIV-AIDS_ru.pdf)
6. Профилактика ВИЧ / СПИДа у несовершеннолетних в образовательной среде: учеб. пособ. / Л.М. Шипицына, К.Г. Гуревич, Л.С. Шпиленя и др.; под ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2006. 208 с.
7. Прохоренков В.И. и др. Формы работы по профилактике ВИЧ / ИППП в группах поведенческого риска: трехлетний опыт / В.И. Прохоренков, Ю.Н. Павлов, Т.Н. Гузей, Е.А. Татьяна // Клиническая дерматология и венерология. 2004. № 2. С. 14–18.
8. Сирота Н.А. Современные подходы к профилактике зависимости от наркотических средств и психотропных веществ (медико-психологические аспекты) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.narcom.ru/parents/parents/22.html>
9. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения. Радуга, 2004. 192 с.
10. Смольская Т.Т. Профилактика ВИЧ-инфекции и ее роль в контексте будущего эпидемии в Российской Федерации // Экология человека. 2012. № 2. С. 47–54.
11. Терницкая С.В. Социально-педагогические условия взаимодействия государственных и общественных организаций в профилактике ВИЧ / СПИДа среди учащейся молодежи: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 2009.
12. Glossary Health Promotion / Conrad G., Schmidt W. (Ed.). Bonn, 1990. 65 p.
13. Jessor R. // J. Of Adolescent health. 1991. V. 12. P. 597–605.

## ОСОБЕННОСТИ ПОСТКОНФЛИКТНОГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

### THE SPECIFIC FEATURES OF A POST-CONFLICT RECONSTRUCTION: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

И.В. Абакумова, Е.Н. Рядинская

I.V. Abakumova, E.N. Riadinskaia

*Вооруженный конфликт, постконфликтный период, реконструкция, системно-структурный анализ, модели постконфликтного восстановления, психологическое направление, уровни восстановления.*

Статья посвящена вопросам урегулирования вооруженных конфликтов и постконфликтной реконструкции. Автором обозначен ряд проблем, характерных для стран, находящихся в постконфликтном периоде, а также приведен развернутый анализ моделей постконфликтной реконструкции в странах, имеющих опыт разрешения вооруженного конфликта.

Предложен авторский системно-структурный подход к постконфликтному восстановлению с точки зрения психологического направления помощи пострадавшим от вооруженного конфликта. Автором обосновывается психологическое направление постконфликтного восстановления на трех уровнях: индивидуальном, микро- и макросистемном, что будет определять виды и способы оказания требуемой помощи.

*Armed conflict, post-conflict period, reconstruction, systemic and structural analysis, models of a post-conflict recovery, psychological approach, recovery levels.*

This article concerns the settlement of armed conflicts and a post-conflict reconstruction. The authors identified a number of issues, which are typical of the countries in a post-conflict period, as well as gave a detailed analysis of the models of the post-conflict reconstruction in the countries that had an experience in resolving an armed conflict.

The article offers the authors' systematic and structural approach to a post-conflict reconstruction in terms of the psychological aid to the victims who suffered from an armed conflict. The authors substantiate the psychological approach to a post-conflict recovery at the three levels, namely, individual, micro- and macrosystemic, which will determine the types and methods of rendering the assistance required.

**В**нутренние вооруженные конфликты, происходящие в пределах территории одного государства, являются актуальной проблемой для современного, мирового сообщества.

Рост численности трудов научного характера по практике разрешения военных конфликтов имеет связь с нарастанием социально-политической напряженности во всем мире. Кроме того, можно проследить взаимосвязь с общественным, техническим и экономическим восстановлением разрушений в послевоенный период. Разработка более обширных теорий поддержания сложного и долговременного процесса перехода от войны к миру является одной из наиболее важных и актуальных проблем для ученых современности.

Для формирования наших концептуальных подходов к анализу специфики урегулирования

конфликта стоит опираться, прежде всего, на направленные на преодоление конфликта работы зарубежных ученых, которые значительно раньше отечественных занялись исследованием данного феномена. В частности, стоит отметить труды таких ученых, как Г. Беккер, К. Боулдинг, М. Вебер, Д. Горовиц, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Р. Дарендорф, Л. Козер, Ю. Хабермас и др. [Дарендорф, 1991; Фишер, Юри, 1990].

Дополняют тему международных организаций во время активных вооруженных столкновений научные труды российских и украинских ученых (Н. Александрова, А. Балдынюка, А. Барышева, В. Безрученко, А. Березина, А. Гуменюк, Е. Гуськовой, С. Новикова, А. Шиловой, Д. Шлапаченко), зарубежных ученых и практиков (Д.М. Ковач, С. Ланга, Э. Муней, М. Пью, К. Янг) и др.

В контексте нашего исследования особый интерес представляет анализ документальных и нарративных источников, таких как: резолюции СБ ООН, отчеты и доклады международных миротворческих миссий, местных неправительственных организаций; сборники документов, материалов круглых столов, дневники волонтеров, подробно освещающие деятельность международных организаций, волонтерских центров и групп в оказании разных направлений помощи населению в конфликтный и постконфликтный периоды.

Анализ теоретико-эмпирических исследований по вопросу разных направлений помощи населению в постконфликтный период позволил нам выявить множество терминов: реконструкция, восстановление, реабилитация, реинтеграция и т.д. Эти понятия имеют непосредственное отношение к прилагательному «постконфликтный». В данном случае подчеркивается невозможность нормализации жизнедеятельности и восстановления социально-психологического здоровья беженцев и переселенцев до полного или частичного прекращения боевых действий и упрочнения мирной ситуации в конкретном регионе. Эта взаимосвязь начала четко проследиваться международными агентствами, занимающимися гуманитарными операциями в конце 1990-х годов [Фишер, 2006].

Необходимо отметить, что если рассматривать конфликт в динамике, то постконфликтный период является его завершающей стадией. Эта стадия характеризуется переосмыслением своих и чужих интересов, оценкой политического, экономического, социального ущерба, возможной сменой лидеров обеих сторон, невозможностью враждующих лагерей одолеть друг друга [Бутова, 2002]. М. Фоллет придерживалась мнения, что наиболее эффективным решением является урегулирование конфликта, а не его подавление. По мнению М. Фоллет, способами устранения конфликта могут выступать: победа одной стороны, компромисс и интеграция [Follet, 1995]. В данном контексте интеграция – это новое решение, при котором выполняются условия обеих сторон и ни одна из них не несет серьезных потерь. В

дальнейшем термин «интеграция» получил другое название – «сотрудничество» [Ferdowsi, 2002].

С.В. Соколов утверждает, что наиболее эффективной и сложной формой урегулирования общественного конфликта является устранение его поводов, причин, условий дезорганизации жизни в обществе [Соколов, 2001].

На наш взгляд, в дальнейшем для разработки модели восстановления и предупреждения конфликтов является чрезвычайно важным произвести детальный анализ заключительной стадии конфликтного цикла – постконфликтного периода, т.е. периода, который наступает после разрешения или преодоления конфликта.

По словам С. Формана и Д. Соломонса, постконфликтный период – это «период, когда масштаб военных действий снизился до уровня, позволяющего начать работу по реинтеграции и восстановлению. Во многих случаях признаком наступления постконфликтного периода может служить начавшее возвращение беженцев и вынужденных переселенцев. Под такое определение подпадает целый спектр постконфликтных сценариев – от вялотекущих военных действий и хрупкого перемирия до полного урегулирования конфликта» [Forman, Salomons, 2000].

Более подробно заключительная фаза конфликта – постконфликтный период – представлен в работах Е.В. Бутовой. По ее мнению, послеконфликтный период характеризуется ликвидацией основных видов напряженности, отношения между сторонами окончательно нормализуются, и постепенно начинают преобладать сотрудничество и доверие [Бутова, 2002, с. 230–232]. Н.В. Гришина описывает, что на завершающей фазе конфликта вероятно возникновение постконфликтного синдрома, который выражается в напряженных взаимоотношениях бывших оппонентов конфликта. Таким образом, при обострении противоречий между оппонентами постконфликтный синдром может стать источником следующего конфликта, причем с другим объектом, на новом уровне и с новым составом участников [Гришина, 2004].

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что проблемы постконфликтного урегулирования



и восстановления, социально-экономической, политической и культурной реконструкции, стабилизации социальной и психологической ситуации в нынешней обстановке приобретают особую значимость. От их решения зависит дальнейшее будущее населения, проживающего в регионах вооруженного конфликта.

То, что каждая постконфликтная ситуация по-своему уникальна, становится очевидным фактом. Анализируя постконфликтные периоды в большинстве стран (например, Афганистан, Сальвадор, Гватемала, Руанда, Ангола, Либерия, Сьерра-Леоне, Босния и Герцеговина, Бывшая Югославская Республика, Македония, Косово, Сербия, Черногория и т.д.), Организация Объединенных Наций выводит ряд проблем, которые характерны для стран, находящихся в постконфликтном периоде: судебная система недееспособна; полиция являлась частью общей проблемы; переполненные тюрьмы; местное гражданское общество разрушено, люди запуганы, у них нет никаких средств; процветают коррупция и организованная преступность; непрерывную угрозу представляют наземные мины и огромное количество оружия [Инструменты обеспечения..., 2006].

По нашему мнению, именно постконфликтный период в любом государстве является периодом, который характеризуется самыми большими перспективами и самыми значительными рисками одновременно. Однако можно отметить, что трудно переоценить связь между предотвращением вооруженного конфликта и реконструкцией в постконфликтный период [Ryadinskaia, 2016].

В научной литературе постконфликтная реконструкция трактуется как сложный, многосторонний процесс, в котором его течение и направленность, глубина и полнота зависят от узкого ряда факторов и обстоятельств, в том числе от остроты породивших его социальных противоречий, от стечения внутренних и внешних событий, объективных и субъективных моментов, других социально-исторических феноменов [Caritas Schweiz, 2000; Follet, 1995]. Самое тяжелое наследие вооруженных конфликтов – это

милитаризация общественной жизни, политики и экономики, а также глубокая психическая травмированность большого количества людей. В опубликованном «Каритас Сюисс» меморандуме применение терминов «реконструкция» и «реабилитация» подвергается сомнению: они подразумевают главным образом устранение физического ущерба, нанесенного конфликтом, и как бы предлагают вернуть обществу довоенное состояние [Caritas Schweiz, 2000].

Мари Фитцдуфф предлагает, прежде всего, разбираться с причинами конфликта. Она считает, что термин «реконструкция» подразумевает, что общество восстанавливается в том состоянии, в каком оно пребывало до конфликта. По мнению автора, говорить о восстановлении после урегулирования конфликта – значит говорить о возвращении к прошлому, где действовали те же самые факторы, которые и вызвали конфликт. Вместо терминов «реконструкция» и «реабилитация» Мари Фитцдуфф предлагает использовать словосочетания «работа после достижения соглашения» и «работа по установлению мира после урегулирования конфликта» [Фишер, 2006, с. 13].

М. Пью предлагает термин «регенерация» или «мирная регенерация». По его мнению, регенерация означает процесс самостоятельного восстановления. Автор определяет мирную регенерацию как «процесс социально-психологической, политической и экономической “настройки” и одновременно – укрепления условий относительного мира, при которой участники, и не в последнюю очередь те, кого конфликт лишил имущества или возможностей, уже могут ставить себе на будущее не только цель простого выживания» [Pugh, 2000].

Постконфликтное восстановление невозможно без разоружения, демобилизации и реинтеграции бывших участников боевых действий, т.н. комбатантов. Так, по мнению П.Г. Зверева, постконфликтная демобилизация обычно определяется как процесс, с помощью которого вооруженные силы либо сокращаются в численности, либо полностью распускаются в рамках более широкого перехода от состояния войны к миру [Зверев, 2014, с. 182–184].

Таким образом, можно отметить, что постконфликтное разоружение, демобилизация и реинтеграция являют собой политически, организационно, технически и логистически сложный и деликатный процесс, требующий значительных человеческих и финансовых ресурсов для планирования, реализации и наблюдения за различными его элементами.

По мнению Генерального секретаря ООН, для успешного постконфликтного миростроительства требуется такое осуществление мирного процесса, которое было им «всеобъемлющим миростроительством». Речь идет о широкой схеме постконфликтного восстановления и реформирования политических, социальных и экономических институтов и процессов [Ninth Report of the Secretary-General, 2001].

На наш взгляд, несмотря на очень широкие расхождения мнений ученых и практиков по поводу терминологии, человечество понимает, что обществу, подорванному войной, требуется фундаментальная трансформация. Сделать это можно, используя многомерные подходы [Abakumova, Kruteleva, Ryadinskaya, 2016].

Ряд ученых отмечают, что восстановление после вооруженного конфликта и достижение прочного мира – это длительный процесс, который усложняется и затягивается, если с окончанием войны начинается период нациепопстроения со всеми его проблемами [Ferdowsi, 2002; Ferdowsi, 2003]. Ученые и практики, занимающиеся восстановлением, сформулировали основные задачи, которые нужно решить в постконфликтный период. Вот эти задачи: трансформация культуры насилия; введение традиции грамотного правления, в том числе уважение к правам человека и развитие гражданского общества; приведение в равновесие стабильных долгосрочных макроэкономических стратегий и приемов управления; исцеление психосоциальных травм и долгосрочное примирение [Miall, 1999].

К сожалению, до сих пор не существует достаточно однозначной концепции постконфликтной реконструкции ни в отечественной, ни в зарубежной практике. Например, в период постконфликтного восстановления в Таджикистане

(1997–2002) при поддержке Организации Объединенных Наций (ООН) были разработаны следующие направления восстановительной деятельности: проведение реформ во всех органах и структурах власти; реинтеграция, разоружение и расформирование вооруженных подразделений; демилитаризация и разминирование границы; освобождение военнопленных и заключенных; репатриация беженцев; реабилитация социальной инфраструктуры; обеспечение продовольственной и энергетической безопасности; создание рабочих мест [Ежегодник Республики Таджикистан, 2003, с. 4–9; ООН и положение в Таджикистане, 1995]. Можно отметить, что акцент в данной модели постконфликтной реконструкции сделан на политическом, социальном и экономическом восстановлении.

В 2000 г. в Чечне был разработан План постконфликтной реконструкции Чечни. В данном документе были определены три ключевых направления деятельности по стабилизации ситуации в республике: инициирование скоординированного процесса восстановления Чечни; необходимость реализации процесса политического урегулирования при участии и под руководством населения Чеченской республики; укрепление законности и правопорядка, защита прав человека. Консультативной группой были разработаны следующие задачи постконфликтного восстановления в регионе в долгосрочной перспективе: укрепление правопорядка и защита прав населения; удовлетворение основных нужд населения; обеспечение личной безопасности граждан республики; экономическое развитие (в частности, снижение безработицы и доступ к образованию широких масс населения); гармонизация отношений между Чечней и соседними регионами [Селезнева, Ребленко, 2005; План постконфликтной реконструкции Чечни, 2002].

В документе «Обновить диалог, вернуть доверие, восстановить безопасность», описывающем основные направления председательства Германии в ОБСЕ в 2016 году, были положены определенные стратегии и инициативы по разрешению по урегулированию кризисов и кон-

фликтов в Украине (Минский процесс), вокруг Нагорного Карабаха, Предднестровья (переговоры в формате 5+2), а также Женевские переговоры по разрешению конфликта в Грузии. Эти направления были рассмотрены с точки зрения трех измерений: военно-политического, экономико-экологического и человеческого [Обновить диалог», 2016].

Проанализировав каждое измерение, можно отметить, что к военно-политическому измерению относится контроль над вооружением, что предполагает контроль за легким и стрелковым оружием, отводом тяжелого вооружения, очистку территорий от мин и боевых средств, а также урегулирование конфликта политическим путем. В сфере экономико-экологического измерения предполагается работа в направлении улучшения экономических и экологических условий, в частности, транспортной инфраструктуры, инвестиционных условий, таможенного сотрудничества, доступа к рынку труда, регулирования и администрирования в сфере защиты окружающей среды.

В решении вопросов постконфликтного урегулирования ОБСЕ под председательством Германии особое внимание уделяет третьему, человеческому измерению, т.е. сфере прав человека и его основных свобод.

Таким образом, можно отметить, что предложенные Германией стратегии и направления работы в трех измерениях ставят своей целью многоуровневое урегулирование конфликтов в постконфликтном периоде, направленное на долгосрочную перспективу.

Существующая западная модель постконфликтной реконструкции С. Формана, С. Патрика и Д. Саломонса представляет собой обобщение многомерных подходов в исследовании урегулирования конфликтов. Модель включает в себя три основных блока – политический, социальный и экономический, которые, в свою очередь, разбиты на семь секторов: репатриация и расселение, общественная безопасность, восстановление инфраструктуры, продовольственная безопасность и восстановление сельского хозяйства, здравоохранение, образование и соци-

альное обеспечение, управление и гражданское общество, макроэкономическая стабилизация [Forman, Patrick, Salomons, 2000].

На наш взгляд, отличительной чертой данной модели постконфликтной реконструкции является временная связь между стадиями протекания вооруженного конфликта и мерами восстановления, так называемое поэтапное урегулирование. Ценность этой модели в том, что С. Форман, С. Патрик и Д. Саломонс разработали важнейшие меры по восстановлению общества после конфликта, которые они связали со стадиями протекания конфликта. Авторы выделили четыре стадии: кризис, посткризисная ситуация (до урегулирования конфликта), ситуация после урегулирования конфликта и стадия долгосрочного восстановления [Forman, Patrick, Salomons, 2000, p. 14; Forman, Salomons, 2000].

Рассматривая модель постконфликтной реконструкции С. Форман, С. Патрик и Д. Саломонс, можно отметить, что, на наш взгляд, в данной модели недостаточно хорошо разработано и обосновано направление психологического восстановления, так как в большинстве случаев акцент сделан на политическом, экономическом и социальном (восстановление жилья, медицинская помощь, помощь в поиске работы и т.д.). Более того, многие авторы предлагают меры по реинтеграции бывших комбатантов, вынужденных переселенцев и беженцев, не учитывая психологические последствия вооруженного конфликта для психики мирного населения, проживающего в непосредственном очаге вооруженного конфликта.

По нашему мнению, вооруженные конфликты разгораются не случайно. Они, как правило, всегда имеют под собой основу. Поэтому для успешного урегулирования конфликта требуются глубокое понимание особенностей политической структуры региона, где произошел конфликт, доскональная информация об участниках конфликта, а также владение всей информацией, относящейся к сути возникшего противостояния [Abakumova, Kruteleva, Ryadinskaya, 2016, p. 4].

Присоединяясь в некоторых вопросах к мнению ученых и практиков, занимающихся разра-

боткой мер по постконфликтной реконструкции, мы считаем, что более приемлемым для описания мер по урегулированию вооруженных конфликтов на постсоветском пространстве является использование определения «постконфликтное восстановление».

Постконфликтное восстановление – это рассчитанный на длительный период проект обеспечения устойчивого развития, который основывается на поддержании мира и относительной стабильности посредством программ, запланированных на несколько лет, с учетом специфики региона, пораженного вооруженным конфликтом [Ryadinskaya, 2016, p. 42].

На наш взгляд, постконфликтное восстановление следует рассматривать как комплексные, системные действия по оказанию помощи населению страны, переживающей последствия конфликтных ситуаций. Постконфликтное восстановление имеет целью разработку долгосрочных программ для оказания всеобъемлющей помощи стране и ее населению в политическом, социально-экономическом, социокультурном и психологическом направлениях.

Таким образом, разработка системно-структурного подхода к постконфликтному восстановлению, системный анализ всех направлений с учетом определенных уровней, компонентов и временных этапов имеют не только теоретическое, но и огромное практическое значение, так как позволяют выявить разные виды и способы оказания помощи, а также определить стратегии и задачи восстановления. По нашему мнению, важным моментом является то, что системно-структурный подход должен включать анализ характеристик постконфликтного восстановления на трех уровнях: *индивидуальном, микро- и макросистемном*, что, собственно, и будет определять виды и способы оказания разных видов требуемой помощи. В целом постконфликтное восстановление на индивидуальном уровне предполагает работу с личностью. Такая работа может быть как длительной, так и краткосрочной с целью политической, экономической и психологической поддержки индивиду.

Восстановление на микросистемном уровне предполагает работу с социальными группами и общностями. Такая работа выявляет проблемы и нарушения в микрогруппах, таких как семья, супружеская пара и т.д.

На макросистемном уровне планируется работа с обществом в целом. Такая работа предполагает разработку и внедрение долгосрочных проектов (политических, экономических, культурных проектов, психологических, реабилитационных программ и т.д.) для развития и оздоровления общества.

Итак, мы можем говорить о том, что именно на психологическом аспекте следует делать акцент, разрабатывая программы постконфликтного восстановления после вооруженного конфликта и по нивелированию и предупреждению возникновения в дальнейшем вооруженных конфликтов.

Таким образом, мы пришли к заключению, что, только рассматривая в комплексе политические, социально-экономические, социокультурные, а также психологические причины, можно предотвратить новое насилие и установить долгосрочный жизнеспособный мир.

## Библиографический список

1. Бутова Е.В. Конфликтология: учебное пособие. М., 2002. 342 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
3. Дарендорф Р. Современный специальный конфликт. Эссе о политике свободы // Социальный конфликт. Современные исследования: реф. сб. М., 1991. 86 с.
4. Ежегодник Республики Таджикистан / Госкомитет статистики Республики Таджикистан. Душанбе, 2003. С. 4–9.
5. Зверев П.Г. Разоружение, демобилизация и реинтеграция как направление современного миростроительства // Молодой ученый. 2014. № 13 (72).
6. Инструменты обеспечения господства права в постконфликтных государствах. Проверка: основа для практической деятельности / Организация Объединенных Наций. Нью-Йорк; Женева, 2006. 25 с.

7. «Обновить диалог, вернуть доверие, восстановить безопасность». Основные направления председательства Германии в ОБСЕ в 2016 г. / Федеральное министерство иностранных дел. Рабочий штаб «Председательство ОБСЕ – 2016» Werderscher Markt 1, 10117, Berlin. URL: [www.diplo.de/GER2016OSCE](http://www.diplo.de/GER2016OSCE)
8. ООН и положение в Таджикистане // Справочный документ. Нью-Йорк: Март, 1995. С. 11.
9. План постконфликтной реконструкции Чечни. URL: [http://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Handbook/Articles/russian\\_fischer\\_handbook.pdf](http://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Handbook/Articles/russian_fischer_handbook.pdf)
10. Предотвращение и урегулирование конфликтов на территориях государств-участников СНГ // Право и безопасность. 2002. № 2–3 (3–4). Август. С. 45–47.
11. Селезнева Н.Т., Ребленко Н.В. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2005. № 4 (34). С. 116–121.
12. Соколов С.В. Социальная конфликтология: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 327 с.
13. Фишер М. После вооруженного конфликта: восстановление разрушенного и реинтеграция общества как элементы построения мира. URL: [http://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Handbook/Articles/russian\\_fischer\\_handbook.pdf](http://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Handbook/Articles/russian_fischer_handbook.pdf)
14. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или Переговоры без поражения. М., 1990. 183 с.
15. Abakumova I., Kruteleva L., Ryadinskaya E. Transformation of Life-Sense Strategies of a Person in the Armed Conflict Environment: Theoretical Research. Barselona: 6th. World Congress of Psychology and Behavioral Sciences (Management, Psychology, Political and Social Sciences) (WCPBS 2016), 2016. P. 1–6.
16. Caritas Schweiz. «Allianzen für den Frieden» verfasst von Thomas Gass und Geert van Dok, Positionspapier 8. Luzern: Caritas-Verlag, 2000. P. 83. URL: Caritas Suisse <http://www.caritas.ch/>
17. Ferdowski M. Internationale Politik im 21. Jahrhundert, Introduction // Internationale Politik im Jahrhundert. UTB Wilhelm Fink Verlag. 2002. P. 9–29.
18. Ferdowski M., Matthies V. (eds.). Den Frieden gewinnen. Zur Konsolidierung von Friedensprozessen in Nachkriegsgesellschaften, Reihe EINE Welt, Stiftung Entwicklung und Frieden. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz, 2003. P. 325.
19. Follett M.P. Prophet of Management. Boston: Harvard Business School Press, 1995.
20. Forman S., Salomons D. Meeting Essential Needs in Societies Emerging from Conflict. Éaper prepared by the Center on International Cooperation for the Brookings Roundtable on the Relief to Development Gap. 2000. URL: <http://www.nyu.edu/pages/cic/pubs/MeetingEssentialPrint.html>
21. Forman S., Patrick S., Salomons D. Recovering from Conflict: Strategy for an International Response, Paying for Essentials, Policy Paper Series. New York, NY: Center on International Cooperation, New York University, 2000. P. 14.
22. Miall H., Ramsbotham é., Woodhouse í. Contemporary Conflict Resolution: The Prevention, Management and Transformation of Deadly Conflicts. Cambridge: Oxford: Polity-Press, 1999. P. 203.
23. Ninth Report of the Secretary-General. Section VIII, subtitle and para. 2001. P. 59.
24. Pugh M. (ed.). Regeneration of War-torn Societies // Global Issues Series. London: Macmillan Press, NY; St. Martin's Press, 2000. P. 2.
25. Ryadinskaya Yev. Theoretical analysis of a systematic approach to the study of the strategies of life meaning of the individual under an armed conflict // The Tenth International Conference on Eurasian scientific development. Proceedings of the Conference (September 02. 2016). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2016. P. 40–43.



# КОНЦЕПТ «ЖИЗНЬ» В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ ЖИТЕЛЕЙ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ<sup>1</sup>

## THE CONCEPT OF *LIFE* IN THE SYSTEM OF VALUES OF YENISEI SIBERIA RESIDENTS

А.Д. Васильев

A.D. Vasiliev

*Аксиология, ассоциативный эксперимент, от реакции – к стимулу, жизнь.*

Аксиологическая шкала существует в любом этносоциуме. Со временем она способна трансформироваться. Ассоциативный эксперимент «от реакции – к стимулу» способен дать ответы на вопросы, связанные с состоянием ценностных ориентиров носителей того или иного языка. В качестве примера в статье приводятся результаты эксперимента, в котором в роли слова-реакции выступило существительное *жизнь*.

*Axiology, associative experiment, from a reaction – to a stimulus, life.*

In Axiological scale exists in any ethnosociety. Over time, it can metamorphose. An associative experiment *from a reaction – to a stimulus* is able to provide answers to the questions related to the state of values of particular native speakers. As an example, the article presents the results of an experiment in which the role of a speech reaction is played by a noun *life*.

Определение системы ценностей социума может быть дифференцировано, по крайней мере, хронологически. Иначе говоря, возможно выделить аксиологию традиционную и современную (подробнее об этом см. [Васильев, 2013, с. 173–186]). Следует отметить, что если в ретроспективе ценностные ориентиры, как правило, были достаточно четко кодифицированы (например, христианская мораль, «Моральный кодекс строителя коммунизма»), то в современности России сколько-нибудь точных квалификаций, «что такое хорошо и что такое плохо» не имеется. В практике же обыденной жизнедеятельности доминируют, как полагают некоторые специалисты, принципы социалдарвинизма. В свете этих обстоятельств понятна значимость постоянных наблюдений за аксиологическими установками членов социума.

Такие исследования могут проводиться (и проводятся) представителями разных областей знания: социологии, политологии, культурологии и проч. Однако, памятуя об одном из основополагающих лингвистических постулатов – о

недискретной и прочной взаимной связи между языком и мышлением, во главу угла надо поставить изучение речевых экспликаций сознания. Результаты таких экскурсов позволяют судить о ценностных предпочтениях либо отторжениях членов общества.

В настоящее время подобная работа проводится и в КГПУ в рамках осуществления проекта РГНФ «Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири» под руководством профессора С.П. Васильевой [Васильева, 2016, с. 158].

На данной стадии изыскания ведутся в форме свободного ассоциативного эксперимента «от реакции – к стимулу», что помогает более глубоко понять речемышлительные процессы носителя языка и их словесные воплощения. Конечно, перечень одних только подлинно базовых ценностей является весьма многочисленным, а потому все без исключения они не могут быть рассмотрены небольшим авторским коллективом в исчерпывающей мере. Тем не менее концепты, играющие в сознании сибиряков клю-

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке РГНФ и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, проект «Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири» № 16-14-24003.

чевые роли, получают полное и всестороннее рассмотрение.

В настоящей статье анализируются некоторые результаты ассоциативного эксперимента «от реакции – к стимулу», где в качестве реакции выступило слово *жизнь*. Совершенно очевидно, что и в философском, и в биологическом, и в социологическом, и в прагматическом, и во многих других аспектах познания этот концепт выступает как константно высокозначимый, причем зачастую трактуемый по-разному. Отсюда – и обилие стимулов, вызвавших реакцию *жизнь* – всего их оказалось 405.

В общем виде они естественно представляют собой очень пеструю в тематическом и частеречном отношениях мозаику. Поэтому в рамках объема статьи ограничиваемся рассмотрением лишь тех слов-стимулов, которые очевидно образуют ядерную зону ассоциативного поля. К ним причисляем слова, послужившие «точками отталкивания» для пяти и более респондентов (остальные соответственно принадлежат зоне периферийной).

Таким образом, в ядерную зону слов-стимулов входят 22 единицы, а именно: *смерть* (29), *изменить* (20), *смысл* (15), *вода* (14), *семя* (12), *спорт* (11), *пульс* (9), *рисковать* (9), *возрождать* (8), *трудности* (8), *здоровье* (7), *отнять* (7), *вечность* (6), *человек* (6), *мама* (6), *процветание* (6), *природа* (5), *мирный* (5), *однообразие* (5), *дерево* (5), *отдать* (5), *свобода* (5) – в скобках указано количество стимулов.

Наибольшая частотность слова-стимула *смерть* очевидно оказалась предсказуемой: *смерть* и *жизнь* – антонимы (см., например [Львов, 1978, с. 126]). Иначе говоря, это слова, выражающие диаметрально противоположные понятия, а потому, вследствие ярких контрастных ассоциаций, константно занимающие радикально противопоставленные позиции и вступающие к тому же в отношения взаимной комплементарности. Ср.: «Наиболее полное противопоставление слов расценивается как антонимия. Антонимичными могут быть признаны слова, которые <...> находятся на крайних точках соответствующей лексико-семантической парадигмы»

[Шмелёв, 2003, с. 145] – и: «... Между словами-антонимами нет никакого семантического единства, кроме единства противоположностей» [Комлев, 2003, с. 66]. Это «единство противоположностей» и объясняет количественное преобладание стимула *смерть* в данном случае.

Некоторые случаи результатов ассоциативного эксперимента также оказались заведомо обусловленными устойчивым характером сочетаемости некоторых слов, отмеченным в лексикографических источниках. Однако они явно гораздо менее многочисленны, нежели можно было бы ожидать. Это *рисковать* (9), *пульс* (9), *отдать* (5). См.: «рисковать <...> жизнью <...>; отдать за что-л. ... [свою] жизнь <...>; пульс жизни» [Словарь сочетаемости, 1983, с. 160], ср. также: «*отдать* <...> *жизнь* за кого-что – пожертвовать жизнью за кого-что-л., умереть, защищая кого-что-л.» [МАС<sub>2</sub>, 1981, т. 1, с. 485]. В этом же издании в качестве иллюстрирующих употребление слов в составе типичных речений либо цитат из текстов приводятся: «праздничный пульс страны» [МАС<sub>2</sub>, 1983, т. 3, с. 557], «Нехлюдов надеялся, что семья, дети дадут смысл его теперь бессодержательной жизни» [МАС<sub>2</sub>, 1984, т. 4, с. 160] (ср. *смысл* – 15).

Ряд слов-стимулов оказался, вероятно, своеобразно «запрограммированным» в символическом аспекте на получение реакции *жизнь*. Это *вода* (14), *семя* (12), *мама* (6), *природа* (5), *дерево* (5).

Несмотря на значительное число откликов на стимулы *трудности* (8) и *однообразие* (5), на втором месте по частотности стоит стимул *изменить* (20), присутствуют здесь также *мирный* (5) и *свобода* (5), что свидетельствует об определенном оптимизме респондентов.

Если же сравнить полученные нами результаты с данными Русского ассоциативного словаря 1998 г., то приведем здесь в порядке убывания ядерную группу стимулов, также вызвавших реакцию *жизнь*, ограничившись лишь теми, которые присутствуют и в нашем материале. Это *смерть* (61), *изменить* (36), *отдать* (28), *отнять* (13), *семя* (11), *здоровье* (10), *пульс* (8), *вода* (6), *дерево* (6).

Можно заметить, что при некоторых почти полных совпадениях в иерархическом порядке стимулов и самом их составе обнаруживаются несомненные расхождения.

С одной стороны, совпадают (либо почти совпадают) по месту расположения и частотности такие слова-стимулы, как *смерть, изменить, отдать, отнять, семья, здоровье, пульс, вода, дерево* – при некоторых различиях в частотности.

С другой стороны, в ядерную зону ассоциативного поля респондентов-красноярцев сегодня вошли стимулы, отсутствовавшие в РАС. Это *смысл, спорт, трудности, свобода, мирный*.

Представляется возможным заметить, что за период, разделяющий время создания Русского ассоциативного словаря и работы над Электронным ассоциативным словарем Приенисейской Сибири [ЭАСПС], в сознании носителей русского языка произошли довольно значимые сдвиги. Они, по-видимому, обусловлены не только естественными хронологическими изменениями в составе респондентов и локальными особенностями их повседневного существования, но также (а может быть, и не в последнюю очередь) в определенной степени изменившимися обстоятельствами внутригосударственной ситуации. Отсюда – выдвигание на одно из первых мест концептуально важного поиска *смысла*

*жизни* и, вероятно, мечта о *свободе мирной жизни*, даже при всех ее *трудностях*.

Несомненно, подобные исследования, предоставляющие ценный материал диагностического характера о наличествующей в социуме аксиологической шкале и ее особенностях, должны продолжаться.

## Библиографический список

1. Васильев А.Д. Игры в слова. Манипулятивные операции в текстах СМИ. СПб., 2013. 660 с.
2. Васильева С.П. ДЕНЬГИ как ценность в языковом сознании русских Приенисейской Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 158–165.
3. Комлев Н.Г. Слово в речи. Денотативные аспекты. Изд. 2-е. М., 2003. 216 с.
4. Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка. М., 1978. 400 с.
5. Словарь русского языка: в 4 т. М., 1981–1984 (МАС<sub>2</sub>).
6. Словарь сочетаемости слов русского языка. Изд. 2-е. М., 1983. 688 с.
7. Шмелёв Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. Изд. 2-е. М., 2003. 244 с.
8. Электронный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири (ЭАСПС). URL: <http://react.ftn24.ru/statistic> (дата обращения: 08.11.16).

# МОДЕЛИ МЕТОНИМИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА<sup>1</sup>

## THE MODELS OF METONYMIC TRANSFER IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF A PROFESSIONAL COMMUNITY

Т.В. Мамаева

T.V. Mamaeva

*Языковое сознание, ассоциативные связи, метонимия, мотивированное специальное наименование, терминологическое поле.*

В статье рассматриваются специальные наименования в подъязыках охотников и рыбаков Приенисейской Сибири XIX – нач. XX вв., образованные по определенным моделям метонимического переноса. Данные языковые единицы актуализируют ассоциативные связи с понятиями, находящимися в пределах различных сфер деятельности, отражают особенности образного мышления представителей профессиональных сообществ.

*Linguistic consciousness, associative links, metonymy, motivated special name, terminological field.*

The article deals with special names in the sublanguages of hunters and fishermen of Yenisei Siberia at the 19 – early 20 centuries, formed on certain models of the metonymic transfer. These linguistic units actualize associative links with the concepts located within various spheres of activity, reflect the characteristics of the creative thinking of professional communities' representatives.

**С**емантическое членение действительности конкретным языком невозможно без участия языкового сознания (коллективного и индивидуального). Языковое сознание, по мнению Е.Ф. Тарасова, есть совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых сочетаний, предложений, текстов... [Тарасов, 2000, с. 26]. В связи с этим для анализа специфики отдельного подъязыка определенную научную ценность приобретает мотивологический уровень исследования, так как природа мотивированного слова непосредственно связана с языковым сознанием его носителей.

Объектом изучения в настоящем исследовании являются наименования, образованные в результате метонимического переноса.

Метонимия – результат выбора наиме-

нования на основе переноса имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию [Арутюнова, 1999, с. 300].

С собственно метафорой метонимия объединена на основании того, что она построена на внутрисмысловых отношениях. Метонимические модели рассматриваются с различных подходов. Так, метонимию как механизм когнитивной деятельности, регулирующий функционирование единиц ментального уровня (ментальных моделей, образов), исследует Н.А. Илюхина в работе «Роль метонимии в интерпретации концептосферы «Человек» [Илюхина, 2002]. Этот же исследователь говорит о превращении метонимии в метафору по причине утраты или ослабления мотивации, отмечая, что «более важной носео-

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке РФНФ и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, проект «Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири» №16-14-24003.

логической операцией для сознания оказывается акт сравнения, направленный на дешифровку неясного смысла», что проявляется, например, в олицетворении [Илюхина, 2005, с. 140]. Отсутствие жесткой границы между метафорой и метонимией демонстрирует Н.А. Мишанкина в работе «Феномен звучания в интерпретации русской языковой метафоры», основываясь на действии принципа переноса значения в обоих языковых явлениях [Мишанкина, 2002, с. 88]. С точки зрения когнитивного образования рассматривает метонимию Е.В. Падучева [2010].

Метонимия, как и метафора, основывается на переносе, но, в отличие от метафоры, перенос осуществляется в пределах одной ситуации (сущности) по моделям типа целое→часть, действие→предмет или явление, связанное с этим действием, предмет→его функция и др.

Метонимически мотивированным наименованием в настоящем исследовании мы будем считать наименование, появившееся в результате метонимического переноса, которое сохраняет при этом свою семантическую двуплановость для носителей языка, осознается как возникшее в результате смежности двух референтов.

Мотивировочный признак таких единиц обязательно содержит в своем составе невыраженный компонент, связывающий две лексические единицы на основе той или иной метонимической модели. Количество связей достаточно разнообразно вследствие множественности метонимических моделей: *связанный, являющийся результатом, находящийся рядом с* и др. Классификационный признак таких единиц представлен во внутренней форме слова имплицитно: он осознается за счет семантической модели, основанной на метонимии, за счет регулярности метонимических переносов в языке [Прохорова, 1996, с. 91].

В лексике сибирских рыбаков и охотников находим единицы, образованные по определенным моделям метонимического переноса.

По модели «наименование действия→наименование предмета, связанного с этим действием», образованы единицы: *запуск, ясак, плавник, спуск, стоянка, ныряло (норило)*.

*Запуск* – «прорубь, в которую погружается рыболовная сеть». МЗ: «нечто, <где осуществляется> запуск». ЛМ: *запуск* «погружение рыболовной сети под лед». Контекст показывает следующее: «*Для погружения под лед и вытаскивания невода на льду озера пробивается ряд небольших прорубей в виде растянутого кольца, а по концам этого кольца – две большие проруби. Запуск – через которую погружается невод...*» (Мат., 1893, 4, с. 324).

*Ясак* – «белка и ее мех высшего качества». Связь наименования со словом ясак «в старину: натуральный налог, которым облагались некоторые народы Поволжья, Сибири и Дальнего Востока» (Ожегов, Шведова, 1999, с. 919). *Сохранилось название белки с Петровских времен и поныне: ясак. Ясак – лучшая белка, та, что отдавалась царям или в казну* (Нод., 1922, № 4, с. 140). МЗ специальной единицы: «то, <что связано с> ясаком».

*Стоянка* – «вертикальная веревка с якорем и поплавком, к которой крепится снаряд, ловушка». Это название мы связываем с одним из значений общеупотребительного слова *стоянка* – «стоянье, место на постое, вообще продолжительная; кубасная-симка, веревка, на которой плавает кубас» (Даль, 1909, IV, с. 558). Контекст показывает следующее: «*самолов привязывается к веревке 7–10 сажень длиной, называемой стоянкой, которая прикреплена к якорю из камня*» (Кыт., 1898, с. 4); «*При установке наплава берется толстая, длиною смотря по глубине реки, веревка – стоянка, которая привязывается одним концом к наплаву*» (Исач., 1911, 5, с. 17); «*У каждой стоянки, которая состоит из опущенного на дно реки небольшого якоря или кошки, к которому за веревку крепится деревянный поплавок, ставят два перемета. Всех стоянок по Енисею считается до 30 000*» (Лат., 1892, с. 172). МЗ специального наименования – «то <что удерживает снаряд и показывает его местонахождение, как> стоянка».

По модели «наименование процесса→наименование места, где осуществляется этот процесс», также осуществлен перенос одного специального наименования: *рыбалка*.



*Рыбалка* – «место на водоеме для ловли рыбы». МЗ наименования: «то, <где проходит> рыбалка». ЛМ: *рыбалка* «процесс вылавливания рыбы из водоема». «Здесь ловят рыбу осенью целыми обществами на известных рыбалках или тонях...» (Лат., 1892, с. 171); «Рыбу ловят мордами и самоловами, на рыбалках же ловят большими неводами» (Там же).

Модель «наименование природного явления → наименование животного» представлена лексемой *муравейник*.

*Муравейник* – «небольшой медведь, питающийся муравьями». МЗ: «тот, <кто разрушает> муравейник, <добывая муравьев>». ЛМ: *муравейник* «надземная часть жилища муравьев в виде кучи хвои, листьев». «*Муравейник питается муравьями больше, разрывает муравейники, он меньше ростом*» (Авд., 1837, с. 56).

По модели «наименование действия по добыче рыбы → наименование места добычи рыбы» осуществлен перенос лексемы *улова*.

*Улова* – «место на водоеме для ловли рыбы». МЗ наименования: «то, <где ловят> рыбу». ЛМ: *лов* «действие по добыче рыбы». «*Весной ловят по уловам тайменей, для чего употребляют сети восьмиперстные*» (Кыт., 1898, с. 3). Перенос специального наименования *князёк* произошел по модели «наименование социального положения → наименование животного»:

*Князёк* – «белка и ее мех (второго сорта)». Этот термин соотносится с понятием «начальник инородцев сибирских»; «животное необычной шерсти или пера»; «отборный пушной товар» (Даль, 1905, т. II, с. 315); «(унич.) наследственный титул потомков таких лиц или лиц, получивших его в награду, а также лицо, имеющее этот титул» (Ожегов, Шведова, 1999, с. 279). В данном случае перенос лексического значения произошел скорее по эмоциональному ощущению, психологическим ассоциациям, чем по признаку социального положения человека, когда в процессе метафоризации актуализируется коннотативная сема. Перенос значений «животное необычной шерсти или пера»; «отборный пушной товар» не подтверждает контекст: «*Князёк – белка, которая не сколько хуже ясака, та, что отдавалась князь-*

*кам*» (Нод., 1922, № 4, с. 140). МЗ наименования: «то, <что отдается> князю». «Все типы и виды семантических связей в языке основаны на типизировании как фундаментальной способности человеческого ума, то есть на способности проводить сравнение между вещами, свойствами и отношениями реального мира, закрепляя результаты сравнения в виде психических ассоциаций» [Шафииков, 1998а, с. 152]. Коннотативная сема мотивирующего слова (лексического мотиватора), часто далеко отстоящая от семантического ядра, при этом виде метафорического переноса становится ядерной. Основания семантического переноса не всегда ясны. Кроме того, данную единицу, вслед за О.И. Блиновой и другими исследователями, можно отнести и к экспрессивным, контрастным [Блинова, 2007, с. 123].

Таким образом, в языковом сознании сибирских охотников и рыбаков отразились представления, связанные с бытовой, социальной, природной сферами, что позволило создать мысленный образ, облегчить представителям данных профессиональных коллективов усвоение и запоминание соответствующего обозначения.

## Список сокращений

1. Авдеева К.А. Записки и замечания о Сибири. М.: Типография Н. Степанова, 1837. 165 с. (Авд., 1837).
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Спб.; М.: Тов-во М.О. Вольфа, 1903–1909. Т. I–IV. URL: <http://www.runivers.ru/lib/book3178/10119/> (Даль).
3. Исаченко В.Л. Орудия и способы лова // Материалы по исследованию р. Енисей в рыбопромысловом отношении. Красноярск: Тип. М.И. Абалакова, 1911. Вып. 5. С. 2–32 (Исач., 1911).
4. Кытманов А.И. О рыболовстве по р. Енисею. «От Енисейска до Гольчихи» // Русское судоходство. 1898. № 3. С. 4–49 (Кыт., 1898).
5. Латкин Н.В. Енисейская губерния, ее прошлое и настоящее. Спб.: тип. и литография В.А. Тиханова, 1892. 466 с. (Лат., 1892).
6. Материалы по исследованию землепользования и хозяйственного быта сельского на-

- селения Иркутской и Енисейской губерний. Енисейская губерния. Иркутск: Типография Витковской, 1893. Т. 4, вып. 4. С. 310–325 (Мат., 1893, 4).
7. Нодель С. Пушное дело // Жизнь Сибири. 1922. № 4. С. 3–8 (Нод., 1922, № 4).
  8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Русский язык, 1999. 944 с. (Ожигов, Шведова).
  4. Илюхина Н.А. Роль метонимии в интерпретации концептосферы «Человек» (на материале ментальной модели «Вместилище»). URL: <http://vestnik.ssu.samara.ru/gum/2002web3/yaz/200231601.html>
  5. Мишанкина Н.А. Феномен звучания в интерпретации русской языковой метафоры: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2002. 279 с.
  6. Падучева Е.В. К когнитивной теории метонимии. URL: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Paducheva.pdf>

### Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 390 с.
3. Илюхина Н.А. О взаимодействии когнитивных механизмов метафоры и метонимии в процессах порождения и развития образности // Вестник Самарского гос. ун-та 2005. № 1 (35). С. 138–154.
7. Прохорова В.Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование). М.: Филологический фак-т, 1996. 125 с.
8. Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры // Язык как средство трансляции культуры. М.: Наука, 2000. 312 с.
9. Шафиков С.Г. Языковые универсалии и проблемы лексической семантики. Уфа: БГУ, 1998. 251 с.

## ПРОЕКТИВНЫЕ ОБРАЗЫ РУССКОГО ЦАРЯ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

### PROJECTIVE IMAGES OF THE RUSSIAN TSAR IN PUBLICISTIC TEXTS OF THE 15–16 CENTURIES

Т.В. Михайлова

T.V. Mikhailova

*Перспективный образ царя, публицистика, русские тексты XVI века, семантико-речевой прием, будущее.* Статья посвящена описанию системы семантико-речевых приемов, которые используются в древнерусских текстах XV–XVI веков книжников Вассиана Рыло, старца Филофея, Ермолая-Еразма, Ивана Пересветова. При помощи этих приемов авторы создают перспективные идеальные образы царя. Публицисты выражают свое видение надлежащего царства и конструируют представления аудитории текстов. Описаны приемы авансирующей оценки, контекстов профетического будущего, экспликации позитивных прогнозируемых ситуаций.

*Prospective image of the Tsar, publicism, Russian texts of the 16 century, semantic-speech device, the future.*

The article is devoted to the description of the system of semantic-speech devices used in the ancient texts of the 15–16 centuries written by the scribes Vassian Rylo, Philotheus, Hermolaus-Erasmus, Ivan Peresvetov. Using these devices, the author expresses her vision of a proper tsardom and construct the presentation of texts' audience. The author also describes the devices of the advanced evaluation, the contexts of the prophetic future and the explication of positive predictable situations.

Образы правителей государства имеют большую символическую ценность в политическом дискурсе. Это тем более так, если речь идет о самодержавном правлении. Царь, король, император в восприятии различных социальных групп олицетворяют и саму страну, и ее территорию, и ее народ.

Период с конца XV до середины XVI в. является важной вехой в эволюции представлений русского общества о власти. Представители самых разных социальных групп связывали свое будущее с тем или иным идеалом государственности, по-разному осмысливая не только сущность верховной власти, но и место в ее структуре церкви, духовной иерархии.

По мнению историка, московские правители довольно долгий период не могли стать реальными царями из-за отсутствия на Руси идеологического обоснования царства [Филюшкин, 2000, с. 264].

Древнерусские публицисты этого времени хорошо понимали необходимость формирования нужного образа власти в общественном

мнении и, как это ни парадоксально, во мнении самих властей тоже.

Видимо, этим и объясняется одна из особенностей публицистических текстов данного периода – их насыщенность различными вариантивными моделями и проектами русского православного царства и теми требованиями, которым должен соответствовать идеальный правитель. Характерными чертами русской публицистики этого периода можно назвать страстность, эмоциональность, открытость в обсуждении идеологических проблем, экспликацию личностных отношений между адресантом и адресатом внутри текстового пространства.

В результате различных полемических дискуссий образ русского православного царя становился все более проявленным и обретал четкие очертания в общественном сознании.

В этот период идеальные образы власти создавались либо на основе семантики прошлого (ретроспективные), либо на основе будущего (проективные).

В данной статье рассматриваются некоторые приемы, используемые публицистами в конструировании проективных властных образов.

Проективные тексты создавали различные модели московского царства и соответствующие им идеалы правителей, которые должны были, по мнению авторов этих проектов, способствовать дальнейшему укреплению и расцвету русского государства.

Основные характеристики идеала правления прорисовываются в общественном мнении постепенно, опираясь на исконные архетипные черты, существующие в коллективном сознании. При этом публицист, создавая проективный образ русского православного царя, актуализирует те черты правителя, которые оказались наиболее востребованными в данный исторический период. Например, старец Филофей, по мнению многих исследователей, выразил идеи, уже вполне сформированные к тому времени в общественном сознании: «То, что писал Филофей, было не новостью для русских людей. Эти понятия и мысли носились в воздухе, они, как испарение, поднимались с созревшей русской нивы и ими была насыщена атмосфера того времени» [Кириллов, 1914, с. 30].

В анализируемый исторический период известными публичными лицами пишутся различные послания, ориентированные на уже давно сложившуюся на Руси традицию так называемых «учительных посланий». В них отражаются надежды русского общества на создание сильного независимого государства («Послание на Угру» Вассиана Рыло), обсуждаются «перспективы» иосифлянского монархического государства и представления о власти «нестяжателей», заявляется всемирное значение последнего православного царства (теория «Москва – III Рим» старца Филофея) и значение «грозы» в государстве (И.С. Пересветов), обсуждаются конкретные предложения по улучшению правления («Правительница» Ермолая-Еразма, Большая и Малая челобитные И.С. Пересветова).

Экспрессивный накал данных текстов объясняется искренним желанием русского человека создать «государство правды». Речь идет о буду-

щем, но будущем очень близком, почти реальном, которое обязательно должно наступить. С целью уменьшения «разрыва» между реальным состоянием дел в государстве и желаемым образом православного царства и его правителя авторами используются различные семантико-речевые приемы. Далее рассмотрим некоторые из этих приемов.

### 1. Желаемая ситуация представлена как действительная.

Яркие примеры использования такого приема находим в «Послании на Угру» Вассиана Рыло.

Во время известного исторического эпизода «стояния на Угре» русский правитель всячески оттягивал столкновение с татарами. Ростовский архиепископ, активный борец за церковное и государственное единение Руси, Вассиан Рыло убеждал Ивана III решиться на битву с татарами, так как это был его прямой долг перед Отечеством [Кудрявцев, 1951, с. 158–186].

Автор Послания строит свою аргументацию на основе создания в тексте проективного идеального образа правителя Русской земли. Образ, созданный в тексте, должен был вдохновить Ивана III защитить свою землю от врага, что в представлениях русского общества конца XV в. являлось главной обязанностью Великого князя.

Положительная оценка Ивана III, конструируемая Вассианом Рыло, в большой мере «авансируется», она «опережает» реальное положение дел. Уже пышная титуляция Ивана III в начале Послания показывает, какими понятиями оперирует автор (*богоизбранность*, *богоустановленность* великокняжеской власти): «Благовѣрному и христоролюбивому, благородному и богомъ вѣнчанному, богомъ утвержденному, в благочѣстїи вся вселенная вѣсавѣшууму, наипаче же въ царѣхъ прсвѣтлѣишему и прѣславному государю великому князю Ивану Васильевичу всея Руси, богомолец твои, господине, архіепископъ Васіанъ Ростовскїи, благословляя и челомъ бью» (ПВУ, с. 522).

Как показывают исследования, в древнерусские тексты лексема «царь» пришла из старославянского языка, где в первую очередь обозначала Бога – царя небес. Кроме того, так назывались

библейские правители. Что касается применения царского титула к русским князьям, то в киевский период оно имело случайный характер.

Совсем другое отношение к этому титулу наблюдается во времена московского царства. Под воздействием разных факторов постепенно складывается представление о царе как самодержавном правителе, т.е. как о правителе независимого государства [Горский, 2001, с. 134–149]. После Куликовского сражения власть ордынского царя постепенно перестает восприниматься как бесспорная и русские идеологи начинают готовить общество и власть к осознанию необходимости принятия князем титула царя.

Но до фактического принятия древнерусским правителем титула царя еще было несколько десятилетий.

Другим примером авансирующей оценки, при которой автор сознательно выдает желаемое за действительное положение дел, может послужить Послание старца Псковского Елеазарова монастыря Филофея Великому князю Василию: «мала нѣкаа словеса изречем о нынѣшнем православном царствии пресвѣтлѣйшаго и высокостолнейшаго государя нашего, иже въ всей поднебесной единаго христианом царя и брододержателя святых Божиихъ престолъ, святых вселенских апостолскихъ церкве, иже вмѣсто римской и константинопольской, иже есть в богоспасном граде Москвѣ» (ПВКВ, с. 436).

Как видим, в середине 40-х гг. XVI в. автор называет русскую православную церковь единственной настоящей. Это было не совсем так, поскольку византийская церковь, несмотря на падение Константинополя, смотрела на вселенские проекты русских весьма настороженно. Как известно, церковь Московского государства получила «твердую каноническую основу, став церковь Третьего Рима с настоящим императором (царем) и официально признанным императором» [Лурье, 2010, с.139].

## **2. Желаемая ситуация представлена как предсказанная в авторитетных предсказаниях.**

В мировоззрении древнерусских авторов семантика будущего времени тесно связана с религиозно-этическими представлениями. Че-

ловеку будущее неведомо. Будущее в православном контексте – это «будущий век», это время после Страшного Суда. Это то время, которое предсказано христианскими пророками.

Публицисты, подтверждая правильность представленного ими проекта русской власти, обращались к авторитетным пророчествам. В таких контекстах нами наблюдается появление так называемого «будущего профетического», показывающего неотвратимость появления той модели власти, о которой говорит автор [Михайлова, 2013].

Будущее время в таких примерах сочетается с обязательной модальностью, тем самым создавая у читателя уверенность в исполнении предначертанного.

Использование данного приема можно наблюдать в посланиях старца Псковского Елеазарова монастыря Филофея и в «Большой челобитной» И.С.Пересветова.

Теория «Москва – Третий Рим», выдвинутая Филофеем, опиралась не столько на византийские модели власти, сколько на тексты Священного Писания и Священного Предания. В его концепции всемирно-историческая роль русского государства связывается с идеей «странствующего царства», эксплицируя идеал – образ Руси как «Третьего Рима» [Гольдберг, 1976, с. 111–115; Сеницына, 1998].

Филофей в хорошо известном послании «О злых днях и часах», предназначенном псковскому дьяку М.Г. Мисюрю-Мунехину, уверенно заявляет: «Да въси, христороубче и боголюбче, яко вся христианская царства приидоша в конец и снидошася во едино царство нашего государя, по пророческим книгам, то есть *Ромеиское* царство два убо Рима падоша, а третий стоит, а четвертому не быти» (ПЗДЧ, с. 452).

Императив «Да въси» и инфинитив «не быти» передают отсутствие сомнений автора в осуществление того, что предсказано в тексте. Такие категорические оттенки в семантике будущего связаны с отсылкой к авторитетным пророческим текстам.

Авторитетные предсказания «по пророческим книгам» оттеняются отрицательным от-



ношением Филофея ко всем астрологическим предсказаниям.

Предсказания, дающие различные сценарии земной жизни в зависимости от движения небесных тел, противоречат православному мировоззрению, основывающемуся на том, что «все то состоится по невѣдомым судбам вся строящаго Бога». Автор напоминает православным читателям, что первыми соблазнились «звездами» халдеи, «от них же еллини писание приаша», а от них эти «басни» попали в еретические учения, которые «насъяша горкыя плевели по срѣде пшеницы в православной христианской вѣре» (ПЗДЧ, с. 444).

Вся земная жизнь, в том числе и расцвет и умирание земных царств, зависит «не от звѣздъ», но «от все дающаго Бога». Учению «малоумных чловѣкъ» противопоставлено пророческое и апостольское «провидение», явленное в священных текстах.

Авторитетные свидетельства пророков и апостолов являются важной составляющей в Послании о злых днях и часах: «о них же пророкъ Давидъ глаголаше: «Рече безумен в сердце своем: нѣсть Бога. Растлѣша и омрачишася в начинаниих своих» (ПЗДЧ, с. 444); «о сем пророкъ Исаия глаголет: «Аще послушаете мене – блага земли снѣсте, аще ли не послушаете – оружие вы поясть! – уста бо господня глаголаша сия» (ПЗДЧ, с. 446).

Говоря о «нынѣшнем православном царствии», Филофей подчеркивает, что, согласно пророческим книгам, оно устоит, но при условии соответствия царствующего лица заповедям Божиим: «Подобает царствующему дръжати сие с великим опасением и к Богу обращением, не уповати на злато и богатство исчезновение, но уповати на все дающаго Бога» (ПЗДЧ, с. 452).

В тексте данного послания явно выражена семантическая оппозиция: «будущее, предсказанное «малоумными» людьми» / «будущее, предсказанное пророками». Истинный правитель должен соответствовать новой русской идеологии и, соответственно, взрастить и укрепить в себе те качества, какие необходимы правителю единственного во вселенной православного царства.

В другом тексте – Послании к Великому князю Василию – Филофей также уверенно предсказывает будущее величие русского царства и русской православной церкви, используя авторитет Ветхого и Нового Заветов: «Уже твое христианское царство инѣм не останется по великому Богослову, а христианской церкви исполнится блаженнаго Давыда глаголь: «Се покой мой в вѣкъ вѣка, здѣ вселюся, яко изволих его» (ПВКВ, с. 440).

И.С. Пересветов в «Большой челобитной», создавая проект будущего русского царства, существующего по законам «веры и правды», также использует в тексте будущее профетическое: «Ино нынѣ на то *надѣются*, что пишут *мудрыя философи и дохтуры* о благовѣрном царѣ и великом князе Иване Васильевиче всеа Русии, что он *будет* мудръ и *введет* правду во свое царство» (БЧ); «*Знаменуется в мудрых книгах, пишут философи и дохтуры* о благовѣрном великом царѣ русском и великом князе Иване Васильевиче всеа Русии, что *будет* у него во царстве таковая *мудрость и правда* неправедным судьям от его мудрости великия, от Бога приращенныя» (БЧ).

Будущее время в данном тексте, так же как и в посланиях Филофея, сочетается с обязательной модальностью, тем самым создавая у читателя уверенность, что так и будет. Опираясь на ряд пророческих текстов, Иван Пересветов дает свой образец благого правителя с помощью императивов, семантика которых «устрелена» в будущее.

### 3. Экспликация позитивных прогнозируемых ситуаций.

Проективные публицистические тексты включают в себя описание позитивных ситуаций в государстве, которые могут быть в будущем. Наступление желательной ситуации возможно при условии совершения правителем действий, соответствующих идеальной модели поведения православного царя. Этим объясняется насыщенность проективных текстов высказываниями с экспликацией семантики условия.

Обращаясь к Великому князю с тремя просьбами об улучшении дел в «православном

царстве», Филофей предсказывает ему высокую духовно-нравственную позицию при условии правильного «устроения» в обществе: «Да еще добро устроиши свое царство – будеши сынъ свѣта и гражданинъ вышняго Иерусалима» (ПВКВ, с. 440).

Прогнозируемые ситуации могут касаться вполне конкретных вещей, но, с точки зрения публицистических авторов, достаточно важных для государства и его подданных. В таких контекстах может проявиться семантика результата каузируемых действий: «и сего ради нарицаемая ямская правления от града до града по написанию исправляти сим достоит. Се убо всякого мятежа в земных умалится: писарем умаление, зборы престанут, мзды неправедныя отлучатся» (П); «Есть бо что из сего и продаяти на собрание сребра, а ни един ратай не будет слезен и мучен в недостатѣх, еже имати у них з земли хлѣб, с лесов же звѣрие и мед, с рѣк же рыбы и боброве» (П).

В следующем примере публицист уверенно прогнозирует помощь Божественного субъекта в исполнении желаемого, если государем будут совершены необходимые действия, к которым его побуждают: «Естьли хотѣль, взем Бога на помощь, Казанского царства добыти, ино себя не пощадиши ни в чемъ, послати войско на Казань, возрастивши им сердца воиником своим царским жалованьемъ и алафою, и привѣтом добрым, а иныя воиники удалыя послати на улусы казанския, да велѣти улусы жечи, а людей съчи и пленити, **так Богъ помилует и помощь свою святую дает**» (БЧ).

Логика подобных высказываний вполне понятна: картины из будущей жизни царства, в котором подданные «не слезны» и «не мучены», а их сердца радуются «царскому жалованию и привету», способствуют созданию нужного позитивного образа правителя в общественном сознании.

Для этого приема речевого воздействия является характерным выражение обусловленности описываемых ситуаций, что поддерживается в тексте наличием условной либо причинно-следственной семантики.

Идеологическая мысль средневековой Руси – Московского княжества, за полвека превратившегося из небольшого государства «в одно из крупнейших европейских государств» [Зимин, 1982, с. 30], – опережая действительность, создает тексты, подготавливающие восприятие обществом нового статуса страны.

Настоятельная необходимость для составителей этих текстов ориентироваться на общественную реакцию способствовала использованию различных семантико-речевых приемов в создании проективных образов русского царя.

### Список сокращений

1. БЧ – Сочинения Ивана Семеновича Пересветова: Большая Челобитная // Памятники литературы Древней Руси. Конец XV – первая половина XVI в. М.: Художественная литература, 1984.
2. МЧ – Сочинения Ивана Семеновича Пересветова: Малая Челобитная // Памятники литературы Древней Руси. Конец XV – первая половина XVI в. / сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. М.: Художественная литература, 1984.
3. П – Сочинения Ермолая-Еразма. Правительница // Библиотека литературы Древней Руси / ИРЛИ РАН; под ред. Д.С. Лихачева, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексеева, Н.В. Поньрко. СПб.: Наука, 2000. Т. 9: Конец XIV – первая половина XVI века.
4. ПВКВ – Послание к Великому князю Василию / Послания старца Филофея. 1. Послание к Великому князю Василию // Памятники литературы Древней Руси. Конец XV – первая половина XVI в. М.: Художественная литература, 1984.
5. ПВУ – Послание на Угру Вассиана Рыло // Памятники литературы Древней Руси. Вторая половина XV в. М.: Художественная литература, 1982.
6. ПЗДЧ – Послание о злых днех и часех. Послания старца Филофея. 2. К Мисюрю Мунехину // Памятники литературы Древней Руси. Конец XV – первая половина XVI в. М.: Художественная литература, 1984.

## Библиографический список

1. Гольдберг А.Л. К предыстории идеи «Москва – Третий Рим» // Культурное наследие Древней Руси: (Истоки. Становление. Традиции). М.: Наука, 1976.
2. Горский А.А. «Всего еси исполнена Земля русская». Личность и менталитет русского средневековья. М.: Языки славянской культуры, 2001. 175 с.
3. Зимин А.А. Россия на рубеже XV–XVII столетий. М.: Мысль, 1982. 336 с.
4. Кирилловъ И. А. Третій Римъ. Очеркъ историческаго развитія идеи русскаго мессіанизма М.: Товарищество типо-литографии И.М. Машистова, 1914. 105 с.
5. Кудрявцев И.М. «Послание на Угру» Вассиана Рыло как памятник публицистики XV в. // Труды отдела древнерусской литературы. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. С. 158–186.
6. Лурье В.М. Русское православие между Киевом и Москвой. Очерк истории русской православной традиции между XV и XX веками. М.: Три квадрата, 2010. 295 с.
7. Михайлова Т.В. «Будущее обязательное» в профетических контекстах Ивана Пересветова // Вестник КГПУ им В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 181–185.
8. Сеницына Н.В. Третий Рим. Истоки и эволюции русской средневековой концепции. М.: Индрик, 1998. 410 с.
9. Филюшкин А.И. Модель «царства» в русской средневековой книжности XV–XVI вв. // Герменевтика древнерусской литературы. М.: ИМЛИ РАН; Наследие, 2000. Сб. 10. С. 262–279.

# НОМИНАЦИИ ЛИЦА В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ОФИЦИАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

## THE NOMINATION OF THE PERSON IN RUSSIAN AND GERMAN OFFICIAL PEDAGOGICAL DISCOURSES

С.С. Субботенко

S.S. Subbotenko

*Официальный педагогический дискурс, речевой жанр, номинации лица, образовательный процесс, экстралингвистические факторы.*

В статье рассматривается вопрос номинации участников педагогического процесса. За основу берется дискурсивный подход к тексту. В центре внимания находится официальный педагогический дискурс и реализующие его речевые жанры. Целью являются сравнительный анализ номинаций в немецком и русском языках, а также семантические характеристики, положенные в основу данных номинаций. Кроме того, рассматриваются экстралингвистические факторы, влияющие на процесс номинации в соответствующем языке.

*Official pedagogical discourse, speech genre, the nomination of the person, educational process, extratextual factors.*

The article deals with the problem of the nomination of participants in the pedagogical process. The study is based on a discourse approach to the text. The article focuses on the official pedagogical discourse and the speech genres that implement it. The purpose of the study is a comparative analysis of nominations in German and Russian as well as semantic characteristics, which these nominations are based on. Besides, the article deals with the extratextual factors that influence the process of the nomination in the languages under analysis.

**К**ак и любая сфера человеческого общения, область педагогики отличается собственными лексико-семантическими характеристиками, позволяющими сделать выводы, в частности о характере взаимоотношений человеческих групп внутри данной сферы. Наличие в педагогическом общении определенной интерпретации окружающей действительности и специфики знания позволяет говорить о существовании особого педагогического дискурса. По мнению А.С. Роботовой, «дискурс отражает особую социальную реальность, конструирует свой способ видения мира и имеет особую семантику» [Роботова, 2008, с. 20]. В.И. Карасик характеризует любой институциональный дискурс как «общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений» [Карасик, 2000, с. 7]. Исследователи отмечают, что в педагогическом дискурсе наблюдается явное преобладание информативных и оценочных речевых жанров. Успешность информативных и оценочных высказываний способствует эффективному

сотрудничеству коммуникантов в педагогическом процессе [Волынкина, Кузина, 2016, с. 147]. Однако ограничить педагогический дискурс исключительно рамками коммуникации между учеником и учителем невозможно. Постоянное расширение спектра педагогической деятельности приводит к жанровому многообразию педагогического дискурса. Наличие образовательных институтов разного уровня, в свою очередь, становится причиной расширения и усложнения коммуникативных характеристик в сфере педагогического общения. Необходимость обращения к данной проблеме обусловлена изменениями, которые происходят в сфере образования в последние десятилетия и которые неизбежно влияют на языковые особенности общения в педагогическом дискурсе. Кроме того, несовпадение экстралингвистических факторов, влияющих на семантику номинаций лица, зачастую необходимо учитывать при переводе.

Данная работа ограничена рамками исследования письменных речевых жанров, функ-

ционирующих в педагогическом дискурсе. Представляется, что обращение к устной разновидности данного типа дискурса требует специального рассмотрения. Целью же данной статьи является выявление специальных номинаций субъектов педагогического процесса на разных уровнях образовательной системы в письменных речевых жанрах немецкого и русского языков. К таковым жанрам следует отнести нормативные документы (рабочие программы, уставы учебных учреждений, приказы, положения и т.д.), отчеты, рекламу образовательных заведений разного типа, специальную методическую литературу.

Двусторонность образовательного процесса естественным образом обуславливает две основные категории номинаций в педагогическом дискурсе (УЧИТЕЛЬ–УЧЕНИК / LEHRER–SCHÜLER). Градации в рамках этих категорий и будут рассмотрены ниже. Анализ показывает, что разнообразие и характер номинаций зависят, в частности, от уровня (типа) образовательного учреждения. Появление новых функций образовательного учреждения ведет к расширению спектра номинаций участников педагогического процесса.

Наименьшее количество номинаций субъектов педагогического процесса отмечено в жанрах, функционирующих на уровне дошкольного образования. Традиционные номинации в русском языке: *ребенок / дети / воспитанники – воспитатель / педагог*. Ситуация в немецком языке выглядит примерно идентичной. Наиболее часто встречаются обозначения *das Kind / die Kinder – die Erzieherin (Fachzieherin)*. Вместе с тем по отношению к детям в номинациях немецкого языка отмечается меньшая степень официальности. Во многих нормативных документах и рекламах детских садов на русском языке преобладает существительное «воспитанники». Немецкий эквивалент *der Zögling* встречается реже. Чаше употребляется субстантивированное прилагательное *die Kleinen*, преимущественно с притяжательным местоимением *unsere*, что тоже снижает степень официальности, ср.: *Mittels Spielen, Forschen, Malen, Basteln, Singen, Tanzen, Turnen, aktives Zuhören und vieles mehr*

*werden die motorischen, emotionalen, geistigen und sozialen Fähigkeiten unserer Kleinen jeden Tag auf das Neue gefördert*. Касательно наименований педагогов следует отметить большую вариативность номинаций в немецком языке. Если в русском преобладает обобщенное наименование *wspitateli / воспитательница*, то в текстах соответствующих жанров на немецком языке можно выделить следующие обозначения: *Erzieherin, Fachzieherin, staatlich anerkannte Erziehrin, Fachwirtin für Organisation und Führung*.

На уровне школьного образования спектр номинаций в педагогическом дискурсе расширяется. В первую очередь это касается номинаций педагогического состава учебных учреждений. Это объясняется большим разнообразием видов работы на данной ступени образования. Традиционно для номинации используются существительные, репрезентирующие гендерную семантику (*die Lehrerin / der Lehrer*) и собирательные существительные *die Lehrkräfte / das pädagogische Personal*. В жанрах, реализующих педагогический дискурс на данном этапе, особенно развиты номинации, отражающие успехи учеников. В русском языке за основу номинации берется доминирующая отметка ученика: *отличники, хорошисты, троечники, двоечники*. Возможна менее дифференцированная номинация (слабые ученики – сильные ученики). Отдельные номинации не просто оценивают уровень, но и определяют статус в социальной иерархии образовательной среды, а эта иерархия может практически воспроизводить «внешний» социокультурный порядок (*отстающие, перспективные, бесперспективные, класс коррекции, середнячки, троечники, крепкие хорошисты, гордость класса*) [Кожемякин, 2010]. Немецкий язык отличает в этом плане большая степень политкорректности. В основе таких номинаций, как *Unauffällige, Vorwissenschwache, Unmotiverte, Musterschüler* прослеживается попытка эвфемизировать способности и успехи школьников, объяснить их внешними факторами. Дискурсивный анализ позволяет выявить дополнительные номинации, встречающиеся в определенном контексте: *Ansprech- und*



*Kooperationspartner/innen, Multiplikatoren*, которые тоже могут быть отнесены к номинациям субъектов педагогического дискурса. Дополнительно можно отметить обозначения *die Lehrenden* и *die Erziehungsberechtigten*. К традиционным номинациям в русскоязычном педагогическом дискурсе на уровне школьного образования следует отнести слова *учителя, педагога* и словосочетание *педагогический состав*. Существуют и вторичные номинации, указывающие на преподаваемый предмет, ср. *преподаватель математики – Mathematiklehrer*.

Жанры педагогического дискурса, функционирующие на ступени высшего образования, отличаются наибольшим количеством номинаций для обеих сторон процесса обучения. Среди немецкоязычных номинаций педагогического состава, носящих обобщающий характер, были отмечены: *Lehrende / akademische Mitarbeiter*. На основе выполняемых функций образованы номинации *der Lektor, der Dozent, der Professor, der Tutor*. В русском языке присутствуют такие обобщающие номинации, как *преподаватели* и *научно-педагогический состав*. Разделение по статусу и видам деятельности находит выражение в таких номинациях, как «ассистент», «старший преподаватель», «доцент», «профессор», «кандидат и доктор наук», «куратор». Следует отметить, что не всегда сходные в двух языках номинации обозначают выполнение одних и тех же функций или общий статус, что достаточно часто представляет трудности при переводе.

Сближение европейской и русской систем образования привело к параллельности номинаций студентов в русском и немецком языках. К лингвистическим «приобретениям» последнего десятилетия следует отнести существительные *бакалавр* и *магистр* (ср. нем. *Bachelor – Master*). До недавнего времени в русскоязычном педагогическом дискурсе этим обозначениям противопоставлялась номинация *специалист*, обознача-

ющая студента, обучающегося по традиционной образовательной системе. В немецком языке аналогичная номинация отсутствует. Обобщающими наименованиями служат причастие *Studierende* в немецком языке и существительные *студенты* и *обучающиеся* в русском языке.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что за формальным сходством номинаций участников педагогического процесса в немецком и русском языках зачастую стоят разные явления, а в сами понятия может вкладываться разный смысл. Основными факторами, влияющими на количество и характер номинаций в официальном педагогическом дискурсе немецкого и русского языков, являются экстралингвистические факторы, в первую очередь это виды выполняемой деятельности, возраст и квалификация, уровень успеваемости. Сходство и различие этих факторов в русской и немецкой культуре обуславливают сходство и различие конкретных номинаций как на языковом, так и на ментальном уровне. Рассмотрение проблемы в дискурсивном аспекте позволяет различить особенности указанных номинаций субъектов, выявить статус и роль этих субъектов в педагогическом дискурсе.

## Библиографический список

1. Волюнкина С.В., Кузина Е.Н. Репертуар жанров научно-педагогического дискурса // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 144–147.
2. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.
3. Кожемякин Е.А. Образовательно-педагогический дискурс. URL: [http://discourseanalysis.org/ada2\\_1/st17.shtml](http://discourseanalysis.org/ada2_1/st17.shtml)
4. Роботова А.С. Современный педагогический дискурс // Вестник Герценовского университета. 2008. Вып. 12. С. 19–25.

## ЭМОЦИОНАЛЬНО НАСТРАИВАЮЩИЕ ТАКТИКИ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РЕЦИПИЕНТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРОЕКТНЫХ ЗАЯВОК)

### EMOTIONALLY DISPOSITIVE TACTICS OF THE INFLUENCE ON THE RECIPIENT (BASED ON ENGLISH PROJECT PROPOSALS)

Е.М. Торбик

E.M. Torbik

*Убеждающее (персуазивное) воздействие, индуктор, реципиент, Проектная заявка, тактика обращения к чувствам реципиента, тактика похвалы, языковые маркеры.*

В статье предпринята попытка исследования убеждающего (персуазивного) воздействия на реципиента, которое оказывается индуктором, т.е. составителем Проектной заявки. Индуктор, ставя перед собой цель подвигнуть реципиента на совершение действия, необходимого первому, прибегает к использованию эмоционально настраивающих тактик, воздействующих на сознание реципиента через подсознание, чтобы подготовить фундамент для своего речевого поведения. В статье приведены языковые маркеры, которые являются способами языковой реализации тактики обращения к чувствам реципиента и тактики похвалы, типичными для данного жанра делового дискурса.

*Persuasive impact, inductor, recipient, Project proposal, tactics of an appeal to a recipient's feelings, tactics of praise, linguistic markers.*

The author of the article makes an attempt to study a persuasive impact on a recipient, provided by the inductor, who is the writer of the Project proposal. The inductor, aimed at motivating the recipient to perform an action desired, uses emotionally dispositive tactics that affect the recipient's consciousness through subconsciousness to prepare the ground for his language behavior. The article presents the linguistic markers, which are the ways of the linguistic realization of the tactics of an appeal to the feelings of the recipient and the tactics of praise that are typical of this genre of business discourse.

**В** современном мире способность использовать силу слова, оказывая влияние на аудиторию, ценится очень высоко, особенно в такой сфере профессиональной деятельности, как проектная, не всегда подразумевающая личное общение с адресатом, которому предназначена информация.

Речевое воздействие сводится в настоящей статье к одному из его типов – убеждающему (или персуазивному) воздействию, которое в современных лингвистических исследованиях противопоставляется внушению. Анализ множества определений убеждающего воздействия и внушения позволил выявить основной компонент, по мнению некоторых авторов (И.А. Стернин, А.В. Голоднов, К.Е. Калинин, М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко, Ю.Г. Манышев, В.Т. Шиш-

кин, Г.М. Штракс, М.Г. Штракс, Г.Г. Почепцов, С.С. Мартемьянова, И.А. Герасимова, М.М. Новоселов, В.Е. Чернявская, P. Kosta, A. Herbig), присущий обоим видам речевого воздействия, по мнению других (Й. Коппершмидт, О.Н. Недосека, М.М. Nickl), лежащий в основе различия этих понятий, – эмоциональную составляющую. Очевидно, большинство авторов все же склоняется к тому, что персуазивное воздействие осуществляется «в единстве рационального и аффективно-чувственного начал» [Чернявская, 2006, с. 28].

Выявление некоторых языковых средств, способствующих персуазивному воздействию на реципиента, проводилось на материале аутентичных англоязычных текстов Проектных заявок (Project proposals) разной тематики, взятых из пособий по их составлению и интернет-ресурсов

(период 1990 – 2015). Объем материала – 140 текстов, что составляет 1 024 страницы. Здесь и далее в тексте статьи автор использует заглавную букву в названии исследуемого жанра.

Несмотря на то что мы рассматриваем речевой жанр делового дискурса «Проектная заявка» не как продукт коммуникации, а как целый коммуникативный процесс, представляющий собой взаимодействие субъект-субъектного типа, убеждающее воздействие активно осуществляется индуктором (автором Проектной заявки) по отношению к пассивному реципиенту (предполагаемому инвестору).

Общим местом убеждающего воздействия и способа его осуществления является интенция. В.Е. Чернявская выделяет 2 интенции в рамках персуазивного воздействия:

– «воздействовать средствами языка на сознание адресата, его мнения, оценки;

– побудить его к совершению действий, так или иначе изменить, направить его поведение» [Чернявская, 2006, с. 26].

Для реализации этих целей индуктор должен подготовить фундамент [Коноваленко, Коноваленко, 2012, с. 221], на основе которого будет построена линия его речевого поведения. Таким фундаментом является установление взаимопонимания, базирующегося на взаимоотношениях, субъективных по своему определению и отражающих чувства обоих участников письменного коммуникативного процесса. Поэтому эмоционально настраивающие тактики, используемые индуктором в текстах Проектных заявок, изменяя эмоциональное состояние реципиента на подсознательном уровне, способствуют оказанию психологического воздействия на реципиента на уровне сознания [Там же, с. 217], что соответствует достижению поставленной индуктором цели.

В настоящей статье предлагается рассмотреть способы вербализации (также называемые «коммуникативными ходами» [Нестерова, Арсеньева, 2015, с. 200]) тактики обращения к чувствам реципиента и тактики похвалы, способствующие изменению эмоционального состояния реципиента. Согласно Г.Г. Почепцову,

эмоциональный настрой реципиента играет существенную роль в осуществлении любого речевого воздействия [Почепцов, 1987, с. 49]. А.Ю. Панасюк также отмечает необходимость порождения эмоций (положительных или отрицательных) в формировании новых мотивов у реципиента [Панасюк, 2007, с. 13].

Опираясь на эти исследования, можно сослаться на особую роль эмоционального состояния реципиента, его настроения, субъективного отношения к теме, обсуждаемой в рамках конкретной Проектной заявки, в достижении индуктором персуазивного эффекта.

В результате исследования аутентичных текстов Проектных заявок просматривается использование индуктором как эксплицитной, так и имплицитной мотивации реципиента.

Так, индуктор часто прибегает к вуалированию побуждения с целью смягчить побуждение в высказывании. В соответствии с тем что Проектная заявка относится не только к деловому, но и к рекламному дискурсу, для последнего характерно использование техник воздействия на чувственную сферу психики реципиента. В связи с этим в текстах исследуемого речевого жанра отмечается наличие тактики обращения к чувствам реципиента, получившей широкое применение в одном из разделов Проектной заявки (в 64 из 140 Проектных заявок эта тактика нашла применение), а именно: в части описания проблемы, на решение которой нацелен проект социальной значимости. Чаще всего эта тактика встречается в Проектных заявках на получение гранта, когда индуктору необходимо убедить реципиента-грантодателя в важности описываемой проблемы и в крайней необходимости ее решения.

В случае если Проектная заявка (чаще всего технической тематики, нацеленная на получение выгоды от реализации проекта и на развитие компании, осуществляющей реализацию проекта) является ответом на запрос о представлении предложения, т.е. проблема известна компании – заказчику предложения, тактика обращения к чувствам реципиента в части описания проблемы отсутствует.

Рассмотрим отрывок из Проектной заявки. *BDI has demonstrated that with time and the development of better work and life skills and heightened self-esteem, these individuals can, in fact, find and be successful in a meaningful job.* (BDI (Boddy Dodd Institute) продемонстрировал, что, развивая трудовые и жизненно важные навыки, повышая самооценку, эти люди действительно находят достойную работу и преуспевают в ней.) (Перевод здесь и далее выполнен автором.)

Описывая проблему, индуктор стремится показать, насколько важна работа для людей с ограниченными возможностями, работа наполнена особым смыслом для них. Поставив в один ряд слова *work* (работа), *life skills* (жизненно важные умения и навыки) и *self-esteem* (самооценка), индуктор имплицитно создает цепочку следствий, вытекающих из посылки «*time*» (время): если дать человеку с ограниченными возможностями время → он сможет развить трудовые навыки; если человек разовьет навыки труда → он усовершенствует умения и навыки, необходимые для жизни в целом; если человек приобретает эти навыки → повышается его самооценка; если человек самоутверждается → он находит работу и преуспевает в ней. Deskриптивное слово *meaningful* (важный, наполненный особым значением) в данном контексте приобретает оценочное значение, выражающее не только особую значимость получения работы для людей с тяжелыми формами инвалидности, но и неравнодушное отношение самого индуктора к описываемой проблеме. Высказывание в целом создает фон, настраивающий реципиента на сопереживание тем, о ком говорится в Проектной заявке.

Рассматриваемая тактика получила выражение на уровне стиля, прежде всего публицистического, для него характерны метафоризация, оценочность речи, посредством которых реципиенту преподносится эксплицитно выраженное восприятие индуктором проблемы, на решение которой направлена Проектная заявка. Причем не только семантика лексических единиц, вербализующих эту тактику, имеет здесь большое значение, но и интенсивность их применения индуктором, например:

*In many places, people live the way they have lived for generations – eking out a marginal existence, without electricity, adequate water, health care, or any hope that things will change in the future.* (Во многих местах люди живут так, как они жили из поколения в поколение: влача жалкое существование без электричества, надлежащего водоснабжения, медобеспечения и не надеясь на то, что ситуация изменится в будущем.)

*...a woman who has lost all of her physical self, will experience ... pride in her ability to help ...* (...женщина, которая потеряла все свое физическое Я, испытывает ... гордость за свою способность помочь...)

*I really do love going up there to the hospital to visit with the old guys. It makes me feel really good knowing that me and my dog put a smile on their faces.* (Я действительно люблю навещать стариков в больнице. Я чувствую себя действительно хорошо, зная, что я и моя собака порадовали их.)

*We believe that we can put into practice the ideas...* (Мы верим, что мы можем реализовать идеи...)

Таким образом, индуктор, прибегая к эмоциональным аргументам, пытается настроить реципиента на сопереживание, вуалируя свое побуждение к действию. В связи с этим, помимо лексических единиц, служащих для выражения оценки проблемной ситуации, на решение которой направлена Проектная заявка, к языковым маркерам тактики обращения к чувствам реципиента относятся глаголы эмоционально-психологических состояний, а также другие части речи с этой же семантикой, например, *to believe* (верить), *to love* (любить), *to respect* (уважать), *to worry* (волноваться), *to fear* (опасаться), *to remember* (помнить), *angry* (сердитый), *happy* (счастливый), *pride* (гордость).

*We are happy to assist any person ... affected with disabilities...* (Мы счастливы оказать помощь любому человеку с ограниченными возможностями...)

*...filling us with great pride and motivating us to do even more...* (...наполняя нас гордостью и побуждая нас делать еще больше...)

Кроме того, в адрес реципиента часто высказывается положительная оценка деятельности,

осуществляемой им, либо сотрудничества индуктора и реципиента, которое уже имело место. Действительно, «...важнейшим средством положительного эмоционального воздействия является эксплицитная или имплицитная положительная оценка адресата» [Федосюк, 1997, с. 74]. Таким способом индуктор вербализует тактику похвалы (в 46 из 140 Проектных заявок использовалась эта тактика), например:

*Your generosity over the years has helped NJCF protect New Jersey's farmlands, forests, parks, rivers – ultimately improving the quality of life for residents and visitors.* (Благодаря Вашей великодушной помощи на протяжении многих лет Фонд охраны природы Нью-Джерси занимается защитой сельскохозяйственных земель, лесов, парков, рек этого штата, в конечном счете улучшая качество жизни жителей и гостей штата.)

Яркой чертой тактики похвалы является то, что индуктором эксплицитно дается положительная оценка осуществляемой реципиентом деятельности или сотрудничества, даже несмотря на то, что в высказываниях индуктора имеют место имплицитные послылы (надежда на сотрудничество). Это может восприниматься реципиентом как похвала, которая, по мнению О.С. Иссерс, «оценивается обществом положительно и в большинстве случаев принимается адресатом благосклонно» [Иссерс, 2012, с. 177].

В текстах Проектных заявок имеет место именно похвала, а не комплемент в силу расхождения социальных статусов индуктора-«просителя» и реципиента, имеющего «власть» выполнить просьбу или отказать.

Подобная оценка рассматривается в статье как похвала, а не одобрение, поскольку первое может быть высказано по отношению к кому-то, чему-то или к ситуации, а второе – исключительно к ситуации [Федосюк, 1997, с. 75]. Это подтверждается тем, что объектом положительной оценки в текстах Проектных заявок выступает, как правило, не только сам реципиент (*Your generosity* (Ваше великодушие)), но и его поступки, например:

*Thank you for the ... Foundation's grant ... which helped us complete Phase 1 of our ... Project...*

(Благодарим Вас за предоставленный Фондом грант... который помог нам завершить первый этап нашего проекта...)

Не прибегая к голословному восхвалению компании реципиента, не приписывая ей и руководству особых, неповторимых качеств, не апеллируя к тщеславию руководства, что могло бы быть воспринято реципиентом как лесть, заискивание, индуктор обращается к реализации тактики похвалы, положительно оценивая достижения компании реципиента, что выражается:

– в конкретных результатах оказанной помощи, например:

*... to replace outdated hospital beds with more appropriate ones* (...заменить устаревшие больничные койки на более пригодные для использования);

– в обобщении достижений компании, например:

*...improving the quality of life for residents and visitors.* (... улучшая качество жизни жителей и гостей штата.)

Основываясь на мотивах любых положительно оценочных высказываний, предложенных М.Ю. Федосюком [Федосюк, 1997, с. 74], можно сказать, что индуктор прибегает к похвале для предотвращения негативного восприятия реципиентом Проектной заявки, исключения возможного негативного отношения реципиента к индуктору, для расположения реципиента к индуктору, для «повышения» реципиента [Иссерс, 2012, с. 131].

Таким образом, тактика похвалы реализуется посредством:

– лексических единиц, выражающих изменение, привнесенное реципиентом и его деятельностью;

– лексических единиц, выражающих положительные чувства индуктора по отношению к реципиенту, к сотрудничеству с ним, например:

*I have enjoyed our discussions regarding...* (Я получил удовольствие от наших обсуждений относительно...)

*The potential partnership ... is exciting...* (Потенциальное партнерство заманчиво...)

Иногда индуктор ограничивается открытой демонстрацией своего расположения по отно-



шению к реципиенту в попытке уменьшить дистанцию между собой и реципиентом в рамках письменной коммуникации.

*I especially appreciate the ongoing dialog I have had with you. It has been very constructive for us ...* (Особенно высоко ценю длительный диалог с Вами. Это было очень конструктивно для нас...)

Доброжелательный тон высказываний индуктора направлен на то, чтобы подчеркнуть свое положительное отношение к реципиенту и завоевать его расположение.

Итак, эмоциональное состояние реципиента влияет на принятие им определенного решения относительно предлагаемого проекта, поэтому индуктор, наряду с приведением фактов, прибегает к имплицитному психологическому воздействию на подсознание реципиента при помощи:

– метафоризации и оценочности речи, лексических единиц, передающих эмоционально-психологическое состояние индуктора или участников проекта (тактика обращения к чувствам реципиента);

– лексических единиц, служащих для выражения изменений, привнесенных деятельностью компании, и отражения чувств индуктора к реципиенту (тактика похвалы).

В настоящей статье продемонстрированы типичные для жанра делового дискурса «Про-

ектная заявка» способы реализации двух эмоционально настраивающих тактик – тактики обращения к чувствам реципиента и тактики похвалы. Одновременно с присущим этому жанру аргументированным изложением материала они используются индуктором с целью оказания персуазивного воздействия на сознание реципиента через его подсознание.

### Библиографический список

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 6-е. М., 2012. 304 с.
2. Коноваленко М.Ю., Коноваленко В.А. Теория коммуникации. М., 2012. 415 с.
3. Нестерова Н.Г., Арсеньева Т.Е. Языковая реализация тактики привлечения внимания адресата к просветительской радиопрограмме о русском языке // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1(31). С. 199–204.
4. Панасюк А.Ю. Психология риторики: теория и практика убеждающего воздействия. Ростов-на-Дону, 2007. 207 с.
5. Почепцов Г.Г. Коммуникативные аспекты семантики. Киев, 1987. 132 с.
6. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи // Жанры речи. Саратов, 1997. Вып.1. С. 66–88.
7. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М., 2006. 136 с.

# ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ЛЕКСЕМ «КУЛЬТУРА» И «ЗВЕРЬ» В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ В.П. АСТАФЬЕВА

## THE FEATURES OF THE SEMANTICS OF *CULTURE* AND *BEAST* LEXEMES IN THE LITERARY TEXTS OF V.P. ASTAFIEV

О.В. Аксенко

O.V. Aksenko

*Художественная картина мира В. Астафьева, семантика лексем «культура» и «зверь» у В. Астафьева, лингвистический анализ художественного текста, образ автора, категория экспрессивности.*

В центре внимания автора статьи находятся текстообразующие категории образа автора и экспрессивности, которые определяют языковые закономерности в организации художественного текста писателя В. Астафьева. Автор статьи предполагает, что экспрессивность обусловлена сугубо индивидуальной авторской картиной мира писателя. Делается вывод о том, что экспрессивность сем оказывается значимой для воплощения точки зрения автора в художественной картине мира. Рассматривается, как трансформируются узусные значения лексем «культура», «зверь» в повествовании В. Астафьева, демонстрируется ненейтральное отношение автора к описываемому. Представляются особенности семантики лексем «культура» и «зверь» в художественных текстах В. Астафьева (на материале повествования в рассказах «Царь-рыба» и романа «Печальный детектив»).

Анализ художественного текста основан на современных методах лингвистического исследования. Представлен лингвостилистический анализ средств эстетического приращения смысла, охарактеризованы средства воплощения в художественном тексте языковой картины мира автора и его индивидуальной интенции.

*The artistic worldview of V. Astafiev, the semantics of culture and animal lexemes of V. Astafiev, the linguistic analysis of the literary text, the author's image, category of expressivity.*

The author of the article focuses on such text-forming categories as the author's image and expressivity, which define the linguistic consisted patterns in the arrangement of Astafiev's literary text. The author of the article assumes that the expressivity is caused by an especially individual author's worldview of the writer. The author draws a conclusion that the expressivity of semes is significant for the embodiment of the author's point of view in the artistic worldview. The article examines how the usual meanings of culture and animal lexemes are transformed in V. Astafiev's narration, showing a nonneutral attitude of the author to the described. Besides, the article presents the features of the semantics of *culture* and *animal* lexemes in the literary texts of V. Astafiev (based on the narration material in the story *Tsar Ryba* and the novel *Sad Detective Story*).

The analysis of the literary text is based on modern methods of linguistic research. The article presents a linguostylistic analysis of the means of the sense's aesthetic augmentation, characterizes the means of the embodiment of the author's worldview and his individual intention in the literary text.

**А**ктуальный смысл слов «культура», «зверь», «тварь» в художественных текстах В. Астафьева дополняется и переосмысливается писателем, иллюстрируется демонстративно пренебрежительное отношение автора к современнику – зверю / выродку, который культурно отдыхает, разрушает, ворует, убивает.

Особенность реализации лексического значения слов в произведениях В.П. Астафьева состоит в том, что семантика языковых единиц,

которые используются автором для выражения эмоционально-оценочного отношения субъекта речи (повествователя, героя-повествователя, героя повествования), может трансформироваться в соответствии с авторской картиной мира.

В тексте осмысливаются значимые для любого человека ценности и понятия, важные для национального самосознания.

Так, лексическое значение слов «культура» и «культурно» в текстах В. Астафьева приобре-

тает яркую ироническую стилистическую окрашенность. В общезыковом значении лексема «культура» стилистически не окрашена и ассоциируется носителем языка с такими положительными чертами, как образованность и интеллигентность.

Обратимся к словарным дефинициям лексем «культура» и «культурно».

**КУЛЬТУ'РА.** 1. «Совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни». *Материальная культура. Духовная культура.* || «Совокупность таких достижений в определенную эпоху у какого-л. народа или класса общества». *Социалистическая культура.* || *Археол.* «Общность археологических памятников определенной эпохи в развитии первобытного общества». *Трипольская культура.*

2. «Уровень, степень развития какой-л. отрасли хозяйственной или умственной деятельности». *Культура земледелия. Культура речи. Борьба за высокую культуру труда.*

3. «Наличие условий жизни, соответствующих потребностям просвещенного человека». *Культура быта.*

4. «Просвещенность, образованность, начитанность» [МАС].

**КУЛЬТУ'РНО.** *Нареч.* к культурный (во 2 знач.). *Культурно обслуживать покупателей* [МАС].

В контекстах повествования В. Астафьева актуальный смысл слова «культура» дополняется и переосмысливается: *Я глядел и дивовался: вот ведь выучился ж где-то **культуре** человек, а мы, из земли вышедшие, с земляным мурлом в ряды интеллигенции затесавшиеся, куда и на что годимся? **Культурно** покутить и то не хватает толку* («Царь-рыба»).

Культура, с точки зрения писателя, – разрушительная сила (*Как ни рыпайся, не устоишь против **культуры**, хуже чумы навалилась, окаянная!.. Что поделаш, **культура** наступат*). Показательна лексическая сочетаемость: *наступает*, как правило, противник, враг, против которого нужно стоять [Словарь сочетаемости слов русского языка, 1983]. Культура пони-

мается как нечто враждебное, однозначно отрицательное, что-то такое, от чего нужно защищать и ограждать.

*Окультуренный* человек пользуется всеми достижениями человеческого общества в материальной, но не в духовной жизни. Такой человек умеет **культурно** *отдыхать: пить **культурно**, глоточками вино, закусывая затяжкой дыма, доставлять красоток на лоно природы и **культурно** с ими отдыхать*; стремится быть в центре культурной жизни, *где ходят пароходы, самолеты летают, ревет бесплатно радио день и ночь, в клубе каждый вечер кино показывают, вино в магазинах хоть какое* («Царь-рыба»). Часто описываются картины отдыха человека: *люди подпаливали стога сена и радовались большому пламени, разбрасывали банки, тряпки, набивали стекла, сорили бумагой, обертками фольги, полиэтилена* («Печальный детектив»).

Следует отметить, что в большинстве рассмотренных нами фрагментов текста используются экспрессивные единицы языка (*дивовался – прост., устар. и обл.; с мурлом – прост. груб.; затесавшиеся – прост.; как ни рыпайся – прост.; ревет радио – разг.*) [МАС]. Включение подобных лексем позволяет отразить эстетическое отношение автора к действительности и сформировать у читателя ненейтральное отношение к изображаемому. Обратим внимание также на то, как построен ряд однородных членов: *доставлять-отдыхать; подпаливали-радовались-разбрасывали-набивали-сорили*. Семантика каждого использованного глагола дополняется общим компонентом «низкий уровень проявления культуры»; «устранение, ухудшение, разрушение» [Русский семантический словарь, 1998]. Все, что относится к производственной сфере достижений человека, все, что меняет, разрушает, уничтожает природу, описывается автором с неодобрением, в некоторых случаях – с пренебрежением. *Столько лет мечтал посидеть у костра в тайге, еще не тронутый, точнее сказать, не поувеченной человеком, так неужели этот редкий уже праздник продрыхать.*

В подобных контекстах, конструируемых В. Астафьевым, степень экспрессивности усиливается за счет приращения смысла слов, иногда даже не имеющих общих компонентов в общезыковых значениях, лексемы приобретают яркую пренебрежительную, во многом ироническую, стилистическую окрашенность: *Все они работают, деньги получают на производстве, да норвят еще и от природы урвать, что возможно, выкусить с мясом кусок – валят бензопилой кедры, бьют круглый год соболя, увечат зверя и птицу... Мы истязали не только природу, но и себя, и не всегда по дурости, больше по нужде...* («Царь-рыба»). *Как ее, милую и могучую, измордовали, поувечили, изнахратили и изнасиловали доблестные строители коммунизма* (из воспоминаний В. Астафьева о творческой истории книги в рассказах «Царь-рыба») [Астафьев, 1997, с. 430].

Жестокое, немилосердное, безжалостное отношение окультуренного человека ко всему живому усиливается благодаря лексическому значению использованных глаголов.

**УВЕЧИТЬ** – «Наносить увечья; калечить». || перен. «Портить, уродовать» [МАС].

**ИСТЯЗАТЬ** – «Подвергать жестоким мучениям, пыткам (физическим или нравственным); мучить, терзать» [МАС].

**МОРДОВАТЬ** – Прост. «Бить, мучить, истязать» [МАС].

**ИЗНАСИЛОВАТЬ** – 2. «Произвести насилие над кем-, чем-л., принудить к чему-л.» [МАС].

Учитывая подчеркнуто ненейтральное отношение самого автора к понятию «культура», можно утверждать, что актуальный смысл слов, которые относятся к данному понятию, в художественных текстах дополняется, а в некоторых случаях и переосмысливается писателем.

Перечислим контексты, в которых проявляются возможности лексической сочетаемости слова «культура», конструируемые писателем В. Астафьевым. Контекстов употребления немного, но каждый демонстрирует неодобрительное, ироничное, во многом пренебрежительное отношение автора. В одном случае авторская интенция не эксплицирована или эксплицирова-

на формально: *культурно отдыхать, городская культура, Дом культуры, парк культуры и отдыха, Дворцы культуры, культурное светило* («Печальный детектив»); *культурные достижения, культурно отдыхать, пить культурно* (глочками вино), *труженица местной культуры, центр культурной жизни, культурный досуг, тратить культурно* (деньги), культурные слова. В каждом подобном контексте лексическое значение слова «культура» переосмысливается, ведь для авторской картины мира все, что связано с понятием культуры, – антиприродно. Кроме того, истязание человеком земли, природы разрушает и самого человека. Строительство самолетов, гидроэлектростанций, водохранилищ и др. приближают человека, по мнению В. Астафьева, к *гибельному краю*.

Лексемы «культура» и «природа» являются контекстуальными антонимами в повествовании В. Астафьева. Небезразличный автор осмысляет причину того, почему человек перестает чувствовать себя частью природы, почему разрушает природу, получая при этом удовольствие. Не случайно писатель изображает браконьеров в «Царь-рыбе», милиционеров и преступников в «Печальном детективе». Эти герои находятся на границе между злом и добром. Рассуждая о том, что сейчас *против зла поворачивается сила, которую доброй тоже не назовешь*, писатель делает вывод об особенностях человеческого самосознания и русского национального характера: *Нищие и Достоевский почти достали до гнилой утробы человечихи, до того места, где преет, зреет, набирается вонь и отращивает клыки спрятавшийся под покровом тонкой человеческой кожи и модных одежд самый жуткий, сам себя пожирающий зверь. А на Руси Великой зверь в человеческом облике бывает не просто зверем, но звериной*. В контексте о «звере» автор не случайно использует суффикс -ин-, подчеркивая его безжалостность.

В. Астафьев также делает вывод и о том, что безудержный азарт, привычка разрушать все вокруг себя – типичная особенность современника. Именно поэтому отношение автора к человеку настороженное, недоверчивое, подчас пре-



небрежительное: *Что она, кровь-то, с человеком делает! Оттого и страшусь, когда люди распоясываются в стрельбе, пусть даже по зверю, по птице, и мимоходом, играючи, проливают кровь. Не ведают они, что, перестав бояться крови, не почитая ее, горячую, живую, сами для себя незаметно переступают ту ровную черту, за которой кончается человек и из дальних, наполненных пещерной жутью времен выставляется и глядит, не моргая, низколобое, клыкастое мурло первобытного дикаря.* В данном контексте слово «мурло» используется по отношению к первобытному человеку. Как ни больно автору это осознавать, но человек убивает в себе человека сам, своими руками, своими «культурными» достижениями, своим превосходством над природой. Отношение писателя к человеку демонстративно-нейтрально, потому что человек, уверенный в превосходстве над природой, – это *зверина*: *И замер обреченно сохатый – так отвратительно, так страшно пахнувший зверь никого и ничего щадить не способен: ни леса, ни животных, ни себя. Ни скрыться от него, ни оттолкнуться от него, ни отбиться... Утратилось в нем чувство благородства, дух дружбы и справедливости к природе, ожирело все в нем от уверенности в умственном превосходстве над нею.* В данном контексте даже дикий зверь очеловечивается.

Сибирская природа в повествовании В. Астафьева сурова, даже жестока, но ее законы справедливы. Законы нравственности и законы природы неразрывно связаны. Человек, который разрушает красоту природы, предаёт самого себя. Борьба человека с природой всегда завершается трагически. Тот, кто безжалостен к природе, жесток по отношению к человеку. Эта мысль выражается писателем на каждом уровне организации текста, и прежде всего на лексическом.

Авторская интенция может быть выражена также при помощи экспрессивных лексем с яркой оценочной коннотацией: *культурно-массовый разгул, портить культуру, тупеть от наук и городской культуры, взбеситься от культуры, мучать культурой, толкач местной культуры* («Печальный детектив»); *культурно покутить,*

*выучиться культуре* («Царь-рыба»). В данной группе контекстов лексическое значение слова «культура» также переосмысливается и не равно общеязыковому. Это значение можно условно сформулировать как «совокупность достижений человеческого общества, ведущая к гибели этого общества». Окультуренный человек опасен, лишен связи с родной землей. Очень часто писатель называет такого человека зверем.

**ЗВЕРЬ**, -я, -и, мн. -е»й, -я»м, -я»ми, м. – 2. *перен.* «Жестокий, свирепый, беспощадный человек. Истязатель» [Русский семантический словарь, 1998].

**ЗВЕРИНЫЙ** – 2. «Жестокий, свирепый» [МАС].

**ЗВЕРСКИЙ** – 2. «Жестокий, свирепый, дикий» [МАС].

**ОЗВЕРЕТЬ** – 1. «Стать жестоким и беспощадным, уподобиться зверю» [МАС].

*До того дострелялись осенесь, пана, что озверели, верис – нет, озверели!* («Царь-рыба»). *Такой мальчик! Кудрявый мальчик! А он его, зверюга, головой об стену... Взревел модник и бросился сверху на жертву лохматым зверем... Ну, энти мужики! Ну звери и звери!* («Печальный детектив»). Такой человек не знает границ, становится без меры азартным и жестоким, теряет самообладание.

Для В. Астафьева характерно совмещение точек зрения героя-повествователя и героя повествования. Во многом этот диалог возможен благодаря трансформации узувального значения слова. Экспрессема «человек-зверь» – яркое этому подтверждение. Актуальный смысл слова «зверь» дополняется, значение перестает быть только переносным: в любом человеке есть зверь, зверина – это тот, кто делает зло. Контекстуальные созначения слова «зверь» отражают настороженное отношение автора к человеку, даже к ребенку: *Но ребяташки – зверята чуткие, рот мальчишки переполнился томительной слюной от зверушечьего нетерпения скорее хватить пищу, захлебнуться обжигающим варевом, откусить кус хлебушка...* («Царь-рыба»). Авторская метафора формирует экспрессему, которая проявляется в художе-



ственной картине мира писателя и ключевым компонентом которой становится сема «зверь», общая для лиц и животных.

Поэтому не случайно в конкретных текстах оказывается возможной замена понятий «человек» на «выродок»: *А кто рожден для милиции, для воинского дела? Не будь зла в миру и людей, его производящих, ни те, ни другие не понадобились бы. <...> Однако выродок ворует, убивает, мухлюет, и против зла поворачивается сила, которую доброй тоже не назовешь* («Печальный детектив»). Хотя такая возможность обусловлена лексическим значением слова «выродок», показательно, что автор не хочет называть человеком того, кто *ворует, убивает, мухлюет* и т.п.

**ВЫ'РОДОК**, -дка, м. – 2. «Человек, к-рый выделяется среди других своими крайне отрицательными, отталкивающими качествами» (*разг. пренебр.*, также *бран.*) [Русский семантический словарь, 1998].

В слове как осложненном знаке отражается картина мира В. Астафьева. Приведем пример, иллюстрирующий демонстративно-пренебрежительное отношение автора к человеку / зверю / выродку, любящему культурные достижения, отказавшегося от своей «земли» и поэтому разрушающего природу и себя: *Он с презрительной усмешкой на устах долижет мороженое, культурно отдохнет <...> и <...> зарезет еще кого-нибудь* («Печальный детектив»). И наоборот, автор сочувствует людям, *из земли вышедшим, с земляным мурлом*. В данном и подобных контекстах просторечность лексической единицы (**МУРЛО'**, -а', ср. (*прост. груб.*). «Безобразное лицо, морда» [Русский семантический словарь, 1998]) нейтрализуется. Все, что связано с землей, оценивается однозначно положительно.

Показательно, что повествование в рассказах «Царь-рыба» начинается со стихотворных цитат поэтов Н. Рубцова и Х. Шепли:

А) Молчал, задумавшись, и я,  
Привычным взглядом созерцая  
Зловещий праздник бытия,  
Смятенный вид родного края.

Николай Рубцов

Б) *Если мы будем себя вести как следует, то мы, растения и животные, будем существовать в течение миллиардов лет, потому что на солнце есть большие запасы топлива и его расход прекрасно регулируется.*

Халдор Шепли

Смысловой центр второго эпитафия – личное местоимение «мы»: *Если **мы** будем себя вести как следует, то мы, растения и животные, будем / существовать в течение миллиардов лет*. Мир изначально неконфликтен, потому что *расход топлива на солнце прекрасно регулируется*. Глагол употреблен в действительном залоге, реализуется узвальное значение слова, конструкция «Если..., то..., потому что...» на синтаксическом уровне имитирует детское языковое сознание, которое моделируется в эпитафии. Субъект повествования отождествляет себя с растениями и животными: используется модель включения («я» – это и целое, и часть целого). «Я» – это точка зрения и взрослого (первый эпитаф), и ребенка (во втором эпитафии отражена наивная картина мира). Получается, что «я» – это и гармоничное целое, и часть гармоничного целого (природы).

Закономерно то, что мир людей сравнивается В. Астафьевым с миром животных: *Держится песок, как и всякая живая тварь, там, где еда* («Царь-рыба») – в данном фрагменте под словом «тварь» подразумевается «всякое живое существо», «тварь Божья» (*Кто его, зверя, знает, ребята, тварь Божья... – «Царь-рыба»*).

Значение лексемы «тварь» (*как и всякая живая тварь; отпусти эту тварь на волю; но что она может вспоминать, эта холодная водяная тварь?; уползает, бежит всякая живая тварь, спасаясь от гнуса* («Царь-рыба»), *Урна – тварь злопамятная, мстительная* («Печальный детектив»)) эстетизируется в текстах В. Астафьева. Переосмысление значения слова «тварь» оказывается возможным за счет ассоциативной параллели «тварь» // «живое существо вообще» [МАС]: *Не зря сказывается: женщина – тварь Божья, за нее и суд, и кара особы* («Царь-рыба»), – именно авторская интен-

ция формирует актуальный смысл слова, который трансформируется в соответствии с авторской картиной мира. Вульгарность бранного слова в контекстах, конструируемых В. Астафьевым, нейтрализуется благодаря тому, что в ассоциативном поле этого слова большим коммуникативным потенциалом обладает значение нейтральное, хоть и с пометой *старинное* значение «живое существо вообще». Лексем «тварь» и «выродок», близкие по значению в русском языке, оказываются контекстуальными антонимами в повествовании писателя (ср. общеязыковые значения: **ТВАРЬ**, -и, ж. – 2. «Недостойный, подлый, злобный человек» (*прост. презр., также груб. бран.*). **ВЫ'РОДОК**, -дка, м. – 2. «Человек, к-рый выделяется среди других своими крайне отрицательными, отталкивающими качествами» (*разг. пренебр., также бран.*) [Русский семантический словарь, 1998]). Обобщая, можно сделать вывод о том, что узусальные значения лексем «культура», «зверь» в повествовании В. Астафьева трансформируются, демонстрируя ненейтральное отношение автора к описываемому. Экспрессивность обусловлена сугубо индивидуальной авторской картиной мира писателя. Актуальный смысл слов «культура», «зверь»,

«тварь» в художественных текстах В. Астафьева дополняется и переосмысливается писателем, иллюстрируя демонстративно пренебрежительное отношение автора к современнику – зверю / выродку, который культурно отдыхает, разрушает, ворует, убивает. Таким образом, экспрессивность сем оказывается значимой для воплощения точки зрения автора.

### Библиографический список

1. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. URL: <http://www.fro196.narod.ru/library/astafiev/astafiev.htm> (дата обращения: 05.09.2015 – 04.05.2016).
2. Русский семантический словарь: толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений в 6 т. / под общ. ред. Н.Ю. Шведовой: в 6 т. М.: РАН. Ин-т рус. яз., 1998–2007.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1999 (МАС).
4. Словарь сочетаемости слов русского языка / Институт русского языка им. А.С. Пушкина; под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 1983. 688 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ КОНЦЕПТУАЛИЗИРОВАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

## THE USE OF LEARNING PEDAGOGICAL OBJECTIVES IN THE FORMATION OF THE TEACHER'S SKILL TO CONCEPTUALIZE A PROFESSIONAL EXPERIENCE

В.В. Громова

V.V. Gromova

*Учебная педагогическая задача, профессиональный опыт учителя, концептуализация педагогического опыта.*

Разработана теоретическая модель концептуализации педагогического опыта, включающая следующие смысловые элементы: уровни концептуализации педагогического опыта; этапы изучения профессионального опыта учителем; концепты педагогического опыта; критерии концептов педагогического опыта для каждого уровня и этапа; продукты концептуализации педагогического опыта. Исследовано применение учебных педагогических задач в образовательном процессе учителей при освоении стратегии и механизмов концептуализации педагогического опыта. Показано, что учебные педагогические задачи являются эффективным инструментом выявления структурно-смысловых компонентов профессионального опыта (концептов), при условии их инвариантной структуры.

*Training pedagogical objective, professional experience of the teacher, conceptualization of the teaching experience.*

The author developed a theoretical model of conceptualizing the teaching experience, including such semantic elements as the levels of the teaching experience's conceptualization, the stages of studying the professional experience by the teacher, the concepts of the teaching experience, the criteria of the concepts of the teaching experience for each level and stage and the products of the conceptualization of the teaching experience. The article investigated the use of teaching pedagogical objectives in the educational process of teachers while developing the strategy and mechanisms for the conceptualization of the teaching experience. Besides, it shows that teaching pedagogical objectives are an effective tool for identifying structural and semantic components of the professional experience (concepts), provided that they are an invariant structure.

Основываясь на «задачном» подходе к профессиональной деятельности учителя (Ю.Н. Кулюткин, И.Ю. Алексашина), концептуализацию педагогического опыта можно представить как сложный и многокомпонентный процесс рефлексивной деятельности на всех этапах решения им той или иной педагогической задачи, построенный на преобразовании эмпирических и теоретических знаний для выявления концепта как системообразующего фактора педагогического опыта [Алексашина, 2000]. Умения концептуализировать педагогический опыт заключаются прежде всего в умениях выявлять структурно-смысловые компоненты опыта [Моделирование..., 1981] в рамках аналитического, ценностного, ког-

нитивного, операционального и концептуального уровней концептуализации. В разработанной теоретической модели концептуализации педагогического опыта (подробное описание представлено в статье [Громова, 2015]), можно выделить следующие уровни:

– аналитический уровень – обуславливает поиск учителем в сложившейся педагогической ситуации проблемы, которая определит в дальнейшем все направление его профессиональной мысли. Главный концепт данного уровня – педагогическая задача, на решение которой направлен исследуемый опыт;

– ценностный уровень – осознание тех целевых и ценностных установок, на основании кото-

рых педагогическая задача вступала в практику деятельности педагога и, значит, имела решение. Ведущая идея – это главный стержень педагогического опыта, иначе говоря, его ценностный концепт. Она отражает ту или иную образовательную парадигму, в идеологии которой происходит деятельность учителя. Продуктом концептуализации данного уровня служит формулировка ведущей идеи;

– когнитивный уровень – связан с развитием в профессиональном сознании педагога понимания способов воплощения ведущей идеи опыта. Данный уровень концептуализации отражает способы реализации ведущей идеи опыта. Таким образом, конструктивная схема решения является концептом профессионального опыта учителя на когнитивном уровне. Продуктом же концептуализации является модель ведущей идеи опыта;

– операциональный уровень – соответствует этапу применения или исполнения педагогического замысла и осуществляется учителем в зависимости от условий данной педагогической задачи, моделирующей данную практическую ситуацию. Именно на этом этапе теоретические основания педагогического решения адаптируются к конкретным педагогическим условиям в соответствии с целью педагогического воздействия [Попованова, Шадрина, 2015]. Концептом данного уровня будет служить оперативный образ педагогического опыта, а продуктом концептуализации – система педагогических приемов, позволяющих реализовать конструктивную схему решения в реальных условиях;

– концептуальный уровень – самооценка принятого педагогического решения, а также синтез всех концептуальных продуктов каждого уровня в единую структуру, которая может лечь в основу педагогической концепции. Концептуальные основания – это система концептуальных продуктов (задачного, ценностного, когнитивного, операционального), полученных на каждом уровне изучения опыта. Поэтому основными характеристиками концептуальных оснований опыта могут быть: научность, целостность и оптимальность.

Педагогическая задача, решение которой демонстрируется учителем при описании своего опыта, позволяет проследить этапы его концептуализации [Алексашина, 1983]. Три основных этапа

этого процесса: ведущие идеи как личные педагогические убеждения учителя выступают в качестве принципов деятельности, задают критерий анализа и оценки ситуации; конструктивная схема – система конкретных действий, с помощью которых учитель создает условия для разрешения педагогической задачи, – является проектом педагогического решения; оперативный образ ситуации – воплощение конструктивного замысла в конкретных педагогических условиях [Кулюткин, 1978].

Выделение педагогической задачи в качестве основного структурного компонента педагогической деятельности, а также сама сущность педагогической задачи обуславливают использование учебной педагогической задачи в качестве одного из эффективных средств концептуализации профессионального опыта учителя [Шкерина, 2014]. В нашем исследовании учебная педагогическая задача рассматривается как средство освоения учителями стратегии и способов концептуализации педагогического опыта. Разработанная нами система учебных педагогических задач (УПЗ), направленных на формирование умений концептуализации педагогического опыта, представлена в пособии «Концептуализация педагогического опыта» [Громова, 2015]. УПЗ использовались на всех стадиях педагогического эксперимента как средство:

- 1) освоения основных морфологических (качественных и количественных) характеристик профессионального опыта;
- 2) выявления задачного концепта в опыте;
- 3) определения концептуального ядра опыта: ценностного, когнитивного и операционального концептов;
- 4) систематизации концептуальных продуктов опыта (задачный, ценностный, когнитивный, операциональный) в концептуальное основание педагогического опыта.

Особенностью структуры УПЗ, предназначенных для освоения механизмов концептуализации, является их инвариантная логическая структура (ИЛС). ИЛС – это специальная система построения учебных педагогических задач, направленная на оптимально эффективное овладение педагогами стратегиями и механизмами концептуализации педагогического опыта. Особенности ИЛС можно назвать: тематическое соответствие этапам из-

учения педагогического опыта учителем; функциональное соответствие уровням концептуализации педагогического опыта; логически встроенные в тело задачи «критериальные опоры» для каждой тематики (педагогическая задача, ведущая идея, конструктивная схема, оперативный образ).

С целью выявления эффективности использования УПЗ при формировании у учителей умений концептуализации профессионального опыта проведена опытно-экспериментальная работа. Цель эксперимента заключалась в том, чтобы выяснить, возможно ли учителям с помощью специально разработанной системы УПЗ освоить стратегию концептуализации педагогического опыта согласно разработанной теоретической модели. УПЗ применялись в рамках специально разработанной образовательной программы «Концептуализация педагогического опыта: теория и практика».

В исследовании участвовало 286 педагогов. Из них: 143 педагога – экспериментальная группа (ЭГ) и 143 педагога – контрольная группа (КГ). КГ не осваивала стратегию концептуализации, но ее состав привлекался в начале и по окончании эксперимента для прохождения процедуры диагностирования умений концептуализации профессионального опыта.

В КГ и ЭГ выявлялся уровень развития умений концептуализации педагогического опыта до и после обучения концептуализации с помощью УПЗ по специально разработанной диагностической матрице. Диагностическая матрица отражает логику теоретической модели, а также имеет шкалу оценок, позволяющую произвести качественную и количественную оценку умений концептуализации профессионального опыта у педагогов. Оценке при этом подлежит продукт концептуализации – фиксированный опыт. Описание опыта происходило в условиях аудиторных занятий под наблюдением экспериментатора в течение 1,5–2 часов. По итогам описания опыта с каждым учителем проводилось нестандартизированное интервьюирование. При оценке отмечаются степень проявления того или иного структурного элемента педагогического опыта, его выраженность, критериальная сообразность от балла +2 (наибольшее проявление) до балла -2 (наименьшее проявление). Оценка «0» означает неопределенность проявления.

Достоверность различий средних значений в двух выборках (до и после эксперимента) оценивалась с помощью парного t-критерия Стьюдента. Различия считались достоверными при p-уровне значимости, меньшем 0,001.

В ЭГ при анализе описания педагогического опыта в начале эксперимента выявлено, что проявление задачного концепта (аналитический уровень концептуализации) низкое (средний балл проявления варьировал от 2,08 до 2,14 (рис.). Минимальный балл отмечен для умения учителей раскрывать направленность педагогической деятельности описываемого опыта. При оценке проявления ценностного и когнитивного концептов (ценностный и когнитивный уровни концептуализации соответственно) наблюдается максимальный балл 2,0. Это говорит о фактическом отсутствии умений выявлять в опыте ведущую идею и строить схему ее достижения. Операциональный концепт педагогического опыта учителей-участников эксперимента выражен со средним баллом от 1,86 до 2,08. Минимально обозначена адекватность выбора приемов педагогической техники конструктивной схеме опыта. Концептуальные основания педагогического опыта проявляются в его описании слабо (средний балл варьирует от 1,77 до 1,90). Практически отсутствуют причинно-следственные связи в описании опыта, нарушена целостность опыта, фрагментарно обозначена эффективность опыта. Результаты анализа сравнения средних баллов различных уровней концептуализации учителей КГ со средними баллами учителей ЭГ говорят о том, что различия между ними статистически незначимые и разница имеет случайный характер. Состояния ЭГ и КГ до начала эксперимента совпадают с уровнем значимости 0,05. Это означает, что выборки однородны.

Проявление задачного концепта в описанном опыте учителей ЭГ после обучения в среднем в 1,9 раза достоверно превышало его проявление в начале исследования ( $p < 0,001$ ); проявление ценностного концепта в среднем достоверно увеличилось в 2,2 раза ( $p < 0,001$ ); проявление когнитивного концепта достоверно увеличилось в среднем в 2,4 раза ( $p < 0,001$ ); проявление операционального концепта достоверно увеличилось в среднем в 1,95 раза ( $p < 0,001$ ); выраженность концептуальных основа-



ний описания опыта в среднем достоверно увеличилось в 2,06 раза ( $p < 0,001$ ). В КГ, которая не осваивала стратегию концептуализации с помощью УПЗ,

к концу исследования не выявлено достоверных изменений проявления ни одного из описываемых в работе концептов педагогического опыта (рис.).

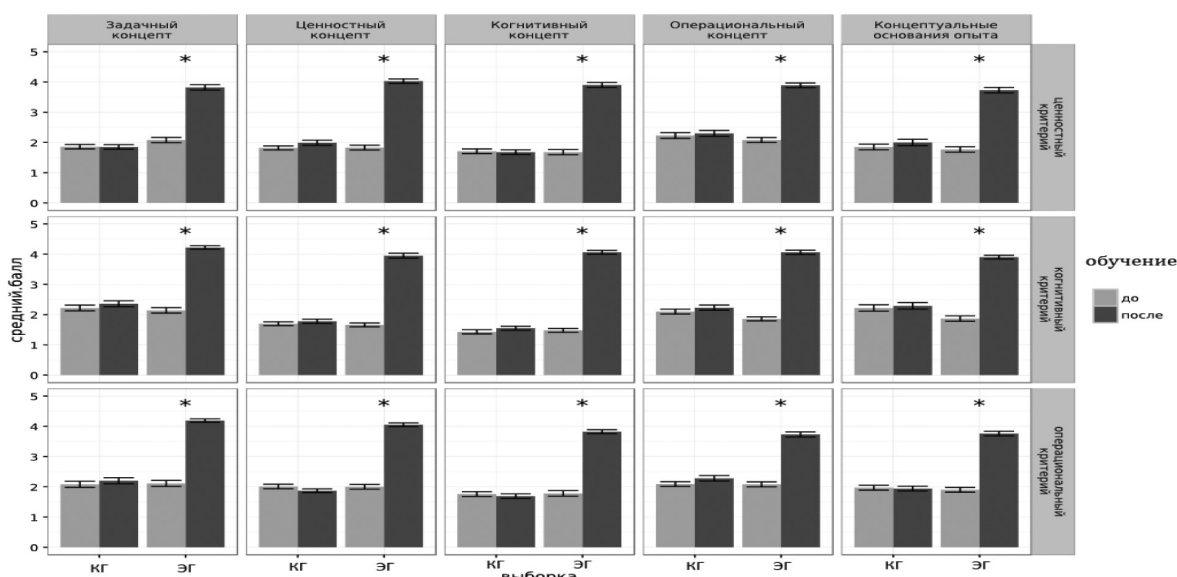


Рис. Сравнение среднего балла проявления умений концептуализации между учителями экспериментальной и контрольной групп до и после педагогического эксперимента

Таким образом, в ЭГ после освоения педагогами стратегий и умений концептуализации профессионального опыта с помощью УПЗ наблюдается значительное и достоверное увеличение проявления всех концептов в его описании по всем критериям. При этом наблюдаемое увеличение является значительным – проявления концептов в описании педагогического опыта до и после обучения различались не на десятки процентов, а в разы (в среднем – в 2 раза, относительно когнитивного концепта наблюдалось увеличение проявления практически в 2,5 раза). Это свидетельствует о высокой эффективности используемой нами системы УПЗ в рамках образовательного модуля, разработанного на основе теоретической модели концептуализации педагогического опыта.

### Библиографический список

1. Алексахина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогической задачи. СПб.: Спецлит, 2000. 223 с.
2. Алексахина И.Ю. Решение педагогических задач как средство формирования умственной самостоятельности студентов педвузов: дис. ... канд. пед. наук. 1983. 215 с.

3. Громова В.В. Концептуализация профессионального опыта учителя: сб. учебных педагогических задач. СПб.: СПб АППО, 2015. 86 с.
4. Громова В.В. Модель концептуализации профессионального опыта педагога // Человек и образование. 2015. № 3. С. 217–224.
5. Кулюткин Ю.П. Педагогическая задача // Творческая направленность деятельности педагога / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Л.: НИИ ООВ, 1978. 114 с.
6. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 120 с.
7. Попованова Н.А., Шадрин М.А. Структурно-функциональная модель профессиональной компетентности будущего педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 82–87.
8. Шкерина Т.А. Педагогические задачи как средство диагностирования исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 119–123.

# АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

## THE ADAPTATION OF STUDENTS TO TRAINING IN TECHNICAL COLLEGES

А.К. Дашкова

A.K. Dashkova

*Ценностные ориентации, техническое образование, профессиональная подготовка, адаптация студентов, организационно-педагогические условия.*

В статье представлены результаты внедрения в образовательный процесс технического вуза модели и организационно-педагогических условий адаптации студентов – будущих инженеров к профессиональной подготовке на основе ценностных ориентаций образования. Выявленные количественные и качественные характеристики результатов внедрения показали, что комплексная реализация организационно-педагогических условий, учитывающих специфику профессиональной деятельности будущих инженеров, способствует результативности адаптации студентов к профессиональной подготовке в техническом вузе.

*System of values, technical education, training, adaptation of students, organizational and pedagogical conditions.*

The article presents the results of the implementation of a model and organizational and pedagogical conditions of adaptation of students majored in engineering to training on the basis of the system of educational values in the educational process of a technical college. The identified quantitative and qualitative characteristics of the results of the implementation have shown that the comprehensive implementation of organizational and pedagogical conditions that take into account the specificity of the career of future engineers contribute to the effectiveness of students' adaptation to training in a technical college.

**Д**ля высшей технической школы характерна тенденция к модернизации, связанная с необходимостью соответствия качества подготовки инженеров уровню достижений научно-технического прогресса [Адольф, Ковалевич, Чурляева, 2011, с. 77–87].

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. указывает на необходимость совершенствования профессиональной подготовки специалистов инженерно-технического профиля. Квалификационные требования к профессиональной подготовке инженера связаны с формированием специальных компетенций (ФГОС ВО и профессиональные стандарты для инженерных специальностей), учитывающих специфику будущей профессиональной деятельности и ценностные ориентации технического образования.

Организация целенаправленного педагогического процесса, в котором студенты решают профессиональные задачи и имеют возможность моделировать будущую профессиональную деятельность, существенно влияет на их адаптацию в реальной практике. Для этого нужно учесть специфику образовательного учреждения и особенности профессиональной подготовки [Адольф, Яковлева, 2016, с. 43–47]. Специфика и особенности профессиональной подготовки в техническом вузе заключаются в высоких интеллектуальных нагрузках, нерациональной интенсификации учебной деятельности, неблагоприятной социально-технической среде, негативных экологических нагрузках, связанных с профессиональной деятельностью, гиподинамии, эмоциональных нагрузках, несоблюдении требований здорового стиля жизни, недостаточной осведомленности в вопросах поддержания

профессионального здоровья и безопасности [Дашкова, Чурляева, 2013в, с. 27–30].

Повышение качества профессиональной подготовки и становление специальных компетенций выпускника вуза определяются результативностью адаптации студентов к профессиональной подготовке [Адольф, Савчук, 2014, с. 52–54]. Поэтому проблема адаптации студентов к профессиональной подготовке в техническом вузе в современных условиях ценностно-ориентированного образовательного процесса должна решаться с учетом анализа как социально-психологического, профессионально-педагогического, так и медико-физиологического аспектов адаптации обучающихся [Дашкова, Чурляева, 2013а, с. 166–168].

Педагогическое сопровождение процесса адаптации на основе ценностного (аксиологического) подхода рассмотрены учеными В.А. Адольфом, В.А. Слостениным, А.В. Кирьяковой, Г.И. Чижаковой, Н.П. Чурляевой.

В результате проведенного теоретического анализа научных источников и с учетом специфики профессиональной подготовки в техническом вузе была разработана модель адаптации студентов-инженеров к профессиональной подготовке [Дашкова, Чурляева, 2013б, с. 84–88]. Модель включает направления адаптации, учитывающие ценностные ориентации образования в техническом вузе: техническое, гуманитарное и здоровьесберегающее. Интеграция этих направлений в рамках модели позволяет результативно адаптировать студентов к профессиональной подготовке и будущей профессиональной деятельности.

Для реализации модели были выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия адаптации студентов-инженеров к профессиональной подготовке, отражающие, по нашему мнению, современные требования к образовательному процессу в техническом вузе, способствующие формированию у студентов мотивационно-ценностной потребности в технических, гуманитарных и здоровьесберегающих знаниях и влияющие на результативность адаптации студентов к профес-

сиональной подготовке и будущей профессиональной деятельности:

- реализация в процессе профессиональной подготовке в техническом вузе ценностных ориентаций образования, направленных на саморазвитие и самосовершенствование в профессиональной деятельности;

- организация, управление и педагогическое сопровождение адаптации студентов к профессиональной подготовке с учетом ценностных ориентаций профессиональной деятельности;

- ориентация студентов на ценностное отношение к профессиональному здоровью и безопасности для активного функционирования в профессиональной деятельности.

Экспериментальная проверка организационно-педагогических условий на основе реализации разработанной модели, обеспечивающей результативность адаптации студентов к профессиональной подготовке в техническом вузе, проводилась с привлечением преподавателей и студентов института инженерной физики и радиоэлектроники (ИИФирЭ) Сибирского федерального университета (СФУ).

Внедрение организационно-педагогических условий для реализации модели адаптации проходило в ходе педагогического эксперимента в период с 2010 по 2015 г. в естественных условиях учебного процесса. В нем приняли участие 298 студентов (2010–2013 гг. – 97, 2011–2014 гг. – 102, 2012–2015 гг. – 99) III–V курсов ИИФирЭ и 24 преподавателя СФУ. Такое количество участвовавших в эксперименте студентов диктовалось методикой эксперимента, а также обеспечением репрезентативности выборки. Репрезентативность достигалась случайным отбором групп в ИИФирЭ.

В процессе эксперимента организационно-педагогические условия вводились с учетом направлений адаптации и соответствующих им критериев адаптации: техническое направление – деятельностно-результативный и мотивационно-ценностный критерии; гуманитарное – коммуникативно-профессиональный; здоровьесберегающее – личностно-функциональный [Дашкова, Чурляева, 2013в, с. 27–30].

Методика диагностики включала: анкетирование, тестирование, наблюдение, собеседование, методы компьютерной диагностики по каждому критерию. В ходе диагностики для оценки уровня адаптации использовались три оценочных уровня – низкий, средний, высокий. Для сравнения результатов адаптации разных экспериментальных групп в разные годы проведения эксперимента использовался статистический критерий  $\chi^2$  (хи-квадрат).

В исследовании принимали участие четыре экспериментальных группы (ЭГР1, ЭГР2, ЭГР3 и ЭГР4) и контрольная группа (КГ). В экспериментальных группах организационно-педагогические условия вводились начиная с III курса, а результат изучался в конце V курса, причем в ЭГР1 в течение трех лет вводилось первое организационно-педагогическое условие, в ЭГР2 – второе организационно-педагогическое условие, в ЭГР3 – третье, а в ЭГР4 вводились в течение трех лет проведения эксперимента все три организационно-педагогические условия вместе. Это позволило оценить воздействие каждого педагогического условия на адаптацию к профессиональной подготовке, а также комплекса педагогических условий. При этом КГ формировалась по принципу случайного выбора одинакового количества студентов из ЭГР1, ЭГР2 и ЭГР3 наборов 2010–2012 гг. Результаты адаптации студентов КГ к профессиональной подготовке суммировались за все время эксперимента и также сравнивались с результатами адаптации экспериментальной группы ЭГР4, где вводился комплекс педагогических условий. Это позволило подтвердить достоверность полученных результатов.

Далее приведем и проанализируем результаты опытно-экспериментальной работы по каждому направлению адаптации.

*Техническое направление* соответствует деятельностно-результативному и мотивационно-ценностному критериям, его показателями являются сформированность системы учебно-профессиональных знаний, сформированность инструментальных и аналитических умений и наличие профессиональной мотивации.

Полученные на входной диагностике результаты по первому критерию показывают, что у студентов III курса инженерных специальностей ИИФирЭ преимущественно недостаточный уровень учебно-профессиональных знаний, инструментальных и аналитических умений и наличия профессиональной мотивации. Это проявляется в том, что более половины студентов имеют слабый интерес к избранной профессии и, как следствие, низкую успеваемость, что не способствует развитию у них адаптивной потребности к профессиональной подготовке.

Введение первого педагогического условия для ЭГР1 изменило как количественные, так и качественные показатели (табл. 1). Это отражает положительное влияние первого педагогического условия на адаптацию студентов к профессиональной подготовке и формированию базы технических знаний как ценности профессиональной деятельности.

*Гуманитарное направление* соответствует коммуникативно-профессиональному критерию, его показателем является сформированность профессионального поведения и профессиональной устойчивости. Показатель проявляется во включении студентов в систему общественных отношений, в ходе которых формируются необходимые профессиональные качества личности, приобретаются коммуникативные навыки и организаторские умения в профессиональной среде.

Полученные на входной диагностике результаты по коммуникативно-профессиональному критерию показали, что у фактического большинства студентов недостаточен уровень представления о профессиональном поведении и профессиональной устойчивости.

Диагностика, проведенная по окончании эксперимента (см. табл. 1), выявила положительное влияние второго педагогического условия на адаптацию студентов к профессиональной подготовке и формированию у студентов коммуникативных навыков, учитывающих профессиональные традиции и ценности будущей профессии.

*Здоровьесберегающее направление* соответствует личностно-функциональному критерию, его показателем является сформирован-

ность у студентов ценностного отношения к профессиональному здоровью и профессиональной безопасности. Это проявляется в умении будущего специалиста самостоятельно планировать свой образ жизни, организовывать трудовой процесс и учитывать опасные и вредные факторы производственной среды [Адольф, Савчук, 2014, с. 121–123].

В ходе начальной диагностики студентов III курса ЭГР3 по третьему критерию был зафиксирован низкий уровень данного показателя.

Диагностика в конце эксперимента по введению третьего педагогического условия (см. табл. 1) также позволяет утверждать о положительном воздействии данного условия на адаптацию студентов к профессиональной подготовке и сформированность ценностного отношения к профессиональному здоровью и безопасности, учитывающего социально-техническую среду будущей профессиональной деятельности. Это проявилось в увеличении числа студентов,

осознающих значимость знаний о профессиональном здоровье и безопасности, умении рационально планировать режим труда и отдыха.

Приведем теперь результаты комплексного введения всех организационно-педагогических условий на основе трех направлений адаптации в сравнении начала и конца эксперимента для экспериментальной группы ЭГР4. В ходе диагностики студенты оценивались по всем предложенным критериям направлений адаптации.

По данным, приведенным в табл. 1, у студентов экспериментальной группы ЭГР 4, где вводился комплекс организационно-педагогических условий, отмечалась наибольшая положительная динамика результатов адаптации к профессиональной подготовке на основе ценностных ориентаций образования. Это выражалось в полноценном включении наибольшего числа студентов в познавательную, творческую и здоровьесберегающую деятельность, а также в социально-профессиональную среду.

Таблица 1

**Сопоставление обобщенных результатов диагностики экспериментальных групп на начальном и завершающем этапах эксперимента за все время (2010–2015)**

Начало эксперимента				Завершение эксперимента				Расчет $\chi^2$ ( $\chi^2 \geq 5,99$ )
Группа	Уровень адаптации	Результат		Группа	Уровень адаптации	Результат		
		Кол-во чел.	%			Кол-во чел.	%	
ЭГР1	Высокий	11	15,1	ЭГР1	Высокий	22	30,1	18,5
	Средний	35	47,9		Средний	38	52,1	
	Низкий	27	37,0		Низкий	13	17,8	
	<b>Итого</b>	73	100		<b>Итого</b>	73	100	
ЭГР2	Высокий	11	14,2	ЭГР2	Высокий	20	26,0	18,8
	Средний	36	46,8		Средний	44	57,1	
	Низкий	30	39,0		Низкий	13	16,9	
	<b>Итого</b>	77	100		<b>Итого</b>	77	100	
ЭГР3	Высокий	8	10,8	ЭГР3	Высокий	18	24,3	17,9
	Средний	39	52,7		Средний	41	55,4	
	Низкий	27	36,5		Низкий	15	20,3	
	<b>Итого</b>	74	100		<b>Итого</b>	74	100	
ЭГР4	Высокий	11	14,8	ЭГР4	Высокий	23	31,1	24,1
	Средний	35	47,3		Средний	40	54,0	
	Низкий	28	37,9		Низкий	11	14,9	
	<b>Итого</b>	74	100		<b>Итого</b>	74	100	



Степень достоверности результатов опытно-экспериментальной работы подтверждает сравнение показателей адаптации по контрольной группе с результатами ЭГР4. Результаты кон-

трольной группы получены путем суммирования результатов контрольной группы КГ за все время проведения исследований. В табл. 2 приведены сравнительные результаты по КГ и ЭГР4.

Таблица 2

**Сопоставление обобщенных результатов диагностики уровня адаптации КГ на начальном и завершающем этапах эксперимента с результатами экспериментальной группы ЭГР4 за все время (2010–2015)**

Начало эксперимента				Завершение эксперимента				Расчет $\chi^2$ ( $\chi^2 \geq 5,99$ )
Группа	Уровень адаптации	Результат		Группа	Уровень адаптации	Результат		
		Кол-во чел.	%			Кол-во чел.	%	
КГ	Высокий	10	13,3	КГ	Высокий	21	28,0	19,6
	Средний	38	50,7		Средний	41	54,7	
	Низкий	27	36,0		Низкий	15	17,5	
	<b>Итого</b>	75	100		<b>Итого</b>	75	100	
ЭГР4	Высокий	11	14,8	ЭГР4	Высокий	23	31,1	24,1
	Средний	35	47,3		Средний	40	54,0	
	Низкий	28	37,9		Низкий	11	14,9	
	<b>Итого</b>	74	100		<b>Итого</b>	74	100	

Таким образом, выявленные количественные и качественные характеристики результатов исследования, их обработка с помощью аппарата математической статистики с целью получения величин, обладающих доступностью и надежностью, показали обоснованность разработанных организационно-педагогических условий как отдельно, так и в комплексе, при этом комплексная реализация организационно-педагогических условий обеспечивает наибольшую результативность адаптации к профессиональной подготовке в техническом вузе на основе ценностных ориентаций образования.

В результате исследования установлено, что:

– адаптация студентов к профессиональной подготовке в техническом вузе – это процесс формирования целостной зрелой личности будущего специалиста-профессионала, включающий накопление научно-технической базы знаний, развитие коммуникативных навыков и способов общения в профессиональной среде, формирование позитивного отношения к профессиональному здоровью и безопасности, обеспечивающий ценностную ориентацию студента на

самореализацию и саморазвитие в профессиональной подготовке и будущей профессиональной деятельности;

– организация, управление и педагогическое сопровождение адаптации студентов-инженеров к профессиональной подготовке – это система взаимодействия руководства вуза, профессорско-преподавательского состава и студентов, направленная на выработку единой концепции организационно-педагогического сопровождения процесса адаптации студентов к профессиональной подготовке в техническом вузе с учетом ценностных ориентаций образовательной деятельности;

– профессиональное здоровье и безопасность включают формирование у студентов ценностного отношения к здоровью как форму участия в сохранении профессионального здоровья и безопасности и психофизическую готовность специалиста к профессиональной подготовке и к будущей профессиональной деятельности, включающую физическое, психическое, психофизиологическое благополучие, достаточную профессиональную работоспособ-

ность и навыки безопасного взаимодействия в условиях быстро меняющейся социально-технической среды.

### **Библиографический список**

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. Красноярск, 2014а. 353 с.
2. Адольф В.А., Ковалевич И.А., Чурляева Н.П. Проектирование системы профессионального образования в условиях комплекса «школа-вуз-предприятие» // Казанский психолого-педагогический журнал. 2011. № 4.
3. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №1 (35).
4. Адольф В.А., Савчук А.Н. Сопровождение здоровьесберегающей деятельности современного педагога: монография. Красноярск, 2014б. 256 с.
5. Дашкова А.К., Чурляева Н.П. Адаптация студентов инженерных специальностей к будущей профессии с точки зрения аксиологического подхода // Теория и практика общественного развития. 2013а. № 9.
6. Дашкова А.К., Чурляева Н.П. Аксиологическая модель профессиональной адаптации студентов инженерных специальностей // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013б. № 4.
7. Дашкова А.К., Чурляева Н.П. Здоровьесберегающее направление как социально значимое в аксиологической модели профессиональной адаптации студентов // Образование и общество. 2013в. № 5. С. 27–30.

# ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ОБЩЕБИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСУ «ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ»

## THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF GENERAL BIOLOGICAL CONCEPTS OF SCHOOLCHILDREN IN GENERAL BIOLOGY CLASSES

Л.А. Крыткина

L.A. Krytkina

*Понятия, общебиологические понятия, система биологических понятий, формирование и развитие общебиологических понятий.*

В статье раскрывается необходимость формирования и развития общебиологических понятий, вычленяются общебиологические понятия из системы биологических понятий школьного курса биологии, раскрываются этапы и определяются методические условия формирования и развития общебиологических понятий школьного курса «Общая биология».

*Concepts, general biological concepts, system of biological concepts, formation and development of general biological concepts.*

The article reveals the necessity to form and develop general biological concepts, distills general biological concepts from the system of biological concepts of a school biology course, reveals the stages and defines the methodical conditions for the formation and development of general biological concepts of a school general biology course.

**В** условиях деятельности современных школ на настоящем этапе приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. В 11 статье Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что «в Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования» [Федеральный закон..., 2014]. Отличительной особенностью нового стандарта является его направленность на обеспечение перехода образования к стратегии социального проектирования и конструирования, от простой ретрансляции знаний к развитию творческих способностей обучаю-

щихся на основе системно-деятельностного подхода. В связи с этим современные проблемы методики обучения биологии связаны с поиском и разработкой новых технологий, методов и средств обучения для повышения качества знаний учащихся в курсе школьной биологии [Смирнова, Бережная, 2015, с 33].

По аналитическим материалам ФИПИ при сдаче ОГЭ и ЕГЭ в 2016 году наблюдается тенденция роста числа сдающих ЕГЭ по биологии по сравнению с предыдущими годами, где отмечается, что около 50 % учащихся, сдающих ЕГЭ, усвоили общебиологические понятия. В методических рекомендациях для учителей, подготовленных на основе типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года подчеркивается необходимость: повторения учебного материала, изученного в основной школе, и на его базе формирования новых понятий; развития у обучающихся умений анализировать биологическую информацию, осмысливать и определять верные и неверные суждения; работать с изображением биологиче-

ских объектов, сравнивать, определять и характеризовать их, приводя необходимые аргументы [Калинова и др., 2016, с 20].

Как видим, наблюдается противоречие между количеством учащихся, желающих сдавать ЕГЭ по биологии, и результативностью сдачи данного экзамена.

Выделенное противоречие обозначило актуальность проблемы настоящего исследования, которая заключается в поиске теоретических оснований и методических условий для формирования и развития общебиологических понятий в школьном курсе «Общая биология».

Целью данной работы является разработка методики поэтапного формирования и развития общебиологических понятий в курсе «Общая биология».

Исследование проблемы формирования биологических понятий было проведено в 50-х годах XX века коллективом ленинградских методистов под руководством Н.М. Верзилина. Итогом этой работы явилось создание «Теории развития биологических понятий», которая обосновала научную базу, определяющую отбор учебного материала в школьных курсах биологии и повлияла на пересмотр методов, методических приемов и форм обучения и воспитания учащихся [Верзилин, Корсунская, 1976].

По мнению Н.М. Верзилина, понятия могут быть простыми и сложными, специальными и общебиологическими. Общебиологические понятия – понятия о биологических закономерностях, относящихся ко всей природе, ко всем живым организмам и обобщающих специальные понятия отдельных биологических курсов [Верзилин, Корсунская, 1976, с. 89].

Анализ педагогических исследований показал, что современная система биологических понятий школьного курса «Общая биология» имеет многоплановый характер. По мнению А.Н. Мягковой и Б.Д. Комиссарова, биологические понятия можно разделить на общебиологические, гносеологические, политехнические. Общебиологические понятия отражают лишь самые основные стороны организации и эволюции живых систем [Мягкова, 1985, с 17].

В настоящее время понятия рассматриваются как основные единицы учебного содержания. Оперирование понятиями стимулирует умственное развитие учащихся, приучает их мыслить, осуществлять поиск, использовать в иных ситуациях при раскрытии новых понятий. Школьный курс биологии представляет собой систему взаимосвязанных понятий. Вопросы формирования и развития биологических понятий в своих работах рассматривали Е.П. Бруновт, Н.М. Верзилин, И.Д. Зверев, Б.Д. Комиссаров, В.М. Корсунская, А.М. Мягкова, В.М. Пакулова, В.В. Пасечник, И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, Н.З. Смирнова и др.

В ходе педагогического эксперимента, который проходил на базе гимназии № 10 г. Дивногорска, нами была разработана и внедрена методика формирования и развития общебиологических понятий в школьном курсе «Общая биология», включающая этапы и основные методические условия формирования и развития общебиологических понятий. Для этого в каждой теме, предусмотренной программой, определен обязательный понятийный минимум, выявлены общебиологические понятия из системы биологических понятий школьного курса биологии, которые позволяют обеспечить непрерывную логику изложения (рис.).

Экспериментальная методика предусматривает поэтапное формирование и развитие общебиологических понятий: вычленение системы общебиологических понятий школьного курса «Общая биология» из системы биологических понятий; определение термина общебиологического понятия; определение первичного содержания и объема понятия через установление существенных признаков в процессе мобилизации знаний учащихся; углубление содержательной части понятия, обобщение на уровне детализированного объема понятия; установление взаимосвязей понятия с другими понятиями и их обобщение до системы. Таким образом, процесс формирования понятий в условиях педагогического эксперимента можно разделить на четыре этапа: накопление элементов содержания существенных признаков изучаемого объекта, интеграция элементов со-



Рис. Система общебиологических понятий курса «Общая биология»

держания, определение понятий и использование сформированного понятия.

В ходе поискового эксперимента были выявлены основные методические условия формирования и развития общебиологических понятий, а именно: следование принципам непрерывности, преемственности и последовательности формирования и развития общебиологических понятий курса «Общая биология» с опорой на предшествующие разделы школьной биологии; комплексное применение словесных, наглядных и практических методов; включение новых методических приемов (веб-квесты, постановка проблемных вопросов, выведение противоречий и умозаключений); отбор эффективных форм организации учебного процесса (ролевые семинары, зачеты).

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что содержание курса «Общая биология» обладает большими возможностями в формировании и развитии общебиологических понятий. Несмотря на актуальность данной проблемы, в настоящее время недостаточно исследований, посвященных формированию общебиологических понятий, играющих огромную роль в развитии мировоззренческих знаний, взглядов и убеждений.

## Библиографический список

1. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. М.: Просвещение, 1976. 384 с.
2. Калинова Г.С., Петросова Р.А., Рохлов В.С. Методологические рекомендации для учителей, подготовленные на основе типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года. М., 2016. 32 с. URL: <http://www.edustandart.ru/wp-content/uploads/2016/08/biologiya.pdf>
3. Мягкова А.Н., Комиссаров Б.Д. Методика обучения общей биологии: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. 287 с.
4. Пономарева И.Н., Роговая О.Г., Соломин В.П. Методика обучения биологии: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. И.Н. Пономаревой. М.: Академия, 2012. 368 с.
5. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Экспериментальная методика формирования исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий при обучении биологии в 6 классе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3(33).
6. Федеральный закон «Об образовании в РФ». Новосибирск: Норматика, 2014. 128 с.



## ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ (ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ-ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ) И НЕКОТОРЫХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

### THE RELATIONSHIP OF A COGNITIVE STYLE (FIELD DEPENDENCE – FIELD INDEPENDENCE) AND SOME PERSONALITY TRAITS

К.А. Осокина

K.A. Osokina

*Когнитивный стиль, полезависимость, полenezависимость, тревожность, стрессоустойчивость, мыслительный процесс, адаптивность, дезадаптивность.*

В статье рассмотрена специфика взаимосвязи когнитивного стиля (полезависимости – полenezависимости) и устойчивых свойств личности (стрессоустойчивости, тревожности, процессуального компонента мышления). Стрессоустойчивость, а также специфика мыслительного процесса изучаются в качестве существенных факторов, влияющих на стилевые характеристики личности. Впервые продемонстрирован механизм нестабильности когнитивного стиля под воздействием тревожных, эмоционально-отрицательных переживаний. Установлено, что адаптивности (мобильности) когнитивного стиля личности под воздействием стрессогенных условий способствует уровень стрессоустойчивости и тревожности в пределах нормы, а также высокий уровень развития процессуальных характеристик мышления, направленный анализ через синтез. Дезадаптивности (фиксированности) когнитивного стиля под воздействием стрессогенных факторов способствуют низкий уровень стрессоустойчивости, высокий уровень тревожности, а также низкий уровень развития мышления как процесса – не направленный анализ через синтез.

*Cognitive style, field dependence, field independence, anxiety, resilience, cognition, adaptability, maladaptivity.*

The article deals with the specificity of the relationship of a cognitive style (field dependence – field independence) and stable personality traits (resilience, anxiety, a procedural component of thinking). Resilience and the specificity of cognition are studied as important factors influencing the style characteristics of the individual. The mechanism of the instability of the cognitive style under the influence of anxiety and emotionally negative feelings is demonstrated for the first time. It was found that the level of resilience and anxiety within normal limits, as well as a high level of the development of procedural characteristics of thinking that is an analysis directed through synthesis, contributes to the adaptability (mobility) of the cognitive style of the individual under the influence of stress factors. A low level of resilience, a high level of anxiety, as well as a low level of the development of thinking as a process that is an analysis directed through synthesis contribute to maladaptivity (fixity) of the cognitive style under the influence of stress factors.

**П**ервоначальные исследования когнитивных стилей в психологической науке развертываются в 50–60-е годы XX века (Н.А. Witkin, R.W. Gardner, D.R. Goodenough и др.). Рассматриваемый нами когнитивный стиль (полезависимость-полenezависимость) непосредственно связан с характером и величиной психологической дифференциации, основу которой составляет дифференциация «Я» от «не-Я», интеллектуального от аффективного. Так, Н.А. Witkin указывал: различия в

степени выделения «Я» от «не-Я» ведут к различиям в пространстве, в котором личность или поле преимущественно рассматриваются в качестве референтов [Witkin, Moore, 1977, p. 197–211]. Своему рождению эти стили обязаны эмпирическим исследованиям восприятия с использованием оригинальных тестов («стержень в рамке», «наклонная комната», EFT «включенные фигуры»). Все три теста направлены на выявление того, насколько человек может освободиться от воздействия кон-

текста, из которого нужно выделить более простой стимул.

До сих пор остается без внимания стрессоустойчивость как регулятор стилевых характеристик личности (полезависимость-полenezависимость) под воздействием отрицательных психологических факторов. Изучение человека, находящегося в условиях эмоционального дискомфорта, тревоги, стресса, является одной из актуальных проблем в психологии, так как эмоционально-негативные факторы могут стать пусковым механизмом, способствующим формированию у личности различного рода психосоматических расстройств и зависимостей (алкогольная, компьютерная и т.д.).

Большинство ученых объясняют феномен адаптивности-дезадаптивности человека к стрессогенным факторам с позиции специфики различных структурных компонентов личности: эмоционально-волевой регуляции [Первитская, 2014, с. 137], саморегуляции [Бадмаева, 2004, с. 18], уровня субъективного контроля [Горская, Глызина, 2016, с. 129], внутриличностных компонентов: направленности, локуса контроля, эмоций обиды, вины, зависти, стыда [Рудаков, 2009, с. 219], выраженности уровня тревоги [Кузнецова, 2009, с. 23] и других, но не уделяют внимания специфике когнитивно-стилевого функционирования, в частности одному из наиболее изученных на сегодняшний день когнитивному стилю (полезависимость-полenezависимость).

Цель нашего экспериментального исследования состояла в том, чтобы изучить специфику взаимосвязи когнитивного стиля (полезависимости-полenezависимости) и устойчивых свойств личности (стрессоустойчивости, тревожности, процессуального компонента мышления), а также определить степень их влияния на когнитивный стиль в эмоционально-тревожных условиях.

Исследование представляет собой индивидуальное обследование по методикам: EFT тест «Включенные фигуры» Н.А. Witkin'a; тест Ч. Спилбергера – Ю. Ханина; тест С. Коухена – Г. Виллиансона; логическая задача Л.Н. Алексеевой, Г.Г. Копылова, В.Г. Марача.

Опытно-экспериментальные исследования проводились на базе СмолГУ; СГУ; СГСХА; СГМА; ООО ЧОП «Гепард»; СОГБУ «Вишенки»; СОГБОУ «Шаталовский детский дом». Общая выборка обследованных составила 72 человека в возрасте от 18 до 54 лет.

В результате с помощью критерия Пирсона выявлена положительная корреляционная зависимость между когнитивным стилем и устойчивыми личностными свойствами: стрессоустойчивостью (0,2 при  $p < 0,05...$ ) и личностной тревожностью (0,2 при  $p < 0,05...$ ). При дальнейшей оценке взаимосвязи между изучаемыми параметрами выявлена значимая положительная корреляция между когнитивным стилем и реактивной тревожностью (0,2 при  $p < 0,05...$ ); стрессоустойчивостью и личностной тревожностью (0,7 при  $p < 0,05...$ ); личностной и реактивной тревожностью (0,4 при  $p < 0,05...$ ); стрессоустойчивостью и реактивной тревожностью (0,3 при  $p < 0,05...$ ).

Кроме того, нами изучена специфика взаимосвязи когнитивного стиля и личностных особенностей с процессуальными характеристиками мышления. В результате установлено, что на процессуальном уровне мышления, направленном на анализ через синтез, с помощью корреляционного анализа Спирмена выявлена отрицательная корреляционная зависимость когнитивного стиля с личностными особенностями: стрессоустойчивостью (- 0,4 при  $p < 0,05...$ ) и тревожностью (- 0,4 при  $p < 0,05$ ).

В свою очередь, при мыслительном процессе, не направленном на анализ через синтез, с помощью корреляционного анализа Спирмена выявлена положительная корреляционная зависимость когнитивного стиля с устойчивыми личностными свойствами: стрессоустойчивостью (0,4 при  $p < 0,05...$ ) и тревожностью (0,4 при  $p < 0,05...$ ).

Затем с помощью факторного дисперсионного анализа установлено значимое влияние устойчивых личностных свойств: стрессоустойчивости (0,004... при  $p < 0,05$ ), тревожности (0,044... при  $p < 0,05$ ), а также процессуального компонента мышления (0,00... при  $p < 0,05$ ) на когнитивный стиль личности (полезависимость-полenezависимость) в эмоционально-тревожных условиях.

В результате нами выявлены особенности адаптивности-дезадаптивности когнитивного стиля. Деадаптивности (константности) когнитивного стиля личности (полезависимость-полenezависимость) под воздействием стрессогенных факторов способствуют низкий уровень стрессоустойчивости (t-критерий Стьюдента составил 0,4 при  $p < 0,05...$ ), высокий уровень тревожности (t-критерий Стьюдента составил 0,7 при  $p < 0,05...$ ), а также низкий уровень процессуальных характеристик мышления – не направленный на анализ через синтез (t-критерий Стьюдента составил 0,7 при  $p < 0,05...$ ). Причиной пассивности когнитивных функций может быть не только истощение их резервов, но и стрессовая их блокировка из-за парадоксальной активности психофизиологических механизмов, защищающих психику человека от перерасхода и истощения адаптивных резервов.

Адаптивности (мобильности) когнитивного стиля личности (полезависимость-полenezависимость) под воздействием стрессогенных условий способствуют уровень стрессоустойчивости в пределах нормы (t-критерий Стьюдента составил 0,04... при  $p < 0,05...$ ), уровень тревожности в пределах нормы (t-критерий Стьюдента составил 0,008 при  $p < 0,00...$ ), а также высокий уровень процессуальных компонентов мышления – направленный анализ через синтез (t-критерий Стьюдента составил 0,03 при  $p < 0,00...$ ). Причиной такой активности стилевых характеристик является специфика мыслительного процесса, который способствует активному включению познаваемого объекта во все новые связи и отношения с другими объектами решаемой задачи, выявлению его новых качеств и свойств, а также играет важную роль в формировании новых обобщений и способствует более глубокому развитию процессуального компонента мышления. В свою очередь, высокая стрессоустойчивость личности способствует повышению активности, мобилизации сил, увеличению эффективности деятельности, повышает способность человека адекватно реагировать на стрессовые факторы.

Таким образом, изучена специфика взаимосвязи когнитивного стиля (полезависимости-полenezависимости) и устойчивых свойств личности.

Психологам при работе с когнитивной сферой личности, в частности с когнитивным стилем (полезависимость-полenezависимость), рекомендуется не только использовать традиционные способы коррекции, но и включать в психологическую практику методы по снижению уровня тревожности, повышению стрессоустойчивости, а также развитию толерантности к сложным жизненным ситуациям.

### Библиографический список

1. Бадмаева Д.Г. Саморегуляция активности личности в стрессовых ситуациях: На примере экзаменационного стресса: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2004.
2. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Субъективный контроль (УСК) в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности // Вестник КГПУ. 2016. № 1(35). С. 129–132.
3. Кузнецова О.В. Взаимосвязь уровней тревожности и механизмов адаптации личности в период юности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
4. Первитская А.М. Эмоционально-волевая регуляция как средство преодоления проблемных ситуаций у девочек-подростков (сравнительный анализ девочек-подростков с «нормальным» и делинквентным поведением) // Вестник КГПУ. 2014. № 3(29). С. 137–143.
5. Рудаков А.Л. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
6. Селиванов В.В., Мышление в личностном развитии субъекта: монография. Смоленск: Универсум, 2003. 312 с.
7. Witkin H., Moore C. Role of the field-dependent and field – field independent cognitive styles in academic evolution: a longitudinal study // Journal of educational psychology. 1977. Vol. 69.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБАКУМОВА Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону); e-mail: abakira@mail.ru

АБУЛЬХАНОВА Ксения Александровна – доктор философских наук, профессор, академик РАО, член-корреспондент Международной академии психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии, НИУ ВШЭ; e-mail: cpl@hse.ru

АКСЕНКО Ольга Викторовна – соискатель ученой степени кандидата филологических наук на кафедре русского языка филологического факультета, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург); учитель русского языка и литературы, СОШ № 210 Центрального района; e-mail: o.v.aksenko@gmail.com

АЛИКИН Игорь Анатольевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: alikinia@mail.ru

АНТОНОВА Юлия Тихоновна – старший методист, Якутская кадетская школа-интернат; e-mail: bella\_y\_t@mail.ru

АПАКИНА Татьяна Витальевна – старший преподаватель кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: atawit@mail.ru

АРТЕМЬЕВА Надежда Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nadya57@yandex.ru

БЕДАРЕВА Алиса Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры делового иностранного языка, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. ак. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: alissaval@yandex.ru

БЕРСЕНЕВА Олеся Васильевна – старший преподаватель кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

БЛИЗНЕВСКИЙ Александр Юрьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики спортивных дисциплин института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: bliznevsky58@mail.ru

БОГДАНОВА Алла Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: boalliv@rambler.ru

БОГУЛЬСКИЙ Игорь Олегович – доктор физико-математических наук, профессор кафедры высшей математики и компьютерного моделирования, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: bogul.io@ya.ru

БОГУЛЬСКАЯ Нина Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: nbogulskaya@sfu-kras.ru

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dmipolga@mail.ru

ВАСИЛЬЕВ Александр Дмитриевич – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@mail.kspu.ru; rlc\_siberia@kspu.ru

ВОЙНИЧ Александр Леонидович – соискатель кафедры теоретических основ и менеджмента физической культуры и туризма института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Aleksandr.Voynich@mail.ru

ВОРОШИЛОВА Алена Анатольевна – учитель школы № 63, магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: fktyf.ru91@mail.ru

ГАЛЕЕВА Надия Абдуллоевна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе института информационных технологий и инженерного образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: nadiyag@mail.ru

ГОЛУБИЦКИЙ Алексей Викторович – директор МБОУ СОШ «Школа будущего» (Калининградская область, с. Исаково); e-mail: algoal@yandex.ru

ГРОМОВА Виктория Викторовна – аспирант кафедры естественно-научного образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; e-mail: victoriagr@mail.ru

ГУТОВА Галина Анатольевна – старший преподаватель, кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского; e-mail: gacherepok@yandex.ru

ДАЙНЕКО Сергей Анатольевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского; e-mail: daineko.serg@yandex.ru



ДАНИЛОВ Дмитрий Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО; e-mail: bella\_y\_t@mail.ru

ДАШКОВА Алена Карловна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель кафедры радиозлектронных систем института инженерной физики и радиозлектроники, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Dashkova\_777@mail.ru

ДЕРГАЧ Елена Абрамовна – доцент кафедры физической культуры института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: dergach\_l@mail.ru

ДМИТРИЕВА Ольга Алексеевна – аспирант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dmipolga@mail.ru

ДЬЯКОВА Наталья Ивановна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: natachueva@gmail.com

ЖАВНЕР Татьяна Владимировна – аспирант кафедры педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sttanya82@mail.ru

ЗАВЬЯЛОВ Дмитрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики борьбы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: biopedagog@yandex.ru

ЗАВЬЯЛОВА Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики борьбы, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: zavyalova@kspu.ru

ЗЫКОВА Татьяна Викторовна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: zykovatv@mail.ru

КАСАВЦЕВ Михаил Юрьевич – кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры организации повседневной деятельности и боевой подготовки, Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского (Санкт-Петербург); e-mail: mk-spb@rambler.ru

КАТОВЩИКОВА Ольга Ильинична – старший преподаватель кафедры делового иностранного языка, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: oisuslova@rambler.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; доцент кафедры педагогики и психологии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: kozyreva@mail.ru

КОНОНОВ Александр Николаевич – старший преподаватель факультета психологии, Московский государственный областной университет; e-mail: alnikkon@mail.ru

КОСМИДИС Ирина Федоровна – доцент кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: alexey\_m\_poropov@newmail.ru

КОСОЛАПОВ Руслан Анатольевич – аспирант кафедры философии и методологии науки факультета религиоведения и теологии; старший преподаватель, Иркутский государственный университет; e-mail: marknev@rambler.ru

КОСОЛАПОВА Татьяна Витальевна – соискатель кафедры педагогики педагогического института, Иркутский государственный университет; директор церковно-приходской воскресной школы Александро-Невского прихода (Иркутск); e-mail: kcenianev@mail.ru

КРАМАРЕНКО Илона Александровна – специалист отдела кадров, ООО «Командор»; e-mail: i\_kramarenko@list.ru

КРЕСОВА Наталья Юрьевна – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kresova@inbox.ru

КРЫТКИНА Лада Анатольевна – аспирант кафедры физиологии человека и методики обучения биологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Lada1227@mail.ru

КЫРГЫС Эдуард Ким-оолович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин факультета физической культуры и спорта, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: kyrgys.1965@mail.ru

ЛАВРИК Наталья Михайловна – магистрант кафедры педагогики детства института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; email: lavrlist@yandex.ru

ЛЕОНОВА Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра ИИТиМОИ физико-математического факультета, Южно-Уральский государственный педагогический университет (Челябинск); e-mail: leonova@cspu.ru

ЛУКЬЯНЧЕНКО Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: Luk.nv@mail.ru



ЛУНЕВ Владимир Викторович – кандидат социологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vladimirL1@yandex.ru

ЛУНЕВА Татьяна Анатольевна – кандидат технических наук, доцент, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: LunyovaT.A.sibgtu@yandex.ru

ЛУЧЕНКОВА Елена Борисовна – старший преподаватель кафедры алгебры и математической логики ИМиФи, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: gora1970@yandex.ru

МАЙЕР Валерий Робертович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mavr49@mail.ru

МАЛИНОВСКАЯ Екатерина Андреевна – аспирант кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель русского языка и литературы, МАОУ КУГ № 1 «Универс»; e-mail: hahhhs@gmail.com

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmata\_eva@mail.ru

МАМАЕВА Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mamaevatv@yandex.ru

МИЛЛЕР Ольга Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: millol@yandex.ru

МИХАЙЛОВА Татьяна Витальевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общественных связей, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: ta.rada@mail.ru

НОСКОВА Ольга Евгеньевна – старший преподаватель кафедры общеинженерных дисциплин, Красноярский государственный аграрный университет; e-mail: krasolgodom@yandex.ru

ОПАЛЕВА Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского; e-mail: olyabaranova1@yandex.ru

ОСЕТРОВА Елена Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: osetrova@yandex.ru

ОСОКИНА Кристина Александровна – аспирант кафедры психологии, Смоленский государственный университет; e-mail: kristina.osokina2014@yandex.ru

ПАХАРУКОВ Александр Анатольевич – кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой юридических дисциплин, Иркутский национальный исследовательский технический университет; e-mail: paharukov@mail.ru

ПОСТНИКОВА Наталия Николаевна – студент магистратуры, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед, ДОУ № 57; e-mail: mechanical-rainicorns@yandex.ru

ПОТАПОВА Марина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе, Южно-Уральский государственный педагогический университет (Челябинск); e-mail: potapovamv@cspu.ru

ПРИХОДЬКО Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ov.prikhodko@yandex.ru

РЕМЕННИКОВА Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель факультета педагогики, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск); e-mail: rem\_uli\_3@mail.ru

РЯДИНСКАЯ Евгения Николаевна – кандидат психологических наук, доцент; докторант, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону); e-mail: muchalola@mail.ru

САВИЦКАЯ Марина Владимировна – магистрант института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: s.mari.43@gmail.com

САФОНОВ Константин Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной математики института информатики и телекоммуникаций, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: safonovkv@rambler.ru

СЕЛЕЗНЕВ Владимир Игоревич – старший преподаватель кафедры организации работы полиции, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации; e-mail: seleznevl@mail.ru

СЕЛЕЗНЕВА Евгения Александровна – заведующая сектором инновационной деятельности, Южно-Уральский государственный педагогический университет (Челябинск); e-mail: seleznevaea@cspu.ru

СИДОРОВА Татьяна Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: stany6@yandex.ru

СЛЕПЧЕНКО Наталья Николаевна – старший преподаватель кафедры разговорного иностранного языка института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: slepchenko\_natal@mail.ru

СУББОТЕНКО Светлана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Курский государственный университет; e-mail: swetlana30@mail.ru

ТЕРНИЦКАЯ Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Севастопольский экономико-гуманитарный институт – филиал Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского; e-mail: svetlanatsev@mail.ru

ТОДЫШЕВА Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ttodisheva@mail.ru

ТОРБИК Елена Михайловна – преподаватель Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Москва); e-mail: elena\_torbik@mail.ru

ТУМАШЕВА Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olvitu@mail.ru

УМИНОВА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: umna2804@yandex.ru

УСАКОВ Валерий Иосифович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики детства института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; email: v-usakov@mail.ru

УСМАНОВ Венер Фасхетдинович – кандидат педагогических наук, доцент факультета педагогики, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск); e-mail: rem\_uli\_3@mail.ru

ФЕДОРОВ Валентин Иванович – доцент кафедры теории и методики спортивных дисциплин института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Fedorovkf2009@yandex.ru

ФРОЛОВА Марина Ивановна – кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и методики профессионального образования педагогического факультета, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева (Карачаевск); e-mail: mi.frolova@yandex.ru

ФУКАЛОВА Анастасия Олеговна – преподаватель кафедры разговорного иностранного языка института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: mmanastasia@ya.ru

ХУДИК Светлана Сергеевна – магистрант кафедры теоретических основ и менеджмента физической культуры и туризма института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Zigi136@ya.ru

ЧИКУРОВ Александр Игнатович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ и менеджмента физической культуры и туризма института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Chikurov71@mail.ru

ШИЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, кафедра информационных технологий обучения и непрерывного образования, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: 9029921905@mail.ru

ШУМАКОВА Наталия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой делового иностранного языка, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнёва (Красноярск); e-mail: shumna@inbox.ru

ЮСУПОВА Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки; e-mail: grafin1976@mail.ru

ЯМСКИХ Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры разговорного иностранного языка института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ytanya.08@mail.ru

## Credits

ABAKUMOVA Irina V. – Doctor of Psychology, Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don); e-mail: abakira@mail.ru

ABULKHANOVA Ksenia A. – Doctor of Philosophy, Professor, Academician of the RAE, Associate Fellow of the International Academy of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology of Personality, Faculty of Psychology of HSE; e-mail: cpl@hse.ru

APAKINA Tatyana V. – Senior Lecturer, Department of algebra, geometry and methods of their teaching KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: atawit@mail.ru

AKSENKO Olga V. – external PhD student of the Department of Russian, Faculty of Philology, Herzen University, Saint-Petersburg, school No. 210 of the Central District, Teacher of Russian Language and Literature; e-mail: o.v.aksenko@gmail.com

ALIKIN Igor A. – PhD in Biology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: alikinia@mail.ru

ANTONOVA Yulia T. – senior methodologist of Yakut Cadet boarding school; e-mail: bella\_y\_t@mail.ru

ARTEMYEVA Nadezhda V. – PhD in Biology, Associate Professor of the Department of Computer Science and Information Technologies in Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail nadya57@yandex.ru

BEDAREVA Alisa V. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Business Foreign Language, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: alissaval@yandex.ru

BERSENEVA Olesya V. – Senior Lecturer, Department of Mathematical Analysis and Mathematics Teaching Methods in High School, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

BLIZNEVSKY Alexander Yu. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Sports Disciplines, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: bliznevsky58@mail.ru

BOGDANOVA Alla I. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Natural Science, Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: boalliv@rambler.ru

BOGULSKY Igor O. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Department of Mathematics and Computer Modeling, Krasnoyarsk State Agricultural University; e-mail: bogul.io@ya.ru

BOGULSKAYA Nina A. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Security, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: nbogulskaya@sfu-kras.ru

BRYUKHOVSKIKH Lyudmila A. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dmipolga@mail.ru

VASILIEV Aleksandr D. – Doctor of Philology, Professor, Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@mail.kspu.ru; rlc\_siberia@kspu.ru

VOINICH Aleksandr L. – external PhD student of the Department of Theoretical Foundations and Management of Physical Culture and Tourism, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: Aleksandr.Voynich@mail.ru

VOROSHILOVA Alena A. – teacher of school No. 63, Master's Degree student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: fktyf.ru91@mail.ru

GALEEVA Nadia A. – PhD in Education, Deputy Director for Academic Affairs of the Institute of Information Technology and Engineering Education, Katanov Khakassia State University (Abakan); e-mail: nadiyag@mail.ru

GOLUBITSKY Alexey V. – Principal of the School of the Future, (Russia, Kaliningrad region, Isakovo); e-mail: algoal@yandex.ru

GROMOVA Victoria V. – post-graduate student the Department of Science Education, St. Petersburg Academy of Post-graduate Pedagogical Education, St. Petersburg; e-mail: victoriagr@mail.ru

GUTOROVA Galina A. – Senior Lecturer, Department of Physical Education and the Basics of Medical Knowledge, Petrovsky Bryansk State University (Bryansk); e-mail: gacherepok@yandex.ru

DANILOV Dmitry A. – Doctor of Education, Professor, Associate Fellow of the Russian Academy of Education e-mail: bella\_y\_t@mail.ru

DAYNEKO Sergey A. – Senior Lecturer, Department of Physical Education and the Basics of Medical Knowledge, Petrovsky Bryansk State University (Bryansk); e-mail: daineko.serg@yandex.ru

DASHKOVA Alena K. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; Senior Lecturer of the Department of Radioelectronic Systems of the Institute of Engineering Physics and Radioelectronics, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: Dashkova\_777@mail.ru

DERGACH Elena A. – Associate Professor, Department of Physical Education, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: dergach\_l@mail.ru

DMITRIEVA Olga A. – post-graduate student of the Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dmipolga@mail.ru

DYAKOVA Natalya I. – Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology with a course of vocational training, Voyno-Yasenetsky KrasSMU; e-mail: natachueva@gmail.com

ZHAVNER Tatiana V. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: sttanya82@mail.ru

ZAVYALOV Dmitry A. – Doctor of Education, Professor of the Department of Wrestling Theory and Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: biopedagog@yandex.ru

ZAVYALOVA Olga B. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Wrestling Theory and Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: zavyalova@kspu.ru

ZYKOVA Tatiana V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Safety of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: zykovatv@mail.ru

KASAVTSEV Mikhail Yu. – PhD in Technical Sciences; Senior Lecturer, Department of the Organization of Daily Activities and Combat Training; Mozhaisky Military Space Academy (St. Petersburg); e-mail: mk-spb@rambler.ru

KATOVSHCHIKOVA Olga I. – Senior Lecturer, Department of Business Foreign Language, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: oisuslova@rambler.ru

KOZYREVA Olga A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology with a course of vocational training of Voyno-Yasenetsky KrasSMU; e-mail: kozyreva@mail.ru

KONONOV Aleksandr N. – Senior Lecturer, Faculty of Psychology, Moscow State Regional University; e-mail: alnikkon@mail.ru

KOSMIDIS Irina F. – Associate Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Safety of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vshershneva@yandex.ru

KOSOLAPOV Ruslan A. – post-graduate student of the Department of Philosophy and Methodology of Science, Faculty of Religious Studies and Theology, Irkutsk State University, Senior Lecturer of Irkutsk State University (Irkutsk); e-mail: marknev@rambler.ru

KOSOLAPOVA Tatyana V. – external PhD student of the Department of Pedagogy, Pedagogical Institute of Irkutsk State University, Principal of the Parish Sunday school of St. Alexander Nevsky Parish of Irkutsk; e-mail: kcenianev@mail.ru

KRAMARENKO Ilona A. – expert of HR department in Comandor LLC; e-mail: i\_kramarenko@list.ru

KRESOVA Natalia – post-graduate student of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kresova@inbox.ru

KRYTKINA Lada A. – post-graduate student of the Department of Human Physiology and Methods of Teaching Biology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Lada1227@mail.ru

KYGRYS Eduard K. – PhD in Education, Associate Professor of Sports Disciplines of the Faculty of Physical Education and Sports, Tuvan State University; e-mail: kyrgys.1965@mail.ru

LAVRIK Natalia M. – Master's Degree student of the Department of Pedagogy of Childhood, Institute of Psychological-pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; email: lavrlist@yandex.ru

LEONOVA Elena A. – PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of Department of Informatics, Information Technology and Informatics Teaching Methods, Faculty of Physics and Mathematics, South Ural State Pedagogical University (Chelyabinsk); e-mail: leonova@cspu.ru



LUKYANCHENKO Natalia V. – PhD, Associate Professor of the Department of Psychology of Work and Engineering Psychology, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: Luk.nv@mail.ru

LUNEV Vladimir V. – PhD in Sociology, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vladimirL1@yandex.ru

LUNEVA Tatiana A. – PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: LunyowaT.A.sibgtu@yandex.ru

LUCHENKOVA Elena B. – Senior Lecturer, Department of Algebra and Mathematical Logic, Institute of Mathematics and Fundamental Informatics, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: gora1970@yandex.ru

MAYER Valery R. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Algebra, Geometry and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mavr49@mail.ru

MALINOVSKAYA Ekaterina A. – post-graduate student of the Department of World Literature and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; teacher of Russian language and Literature in Universe Gymnasium; e-mail: hahhhs@gmail.com

MAMAIEVA Anastasia V. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: avmama\_eva@mail.ru

MAMAIEVA Tatiana V. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mamaevatv@yandex.ru

MILLER Olga M. – PhD in Psychology, Associate Professor of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: millol@yandex.ru

MIKHAILOVA Tatyana V. – PhD in Philology, Associate Professor of Public Relations, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: ta.rada@mail.ru

NOSKOVA Olga E. – Senior Lecturer of the Department of Engineering, Krasnoyarsk State Agricultural University (Krasnoyarsk); e-mail: krasolgodom@yandex.ru

OPALEVA Olga Nikolaevna – Senior Lecturer, Department of Physical Education and the Basics of Medical Knowledge, Petrovsky Bryansk State University (Bryansk); e-mail: olyabaranova1@yandex.ru

OSETROVA Elena V. – Doctor of Philology, Professor of the Department of Modern Russian language and Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: osetrova@yandex.ru

OSOKINA Kristina A. – post-graduate student of the Department of Psychology, Smolensk State University; e-mail: kristina.osokina2014@yandex.ru

PAKHARUKOV Aleksandr A. – PhD in Law, Associate Professor, Head of the Department of Law, Irkutsk State Technical University; e-mail: paharukov@mail.ru

POSTNIKOVA Natalia N. – graduate student, KSPU named after V.P. Astafiev; teacher, speech therapist, preschool No. 57; e-mail: mechanical-rainicorns@yandex.ru

POTAPOVA Marina V. – Doctor of Education, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, the South-Ural State Pedagogical University (Chelyabinsk); e-mail: potapovamv@cspu.ru

PRIKHODKO Olga V. – Senior Lecturer, Department of Modern Educational Technology, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ov.prikhodko@yandex.ru

REMENNIKOVA Yulia S. – PhD in Education, Senior Lecturer of the Faculty of Pedagogy, Birk Branch of Bashkir State University (Birk); e-mail: rem\_uli\_3@mail.ru

RYADINSKY Evgeniya N. – PhD in Psychology, Associate Professor, postdoctoral student, Southern Federal University (Rostov-on-Don); e-mail: muchalola@mail.ru

SAVITSKAYA Marina V. – Master's Degree student of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: s.mari.43@gmail.com

SAFONOV Konstantin V. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of the Department of Applied Mathematics, Institute of Informatics and Telecommunications, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: safonovkv@rambler.ru

SELEZNEV Vladimir I. – Senior Lecturer of the Department of Policing Organization, Saint-Petersburg State University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation; e-mail: seleznevvl@mail.ru

SELEZNEVA Evgeniya A. – Innovation Director, South Ural State Pedagogical University (Chelyabinsk); e-mail: seleznevaea@cspu.ru

SIDOROVA Tatiana V. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: stany6@yandex.ru



SLEPCHENKO Natalia N. – Senior Lecturer of the Department of Spoken Foreign Language, Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: slepchenko\_natal@mail.ru

SUBBOTENKO Svetlana S. – PhD in Philology, Associate Professor of German Philology, Kursk State University; e-mail: swetlana30@mail.ru

TERNITSKAYA Svetlana V. – PhD, Associate Professor of Social and Humanitarian disciplines, Sevastopol Economic-humanitarian Institute, Branch of Vernadsky Crimean Federal University; e-mail: svetlanatsev@mail.ru

TODYSHEVA Tatiana Yu. – PhD in Psychology, Associate Professor of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ttodisheva@mail.ru

TORBIK Elena M. – Teacher of the Department of Language Training Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow); e-mail: elena\_torbik@mail.ru

TUMASHEVA Olga V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Mathematics Teaching Methods in High School, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olvitu@mail.ru

UMINOVA Natalia V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of World Literature and Teaching Methods, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: umna2804@yandex.ru

USAKOV Valery I. – Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy of Childhood, Institute of Psychological-pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; email: v-usakov@mail.ru

USMANOV Vener F. – PhD in Education, Associate Professor of the Faculty of Pedagogy, Birsk Branch of Bashkir State University (Birsk); e-mail: rem\_uli\_3@mail.ru

FEDOROV Valentin I. – Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Sports disciplines

of the Institute of Physical Culture, Sports and Tourism; Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: Fedorovkfv2009@yandex.ru

FROLOVA Marina I. – PhD in Education, postdoctoral student of the Department of Theory and Methods of Vocational Education, Faculty of Education; Aliyev Karachay-Cherkessia State University (Karachaevsk); e-mail: mi.frolova@yandex.ru

FUKALOVA Anastasia O. – Lecturer of the Department of Spoken Foreign Language, Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: mmanastasia@ya.ru

KHUDIK Svetlana S. – Master's Degree student of the Department of Theoretical Foundations and Management of Physical Culture and Tourism, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: Zigi136@ya.ru

CHIKUROV Aleksandr I. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Theoretical Foundations and Management of Physical Culture and Tourism, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: Chikurov71@mail.ru

SHILOV Aleksandr I. – Doctor of Education, Professor, Department of Information Technology in Training and Continuing Education, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: 9029921905@mail.ru

SHUMAKOV Natalia A. – PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language, Reshetnev Siberian State Aerospace University (Krasnoyarsk); e-mail: shumna@inbox.ru

YUSUPOVA Irina A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Glinka Nizhny Novgorod State Conservatory; e-mail: graf1976@mail.ru

YAMSKIKH Tatiana N. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Spoken Foreign Language, Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ytanya.08@mail.ru

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам: название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание; ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес; аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе. Статьи аспирантов ((без соавторов) сопровождаются представлением или кратким отзывом научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру) публикуются бесплатно. Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: [vestnik\\_kspu@kspu.ru](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru). Таблицы,

In the «Bulletin of KSPU» the main scientific results of the research in scientific schools, inaugural dissertations, articles of teachers and postgraduate students who carry out active scientific research in their area of expertise in pedagogy, psychology and philosophy are published. A full-text electronic version of the articles is published in Research Electronic Library (e-library). Please note that according to the requirements of Higher Attestation Commission the article should include: the description of a scientific problem, the purpose of the research, its scientific novelty, scientific conclusions. In order to improve the copyright and journal citation index the authors are recommended: to formulate the title of the article in such a way that, on the one hand, it could attract the attention of the reader, and on the other hand, it could reflect the subject (or an aspect of the subject) of the research, revealing its essence and content; keywords (10–12 words or short phrases) should reflect the basic thoughts and ideas of the article, the subject, the object and the results of the research, the concepts and categories concretized in the article's text, as well as should create an intrigue, causing the reader's interest; an abstract of the article is provided in 500–700 characters (8–10 lines). It concisely reflects the relevance and novelty of the research, its polemical positions. The author needs to emphasize the attractiveness and originality of the problem solution, to call the reader's interest in their work. The articles of postgraduate students ((without coauthors) are accompanied by a written introduction or a brief review of the research advisor, a copy of the enrollment order in postgraduate training programme) are published free of charge. An electronic version of the article shall be sent to the e-mail: [vestnik\\_kspu@kspu.ru](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru). Tables, figures

рисунки и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом. Просьба в названии файлов указывать свою фамилию («Иванов\_статья», «Иванов\_таблица»).

Требования к оформлению статей. Объем не более 10 страниц. Формат MS Word 97/2000 (doc); интервал – 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 кегель; список литературы по алфавиту.

### Образец оформления статьи

1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, электронный адрес) на русском и английском языках.

2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (8–10 строк) на русском и английском языках, ключевые слова на русском и английском языках (не менее 10). Например: Фамилия, имя, отчество – аспирант кафедры английской филологии и теории языка института английской филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: ...@ mail.ru

**И.О. Фамилия**

#### **ДИДАКТИКА – ОТ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА К СТРАТЕГИЯМ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

*Дидактика, обучение, познание, образование, гуманитарные образовательные стратегии и тактики, образовательные результаты, «образующие» и «образующиеся».*

В статье обсуждаются контексты понимания современной дидактики в условиях методологического эволюционизма как науки, как практики, как искусства. Предъявляются пути «разворачивания» теории обучения на достижение образовательных результатов. Представляется авторское видение возможностей разработки гуманитарных образовательных стратегий и тактик. Обосновывается потребность усиления внимания к общению, взаимодействию образующего и образующегося в ходе образовательной деятельности.

(Текст статьи...)

and graphs are drawn in the article's text and in a separate file. Please indicate your last name in the title of all files («Smith\_article», «Smith\_table»).

Text formatting requirements. The length is up to 10 pages. The Format is MS Word 97-2000 (doc); the space is 1.5; margins: left – 3 cm, right – 1.5 cm, top and bottom – both 2 cm; footnotes should be in square brackets [Smith, 2002, p. 55]; references numbering is done alphabetically, the font is Times New Roman; the point size is 14; references are ordered alphabetically.

### The example of text formatting

1. Information about the author (academic rank, position, employer, email address).

2. The author's name and title (in bold) in English, a brief abstract (8–10 lines) in English, key words in English (at least 10). For example: Last name, first name, middle name – post-graduate student of the Department of English Philology and Theory of Language of the Institute of English Philology and Intercultural Communication, Katanov, Khakassia State University (Abakan); e-mail: ... @ mail.ru

**I.O. Familia**

#### **DIDACTICS – FROM TACTICS OF TRANSFERING SOCIAL EXPERIENCE TO STRATEGY OF ACHIEVING EDUCATIONAL RESULTS**

*Didactics, training, knowledge, education, humanitarian educational strategies, educational results, educators and educated.*

The article discusses the contexts of understanding modern didactics as science, as practice and as art in the conditions of methodological evolutionism. It offers the ways of turning the theory of training to achieving educational results and gives the author,s vision of the opportunities of humanitarian educational strategies, development. The need in making emphasis on communication, interaction of the educator with the educated during educational activity is proved.

(Text...)

## Образец оформления библиографического списка

Перед библиографическим списком оформляется список сокращений архивных материалов, источников, словарей: например, в тексте: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93); в списке:

### Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Архивные и справочные материалы, источники в статье указываются в круглых скобках: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93).

### Библиографический список (по алфавиту)

1. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 41–49.

2. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.

3. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

**ВНИМАНИЕ!** Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются. Статьи, ранее опубликованные в других изданиях или Интернете, не могут быть приняты к публикации. Присланные материалы проверяются на оригинальность и в программе Антиплагиат.

### Порядок рецензирования статей

Представленные статьи рецензируются и редактируются.

### Требования к содержанию статей

1. В статье необходимо сформулировать научную проблему, степень ее изученности, назвать наиболее значимые труды, достигнутый уровень исследования, обозначить место данного исследования в русле указанной проблемы.

2. Обозначить объект исследования.

3. Сформулировать цель исследования.

4. Описать методы исследования.

5. Осуществить научный анализ.

6. Отметить новизну результатов и область их применения.

## The example of formatting references

The list of abbreviations of archival materials, sources, dictionaries is included before references. For example, in the text: (SAKT); in the list.

### List of Abbreviations

1. SAKT – State Archives of the Krasnoyarsk Territory.

Archival and reference materials, sources in the article are indicated in parentheses: (SAKT).

### References (in an alphabetical order)

1. Khakimov E.R. The problem of studying ethnic tolerance of teachers in different aspects. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

2. Smith J.F. Inter-ethnic integration – conditions of ethnic tolerance formation // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2012. № 2. P. 41–49.

3. Tavadov G.T. Ethnology: Reference Dictionary. M.: Nauka, 1998. 516 p.

**WARNING!** The materials that do not meet these requirements are not accepted for publication, the manuscripts will not be returned. The articles previously published in other issues or on the Internet may not be accepted for publication. All submitted materials are checked for originality via Antiplagiat program.

### Submission procedure

All submitted articles are reviewed and edited.

### Requirements for the content of articles

In the article you need to follow these rules.

1. To formulate a scientific problem and the degree of its study in the article, mention the most important works and the achieved level of the research, indicate the place of the research in line with this problem.

2. To mark the object of the research.

3. To formulate the objective of the research.

4. To describe the research methods.

5. To carry out a scientific analysis.

6. To mark the novelty of the results and their field of application.

7. Статья должна заканчиваться выводами. Текст вывода набирается отдельным абзацем, в котором акцентируются новизна результатов, эффективность их использования.

8. Наличие ссылок и библиографического списка.

9. Соответствие требованиям журнала к оформлению статьи. Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

На журнал «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» можно оформить подписку в каталоге Научно-технической информации (НТИ) Агентства «Роспечать» (№ 66001).

7. The article should end with conclusions. The text of conclusions is separated in a paragraph, which emphasizes the novelty of the results, the effectiveness of their use.

8. The references in the text and their list at the end of the text are obligatory.

9. Compliance with the requirements of the Bulletin to the formatting of the article. The review term is 1 month from the date of submission of the article. In case of a negative review a second reviewer is assigned. The question about publication of articles is decided by the Editorial Board. On the basis of the experts' review articles may be rejected. The review results are communicated directly to the authors. The authors are encouraged to develop rejected articles and submit them to the next issue.

You can subscribe to the «Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev» in the catalog of the Scientific and Technical Information (STI) of the Agency «Rospechat» (№ 66001).



*Научное периодическое издание*

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

**2016. № 4 (38)**

***Журнал***

**Редактор** М.А. Исакова  
**Корректор** Ж.В. Козупица  
**Редактор английского текста** А.С. Дубовик  
**Технический редактор** Т.А. Шкерина  
**Верстка** Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.

Редакционно-издательский отдел КГПУ,

т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>

E-mail: [vestnik\\_kspu@kspu.ru](mailto:vestnik_kspu@kspu.ru)

Подписано в печать 16.12.16. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 33,75. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 12-РИО-001

Отпечатано с готовых оригинал-макетов

в типографии «Литера-принт»,

т. 8 (391) 295-03-40