

ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2019

№ 1 [47]



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

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную ассоциацию издателей CrossRef, которая разрабатывает общую инфраструктуру (CrossRef DOI) для поддержки наиболее эффективной научной коммуникации; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»

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

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 Valery A., Rector, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Deputy Editor-in-Chief: Furyaeva Tatyana 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 Lyudmila 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

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

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

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, St. Petersburg

Шилов С.Н., доктор медицинских наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Shilov S.N., Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Международный редакционный совет

International Editorial Board

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

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

Бидайбеков Есен Ыкласович, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан

Bidaybekov Esen Yklovich, Doctor of Education, Professor, Kazakh national pedagogical university Abai, Almaty, Kazakhstan

Бровка Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск

Brovka Natalya Vladimirovna, Doctor of Pedagogics, professor, Belorussian State University, Minsk

Казаченок Виктор Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный университет, Минск
Kazachenok Viktor Vladimirovich, Doctor of Pedagogics, professor, Belorussian State University, Minsk

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

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

Клещевска Эва, доктор наук о здоровье, профессор, Высшая государственная профессиональная школа им. профессора Эдварда Ф. Щепаника в Суwalkах, Польша

Kleshchevska Eva, Doctor of Healthcare Sciences, professor, Higher State Professional School named after Edward F. Shchepanik in Suwalki, Poland

Пардала Антони Янович, доктор педагогических наук, профессор, Радомская академия экономики, Радом, Польша
Pardala Antoni Yanovich, Doctor of Pedagogics, professor, Radomska Academy of Economics, Radom, Poland

Энрике Бернардес Санчис, доктор филологических наук, профессор общего языкознания, Университет Комплютенсе, Мадрид
Enrike Bernandes Sanchis, Doctor of Philology, professor of General Linguistics, Complutense University, Madrid

Самбалхундэв Хаш-Эрдэнэ, доктор, профессор, Университет Маргад, Эрдэнэт, Монголия
Sambalkhundev Hash-Erdene, Doctor, professor, Margad University, Erdenet, Mongolia

Одинцова Оксана Петровна, кандидат педагогических наук, профессор, Drexel университет, Филадельфия, США
Odintsova Oksana Petrovna, Candidate of Pedagogics, professor, Drexel University, Philadelphia, USA

Сунн Чжицин, доктор филологических наук, Юго-западный нефтяной университет, Чжду, КНР
Sunn Chzhitsin, Doctor of Philology, South-Western Petroleum University, Chzhdu, PR of China

Стоилкович Снежана, доктор психологических наук, профессор философского факультета Нишского университета, Сербия
Stoilkovich Snezhana, Doctor of Psychology, professor of the School of Philosophy, Nishsky University, Serbia

Редакционная коллегия
Editorial board

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

Vasiliev 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

Vasilieva 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 университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва

Ignatova V.V., Doctor of Education, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

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

Орлова С.Н., доктор психологических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва

Orlova S.N., Doctor of Psychology, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

Н.В. Борtnовская, С.В. Борtnовский
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ФИЗИКЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
N.V. Bortnovskaya, S.V. Bortnovskiy
ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL
CONDITIONS OF DISTANCE TEACHING
PHYSICS FOR CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

[6]

О.В. Макарова, М.В. Иашвили, Е.А. Галкина
ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕТНЕЙ ПРАКТИКИ
ПО БИОЛОГИИ НА ПРИШКОЛЬНЫХ
УЧЕБНО-ОПЫТНЫХ УЧАСТКАХ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
O.V. Makarova, M.V. Iashvili, E.A. Galkina
ORGANIZATION OF SUMMER PRACTICE
IN BIOLOGY AT EDUCATIONAL-EXPERIMENTAL
PLOTS IN CONTEMPORARY CONDITIONS

[15]

**А.К. Москалёв, И.В. Серюкова,
М.В. Долгополова**
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАССОВЫХ
ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ
В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ БАКАЛАВРОВ
ОБЩЕИНЖЕНЕРНЫХ
НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ
**A.K. Moskalev, I.V. Seryukova,
M.V. Dolgopolova**
THE USE OF MASSIVE OPEN
ONLINE COURSES IN TEACHING
PHYSICS TO BACHELORS
OF GENERAL ENGINEERING

[26]

М.В. Танзы, Л.Л. Куулар, Г.А. Троякова, С.К. Саая
ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ
В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ MOODLE
M.V. Tanzy, L.L. Kuular, G.A. Troyakova, S.K. Saaya
TECHNOLOGY OF DISTANCE TEACHING
OF MATHEMATICS FOR STUDENTS USING
«MOODLE» SYSTEM

[35]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

И.Е. Балыкова
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
I.E. Balykova
STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL
OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL
TRAINING OF FUTURE TEACHERS

[42]

И.А. Майер, И.П. Селезнева
МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ В СФЕРЕ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИЗАЦИЯ
СТАНДАРТОВ «ЕВРОПЕЙСКОГО ПОДХОДА
К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА
СОВМЕСТНЫХ ПРОГРАММ» (ESG)
I.A. Mayer, I.P. Selezneva
MASTER'S PROGRAMMES IN THE FIELD
OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION:
IMPLEMENTATION OF "EUROPEAN APPROACH
TO QUALITY ASSURANCE OF JOINT
PROGRAMMES" STANDARDS (ESG)

[51]

М.А. Одинокая
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА
M.A. Odinokaya
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL
CONDITIONS FOR DEVELOPING
INFORMATION COMPETENCE
IN A UNIVERSITY TEACHER

[60]

Л.В. Шкерина, Т.А. Шкерина
 ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
 МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ
 В ФОРМИРОВАНИИ
 ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
 БУДУЩИХ МАГИСТРОВ-ПЕДАГОГОВ
L.V. Shkerina, T.A. Shkerina
 DIDACTIC POTENTIAL OF CROSS-DISCIPLINARY
 EDUCATIONAL MODULES FOR DEVELOPING
 PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE
 MASTER-TEACHERS

[72]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONAL PSYCHOLOGY

О.В. Груздева
 СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ
 И РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ
 ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
 В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
O.V. Gruzdeva
 SOCIAL SITUATION FOR THE FORMATION
 AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
 IDENTITY IN CONTEMPORARY CONDITIONS

[80]

А.А. Дьячук, Л.Ю. Куршина
 ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ
 ПОДРОСТКОВ
 С РАЗНЫМИ ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ
 В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА
A.A. Dyachuk, L.Yu. Kurshina
 CHARACTERISTICS OF COGNITION
 OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT SIGNS
 OF GIFTEDNESS IN THE VISUAL ARTS

[88]

В.А. Ковалевский
 ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ
 МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ
 И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ
 ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
V.A. Kovalevsky
 CORRELATION OF MOTHERLY ATTITUDE
 TO FREQUENTLY-ILL CHILDREN AND THEIR FINE
 MOTOR SKILLS DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD

[97]

И.Г. Маланчук, А.Г. Залевская
 РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВ «Я» И «ДРУГОЙ»
 В РАННЕМ ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ:
 ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ
I.G. Malanchuk, A.G. Zalewska
 DEVELOPMENT OF "SELF"
 AND "OTHER" IMAGES
 IN EARLY CHILDHOOD: GENDER ASPECT

[105]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Н.В. Бизюков, Е.Н. Белова, Е.В. Цыганкова
 ВЛИЯНИЕ МАНИПУЛЯТИВНОГО
 ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
 НА МЫШЛЕНИЕ
 ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ИЗБИРАТЕЛЕЙ
N.V. Bizyukov, E.N. Belova, E.V. Tsygankova
 MULTILATERAL
 INFLUENCE OF MANIPULATIVE
 POLITICAL DISCOURSE
 ON THINKING OF POTENTIAL VOTERS

[116]

О.Н. Емельянова
 СТИЛИСТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ
 И ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ РЕМАРКИ
 В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА
O.N. Yemelyanova
 STYLISTIC COMMENTARY
 AND ENCYCLOPAEDICAL REMARK
 IN EXPLANATORY DICTIONARIES
 OF THE RUSSIAN LANGUAGE

[124]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

А.С. Гаврилюк
 МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ:
 ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
A.S. Gavrilyuk
 METADISCIPLINARITY AS THE RESULT
 OF TEACHING: HISTORICAL ASPECT

[130]

А.С. Орбченко ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ	S.V. Filkina ORGANIZATION OF ORPHANAGE EDUCATORS' PROFESSIONAL ACTIVITIES AIMED AT UPDATING THE CONTENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN	[144]
A.S. Orobchenko FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL MOBILITY IN FUTURE LAWYERS	ОТ РЕДАКЦИИ EDITORIAL NOTE	[152]
С.В. Филькина ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ ПО ОБНОВЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ	СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ CREDITS	[153]
	ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ INFORMATION FOR AUTHORS	[157]

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Н.В. Бортновская (Красноярск, Россия)

С.В. Бортновский (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье изучаются вопросы содержания и организации предметного обучения учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Выявлено противоречие между широким применением дистанционных технологий обучения детей с ООП и низким уровнем обучаемости и развития коммуникативных навыков учащихся.

Цель статьи – выявить и обосновать организационно-педагогические условия предметной подготовки учащихся с особыми образовательными потребностями средствами дистанционного обучения; разработать и апробировать дистанционный курс по общеобразовательному предмету «физика» для учащихся 8 класса в LMS MOODLE.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, и опыта обучения физике детей с ООП в дистанционном формате.

Результаты. Применение дистанционных технологий и социальных сервисов является основ-

ным требованием к обновлению организационно-педагогических условий обучения физике детей с ООП. Предложен проект дистанционного курса по общеобразовательному предмету «физика» для учащихся 8 класса в LMS MOODLE как пример, и представлены результаты его апробации.

Заключение. Предложенный в статье авторский подход использования дидактического потенциала системы LMS MOODLE для предметной подготовки по физике с использованием дистанционных технологий может быть успешно реализован для обучения детей с ООП, поскольку в результате педагогического эксперимента произошло повышение успеваемости по предмету «физика» у учащихся 8 класса, получена возможность изучать материал по физике в полном объеме, организовано коммуникативное взаимодействие детей с ООП в форме групповой работы над общей задачей при дистанционном обучении.

Ключевые слова: обучение детей с особыми образовательными потребностями, дистанционное образование, организационно-педагогические условия, дистанционный курс, LMS MOODLE.

Постановка проблемы. В начале третьего тысячелетия происходит переход от индустриального к информационному обществу, в котором знания и информация становятся основными производительными силами. В информационном обществе существенным образом изменяется стратегия образования, причем важнейшей его чертой является широкое использование информационных технологий. Так, в наш обиход плотно вошло понятие «дистанционное образование».

Дистанционное образование – форма организации образовательного пространства, при которой осуществляется удаленный контакт, полно-

стью или частично, между участниками образовательного процесса средствами информационных и телекоммуникационных технологий.

Дистанционное обучение – интерактивное взаимодействие как между учителем и учащимися, так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации средств информационно-коммуникационных технологий.

Дистанционное обучение обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффектив-

ным, при работе с учащимися с особыми образовательными потребностями (одаренные, отстающие, углубленно изучающие отдельные предметы, с ограниченными возможностями здоровья, инвалидами и т.п.). Эффективность достигается главным образом за счет индивидуализации обучения: каждый ребенок занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него темпе; каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения той или иной дисциплины [Биккулова, 2009].

Система дистанционного образования, благодаря личностному подходу, учету личностных, психофизиологических и когнитивных особенностей, ценностей и индивидуальных потребностей каждого ребенка, ставит в центр образовательного процесса не содержание учебного материала, а личность обучающегося.

В мире образование в дистанционной форме организовано преимущественно на уровне получения высшего образования. Данная форма получила развитие во второй половине XX века. В России форма дистанционного образования получила широкое применение в результате реализации приоритетного национального проекта «Образование», предоставившего детям-инвалидам возможность получать качественное образование в дистанционной форме.

Таким образом, дистанционное образование открывает большие возможности для учеников с особыми образовательными потребностями. Но, наряду с большим количеством плюсов, существуют и проблемы – неприменимость в обучении групповых форм обучения и связанное с этим недостаточное развитие коммуникативных навыков таких детей, недостаточная их социализация.

Практика работы с детьми с особыми образовательными потребностями, в том числе и с инвалидами, показывает, что низкая успеваемость в условиях сокращения учебного времени и социализация детей-инвалидов являются большой проблемой, даже для тех обучающихся, у которых в значительной мере развиты коммуникативные навыки. Проведенный анализ

нормативно-правовых документов^{1,2}, научной и методической литературы [Дьяченко, 2001; Зайцев, 2007; Бакалов, Крук, Журавлева, 2008; Абдуллаев, Абасова, 2009; Биккулова, 2009; Кроль и др., 2009; Алфёрова, 2010; Цаплин, Баяндин, 2011; Андреев, 2012; Особенности..., 2013; Склярченко, 2013; Стец, 2013; Шурыгин, Краснова, 2015; Бороненко и др., 2017] в области выбранной темы позволяет увидеть противоречие между широким применением дистанционных технологий при обучении детей с особыми образовательными потребностями и низким уровнем обучаемости и развития коммуникативных навыков учащихся, обучающихся индивидуально.

Однако в среде дистанционного образования решение данной проблемы возможно посредством использования интернет-технологий и социальных сервисов. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью организации групповых форм учебной деятельности детей с особыми образовательными потребностями при дистанционном обучении средствами интернет-технологий, характеризуется проектной направленностью и способствует решению многих задач в области дистанционного образования.

Для практического изучения данной проблемы нами была выбрана техническая среда LMS Moodle, которая сегодня развивается очень активно, как один из вызовов качественному образованию, которое может быть реализовано сегодня только при умелом использовании высокотехнологичного современного учебного оборудования и программного обеспечения. Кроме того, в настоящий момент необходимой материально-технической базой для организации групповых форм учебной деятельности обладает каждое образовательное учреждение, то есть обучать, таким образом, можно различ-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=292679&rnd=9ED14F2B0119114DD3F764E9CBF218FF&from=140174-0#05782709142188386> (дата обращения: 01.06.2018).

² Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ. ст. 18, 19, 28 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 01.06.2018).

ных детей (или группы детей по интересам) по любым образовательным предметам, включая дополнительное образование.

Наше исследование заключается в разработке и апробации дистанционного курса по общеобразовательному предмету «физика» для учащихся 8 класса в LMS MOODLE и использовании разработанного курса, направленного на частичное самостоятельное изучение предмета «физика» учащимися с ограниченными возможностями здоровья в школе дистанционного образования Красноярского края.

Разработанные учебные занятия состоят из теоретической и практической частей. Каждая часть содержит определенный набор элементов, в которых располагаются теоретический

материал, задания, основные понятия, изучаемые на данном уроке, справочная информация и т.д. В информационной обучающей среде LMS Moodle разработаны курсы по каждому предмету в соответствии с учебным планом школы дистанционного образования.

В соответствии с учебным планом школы дистанционного образования на изучение предмета «физика» в 8 классе отводится 1 час в неделю.

В то же время современные авторские программы по физике (например, программа А.В. Перышкина) разработаны на 2 часа в неделю. Возникает противоречие – как учителю уместить весь материал курса, рассчитанного на 2 часа в неделю, в 1 час в неделю.

The image shows a screenshot of a Moodle course page. At the top, the title is 'Температура. Тепловые явления'. Below it, a subtitle reads 'В этом разделе мы начнем изучение тепловых явлений.' The main content area is organized into sections: 'Тепловые явления 10.3Кбайт' with a sub-section 'Основные понятия темы', followed by a large heading 'Теория'. Under 'Теория', there are several items: 'Тепловые явления. Температура', 'Справочник', 'InternetUrok(Температура. Тепловые явления)', and 'Класс!ная физика (Температура. Тепловые явления.)'. Below this is a section titled 'Задания' (Assignments), which includes 'Контрольный тест №1.', 'Домашнее задание', 'Лабораторный практикум.', and 'Сборник задач по физике'.

Рис. 1. Структура учебного занятия

Fig. 1. The structure of the training session

Выходом из сложившейся ситуации является использование разработанного курса по физике для учащихся 8 класса в LMS MOODLE. Данный курс в соответствии с тематическим планированием рассчитан на 68 часов, 34 из которых – работа с учителем, 34 – самостоятельная работа учащихся в группе (в таблице показан фрагмент календарно-тематического планирования).

Каждое занятие, разработанное в информационной образовательной среде, содержит теоретическую и практическую части (рис. 2).

В теоретической части обязательными элементами являются:

– учебный материал, дублирующий объяснение темы учителем. Материал подобен тому, который содержится в учебнике учащегося (рис. 2);

– справочник, в котором содержатся основные понятия, изучаемые в ходе данного урока или занятия;

– ссылка на видеоресурс. Данный элемент теоретической части способствует

более качественному изучению материала, если во время проведения урока учащийся что-то недопонял, то дома он имеет возможность еще раз прослушать объяснение педагога.

Физика А.В. Перышкин 8 класс

В начало ▶ Курсы ▶ Обучение школьников ▶ 8 класс ▶ Физика ▶ Физика_Перышкин_8 ▶ Температура.Тепловые явления ▶ Тепловые явления.Температура

Настройки

- ▼ Управление лекцией
 - Просмотр
- ▶ Управление курсом
- ▶ Настройки моего профиля
- ▶ Администрирование

Тепловые явления.Температура

К настоящему времени Вы заработали баллов: 0 из 0 возможных.

Примеры тепловых явлений



В окружающем нас мире происходят различные физические явления, которые связаны с нагреванием и охлаждением тел. Мы знаем, что при нагревании холодная вода вначале становится теплой, а затем горячей.

Такими словами, как «холодный», «теплый» и «горячий», мы указываем на различную степень нагретости тел, или, как говорят в физике, на различную *температуру* тел. Температура горячей воды выше температуры холодной. Температура воздуха летом выше, чем зимой.

Температуру тел измеряют с помощью термометра и выражают в *градусах Цельсия* (°С).

[Далее](#) Вы зашли под именем Надежда Викторовна Бортновская (Выход)

Физика Перышкин 8

Рис. 2. Теоретический материал урока

Fig. 2. Theoretical material of the lesson

Фрагмент календарно-тематического плана по физике для учащихся 8 класса
Fragment of calendar-thematic plan in physics for grade 8 students

№	Тема урока	Дата проведения online-урока	Количество и сроки самостоятельной работы	Наименование лабораторных, практических и иных видов занятий при изучении раздела (темы)	Методы и формы контроля
Тема 1. Тепловые явления (12)					
1	Вводный инструктаж по ТБ. Повторение. Тепловое движение. Температура. Термометр	1 неделя	Внутренняя энергия. ТБ. ЛР «Исследование изменения со временем температуры остывающей воды»	Лабораторная работа «Исследование изменения со временем температуры остывающей воды»	П1-3, описание лабораторной работы
2	Теплопроводность	2 неделя	Конвекция и излучение		П4-6, упр. 2, 3
3	Количество теплоты. Единицы количества теплоты	3 неделя	Удельная теплоемкость. Расчет количества теплоты. ТБ. ЛР «Сравнение количеств теплоты»	Лабораторная работа «Сравнение количеств теплоты при смешивании воды разной температуры»	П7-9, упр. 4, описание лабораторной работы
4	Энергия топлива. Удельная теплота сгорания топлива	4 неделя	Закон сохранения и превращения энергии в механических и тепловых процессах		П11, упр. 5
5	Решение задач на расчет количества теплоты	5 неделя	ЛР «Измерение удельной теплоемкости твердого тела». ТБ	Лабораторная работа «Измерение удельной теплоемкости твердого тела»	Упр. 6, описание лабораторной работы
6	Контрольная работа по теме «Тепловые явления»	6 неделя	Решение задач на тему «Тепловые явления»	Контрольная работа по теме «Тепловые явления»	Решение задач
Тема 2. Изменение агрегатных состояний вещества (11)					
7	Анализ контрольной работы. Агрегатные состояния вещества. Плавление и отвердевание кристаллических тел	7 неделя	График плавления и отвердевания. Удельная теплота плавления		П12-14, упр. 7
8	Испарение. Насыщенный пар	8 неделя	Поглощение энергии при испарении жидкости и выделение ее при конденсации пара		П16-17, упр.9
9	Кипение. Зависимость температуры кипения от давления	9 неделя	Влажность воздуха. ТБ. ЛР «Измерение относительной влажности воздуха»	Лабораторная работа «Измерение относительной влажности воздуха»	П18-19, описание лабораторной работы
10	Удельная теплота парообразования и конденсации	10 неделя	Работа газа при расширении. ДВС. Преобразование энергии в тепловых машинах		П15, 16, 20, упр. 10
11	Контрольная работа по теме «Изменение агрегатных состояний вещества»	11 неделя	Паровая турбина. Холодильники	Контрольная работа по теме «Изменение агрегатных состояний вещества»	П 23, 24

В практической части обязательными элементами являются:

- контрольное задание (тест, самостоятельная работа и др.);
- лабораторное или практическое задание (по возможности в зависимости от изучаемой темы) (рис. 3);

– непосредственно само домашнее задание, которое необходимо выполнить учащимся;

- задания из задачника.

Материал урока может быть частично изучен с учителем, частично вынесен для самостоятельного изучения в группе.

Физика А.Б. ПЕРЫШКИН в классе

В начало ▶ Курсы ▶ Обучение школьников ▶ 8 класс ▶ Физика ▶ Физика_Перышкин_8 ▶ Температура_Тепловые явления ▶ Лабораторный практикум.

Настройки ☰

- ▶ Управление курсом
- ▶ Настройки моего профиля
- ▶ Администрирование

Выполните лабораторную работу, оформите результаты работы с помощью данного образца и файл с результатами работы отправьте учителю на проверку. Лабораторная работа №1

Тема: Исследование изменения со временем температуры остывающей воды.

Цель работы: исследовать изменение температуры остывающей воды.

Оборудование: сосуд с горячей водой, стакан, термометр, часы (песочные?).

Подготовительные вопросы:

1. Тепловые явления-это явления, связанные
2. Что такое температура?
3. Как связана температура со скоростью движения молекул?
4. На чем основано действие термометра?
5. Определите цену деления шкалы термометров.



Термометр №1



Термометр №2

6. С помощью какого термометра температура будет измерена более точно?

Ход работы:

1. Определите цену деления термометра.
2. Налейте в стакан горячую воду массой 100-150г.
3. Поместите термометр в воду и каждую минуту снимайте показания термометра. Результаты измерений занесите в таблицу.

Время t, мин	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Температура t, °С															

Рис. 3. Лабораторная работа по изученному материалу

Fig. 3. Laboratory work on the material studied

Каждое последующее занятие начинается с опроса по теме предыдущего урока с целью устранить недопонимание материала и перейти к изучению нового материала на уроке. Для апробации курса была сформирована группа учащихся, которые в дальнейшем разбились на группы и выполнили задания, запланированные в ходе изучения курса. В ходе работы над заданиями участники групп посредством видеосвязи и облачных технологий организовывали обсуждение и совместное формирование результатов своей работы. Разработаны и апробированы 68 учебных занятий по физике с использованием групповых форм. В результате исследования достигнута цель его проведения – повышена успеваемость по предмету «физика» у учащихся 8 класса, получена возможность изучения материала по физике в полном объеме, организовано активное коммуникативное взаимодействие детей-инвалидов в форме групповой работы над общей задачей при дистанционном обучении. В исследовании приняли участие 35 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Абдуллаев С.Г., Абасова С.Э. Проблемы оценки эффективности дистанционного обучения // Информационные технологии моделирования и управления. 2009. № 4 (56). С. 484-492. URL: <http://www.sbook.ru/itmu>
2. Алфёрова М.А. Проблема самоорганизации личности в системе дистанционного обучения // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2010. № 12. С. 50–55. URL: <http://www.vsgao.com/vestnik>
3. Андреев А.А. Становление и развитие дистанционного обучения в России // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 106–111. URL: <http://vovr.elpub.ru/jour/index>
4. Бакалов В.П., Крук Б.И., Журавлева О.Б. Дистанционное обучение. Концепция, содержание, управление. М.: Горячая Линия. Телеком, 2008.
5. Биккулова Г.Р. Дистанционное обучение в России // Дистанционное и виртуальное обучение. 2009. № 4. С. 4–13. URL: http://www.edit.muh.ru/content/mags_dist.htm
6. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Диалог в дистанционном обучении // Высшее образование в России. 2017. № 8–9. С. 131–134. URL: <http://vovr.elpub.ru/jour/index>
7. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М., 2001. 496 с.
8. Зайцев Д.В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс]: информационно-аналитический портал SocPolitika.ru. URL: <http://www.socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4052.shtml>
9. Кроль В.М., Трифонов Н.И., Сотникова Е.Д., Сивергин М.Ю. Дистанционное образование: психолого-педагогические основания // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 93–99. URL: <http://vovr.elpub.ru/jour/index>
10. Особенности разработки учебных курсов с использованием электронной образовательной среды Moodle / А.В. Корень // Наукоедение: интернет-журнал. М., 2013. С. 1–5. URL: <https://naukovedenie.ru>
11. Официальный сайт электронной образовательной среды Moodle [Электронный ресурс]. URL: <https://moodle.org>
12. Скляренко Т.М. Зарубежные концепции дистанционного образования // Образование и наука. 2013. № 1 (100). С. 106–116. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-1-106-116>
13. Стец О.М. Дистанционное обучение как направление решения проблем, возникающих у детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 154–156. URL: <http://pnojjournal.wordpress.com>
14. Цаплин А.И., Баяндин Д.В. Дистанционное обучение физике в техническом университете // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 98–103. URL: <http://vovr.elpub.ru/jour/index>
15. Шурыгин В.Ю., Краснова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в lms moodle // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 125–139. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-125-139>

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DISTANCE TEACHING PHYSICS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

N.V. Bortnovskaya (Krasnoyarsk, Russia)

S.V. Bortnovskiy (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article analyzes and formulates the questions of the organization and content of subject teaching for students with special educational needs (SEN). A contradiction was found between a broad usage of distance technologies of teaching children with special educational needs, on the one hand, and a low level of learning abilities and development of communication skills characteristic of these children, on the other hand.

The purpose of the article is to identify and substantiate the requirements for organizational and pedagogical conditions for teaching students with special educational needs using distance teaching; to develop and appraise a distance teaching course for training students of the 8th grade in "Physics" making use of the LMS MOODLE.

The research methodology consists in analysis and generalization of educational normative and legal documents, research works of foreign and domestic scientists recognized by scientific community, and experience in teaching Physics to children with SEN in the remote format.

Results. The application of distance teaching technologies and social services are the basic requirements for upgrading the organizational and pedagogical conditions for teaching Physics to children with SEN. A project of a distance teaching course for training pupils of the 8th grade in Physics using LMS MOODLE is offered as an example, and the results of its approbation are presented.

The conclusion. The authors' approach to using the didactic potential of the LMS MOODLE for teaching physics making use of remote technologies that is proposed in the article can be successfully implemented for teaching children with SEN. As a result of the pedagogical experiment there was an evident improvement of students' progress in learning physics among the pupils of the 8th grade. Intercommunication among children with SEN was organized in the form of a joint task group working at the same problem in a remote control regime.

Keywords: *education of children with special educational needs, distance education, organizational and pedagogical conditions, distance learning course, LMS MOODLE.*

References

1. Abdullaev S.G. Abasov S.E. Problems of assessment of efficiency of distance learning // Information technologies of modeling and management. 2009. No. 4 (56). P. 484–492. URL: <http://www.sbook.ru/itmu>
2. Alfiorova M.A. A problem of self-organization of the personality in the system of distance learning // the Bulletin of the East Siberian State Academy of Education. 2010. No. 12. P. 50–55. URL: <http://www.vsgao.com/vestnik>
3. Andreyev A.A. Formation and development of distance learning in Russia // the Higher education in Russia. 2012. No. 10. P. 106–111. URL: <http://vovr.elpub.ru/jour/index>.
4. Bakalov V.P., Kruk B.I., Zhuravlev O.B. Distance learning. Concept, content, management. M.: Hotline Telecom, 2008.
5. Bikkulova G.R. Distance learning in Russia // Distance and virtual learning. 2009. No. 4. P. 4–13. URL: http://www.edit.muh.ru/content/mags_dist.htm
6. Boronenko T.A., Kaysina A.V., Fedotova V.S. Dialogue in distance learning // the Higher education in Russia. 2017. No. 8–9. P. 131–134. URL: <http://vovr.elpub.ru/jour/index>
7. Dyachenko V.K. New didactics. M., 2001. 496 p.
8. Zaitsev D.V. Educational integration of children with limited opportunities [An electronic resource]: information and analytical SocPolitika.ru portal. URL: <http://www.socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4052.shtml>
9. Crawl V.M., Trifonov N.I., Sotnikova E.D., Sivergin M.Yu. Remote education: psychology and

- pedagogical basis // The higher education in Russia. 2009. No. 8. P. 93–99. URL: <http://vovr.elpub.ru/jour/index>
10. Features of development of training courses with use of the electronic educational Moodle environment / A.V. Koren // Online magazine “Naukovedeniye”. M., 2013. P. 1–5. URL: <https://naukovedenie.ru>
 11. Official site of the electronic educational Moodle environment [Electronic resource]. Access mode: <https://moodle.org>
 12. Sklyarenko T.M. Foreign concepts of remote education // Science and education. 2013. No. 1 (100). P. 106–116. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-1-106-116>
 13. Stets O.M. Distance learning as the direction of the solution of the problems arising in children with limited opportunities of health // Prospects of science and education. 2013. No. 5. P. 154–156. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com>
 14. Tsaplin A.I., Bayandin D.V. Distance learning in physics at the technical university // The Higher education in Russia. 2011. No. 7. P. 98–103. URL: <http://vovr.elpub.ru/jour/index>
 15. Shurygin V.Yu., Krasnov L.A. Organization of independent work of students when studying physics on the basis of use of elements of distance learning in lms moodle / Science and education. 2015. No. 8 (127). P. 125–139. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-125-139>

УДК 373.2 +373.291

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕТНЕЙ ПРАКТИКИ ПО БИОЛОГИИ НА ПРИШКОЛЬНЫХ УЧЕБНО-ОПЫТНЫХ УЧАСТКАХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

О.Б. Макарова (Новосибирск, Россия)

М.В. Иашвили (Новосибирск, Россия)

Е.А. Галкина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируется и формулируется проблема организации летней практики по биологии в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Цель статьи – выявить и обосновать особенности организации летней практики по биологии с учетом современного состояния пришкольных учебно-опытных участков.

Методологию исследования составляют изучение нормативно-правовых документов в сфере общего образования, ретроспективный анализ проблемы, анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, передовой опыт обучения биологии студентов педагогических направлений подготовки.

Результаты. Определены современные задачи функционирования пришкольного учебно-опытного участка. Выявлено шесть этапов становления и развития пришкольных участков в России. Проанализирована и обобщена организация рабо-

ты на пришкольных учебно-опытных участках нескольких школ Новосибирской области. Дано описание авторской программы летней практики по биологии в 6 классе. Приведены отдельные примеры форм мероприятий в рамках летней практики. Дана характеристика проведения практики в малокомплектной школе.

Заключение. Представленная в статье организация летней практики на пришкольном учебно-опытном участке способствует решению ряда образовательных и воспитательных задач в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Описания форм и методов работы по организации летней практики могут быть полезны не только учителям биологии, но и педагогам дополнительного образования, студентам педагогических направлений подготовки.

Ключевые слова: летняя практика по биологии, пришкольный учебно-опытный участок, становление, развитие, отделы, программа, обучающиеся.

Постановка проблемы. Образовательные стандарты стали приоритетным направлением деятельности педагогов в системе школьного образования. В образовательных стандартах развитие личности школьника предполагается посредством формирования универсальных учебных действий в образовательном процессе. Летняя практика школьников является незаменимой частью данных процессов. В результате летней практики школьник должен освоить процесс осмысления и интеграции новых знаний, получить необходимые практические навыки работы и соотнести все это со своим жизненным опытом. Вполне естественно, что местом

для прохождения летней практики является пришкольный участок как часть специальной материальной базы для изучения биологии в школе [Пономарёва и др., 2008]. Велика роль пришкольного участка как места, где создаются и сохраняются натуральные объекты – основные средства наглядности, демонстрация которых имеет в обучении биологии преимущественное значение, так как натуральные объекты дают живые образные представления о растениях и животных.

Цель статьи – выявить и обосновать особенности организации летней практики по биологии с учетом современного состояния пришкольных учебно-опытных участков.

Методологию исследования составляют изучение нормативно-правовых документов в сфере общего образования, ретроспективный анализ проблемы, анализ и обобщение научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, передовой опыт обучения биологии студентов педагогических направлений подготовки.

Результаты. Анализ литературных источников показал, что на сегодняшний день функционирование пришкольного учебно-опытного участка направлено на достижение следующих задач:

- развитие мотивации учащихся к изучению растений и животных;
- формирование практических умений по выращиванию растений, уходу за растениями и животными;
- формирование интеллектуальных и практических умений, связанных с проведением наблюдений и опытов, с оценкой состояния окружающей среды на территории школы, с проектированием мер по благоустройству школьной территории;
- формирование ответственного отношения учащихся к труду, окружающей среде, деятельности по ее сохранению;
- развитие эстетических чувств школьников;

– развитие интереса школьников к профессиям, связанным с выращиванием растений, уходом за растениями и животными;

– развитие у учащихся биологических понятий, формирование агробиологических и зоотехнических знаний, умений и навыков; воспитание культуры труда, любви и правильного отношения к природе и сельскохозяйственному труду.

В разные годы многие зарубежные и российские ученые указывали на необходимость создания при школах садов. Например, педагог Ян Амос Коменский в книге «Великая дидактика» в главе «Основные начала легкости обучения и учения» пишет: «Вне же школы должно находиться просторное место для прогулок и игр и, кроме того, сад, в который следует иногда допускать учеников, вызывая у них наслаждение видом деревьев, цветов и растений» [Коменский, 1875]. Сад в этом случае является лишь наглядным пособием для эстетического воспитания детей. Тем более интересен опыт российский. В России XVIII в. были хорошо известны труды Яна Амоса Коменского, Франсуа Фенелона, «Мысли о воспитании» Джона Локка. На основании изученных нами источников и рассмотрения истории школьных участков мы выделили примерные этапы развития пришкольных участков в России. Результаты ретроспективного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Этапы становления и развитие пришкольных участков в России

Table 1

Stages of formation and development of school plots in Russia

Этап	Основная характеристика деятельности	Основные ученые-исследователи
1	2	3
I этап (XVII – начало XVIII в.)	Я.А. Коменский (1638) в «Великой дидактике» указывал на необходимость наличия в школе небольшого сада. Ж.Ж. Руссо (1761) «важнейшим воспитательным средством» считал садовые работы. Один из первых школьных садов появился в XVIII в. В Петербурге при Шляхетском корпусе. В этом саду были представлены коллекции лекарственных и культурных растений	Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, В.Ф. Зуев, И.И. Бецкой, Е.А. Энгельгардт

Окончание табл. 1

1	2	3
II этап (первая половина XIX в.)	Возрождение естествознания, развитие биологических знаний. В Царскосельском лицее уже существовал ботанический сад, созданный по системе К. Линнея. В нем каждый воспитанник имел собственный небольшой отдельный садик	А.И. Герцен, К.Ф. Рулье
III этап (50–70-е гг. XIX в.)	С начала 60-х гг. XIX в. крупные педагоги стали усиленно пропагандировать устройство школьных садов в учебных целях. Н. Варнек в статье журнала Министерства просвещения писал о необходимости создания при каждой гимназии небольшого сада	К.А. Тимирязев, И.И. Мечников, С.А. Бобровский и др.
IV этап (конец XIX – 30-е гг. XX в.)	Имели место попытки через сельскую начальную школу поднять культуру сельского хозяйства, используя для этой цели школьные сады	А.Я. Герд, В.А. Александров, А.С. Макаренко
V этап (30–80-е гг. XX в.)	На основе обобщения опыта учителей начинает складываться система организации школьного агроботанического участка. Пришкольный участок – это лаборатория под открытым небом, где учащиеся приобретают навыки экспериментальной работы с животными и растениями в природной обстановке	П.И. Боровицкий, Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская, Д.И. Трайтак
VI этап (90-е гг. XX в. – наст. время)	На первый план выходит задача экологического и эстетического воспитания школьников. Наблюдения на участке могут проводиться не только за растениями, но и за представителями животного мира. Городская ферма, аптекарский огород как формы организации досуга в парках [Макарова, Сивохина, 2013]	И.Н. Пономарёва, Л.Н. Сивохина, С.А. Гижицкая

В рамках данного исследования нами была проанализирована организация работы на пришкольных учебно-опытных участках нескольких школ Новосибирской области и сделаны выводы. Во всех сельских школах Сузунского и Барабинского районов летняя практика проходит с июня по август, а в весенний и осенний период осуществляется изучение темы «Сельскохозяйственный труд» на уроках технологии. В мае на пришкольном участке производятся уборка территории, перекапывание и посадка, в сентябре – сбор урожая, закладка его в овощехранилище. Учителя биологии в большинстве исследованных школ стремятся обустроить участки с наибольшей пользой для образовательного процесса.

Во всех исследуемых школах пришкольные учебно-опытные участки включают два-четыре отдела. Так, например, обустройство цветочно-декоративных отделов на пришкольных учебно-

опытных участках обусловлено проведением ежегодных конкурсов по ландшафтному дизайну, организуемых управлением образования администрации района. Овощные отделы действуют благодаря личной заинтересованности директоров школ в увеличении разнообразия школьных обедов без повышения их стоимости. Дендрарии есть не во всех школах, они были заложены в большинстве школ в 80-е гг. XX в. и в настоящее время многие деревья и кустарники спилены.

Содержать участок в надлежащем виде, обновлять сельскохозяйственный инвентарь достаточно трудоемко и дорого, потому не во всех школах летняя практика проводится в полном объеме. На примере изучения опыта работы учителей-биологов Сузунского и Барабинского районов была проведена характеристика проведения летней практики в Новосибирской области, результаты оформлены в табл. 2.

Таблица 2

Общая характеристика проведения летней практики в школах Новосибирской области

Table 2

General characteristics of the summer practice in the schools of the Novosibirsk region

Наименование общеобразовательной организации	Наличие пришкольного учебно-опытного участка, площадь в м ²	Отделы участка	Вид и содержание работы на практике
1	2	3	4
Сузунский район			
МКОУ «Бобровская СОШ»	Обрабатываемая площадь около 1000 м ² . Возле школы есть древесные насаждения. На поле имеется дополнительный овощной участок для выращивания картофеля	Цветочно-декоративный, овощной	Во время работы пришкольного летнего лагеря (1 месяц), летняя практика, субботники
МКОУ «Мышланская СОШ»	Обрабатываемая площадь около 500 м ²	Цветочно-декоративный, овощной	Летняя практика, работа педагогов по графику
МКОУ «Битковская СОШ»	Обрабатываемая площадь 460 м ²	Цветочно-декоративный, овощной	Летняя практика, субботники
МКОУ «Шайдуровская СОШ»	Обрабатываемая площадь 3000 м ²	Цветочно-декоративный, овощной, плодово-ягодный	Летняя практика
МКОУ «Болтовская СОШ»	Обрабатываемая площадь 1600 м ²	Цветочно-декоративный, овощной, дендрарий	Летняя практика, ответственные педагоги по 2 недели по графику. Субботники, экологические акции
МКОУ «Шипуновская СОШ»	Обрабатываемая площадь 600 м ²	Цветочно-декоративный, овощной	Летняя практика, ответственные за практику педагоги по графику
Барабинский район			
МКОУ «Бакмасихинская СОШ»	Заброшен. Обрабатываемая площадь 54 м ²	Цветочно-декоративный	Во время работы пришкольного летнего лагеря (1 месяц), субботники, привлечение учебно-вспомогательного персонала
МКОУ «Кармаклинская СОШ»	Обрабатываемая площадь около 400 м ²	Дендрарий	Во время работы пришкольного летнего лагеря (один месяц), субботники, привлечение учебно-вспомогательного персонала
МКОУ «Козловская СОШ»	Обрабатываемая площадь около 600 м ²	Дендрарий, цветочно-декоративный	Во время работы пришкольного летнего лагеря (1 месяц). На участке работает бригада учащихся
МКОУ «Новоярковская СОШ»	Обрабатываемая площадь около 500 м ²	Дендрарий, цветочно-декоративный	Во время работы пришкольного летнего лагеря (1 месяц).
МКОУ «Старощербаковская СОШ»	Обрабатываемая площадь 1000 м ² . Возле школы есть древесные насаждения, берёзы, клёны, тополя	Цветочно-декоративный, овощной	Во время работы пришкольного летнего лагеря (1 месяц), кроме этого, работает бригада учащихся, педагоги по графику

Окончание табл. 2

1	2	3	4
МКОУ «Таскаевская СОШ»	Обрабатываемая площадь 10 000 м ²	Дендрарий, цветочно-декоративный, овощной, плодово-ягодный	Летняя практика, ответственные за практику педагоги по графику. Иногда работает бригада учащихся (не более месяца), субботники
МКОУ «Шубинская СОШ»	Обрабатываемая площадь 1200 м ²	Дендрарий, цветочно-декоративный, овощной	Летняя практика, ответственные за практику педагоги по графику, иногда работает бригада учащихся, привлечение учебно-вспомогательного персонала

Из табл. 2 видно, что цветочно-декоративный отдел есть в 92 % исследованных школ, овощной отдел – 69 %, дендрарии – 46 %, плодово-ягодный отдел разрабатывают только в 15 % школ.

О потенциальной возможности территорий проведения летних практик можно судить, сопоставив общую площадь пришкольных учебно-опытных участков исследуемых районов Новосибирской области (рис. 1, 2).

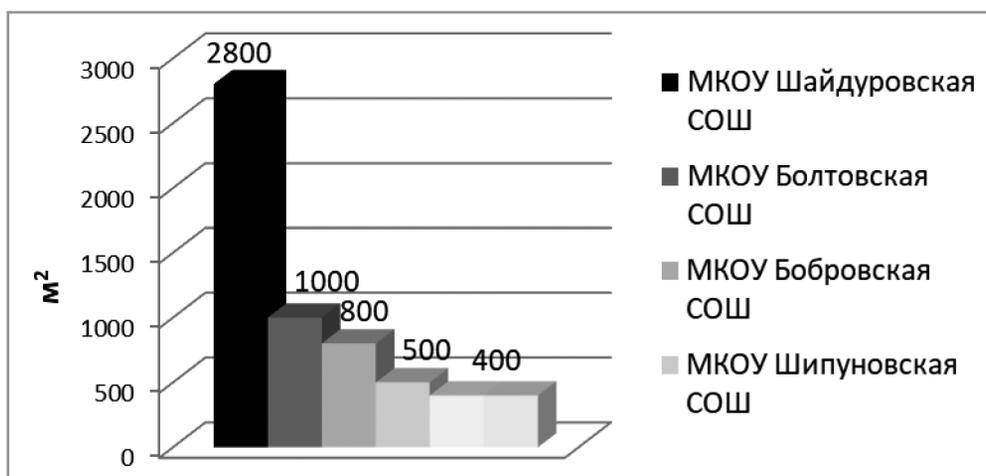


Рис. 1. Площади пришкольных учебно-опытных участков Сузунского района Новосибирской области
Fig. 1. School educational-experimental plots area in the Suzun district of the Novosibirsk region

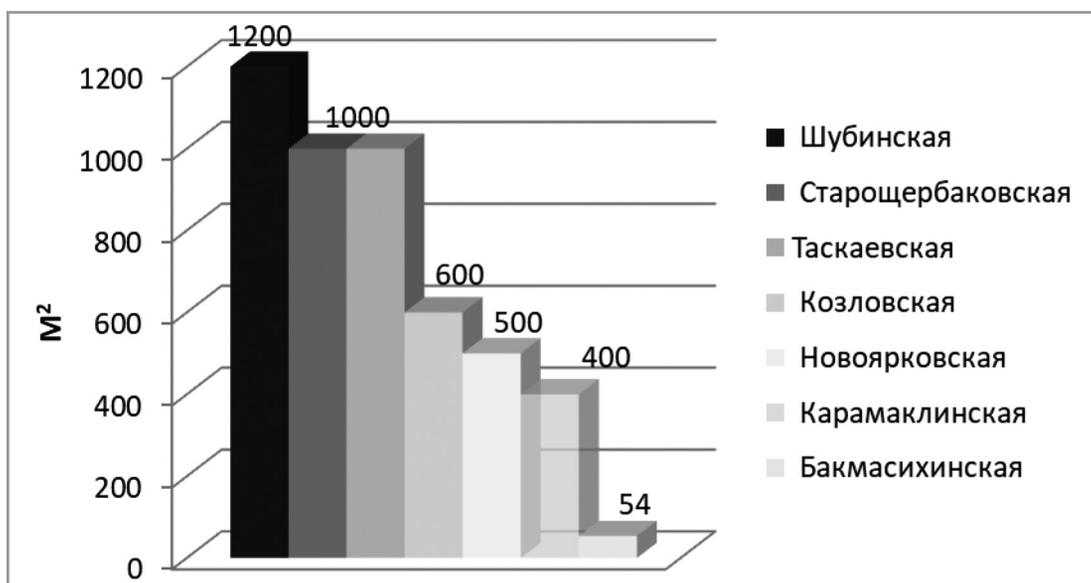


Рис. 2. Площадь пришкольных учебно-опытных участков Барабинского района Новосибирской области
Fig. 2. School educational-experimental plots area in the Barabinsk district of the Novosibirsk region

Анализ научно-методической литературы показал, что организация летней практики в 6 классе на пришкольном участке преследует задачи: укрепить и систематизировать знания учащихся по биологии на живых, растущих растениях; дать представление о главных сельскохозяйственных процессах, основанных на данных биологической науки; привить учащимся навыки выращивания растений, ухода за ними, постановки опытов, выясняющих значение основных агрономических приемов – приемов управления растительными организмами; заготовить необходимый материал для осуществления большей наглядности на уроках биологии [Макарова, 2002].

Для достижения данных задач нами была разработана программа летней практики. По этой программе учителя работали в 2016–2017 гг. После проведенного собеседования с обучающихся 6 классов стало ясно, что не все ученики с большим желанием проходят летнюю практику, причиной этого является «неприученность» к труду в семье. Большинство школьников работают с удовольствием, считая это не просто «отработкой практики», а благоустройством родной школы. Работая летом на участке, школьники учатся чувствовать, понимать, ценить и, что самое главное, творить красоту.

Практические занятия организуются в соответствии с темой урока и в объеме, предусмотренном образовательной программой по биологии [Марина, Галкина, Макарова, 2016]. Учитель прививает интерес учащихся к предмету как к необходимости этих знаний в повседневной жизни человека. Структура практического занятия определяется его содержанием и методами проведения, но на каждом занятии должны иметь место следующие этапы.

1. Организационная часть (2–3 мин).

2. Вводная беседа, во время которой учитель разъясняет теоретические и практические задачи данного занятия и, опираясь на знания обучающихся по ботанике, дает теоретическое обоснование предстоящей работы.

3. Инструктаж по разъяснению трудовых заданий, показ приемов работы и проверка усвоения их учащимися.

4. Определение трудовых заданий каждому звену и выдача необходимых для работы инструментов и материалов.

5. Практическая работа школьников по выполнению трудовых заданий при контроле учителя (основная часть занятия).

6. Заключительная часть: оценка труда обучающихся, приведение в порядок инвентаря и участка.

Практика показывает, что, кроме практических занятий, на пришкольном учебно-опытном участке можно проводить следующие мероприятия.

– *Уроки-демонстрации* методически проводятся так же, как и в классе, но с применением живой (натуральной) наглядности.

– *Экскурсии* отличаются от уроков на участке тем, что могут производиться одновременно по нескольким темам в течение одного занятия. Преимущества экскурсий на учебно-опытном участке заключаются в близости от школы объектов изучения, доступности объектов и достаточного видового состава [Пономарёва, 2008].

– *Опытно-исследовательская работа* – форма летних самостоятельных занятий учащихся на участке; выполняется в виде постановки опытов. Организуя исследовательскую работу на пришкольном участке, учитель не только реализует федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, но и развивает умения и навыки работы с живыми объектами.

– *Весенне-летние практические работы* выполняются в порядке развития знаний и трудовых навыков в соответствии с программой по предмету и применительно к сезону. Они преследуют также цель поддержания участка в полном порядке, поэтому по объему работ выходят за рамки, предусмотренные программой.

– *Разовые наблюдения* обычно кратковременные, часто не выходящие за пределы вопросов программ.

– *Коллекционирование* предназначается для развития знаний по предмету и привития учащимся навыков в коллекционировании.

– *Домашние задания* даются для самостоятельной подготовки к работе на участке.

На участке проводят уроки и экскурсии по ботанике, зоологии и общей биологии. Кроме того, здесь осуществляют внеурочную деятельность, внеклассные занятия, юннатскую, природоохранительную и опытническую работу. Результаты постановки опытов и выращивания коллекции растений в течение осени, весны и лета используют для заготовки демонстрационного и раздаточного материалов для уроков, лабораторных работ и кружков юннатов [Смирнова, Галкина, 2014]. На участке могут организовываться общешкольные внеклассные мероприятия – «Праздник урожая», «День сада», «День птиц», выставки, экскурсии для младших школьников, для родителей. В целях повышения значимости пришкольного участка в образовательном процессе необходимо проводить всевозможные конкурсы по ландшафтному дизайну, организовывать выставки цветов и овощей на праздниках урожая в школе, районе, демонстрировать достижения своей работы в области растениеводства в виде отчетов, наблюдений учащихся, исследовательских работ. На учебно-опытном участке школьники знакомятся с садовыми и огородными растениями, полевыми и техническими культурами, сорняками, вредителями, овладевают умениями и навыками по уходу за растениями. С этой целью предусматриваются делянки для отдельных культур в открытом грунте, парники и теплицы для растений закрытого грунта. Важной задачей является ознакомление школьников с культурными растениями и сельскохозяйственными процессами. Учащиеся, работая на участке, закрепляют свои знания о развитии растений, получают представление о главных агрономических приемах возделывания культурных растений и навыки работы с ними в определенной системе, по определенному плану. Учебно-исследовательская деятельность с живыми объектами на пришкольном участке обеспечивает формирование нравственных качеств учащихся; воспитание любви и бережного отношения к природе; уважение к трудовой деятельности. Летняя практика пробуждает и развивает у школьников познавательные интересы, показывает применение достижений

науки в практике сельскохозяйственного производства, служит средством приобщения учащихся к самостоятельному поиску, обогащению знаний, совершенствования их практических трудовых и организационных умений и навыков [Галкина, Марина, Макарова, 2017].

Особое место в работе малокомплектной сельской школы занимает летняя практика учащихся на пришкольном учебно-опытном участке. В этот период у школьников появляется реальная возможность применить теоретические биологические и сельскохозяйственные знания, отработать большинство агротехнических приемов выращивания культурных растений, перевести теоретические знания в умения и навыки. Не все обучающиеся любят биологию и не все с большим желанием отрабатывают летнюю практику, поэтому важно организовать летнюю практику так, чтобы, работая на пришкольном участке, учащиеся видели результаты своего труда, чтобы развивался их интерес к изучению растений и животных, дети чувствовали, понимали и ценили красоту. Летняя практика на пришкольном учебно-опытном участке очень полезна как для учащихся, так и для школы в целом. Учащихся она причащает к ответственности и помогает закреплять учебные теоретические навыки на практике. Для школы она полезна тем, что позволяет благоустроить территорию силами самих учащихся.

Заключение. Организация летней практики на пришкольном учебно-опытном участке осуществляется по определенной разработанной образовательной программе. В современных условиях внедрения образовательных стандартов летняя практика способствует: укреплению и систематизации знаний учащихся по ботанике на растущих растениях; развитию четких представлений о главных сельскохозяйственных процессах, основанных на кратковременных и длительных наблюдениях; развитию у школьников навыков выращивания растений, ухода за ними, постановки опытов, выясняющих значение основных агрономических приемов – приемов управления растительными организмами; проведению заготовки необходимого натурального материала для уроков биологии. По этим

причинам нельзя отказываться от пришкольных учебно-опытных участков даже в таких сложных по климатическим условиям регионах, как Сибирь и Дальний Восток.

Библиографический список

1. Алексанов В.В. Учебно-опытные участки образовательных организаций как площадки биоэкологических исследований (на примере Калужской области) // Биоэкологическое краеведение: мировые, российские и региональные проблемы. 2017. С. 250–254.
2. Афонина Е.А. Воспитательный потенциал школьного учебно-опытного участка // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8, № 2–2.
3. Галкина Е.А., Ишкова А.С. Образовательный потенциал пришкольного учебно-опытного участка // Концепт. 2014. № 1.
4. Галкина Е.А., Марина А.В., Макарова О.Б. Новые подходы в методической подготовке студентов-биологов к работе в условиях перехода на ФГОС основного общего образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 48–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24306074>
5. Галкина Е.А., Марина А.В., Макарова О.Б. Проектирование рабочей учебной программы по общеобразовательному предмету «Биология» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2. С. 6–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29368852>
6. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика. Спб.: Типография А.М. Котомкина, 1875 (Приложение к журналу «Наша Начальная школа на 1875 год»). С. 5–146. URL: [http://ru.wikisource.org/wiki/Великая_дидактика_\(Коменский_1875\)](http://ru.wikisource.org/wiki/Великая_дидактика_(Коменский_1875)) (дата обращения: 03.02.2019).
8. Любимов В.Б., Кабанина С.В., Сергадеева М.Ю., Михайлов О.В. Занятия по экологии на пришкольном участке: теория и практика: учеб.-метод. пособие / под ред. д-ра с-х. наук, проф. А.П. Стаценко. Балашов: Николаев, 2004. 124 с.
9. Макарова О.Б., Сивохина Л.Н. Методика обучения биологии: в 2 ч. Новосибирск, 2013. Ч. 1: Современные подходы. 99 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22793641>
10. Макарова О.Б., Сивохина Л.Н. Методика обучения биологии. Организация научно-исследовательской деятельности учащихся. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. Т. 2. С. 28–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22793477>
11. Макарова О.Б. Методика обучения естественнонаучным дисциплинам (биология, экология, валеология, естествознание): учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. Ч. 1. 92 с.
12. Макарова О.Б. Методика обучения естественнонаучным дисциплинам (биология, экология, основы безопасности жизнедеятельности): учеб. пособие. 2-е изд. Новосибирск, 2000. Ч. 1. 90 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22794521>
13. Макарова О.Б. Моделирование интегрированного учебного предмета для профессиональных учебных заведений. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. 145 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22795904>
14. Макарова О.Б., Иашвили М.В. Преемственность дошкольного и школьного биологического образования в малокомплектных образовательных учреждениях // Вестник педагогических инноваций. 2018. № 1 (49). С. 49–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32695136>
15. Макарова О.Б. Специфика структуры и содержания учебного предмета педагогического университета «Методика обучения экологии». Биологическая наука и образование в педагогических вузах: матер. Второй Всерос. конф. 2002. С. 176–180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35284647>
16. Макарова О.Б., Иашвили М.В. Формирование профессиональных компетентностей бакалавра естественнонаучного образования // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 177–185. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18040780>

17. Максимова Т.В. Исследовательская работа учащихся в курсе внеурочной деятельности «Полевая и практическая биология» // Биология в школе. 2018. № 1. С. 66–69.
18. Марина А.В., Галкина Е.А., Макарова О.Б. Переход на ФГОС основного общего образования: проблемы в деятельности учителя биологии и пути их решения // Биология в школе. 2016. № 1. С. 17–24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25623524>
19. Никишов А.И., Мокеева З.А., Орловская Е.В., Семенова А.М. Внеклассная работа по биологии: пособие для учителей. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1980. 239 с.
20. Папорков М.А., Клинковская Н.И., Милованова Е.С. Учебно-опытная работа на пришкольном участке: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1980. 255 с.
21. Пономарёва И.Н., Соломин В.П., Сидельникова Г.Д. Общая методика обучения биологии: учеб. пособие для студ. пед. вузов; под ред. И.Н. Пономарёвой. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 280 с.
22. Савелов А.В., Лукьянова Е.А. Опытническая работа учащихся на пришкольном участке // Наука и образование. 2018. № 1.
23. Сивохина Л.Н. Методика обучения биологии. Полевая практика: учеб.-метод. пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ. 2003. 150 с.
24. Смирнова В.С. Учебно-опытный участок – научная база по биологии // Биология в школе. 2011. № 5. С. 56–62.
25. Смирнова Н.З., Галкина Е.А. Основные вопросы методики обучения экологии: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 212 с.
26. Смирнова Н.З., Галкина Е.А. Пришкольный учебно-опытный участок: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 200 с.

ORGANIZATION OF SUMMER PRACTICE IN BIOLOGY AT EDUCATIONAL-EXPERIMENTAL PLOTS IN CONTEMPORARY CONDITIONS

O.V. Makarova (Novosibirsk, Russia)

M.V. Iashvili (Novosibirsk, Russia)

E.A. Galkina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and goal. The article formulates and analyzes the problem of summer practice in biology organization in the conditions of implementing the Federal State Educational Standards of General Education. The purpose of the article is to identify and substantiate the features of the summer practice in biology organization, taking into account the current state of school educational and experimental plots.

The research methodology consists in the study of legal documents in the field of general education, retrospective analysis of the problem, analysis and generalization of research works of domestic and foreign scientists, advanced experience of teaching biology to students in pedagogical areas of training.

Results. The authors determined modern problems of the school educational-experimental plots functioning. Six stages of formation and development of school plots in Russia were revealed. The organization of work on school educational and experimental plots of several

schools of the Novosibirsk region was analyzed and generalized. The description of the authors' program of summer practice in biology in the 6th grade is given. Some examples of the forms of activities within the summer practice were given. The characteristic of carrying out practice in small school was given.

Conclusion. The organization of summer practice in the school educational and experimental area presented in the article contributes to the solution of a number of educational and experimental tasks in the conditions of implementing the Federal State Educational Standards of General Education. The descriptions of forms and methods of work on the organization of summer practice can be useful not only for teachers of biology, but also for teachers of additional education, students of pedagogical specialization in training.

Keywords: *summer practice in biology, school educational and experimental plot, stages of formation and development of school plots in Russia, department, program, students.*

References

1. Aleksanov V.V. Educational-experimental plots of educational organizations as a platform of bioecological research (based on the example of the Kaluga region) // Bioecological local history: world, Russian and regional problems. 2017. P. 250–254.
2. Afonina E.A. The educational potential of the school educational and experimental area // Modern studies of social problems. 2017. Vol. 8, No. 2–2.
3. Galkina E.A., Ishkova A. S. Educational potential of school educational and experimental area // Concept. 2014. No. 1.
4. Galkina E.A., Marina A.W., Makarova O.B. New approaches in methodical training of students-biologists for work in the conditions of transition to FGOS of the main general education // the Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. 2015. No. 3 (33). P. 48–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24306074> (date of access: 03.02.2019).
5. Galkina E.A., Marina A.W., Makarova O.B. Design of the work training program in “Biology” as general education subject at the KSPU // Bulletin of Krasnoyarsk SPU named V.P. Astafyev, 2017. No. 2. P. 6–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29368852>
6. Grigoriev D.V., Stepanov P.V. Extracurricular activities of school students. Methodical designer: a grant for the teacher. M.: Education, 2011. 223 p.
7. Kamensky Ya.A. Great didactics. SPb.: Printing house of A.M. Kotomkin, 1875. (Annex to the “Nasha Nachalnaya Shkola Na 1875” magazine) P. 5–146. URL: <http://ru.wikisource.org>.

- cl/wiki/Velikaya didactics _ (Komenskiy_1875) (date of the address: 03.02.2019).
8. Lyubimov V.B., Brawn S.V., Sagadeeva M.Yu., Mikhailov O.V. Environmental health classes on school grounds: theory and practice: textbook / under the editorship of Dr. of Agricultural Sciences, Prof. A.P. Statsenko. Balashov: Nikolaev, 2004. 124 p.
 9. Makarova O.B., Sivokhina L.N. Methods of teaching biology in 2 parts. Part 1 modern approaches. Novosibirsk, 2013. Vol. 1. 99 p. URL: <https://elibrary.ru/item> (date of access: 03.02.2019).
 10. Makarova O.B., Sivokhina L.N. Technique of teaching biology. Organization of research activity of pupils. Novosibirsk: NGPU, 2013. Vol. 2. P. 28–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22793477> (date of access: 03.02.2019).
 11. Makarova O.B. Technique of training in natural-science disciplines (biology, ecology, valeology, natural sciences): manual. P. 1. Novosibirsk, NGPU Publishing house, 2000. 92 p.
 12. Makarova O.B. Technique of training in natural-science disciplines (biology, ecology, basics of life safety): manual. Vol. 1. Novosibirsk, 2000. P. 1. (the 2nd edition). 90 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22794521> (date of access: 03.02.2019).
 13. Makarova O.B. Modeling of the integrated subject for professional educational institutions. Novosibirsk, NGPU, 2002. 145 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22795904> (date of the address: 03.02.2019).
 14. Makarova O.B., Iashvili M.V. Succession of preschool and school biological education in incomplet educational institutions // the Messenger of pedagogical innovations. 2018. No. 1 (49). P. 49–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32695136> (date of access: 03.02.2019).
 15. Makarova O.B. Specifics of structure and content of the “Technique of Training of Ecology” subject at the pedagogical university. In the collection: Biological science and education in pedagogical higher education institutions. Materials of the Second All-Russia conference. 2002. P. 176–180. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35284647> (date of access: 03.02.2019).
 16. Makarova O.B., Iashvili M.V. Formation of professional competency in the bachelor of natural-science education // Siberian pedagogical magazine. 2010. No. 2. P. 177–185. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18040780> (date of access: 03.02.2019).
 17. Maximova T.V. Research work of students in the course of “Field and practical biology” extracurricular activities // Biology at school. 2018. No. 1. P. 66–69.
 18. Marina A.V., Galkina, E.A., Makarova O.B. The transition to the FSES in basic general education: issues in teaching biology and ways of their solution // Biology at school. 2016. No. 1. P. 1724. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25623524>
 19. Nikishov A.I., Mokeeva Z.A., Orel E.V., Semenova A.M. Class work in biology: a Handbook for teachers. 2-edit. M.: Education, 1980. 239 p.
 20. Paporkov M.A., Klinkovskaya N.I., Milovanova E.S. Educational-experimental work on the school plot: A grant for teachers. M.: Education, 1980. 255 p.
 21. Ponomaryova I.N., Solomin V.P., Sidelnikova G.D. General technique of training in biology: manual for students of ped. higher education institutions / under the editorship of I.N. Ponomaryova. The 3rd prod. erased. M.: Academy, 2008. 280 p.
 22. Savelov A.V., Lukyanova E.A. Experimental work of students on the school grounds // Science and education. 2018. No. 1.
 23. Sivokhina L.N. Methods of teaching biology. Field practice. Training manual, Novosibirsk: Publishing house of the NSPU. 2003. 150 p.
 24. Smirnova V.S. Educational-experimental plot as scientific base in biology // Biology at school. 2011. No. 5. P. 56–62.
 25. Smirnova N.Z., Galkina E.A. Basic questions of methods of teaching ecology: textbook. Krasnoyarsk: KSPU named V.P. Astafieva, 2014. 212 p.
 26. Smirnova N.Z., Galkina E.A. School-experimental site: a training manual. Krasnoyarsk: KSPU named V.P. Astafieva, 2009. 200 p.

УДК 53:372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ БАКАЛАВРОВ ОБЩЕИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

А.К. Москалёв (Красноярск, Россия)

И.В. Серюкова (Красноярск, Россия)

М.В. Долгополова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются результаты и предлагаются формы применения электронного обучения в курсе общей физики. Приведены результаты опыта использования массовых открытых онлайн-курсов (МООК) при изучении курса физики на ряде инженерных направлений Сибирского федерального университета, отмечены ограниченные возможности применения имеющихся МООК. Позитивные возможности использования онлайн-курсов возникают при организации самостоятельной работы студентов и реализации дифференцированного подхода в обучении. Цель статьи – выявить и обосновать возможность использования МООК в обучении физике инженерных направлений подготовки.

Методология исследования состоит в дедуктивном обобщении результатов исследования по обозначенной проблеме ряда авторов и профессионального опыта авторов статьи по использованию МООК в самостоятельной работе студентов на основе дифференцированного подхода к обучению студентов.

Результаты. В статье рассматриваются методологические подходы к применению МООК в высшем образовании, их ценность для организации со-

временного учебного процесса. Также сделан вывод о необходимости дифференцированного подхода к использованию МООК для студентов с разной степенью подготовки. В работе выделены проблемы, которые надо решить, и инструменты их решения, которые взаимосвязаны между собой.

Заключение. Использование массовых открытых онлайн-курсов в сочетании с аудиторной работой позволяет организовать самостоятельную работу студентов при обучении физике, изучение курса физики повышенной трудности, расширяет возможности дифференцированного обучения. Для получения такого результата в общеинженерном курсе физики целесообразно использовать продукты провайдера Coursera: «Физика в опытах», «Применение производной и интеграла в общем курсе физики». Разное содержание курсов физики по направлениям обучения затрудняет возможности использовать другие хорошие массовые онлайн-курсы в практике общеинженерного образования.

Ключевые слова: методика, адаптивный курс физики, интегрирование и дифференцирование, массовые онлайн-курсы, студенты, самостоятельная работа, дифференцированное обучение, дистанционное образование.

Постановка проблемы. В образовательный процесс Сибирского федерального университета (СФУ) целенаправленно внедряются электронное обучение (ЭО) и дистанционные образовательные технологии (ДОТ). В целях обеспечения условий для формирования в Российской Федерации общества знаний СФУ активно участвует в реализации указа Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества

в Российской Федерации на 2017–2030 годы»¹ и программы «Информационное общество»². Среди принципов Стратегии – «обеспечение прав граждан на доступ к информации», «свободы выбора средств получения знаний при работе с ин-

¹ Государственная программа «Информационное общество» (2011–2020 годы). URL: <http://minsvyaz.ru/ru/activity/programs/1/>

² «Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919>

формацией». Стратегия развития информационного общества призвана способствовать развитию человеческого потенциала, т.е. «формированию информационного пространства знаний путем реализации образовательных и просветительских проектов, создания для граждан общедоступной системы взаимоувязанных знаний и представлений». Информационное пространство знаний реализуется просветительскими проектами, направленными на обеспечение доступа к знаниям, достижениям современной науки и культуры. Для реализации программы в образовательных организациях высшего образования развиваются электронное обучение, дистанционные образовательные технологии^{3,4}.

В большинстве своем для студентов и преподавателей предпочтительным остается традиционное аудиторное обучение. Массовые открытые онлайн-курсы дают нам возможность мягко приобщить студентов к возможности самостоятельного интернет-обучения. В научной литературе рассматриваются масштабы распространения MOOK в практике обучения в российских вузах, мотивация к обучению на MOOK, а также отношение студентов и преподавателей к возможному замещению курсов, преподаваемых в университетах на MOOK [Рощина и др., 2018, с. 174–199; Дудецкая, Жохова, 2018, с. 141–147]. Больше мотивированы внедрять MOOK в учебный процесс преподаватели, получившие соответствующую дополнительную подготовку [Останина, 2016, с. 143–152; Фомина, 2017, с. 60–76]. MOOK активно внедряются в практику очного и заочного обучения [Семёнова, Вилкова, 2017, с. 114–126; Останина, 2017, с. 71–74; Бабаева, Смык, 2018, с. 141–147].

В статье рассматривается возможность организовать самостоятельную работу студентов первого и второго курсов при изучении физики и адаптационного курса физики для студентов-

первокурсников с использованием MOOK, кроме того, использование MOOK по физике повышенной трудности для хорошо успевающих студентов.

Методология работы состоит в дедуктивном обобщении литературных данных и персонального опыта по использованию MOOK в самостоятельной работе студентов и реализации дифференцированного подхода к обучению студентов.

Обзор научной литературы. Массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) – это технология электронного дистанционного образования. MOOK – «бесплатные онлайн-курсы, открытые, неограниченного глобального охвата для всех, кто желает учиться, независимо от их текущего уровня образования» [Лебедева, 2015, с. 105–108; Можяева, 2015, с. 56–65; Phan et al., 2016, p. 36–44; Shapiro et al., 2017, p. 35–50]. Отличительные черты MOOK: открытость и общедоступность; мультимедийность; интерактивность; бесплатное / условно бесплатное обучение; возможность получения образования в лучших университетах мира.

Обучение на открытых онлайн-курсах строится по следующей схеме.

1. Обучающиеся прослушивают на сайте MOOK лекции, которые дополняются демонстрацией слайдов и разнообразными методическими материалами для закрепления пройденного материала.

2. Самостоятельно выполняют задания, полученные от преподавателя (чтение дополнительной литературы, работа с интернет-ресурсами, тестирование). Сдают промежуточные и финальные проверочные задания в строго определенные сроки.

3. На интерактивных форумах обучающиеся консультируются и обсуждают пройденный учебный материал.

4. По итогам освоения MOOK происходят сдача итогового экзамена (теста) и получение сертификата.

Идеальный курс MOOK, в частности по физике, это интерактивный учебник, который содержит вводную лекцию, видеоматериалы физических опытов, тесты. Хорошо разработаны организационный блок с описанием логики построения курса, правил работы с ним, планируемого ре-

³ Парламентские слушания «Нормативное обеспечение реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». Информационный материал МОиН РФ. URL: file:///D:/СФУ_Дистантное%20образование/Семинар%20MOOK/PS19.05.2014MaterialMinobrнауки.pdf

⁴ Сайт проекта: «Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий». URL: <http://edumarket.digital>

зультата и способов достижения результата, время проведения курса, указаны сроки сдачи промежуточных тестов и заданий. Весь пройденный материал и задания разбиты по неделям. Существует раздел «Рейтинги и отзывы» о курсе.

Изучение вопросов цифровизации педагогической деятельности как одного из приоритетных направлений изучается коллегами педагогами и практиками [Кочеткова, Карнаухова, 2018, с. 50–56; Бочарова и др., 2018, с. 6–19; Nelson, 2018, р. 2–3; Shershneva et al., 2016, р. 257–267; Белоглазов и др., 2018, с. 26–32].

Результаты исследования. Сотрудники кафедры «Экспериментальной физики и инновационных технологий» СФУ вносят свой вклад во внедрение в учебный процесс ЭО и ДОТ [Серюкова, 2014, с. 74; Серюкова, Наслузова, 2016, с. 97–99; Серюкова, Наслузова 2017, с. 88–94]. В СФУ работает проект внедрение MOOK с задачей привлечения преподавателей и студентов к обучению на массовых открытых онлайн-курсах. Варианты внедрения MOOK в учебный процесс университета следующие: 1) MOOK обеспечивают самостоятельную работу обучающихся или является обязательным ресурсом к изучению при освоении дисциплины; 2) результаты MOOK засчитываются как освоение одного или нескольких из модулей дисциплины; 3) результаты освоения MOOK засчитываются в соответствии с регламентом зачета результатов освоения массовых открытых онлайн-курсов. При выборе первого варианта курс включается в рабочую программу дисциплины и является обязательным для всех студентов, которые изучают дисциплину по данной рабочей программе. Получение сертификата не обязательно. Вторым и третьим варианты включения MOOK в учебный процесс не требуют изменения рабочей программы, но получение сертификата обязательно.

Получение нового опыта и освоения новых методик преподавания в высшей школе, возможность информирования студентов о массовых открытых онлайн-курсах заинтересовало авторов данной публикации, и был выбран первый вариант реализации проекта СФУ – прохождение студентами MOOK в качестве самостоятельной работы.

Многоаспектный анализ предложений различных провайдеров MOOK по курсу физики: «Лекториум», «Coursera», «Национальная платформа открытого образования» – показал, что курсы провайдера Coursera «Физика в опытах. Часть 1. Механика; Часть 2. Электричество и магнетизм; Часть 3. Колебания и молекулярная физика; Часть 4. Оптика» наиболее предпочтительны⁵. Авторы – преподаватели и сотрудники Национального исследовательского ядерного университета предложили курс, который содержит в том числе лекционные демонстрации физических явлений по основным разделам университетского курса общей физики.

В 2017/18 учебном году к участию в проекте были привлечены студенты трех групп, двух потоков института нефти и газа СФУ направлений подготовки бакалавриата: Транспортные средства специального назначения (23.05.02); Технологические машины и оборудование (15.03.02); Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов (23.03.03). Студенты самостоятельную работу выполняли онлайн по четырем частям «Физики в опытах»: первый семестр – «Часть 1. Механика» и «Часть 3. Колебания и молекулярная физика»; второй семестр – «Часть 2. Электричество и магнетизм»; третий семестр – «Часть 4. Волны и оптика».

Отметим, что содержание четырех модулей курса физики рабочей программы бакалавриата соответствует разделам MOOK «Физика в опытах».

1 семестр изучения курса физики
Модуль 1. Кинематика поступательного и вращательного движения
Физика в опытах. Часть 1. Механика. Кинематика (10 видео, 2 теста)
Видео: Введение в курс
Видео: Модуль 1. Кинематика. Введение
Тренировочный тест: Проверим себя
Видео: Опыт 1.1. Модель декартовой системы координат
Видео: Опыт 1.2. Правое и левое вращение

⁵ Панебратцев Ю.А., Клячин Н.А., Калашников Н.П., Гервидс В.И. «Физика в опытах», MOOK. URL: <https://www.coursera.org/learn/fizika-v-opitah-mehnika>

Видео: Опыт 1.3. Поступательное и вращательное движения

Видео: Опыт 1.4. Вектор скорости. Опыт с точилом

Видео: Опыт 1.5. Независимость горизонтального и вертикального перемещения при движении в поле тяжести

Видео: Опыт 1.6. Скатывание тележки с наклонной плоскости

Видео: Опыт 1.7. Правило сложения векторов

Видео: Опыт 1.8. Наблюдение вращающихся тел и измерение частоты вращения с помощью стробоскопа

Тренировочный тест: И опять проверим себя
Модуль 7. Молекулярно-кинетическая теория газов

Физика в опытах. Часть 3. Колебания и молекулярная физика. Молекулярная физика

Видео: Модуль 5. Молекулярная физика. Начало. Введение

Тренировочный тест: Проверим себя

Видео: Опыт 5.1. Хаотичность движения в газе. Модель газа

Видео: Опыт 5.2. Модель броуновского движения

Видео: Опыт 5.3. Тепловой взрыв. «Пушка» на моторе (изохорический нагрев газа)

Видео: Опыт 5.4. Адиабатическое охлаждение. Образование тумана

Видео: Опыт 5.5. Распределение давления в струе. Шарики в струе воздуха

Тренировочный тест: И опять проверим себя.
Оцениваемый: Итоговый контроль к модулю 5.

2 семестр изучения курса физики
Модуль 10. Электростатика. Электроёмкость
Физика в опытах. Часть 2. Электричество и магнетизм. Электрическое поле

Видео: Введение в курс

Видео: Модуль 1. Электрическое поле. Введение

Тренировочный тест: Проверим себя

Видео: Опыт 1.1. Притяжение предметов к наэлектризованному телу

Видео: Опыт 1.2. Электроскоп и электромметр

Видео: Опыт 1.3. Притяжение и отталкивание. Два вида зарядов

Видео: Опыт 1.4. Модель весов Кулона

Видео: Опыт 1.5. Силовые линии электрического поля. Демонстрация электрического поля на султанах

Видео: Опыт 1.6. Модель диэлектрика с неполярными молекулами

Видео: Опыт 1.7. Модель полярного диэлектрика. Стеклянная палочка между пластинами конденсатора

Тренировочный тест: И опять проверим себя

Оцениваемый: Итоговый контроль по модулю

3 семестр изучения курса физики

Модуль 14. Волны. Интерференция, дифракция и поляризация света

Физика в опытах. Часть 4. Волны и оптика. Интерференция волн

Видео: Модуль 5. Интерференция волн. Введение

Тренировочный тест: Проверим себя

Видео: Опыт 5.1. Интерференция двух волн. Бипризма Френеля. Часть 1

Видео: Опыт 5.2. Интерференция двух волн. Бипризма Френеля. Часть 2

Видео: Опыт 5.3. Интерферометр Маха — Цандера. Устройство

Видео: Опыт 5.4. Интерферометр Маха — Цандера. Поворот стеклянной пластинки

Видео: Опыт 5.5. Интерферометр Маха — Цандера. «Деформация» основания

Физика в опытах. Часть 4. Волны и оптика. Дифракция Френеля

Видео: Модуль 6. Дифракция Френеля. Введение

Тренировочный тест: Проверим себя

Видео: Опыт 6.1. Зоны Френеля для трехсантиметровой волны

Видео: Опыт 6.2. Зонная пластинка для трехсантиметровых волн

Видео: Опыт 6.3. Трехсантиметровые волны: пятно Пуассона

Видео: Опыт 6.4. Трехсантиметровые волны: фазовая зонная пластинка

Видео: Опыт 6.5. Круглое отверстие. Геометрическая оптика — дифракция Френеля

Видео: Опыт 6.6. Круговое отверстие. Дифракция Френеля — дифракция Фраунгофера

Видео: Опыт 6.7. Сравнение картин дифракции: ирисовая диафрагма и круглое отверстие

Видео: Опыт 6.8. Пятно Пуассона

Видео: Опыт 6.9. Дифракция Френеля на краю полуплоскости

Видео: Опыт 6.10. Трехсантиметровые волны: дифракция Френеля на двух щелях

Физика в опытах. Часть 4. Волны и оптика.

Дифракция Фраунгофера

Видео: Модуль 7. Дифракция Фраунгофера. Введение

Тренировочный тест: Проверим себя

Видео: Опыт 7.1. Дифракция Фраунгофера: щель и полоска

Видео: Опыт 7.2. Дифракция Фраунгофера: две щели

Видео: Опыт 7.3. Дифракционные решетки с разными периодами

Видео: Опыт 7.4. Двухмерные дифракционные решетки

Видео: Опыт 7.5. Трехсантиметровые волны: очень узкая щель: $d < \lambda$

Видео: Опыт 7.6. Модель спирали Корню

Часть 4. Волны и оптика. Поляризация волн (11 видео, 2 теста)

Видео: Модуль 2. Поляризация волн. Введение

Тренировочный тест: Проверим себя

Видео: Опыт 2.1. Поперечность волны

Видео: Опыт 2.2. Установка для наблюдения трехсантиметровых волн

Видео: Опыт 2.3. Поляризация трехсантиметровых волн

Видео: Опыт 2.4. Поляризатор и анализатор для трехсантиметровой волны

Видео: Опыт 2.5. Поляризация естественного света при отражении от стекла

Видео: Опыт 2.6. Угол Брюстера

Видео: Опыт 2.7. Поляризатор и анализатор для видимого света. Часть 1

Видео: Опыт 2.8. Естественный видимый свет. Три поляризатора. Закон Малюса

Видео: Опыт 2.9. Поляризатор и анализатор для видимого света. Часть 2

Видео: Опыт 2.10. Поляризатор и анализатор для дециметровой волны

Рабочая программа курса «Физика» состоит из 17 модулей. Каждому модулю рабочей программы (за исключением последнего в МООК «Физика в опытах») есть соответствующая часть. Внимательное рассмотрение показывает, что набор опытов по некоторым разделам больше перечня явлений, который обычно рассматривается в общеинженерном курсе физики. Поэтому мы считаем необходимым составлять подробный план работы студента с МООК, т.е. если какой-то опыт из МООК может быть опытом по теме лекции, необходимо чтобы студенты просмотрели его именно перед этой лекцией. При этом другие опыты могут быть изучены в свободном режиме. Студенты указанных потоков с успехом прошли курс «Физика в опытах».

Мы рекомендуем использовать МООК провайдера Coursera «Физика в опытах» всем преподавателям как дополнение к лекциям и для организации самостоятельной работы студентов.

У провайдера «Coursera» есть и более основательные курсы по всем разделам физики тех же авторов. Например, курс «Электростатика и магнитостатика»⁶ включает 9 тем, в каждой теме – видеолекция, видеорешения типовых задач, для проверки – тест, 4 задачи для самостоятельного решения. За основу лекционного курса взяты базовые учебники физики^{7,8}. В весеннем семестре 2017/18 учебного года шесть студентов приступили к работе по этому курсу, но не один из них не смог его освоить. Мы считаем, что возможная причина в несогласованности порядка изучения математических дисциплин и физики. Студентам не хватало знаний в применении интегрирования и дифференцирования в физике. Для реализации принципа дифференцированного подхода в обучении нужно помочь хорошо успевающим студентам получить необходимые знания и изучить курс физики углубленно.

В последние два учебных года в СФУ проводятся адаптационные курсы по различным дис-

⁶ Козел С.М., Рашба Э.И., Славатинский С.А. Сборник задач по физике. Задачи МФТИ. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1987. 280 с.

⁷ Сивухин Д.В. Электричество. учеб. пособие для вузов: в 2 ч. 3-е изд. М.: Наука. Физматлит, 1996. Ч. 1. 320 с.

⁸ Козел С.М., Рашба Э.И., Славатинский С.А. Сборник задач по физике. Задачи МФТИ. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1987. 280 с.

циплинам, в том числе по физике. Некоторым группам или отдельным студентам мы предлагаем изучить MOOK «Применение производной и интеграла в общем курсе физики» автор А.И. Романов⁹, провайдера «Coursera», что позволит подготовить их к освоению курса физики на более высоком математическом уровне.

Содержание курса включает восемь модулей: 1) производная функции; 2) предел функции одной вещественной переменной; 3) определение производной, дифференциал; 4) физический смысл производной; 5) формула Тейлора; 6) применение формулы Тейлора в физике; 7) интеграл, приложения интеграла; 8) вычисление некоторых неопределенных интегралов, гамма-функция. В MOOK включены тесты с заданиями на дифференцирование и интегрирование. Мы дополнили этот курс решениями задач по физике из сборника Т.И. Трофимовой¹⁰.

В 2018/19 учебном году мы провели такой курс со студентами первого курса (первый семестр) направления подготовки Инноватика. Работа по этой теме вызвала интерес у студентов, во втором семестре они приступают к изучению курса физики, надеемся получить хорошие результаты.

Заключение. Сочетание аудиторной работы и использование массовых открытых онлайн-курсов для организации самостоятельной работы студентов и углубленного изучения физики как дополнения к аудиторному курсу расширяет возможности дифференцированного подхода в обучении студентов. Мы рекомендуем коллегам использовать курсы провайдера Coursera «Физика в опытах», «Применение производной и интеграла в общем курсе физики» в общеинженерном курсе физики. Разное содержание курсов физики по направлениям обучения затрудняет возможности использовать другие массовые онлайн-курсы в практике общеинженерного образования. Для преодоления этих трудностей необходимо изучать MOOK, созданные на раз-

личных платформах, и интегрировать их с традиционными формами обучения.

Библиографический список

1. Бабаева М.А., Смык А.Ф. Заочное обучение: исторический путь к MOOK // Высшее образование России. 2018. Т. 27. № 4. С. 141–147. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/File/1354/1119>
2. Белоглазов А.А., Белоглазова Л.Б., Кручкович С.М., Новоселова Н.В. Использование цифровых технологий в преподавании: современные тенденции // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Информатика и информатизация образования. 2018. № 2 (44). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35168472_55612161.pdf
3. Бочарова Ю.Ю., Ломаско П.С., Симонова А.Л. Модель реализации подготовки учителей-наставников и студентов-интернов в сфере цифровых педагогических компетенций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 3 (45). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/10/31/59c669368469135813acb735b71db3b8/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2018-3-45.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-70>
4. Дудецкая Н.А., Жохова Е.В. Внедрение электронных систем образования в условиях ФГОС ВО // Научный альманах. 2018. № 6-1(44). URL: <http://ucom.ru/doc/na.2018.06.01.141.pdf>. DOI: [10.17117/na.2018.06.01.141/](https://doi.org/10.17117/na.2018.06.01.141/)
5. Кочеткова Т.О., Карнаухова О.А. Адаптивная образовательная стратегия обучения математике студентов в электронной среде // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 2(44). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/07/01/aba16d602b016831e8d53436acc67a3e/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2018-2-44.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-44-2-57>
6. Лебедева М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. 2015. № 1 (42). URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2015-1_105-108.pdf

⁹ Романов А.И. «Применение производной и интеграла в общем курсе физики», MOOK. URL: <https://www.coursera.org/learn/proizvodnaya-i-integral-v-fizike>

¹⁰ Трофимова Т.И., Павлова З.Г. Сборник задач по курсу физики с решениями: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1999. 591 с.

7. Можаяева Г.В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования [Электронный ресурс] // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2(58). URL: http://ido.tsu.ru/files/pub2015/moos_vector.pdf
8. Останина Е.А. Подготовка специалистов в высших учебных заведениях посредством электронного обучения: состояние и перспективы // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2016. № 3. С. 143–152. URL: <http://eprints.tversu.ru/7081/1/Вестник%20ТвГУ.%20Серия%20Педагогика%20и%20психология.%202016.%203.%20С.%20143-152.pdf>
8. Останина Е.А. MOOCs как современная информационная технология в высшей школе // ALMA MATER (Вестник высшей школы). 2017. № 3. DOI: 10.20339/AM.03-17.071
10. Рощина Я.М., Рощин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. № 1. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/03/22/1163962931/08%20Roshchina.pdf>
11. Семенова Т.В., Вилкова К.А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 6 (112). URL: <http://umj.ru/index.php/pub/inside/1968>
12. Серюкова И.В., Наслузова О.И. Методика проведения лабораторных занятий по физике в вузе на основе дифференцированного подхода // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/10/25/eaf545c341bb51178f97f2d43816186d/seryukovanasluzova8317.pdf>. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-08>
13. Серюкова И.В., Наслузова О.И. Об организации дистанционного и заочного обучения по физике // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: матер. XIV Междунар. науч.-метод. конф. Красноярск, 19–21 апреля 2016 / ФГОУ ВО КрасГАУ, Красноярск, 2016. Ч. 2. URL: http://www.kgau.ru/new/all/science/04/content/konf_19_04_2016.pdf
14. Серюкова И.В. Физика в системе дистанционного обучения // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: матер. Междунар. науч.-метод. конф. Красноярск, 24 марта 2014 / ФГОУ ВО КрасГАУ. Красноярск, 2014.
15. Фомина З.Е. Доминантные реалии современного образовательного процесса и новые технологии в контексте цифровой действительности XXI века // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. № 3 (35). С. 60–76. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30362771_50572183.pdf
16. Nelson R. Education must keep pace with advancing digitalization // EE-Evaluation Engineering. 2018. Vol. 57, № 1. URL: <https://www.evaluationengineering.com/instrumentation/software/article/13016785/education-must-keep-pace-with-advancing-digitalization>
17. Phan T., McNeil S.G., Robin B.R. Students' Patterns of Engagement and Course Performance in a Massive Open Online Course // Computers & Education. 2016. Vol. 95. April. P. 36–44. DOI:10.1016/i.compedu.2015.11.01
18. Shapiro H.B., Lee C.H., Wyman Roth N.E., Li K., Çetinskaya-Rundel M., Canelas D.A. Understanding the Massive Open Online Course (MOOC) Student Experience: An Examination of Attitudes, Motivations, and Barriers // Computers & Education. 2017. Vol. 110. July. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>
19. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 17. URL: <http://ejournal1.com/en/archive.html?number=2016-09-29-13:07:13&journal=17>. DOI: 10.13187/ejced.2016.17.

THE USE OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES IN TEACHING PHYSICS TO BACHELORS OF GENERAL ENGINEERING

A.K. Moskalev (Krasnoyarsk, Russian Federation)

I.V. Seryukova (Krasnoyarsk, Russian Federation)

M.V. Dolgoplova (Krasnoyarsk, Russian Federation)

Abstract

Problems and tasks. The article analyzes the results and suggests the forms of application of e-learning in the course of physics. The results of using mass open online courses (MOOC) in the study of physics at a number of engineering areas of the Siberian Federal University are presented, limited possibilities of using the available MOOC are noted. Positive opportunities to use online courses arise in the organization of independent work of students and the implementation of a differentiated approach to learning. The purpose of the article is to identify and justify the possibility of using MOOC in physics courses of engineering program tracks.

The methodology of our research is based on a deductive generalization of research work by other authors and professional- experience of the authors of this article in the use of MOOC for students' independent work and the implementation of a differentiated approach in teaching students.

Results. The article deals with methodological approaches to the use of MOOC in higher education, their

value for the organization of modern educational process. The authors make a conclusion that there is a need for a differentiated approach in the use of MOOC for students with different levels of training. The paper highlights the problems in teaching physics to be solved and the tools to solve them.

Conclusion. The use of massive open online courses in combination with classroom work allows you to organize independent work of students, to teach physics of an increased level of difficulty, to broaden the possibilities of differentiated training. The authors recommend the colleagues to use Coursera provider courses "Physics in experiments" and "Application of derivative and integral in general physics course". Differences in the content of physics courses make it difficult to use other good massive online courses in general engineering education.

Keywords: *methods of teaching physics, adaptive physics course, integration in physics, differentiation in physics, independent work of students, MOOC, differentiated training, distance education.*

References

1. Babayev M.A., Smyk, A.F. Correspondence course: the historical path to Mook // Higher education in Russia. 2018. Vol. 27, No. 4. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view-File/1354/1119>
2. Beloglazov A.A. Beloglazova L.B., Kruchkovich S.M., Novoselova N.V. In: The use of digital technologies in teaching: modern trends // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of education / 2018. No. 2 (44). P. 26–32. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35168472_55612161.pdf
3. Bocharova Y.Y., Lomasko P.S., Simon A.L. The Model of implementation of the training of teachers-mentors and students-interns in the field of digital pedagogical competences // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2018. No. 3 (45). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/10/31/59c669368469135813acb735b71db3b8/nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2018-3-45.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-70>
4. Dudetskaya N.A., Zhokhova E.V. Implementation of e-education systems in the conditions of FSES for HE // Scientific almanac. 2018. No. 6-1 (44). URL: <http://ucom.ru/doc/na.2018.06.01.141.pdf>. DOI: 10.17117/na.2018.06.01.141/
5. Kochetkova T.O., Karnaukhova O.A. Adaptive educational strategy of teaching mathematics to students in the electronic environment // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2018. 2 (44). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2018/07/01/aba16d602b016831e8d53436acc67a3e/>

- nauchnyij-zhurnal-vestnik-kgpu-im-vp-astafeva-2018-2-44.pdf. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-44-2-57>.
6. Lebedeva M.B. Massive open online courses as a trend in the development of education // *Human being and education* 2015. No. 1 (42). URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2015-1_105-108.pdf
 7. Mozhaeva G.V. Massive online courses: a new vector in the development of continuous education [Electronic resource] // *Open and distance education*. 2015. No. 2 (58). P. 56–65. URL: http://ido.tsu.ru/files/pub2015/mooc_vector.pdf
 8. Ostanina E.A. Training of specialists in higher educational institutions through e-learning: status and prospects // *Bulletin of Tver State University. Series of «Pedagogy and psychology»*. 2016. No. 3. URL: <http://eprints.tversu.ru/7081/1/Вестник%20ТвГУ.%20Серия%20Педагогика%20и%20психология.%202016.%203.%20С.%20143-152.pdf>
 9. Ostanina E.A. MOOCs as a modern information technology in higher education // *ALMA MATER (Bulletin of higher education)*. 2017. No. 3. DOI: 10.20339/AM.03-17.071
 10. Roshchina Y.M., Roshchin S.Yu., Rudakov V.N. The demand for massive open online courses (MOOC) experience with Russian education // *Questions of education*. 2018. No. 1. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/03/22/1163962931/08%20Roshchina.pdf>
 11. Semenova T. V., Vilkoва K. A. Types of integration of massive open online courses into the educational process of the University // *University management: practice and analysis*. 2017. Vol. 21, No. 6 (112). URL: <http://umj.ru/index.php/pub/inside/1968>
 12. Seryukova I.V., Nasluzova O.I. Methodology for conducting laboratory classes in physics in the University on the basis of a differentiated approach // *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev*. 2017. No. 3 (41). URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2017/10/25/eaf-545c341bb51178f97f2d43816186d/seryukova-nasluzova8317.pdf>. DOI: <http://dx.doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-08>.
 13. Seryukova I.V., Nasluzova O.I. On the organization of correspondence education in physics // *mater. n – m. conf. «Science and education: experience, problems, development prospects»*, Krasnoyarsk, April 2016/ KrasGAU, Krasnoyarsk. 2016. URL: http://www.kgau.ru/new/all/science/04/content/konf_19_04_2016.pdf
 14. Seryukova I.V. Physics in the system of distance learning // *inter. n – m. conf. «Science and education: experiences, challenges, development prospects»*, Krasnoyarsk, March 2014 / KrasGAU, Krasnoyarsk, 2014.
 15. Fomina Z.E. The dominant realities of the modern educational process and new technologies in the context of the digital reality of the 21st century // *Scientific journal. Modern linguistic and methodical-and-didactic researches*. 2017. No. 3 (35). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30362771_50572183.pdf
 16. Nelson R. Education must keep pace with advanced digitalization // *EE-Evaluation Engineering*. 2018. Vol. 57, No. 1. URL: <https://www.evaluationengineering.com/instrumentation/software/article/13016785/education-must-keep-pace-with-advancing-digitalization>
 17. Phan T., McNeil S.G., Robin B.R. Students' Patterns of Engagement and Course Performance in a massive open online course // *Computers & Education*. 2016. Vol. 95. April. DOI:10.1016/i.compedu.2015.11.01
 18. Shapiro B.H., Lee C.H., Wyman Roth N.E., Li K., Çetinkaya-Rundel M., Canelas D.A. Understanding the Massive Open Online Course (MOOC) Student Experience: An Examination of Attitudes, Motivations, and Barriers // *Computers & Education*. 2017. Vol. 110. July. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>
 19. Shershneva V.A., Shkerina L.V., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Contemporary Didactics in Higher Education in Russia // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. 17. URL: <http://ejournal1.com/en/archive.html?number=2016-09-29-13:07:13&journal=17>. DOI: 10.13187/ejced.2016.17

УДК 378

ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ MOODLE

М.В. Танзы (Кызыл, Россия),
Л.Л. Куулар (Кызыл, Россия)
Г.А. Троякова (Кызыл, Россия)
С.К. Саая (Кызыл Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В данной статье рассматривается проблема повышения качества математической подготовки студентов высших учебных заведений на основе внедрения новых информационных технологий. Цель статьи – проанализировать современное состояние проблемы и предложить технологию применения электронных дистанционных математических курсов, разработанных в системе Moodle, для студентов очной и заочной форм обучения как средства повышения качества математической подготовки.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, учебных планов студентов разных направлений подготовки, программ, учебников и учебных пособий по математике.

Результаты. На основе анализа состояния проблем обучения математике студентов высших учебных заведений обоснована необходимость создания электронных дистанционных курсов в среде Moodle, направленных на повышение эффективности обуче-

ния математике и формирование профессиональных компетенций в области применения информационных технологий.

Заключение. В настоящее время актуальным является вопрос повышения качества математической подготовки студентов высших учебных заведений на основе внедрения новых информационных технологий. Одним из решений данного вопроса является внедрение в учебный процесс системы дистанционного обучения Moodle, которая дает возможность оптимизировать и разнообразить формы и методы работы. Данная система позволяет преподавателю и студенту работать на расстоянии, независимо от места их нахождения. Использование предложенных в статье электронных дистанционных математических курсов, разработанных в системе Moodle, способствует повышению качества математической подготовки студентов высшего учебного заведения.

Ключевые слова: дистанционные технологии обучения, математика, система дистанционного обучения Moodle, модуль, тестирование.

Постановка проблемы. В системе высшего образования в настоящее время все более прочное место занимают дистанционные технологии обучения. Дистанционное обучение – современная форма организации образовательного процесса с применением дистанционных образовательных технологий. Его развитие в последнее время обусловлено ростом числа пользователей сети Интернет, доступностью и качеством открытых образовательных электронных ресурсов. Использование дистанционных образовательных технологий имеет неоспоримые преимущества: учебный процесс

организуется в интернет-среде, поэтому расстояние от студента до университета не является препятствием для качественного обучения. Дистанционное обучение основано на принципе самостоятельного обучения студентов под руководством преподавателя и позволяет выбирать удобное время для занятий. Оно предполагает интерактивное взаимодействие между преподавателями и студентами, свободный доступ к информационным ресурсам вуза и сети Интернет, быструю доставку учебных материалов в электронной форме [Mümine Kaya Keleş, Selma Ayşe Özel, 2016; Zheltobryukh et al., 2017].

Современные дистанционные технологии обучения позволяют не только повысить уровень образования личности, но и дают возможность контролировать его качество. Одной из таких дистанционных технологий обучения является использование в учебном процессе вуза системы дистанционного обучения Moodle. Moodle – это современное программное обеспечение, позволяющее преподавателю и студенту эффективно взаимодействовать онлайн. Это инновационная модель получения образования в режиме онлайн из любого удобного обучающегося места, где есть Интернет. Создание электронных платформ с использованием новейших технических разработок позволяет организовать качественное образование онлайн [Зыкова и др., 2014; Цибульский, Вайнштейн, Есин, 2018; Цибульский и др., 2017; Shcherbina et al., 2017]. Система дистанционного обучения Moodle, самая популярная из таких платформ, широко используется многими государственными и частными учебными организациями мира и открывает новые перспективы для обучения школьников, студентов и взрослых. Сочетая в себе грамотную структуру, гибкость и множество функций для организации дистанционного обучения, система Moodle очень проста в использовании [Анисимов, 2009; Белозубов, Николаев, 2007]. Применение информационных технологий обучения, в частности системы Moodle, в учебном процессе вуза вызывает интерес у студентов и повышает мотивацию к изучению математики [Вайнштейн и др., 2017, с. 4–12]. Информационные технологии могут использоваться как при проведении групповых (или поточных) занятий со студентами очной и заочной форм обучения, так и для организации индивидуальной самостоятельной работы студентов [Монгуш, 2008].

Для реализации дистанционных технологий обучения на сайте Тувинского государственного университета была установлена система дистанционного обучения (СДО) Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). В настоящее время она является одной из наиболее популярных электронных систем поддержки учебного процесса дистанционного образования. Основными преимущ-

ествами Moodle, обеспечивающими ее широкую востребованность, являются открытость, мобильность, переносимость, расширяемость и т.д. К тому же система распространяется бесплатно [Вайнштейн и др., 2017, с. 4–12]. Система Moodle удобна также для реализации сетевой формы взаимодействия между образовательными организациями с предоставлением комплекса образовательных услуг учителям и школьникам с помощью различных информационно-образовательных сред, базирующихся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии [Монгуш, Танова, 2015; Вайнштейн, Носков, Шершнева, 2016, с. 80–83; Вайнштейн, Есин, Цибульский, 2017, с. 52–55; Vaganova et al., 2017].

Результаты исследования. В Тувинском государственном университете одними из первых систему Moodle стали использовать преподаватели физико-математического факультета. На кафедре алгебры и геометрии были разработаны пять электронных дистанционных курсов по дисциплинам «Линейная алгебра», «Дифференциальные уравнения», «Аналитическая геометрия», «Векторная алгебра», «Подготовка к ЕГЭ по математике (профильный уровень)» для студентов очной и заочной форм обучения. Процесс наполнения указанных дистанционных курсов в системе Moodle осуществляется преподавателями, предоставляющими свои материалы (лекции, сборники задач) в электронном виде.

В Moodle все курсы распределяются по факультетам, а каждый курс – по формам обучения (очная, заочная). В начале всех курсов имеются глоссарии и информация об авторе. Дистанционные курсы в системе Moodle представляют собой набор модулей, которые рассматриваются в процессе изучения дисциплины. Например, опишем содержание трех дисциплин.

По дисциплине «Линейная алгебра» изучается 8 модулей: определители (основные понятия), матрицы (основные понятия), обратная матрица, ранг матрицы, системы линейных уравнений, решение невырожденных линейных систем (метод Крамера), решение систем линейных уравнений методом Гаусса, системы линейных однородных уравнений [Ильин, Позняк,

1999; Бортаковский, 2010]. В данном дистанционном курсе сначала изучается теоретический материал, выполняются задания для самостоятельного решения, после которого по каждому модулю студент проходит мини-тестирование (8 вопросов). По мере изучения каждого модуля и выполнения мини-тестирований, в конце изучения дисциплины «Линейная алгебра» студент проходит итоговое тестирование (25 вопросов).

По дисциплине «Дискретная математика. Модуль Комбинаторика» изучается два модуля: «Комбинаторные числа без повторений», «Комбинаторные числа с повторениями» [Булгаков, Федотенко, 2004; Гаврилов, Сапоженко, 2005; Мытыцина, 2010; Троякова, 2018]. Дистанционный курс предназначен для студентов физико-математического факультета всех направлений подготовки. Цель курса – формирование системных знаний в области дискретной математики.

Задачи курса: изучение базовых понятий комбинаторики: правило суммы и правило произведения, пересчет выбора без повторений и с повторениями; формирование знаний по модулю «Комбинаторика»; формирование умений и навыков для решения комбинаторных задач.

В каждом модуле представлен необходимый теоретический материал и приведены примеры решения задач, а также задания для самостоятельного решения, три теста.

По дисциплине «Подготовка к ЕГЭ по математике (профильный уровень)» изучается 4 модуля: задачи базового уровня сложности (алгебра, начала математического анализа), задачи базового уровня сложности (геометрия), задачи повышенного уровня сложности (алгебра, начала математического анализа), задачи повышенного уровня сложности (геометрия).

В каждом разделе представлен необходимый теоретический материал в виде лекций и презентаций. Общая трудоемкость курса 72 часа. Курс предназначен для подготовки к ЕГЭ по математике (профильный уровень) для слушателей подготовительного отделения. Цель курса – формирование системных знаний для подготовки к ЕГЭ по математике (профильный уровень). Задачи курса: формирование знаний в области

школьного курса алгебры и геометрии; формирование умений и навыков для решения задач школьного курса алгебры и геометрии.

Основная задача студентов – работать с модулями, их надо усвоить в сроки, установленные преподавателем. В каждом модуле предлагаются лекции дистанционных курсов, включающие в себя интерактивные элементы, которые помогают студенту закрепить знания, приобретенные на занятии. Также в некоторые лекции включаются дополнительные материалы по модулям, на изложение которых на занятии у преподавателя зачастую просто не хватает времени. Чтение студентами интерактивной лекции не освобождает их от посещения занятий, оно помогает повторить пройденный материал, а также расширить свои знания по тому или иному модулю. В системе Moodle предусмотрена такая опция для преподавателя, как подробный анализ выполнения студентами того или иного вида работы. Например, информация о том, читал или не читал студент лекцию, ответил ли на промежуточные вопросы внутри лекции, читал ли он дополнительный материал.

После лекций в модуле проводятся и практические задания. В модуле в виде word файла даются задания для индивидуальной работы по вариантам. Всего 30 вариантов. Студент скачивает файл на свой компьютер и выполняет свой вариант, выполненные задания отправляет преподавателю, приложив в виде файла. Преподаватель проверяет задание и возвращает на сайт с оценкой и отзывом, как было описано выше.

Оценка и комментарий / рецензия преподавателя видны студенту. Преподаватель, вернувшийся на страницу с заданием, может видеть количество попыток выполнения данного задания в виде ссылки. Нажав на эту ссылку, можно попасть в раздел, содержащий информацию о выполнении данного задания.

После изучения каждого модуля выполняется тестирование, которое определяет, усвоен студентом указанный модуль или не усвоен. Если модуль усвоен, то система Moodle допускает к изучению следующего модуля, а если не усвоен, то студент заново изучает данный модуль.

В конце изучения курса студентам предлагается выполнить итоговое тестирование. Банк заданий тестирования состоит из 400 вопросов. Так, тестирование по курсу «Линейная алгебра» состоит из 20 вопросов. Для получения зачета по данному курсу необходимо ответить правильно минимум на 11 вопросов. Если бал менее 11, тест выполняется еще раз. Банк тестирования по дисциплине «Дискретная математика» – модуль «Комбинаторика» – состоит из 200 вопросов. Контрольный тест – из 30 вопросов.

Система Moodle автоматически проверяет тесты и проводит подробный анализ по каждому студенту. При этом преподаватель не тратит время на проверку и анализ тестов. Студенты, которые проходят регулярно тестирование по каждому модулю, показывают результаты, существенно более высокие, чем студенты, обучающиеся по традиционной методике [Танзы, 2016, с. 167–170].

Заключение. В заключение отметим, что внедренные в Тувинском государственном университете электронные дистанционные курсы по математике, разработанные в системе Moodle, позволяют на новом уровне организовать самостоятельную работу студентов, повысить качество математической подготовки.

Библиографический список

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Харьков: ХНАГХ, 2009. 292 с.
2. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle: учеб.-метод. пособие. СПб., 2007. 108 с.
3. Бортакровский А.С. Линейная алгебра в примерах и задачах. М.: Высшая школа, 2010. 591 с.
4. Булгаков И.Н., Федотенко Г.Ф. Дискретная математика. Элементы теории. Задачи и упражнения: учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2004. 62 с.
5. Вайнштейн Ю.В., Есин Р.В., Цибульский Г.М. Адаптивные обучающие ресурсы как средство повышения квалификации педагогических кадров // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2.
6. Вайнштейн Ю.В., Шершнева В.А., Есин Р.В., Зыкова Т.В. Адаптация математического образовательного контента в электронных обучающих ресурсах // Открытое образование. 2017. № 4. С. 4–12.
7. Вайнштейн Ю.В., Носков М.В., Шершнева В.А. Построение адаптивных образовательных ресурсов: матер. Междунар. науч.-практ. конф. Омск, 2016.
8. Гаврилов Г.П., Сапоженко А.А. Задачи и упражнения по дискретной математике: учеб. пособие. М.: Физматлит, 2005. 416 с.
9. Дистанционное обучение в среде Moodle: методические указания / Рязан. гос. радиотехн. ун-т; сост.: Н.П. Клейносова, Э.А. Кадырова, И.А. Телков, О.М. Баскакова, Р.В. Хруничев. Рязань, 2011. 28 с.
10. Зыкова Т.В., Сидорова Т.В., Кытманов А.А., Шершнева В.А. и др. О возможностях веб-ориентированной среды MOODLE при создании курса математического анализа // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 67–70.
11. Ильин В.А., Позняк Э.Г. Линейная алгебра: учебник для вузов. 4-е изд. М.: Наука. Физматлит, 1999. 296 с.
12. Монгуш А.С., Танова О.М. Дистанционное обучение как форма реализации сетевого взаимодействия в обучении математике в Республике Тыва: матер. IV Всерос. науч.-метод. конф. Красноярск, 2015. С. 74–76.
13. Монгуш М.В. Математическая подготовка студентов как фактор повышения качества образования // Философия образования. 2008. № 4 (25). С. 267–273.
14. Мытыцина Т.Н. Дискретная математика. Решение рекуррентных соотношений: практикум. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 35 с.
15. Танзы М.В. Применение электронного образовательного ресурса при обучении математике студентов сельскохозяйственных направлений // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-1. С. 167–170.
16. Троякова Г.А. Дискретная математика: учеб.-метод. пособие для студ. физико-матем. ф-та. Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2018. 96 с.

17. Цибульский Г.М., Вайнштейн Ю.В., Есин Р.В. Разработка адаптивных электронных обучающих курсов в среде LMS Moodle: монография. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2018. 184 с.
18. Цибульский Г.М., Брежнев Р.В., Маглинец Ю.А. Динамическая модель обучаемого в виртуальной образовательной среде MOODLE // Информатика и образование. 2017. № 7. URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1573470> (дата обращения: 17.02.2019).
19. Mümine Kaya Keleş and Selma Ayşe Özel. A Review of Distance Learning and Learning Management Systems // Submitted: April 30th 2016. Reviewed: August 11th 2016. Published: December 14th 2016. URL: <https://www.intechopen.com/books/virtual-learning/a-review-of-distance-learning-and-learning-management-systems> (дата обращения: 17.02.2019). DOI: 10.5772/65222.
20. Shcherbina E.Yu., Dorozhkin E.M., Akimova O.B., Yadretsov V.A., Shcherbin M.D. Educational and Cognitive Independence of Students in E-learning // Eurasian J Anal Chem 2017; 12 (Interdisciplinary Perspective on Sciences 7b): 1221–1228. URL: <http://www.eurasianjournals.com/Educational-and-Cognitive-Independence-of-Students-in-E-learning,78128,0,2.html> (дата обращения: 17.02.2019). DOI: <https://doi.org/10.12973/ejac.2017.00247a>
21. Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Mukhina M.V., Kutepov M.M., Kutepova L.I., Chernysheva T.L. The Organization of the Test Control of Students' Knowledge in a Virtual Learning Environment Moodle // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Vol. 20, is. 3. (Print ISSN: 1098–8394; Online ISSN: 1528–2651). URL: <https://www.abacademies.org/articles/the-organization-of-the-test-control-of-students-knowledge-in-a-virtual-learning-environment-moodle-6919.html> (дата обращения: 17.02.2019).
22. Zheltobryukh A.V., Dakueva V.M., Soshin A.A., Kovalev D.V. The use of distance learning system «Moodle» in educational process for implementation of professional training programs // Pedagogy. Issues of Theory and Practice. Tambov: Gramota, 2017. No. 3. P. 39–41. ISSN 2500-0039. URL: <http://www.gramota.net/eng/materials/4/2017/3/9.html> (дата обращения: 17.02.2019).

TECHNOLOGY OF DISTANCE TEACHING OF MATHEMATICS FOR STUDENTS USING «MOODLE» SYSTEM

M.V. Tanzy (Kyzyl, Russia)

L.L. Kuular (Kyzyl, Russia)

G.A. Troyakova (Kyzyl, Russia)

S.K. Saaya (Kyzyl, Russia)

Abstract

Problem and goal. This article deals with the problem of improving the quality of mathematical training for students of higher educational institutions on the basis of the introduction of new information technologies.

The purpose of the article is to analyze the current state of the problem and to offer the technology of using electronic distance courses developed in the Moodle system for teaching mathematics to full-time and part-time students as a means to increase the quality of mathematical training for students.

The research methodology consists in the analysis and generalization of normative legal documents for higher education, students' curricula in different areas of training, programs, textbooks and teaching AIDS in mathematics.

Results. Based on the analysis of the of problems of teaching mathematics to students of higher educational institutions, the necessity of creating electronic distance

courses in Moodle aimed at improving the quality of teaching mathematics and the formation of professional competencies in the field of information technologies was substantiated.

Conclusion. Today the question of increasing the efficiency of teaching mathematics to students of higher educational institution on the basis of introducing new information technologies becomes urgent. One of the solutions to this issue is the introduction of the Moodle distance learning system in the educational process, which makes it possible to optimize and diversify the forms and methods of work. This system allows the teacher and the students to work at a distance, regardless of their location. The use of electronic distance courses developed in the Moodle system proposed in the article contributes to the effectiveness of mathematical training for students of higher education institutions.

Keywords: *distance learning technologies, mathematics, Moodle distance learning system, module, testing.*

References

1. Anisimov A.M. Work in the Moodle system of distance learning. Training guide. 2nd ed. corrected and add. Kharkov, KNAME, 2009. 292 p.
2. Belozubov A.V., Nikolaev D.G. The system of Moodle distance learning. Teaching manual. SPb., 2007. 108 p.
3. Bortakovskiy A.S. Linear algebra in examples and problems. M.: Higher School, 2010. 591 p.
4. Bulgakov I.N., Fedotenko G.F. Discrete mathematics. Elements of the theory. Tasks and exercises: studies. Teaching manual. Voronezh: VGU Publishing house, 2004. 62 p.
5. Weinstein Yu.V., Esin R.V., Tsubulsky G.M. Adaptive learning resources as a means of raising the qualifications of teaching staff // Bulletin of KGPU named after V.P. Astafiev. 2017. No. 2.
6. Weinstein Yu.V., Shershneva V.A., Esin R.V., Zykova T.V. Adaptation of mathematical educational content in electronic learning resources // Open Education. 2017. No. 4. P. 4–12.
7. Weinstein Yu.V., Noskov M.V., Shershneva V.A. Building adaptive educational resources: mater. of International scientific-practical conf. Omsk, 2016.
8. Gavrillov G.P., Sapozhenko A.A. Tasks and exercises in discrete mathematics: studies. Teaching manual. M.: Fizmatlit, 2005. 416 p.
9. Distance learning in the Moodle environment: guidelines / Ryazan State Radio-engineering Un-ty; Compiled by: N.P. Kleinosova, E.A. Kadyrova, I.A. Telkov, O.M. Baskakova, R.V. Khrunichev. Ryazan, 2011. 28 p.
10. Ilyin V.A., Poznyak E.G. Linear algebra: a textbook for universities. 4th ed. M.: Science. Fizmatlit, 1999. 296 p.

11. Mongush A.S., Tanova O.M. Distance learning as a form of implementation of network interaction in teaching mathematics in the Republic of Tyva: mater.of IV All-Russia scientific method. conf. Krasnoyarsk, 2015. P. 74–76.
12. Mongush M. V. Mathematical training of students as a factor of improving the quality of education // Philosophy of education. 2008. No. 4 (25). P. 267–273.
13. Mytytsina T.N. Discrete Math. Solution of recurrent co-relations: workshop / Kostroma KSU named after N.A. Nekrasov, 2010. 35 p.
14. On the possibilities of the web-based MOODLE environment in creating a course of mathematical analysis / T.V. Zykova, T.V. Sidorov, A.A. Kytmanov, V.A. Shershneva et al. // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2014. No. 2 (28). P. 67–70.
15. Tanzy M.V. Application of an electronic educational resource in teaching mathematics to students of agricultural areas // Modern high technology. 2016. No. 2-1. P. 167–170.
16. Troyakova A.A. Discrete Mathematics: a textbook of method. for stud. physical mat. faculty. Kyzyl: Publishing House TuvSU, 2018. 96 p.
17. Tsibulsky G.M., Weinstein Yu.V., Esin R.V. Development of adaptive e-learning courses in the LMS Moodle environment: monograph. Krasnoyarsk: Sib. Fed University Press, 2018. 184 p.
18. Tsibulsky G.M., Brezhnev R.V., Maglinetz Yu.A. A dynamic model of a student in the MOODLE virtual educational environment // Computer Science and Education: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1573470>. – 2017. No. 7.
19. Mümine Kaya Keleş and Selma Ayşe Özel. A Review of Distance Learning and Learning Management Systems // Submitted: April 30th 2016Reviewed: August 11th 2016Published: December 14th 2016 DOI: 10.5772/65222. <https://www.intechopen.com/books/virtual-learning/a-review-of-distance-learning-and-learning-management-systems>
20. Shcherbina E.Yu., Dorozhkin E.M., Akimova O.B., Yadretsov V.A., Shcherbin M.D. Educational and Cognitive Independence of Students in E-learning // Eurasian J Anal Chem 2017;12(Interdisciplinary Perspective on Sciences 7b):1221–1228. DOI: <https://doi.org/10.12973/ejac.2017.00247a>. <http://www.eurasianjournals.com/Educational-and-Cognitive-Independence-of-Students-in-E-learning,78128,0,2.html>
21. Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Mukhina M.V., Kutepov M.M., Kutepova L.I., Chernysheva T.I. The Organization of the Test Control of Students' Knowledge in a Moodle Virtual Learning Environment // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Vol. 20, is. 3 (Print ISSN: 1098-8394; Online ISSN: 1528–2651). <https://www.abacademies.org/articles/the-organization-of-the-test-control-of-students-knowledge-in-a-virtual-learning-environment-moodle-6919.html>
22. Zheltobryukh A.V., Dakueva V.M., Soshin A.A., Kovalev D.V. The use of distance learning system «Moodle» in educational process for implementation of professional training programs // Pedagogy. Issues of Theory and Practice. Tambov: Gramota, 2017. No. 3. P. 39–41. ISSN 2500-0039. <http://www.gramota.net/eng/materials/4/2017/3/9.html>

УДК 377.5

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

И.Е. Балыкова (Абакан, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В процессе профессиональной подготовки будущего учителя особое значение имеет нахождение эффективных путей решения проблемы профессионального становления будущих специалистов, одним из которых является научно обоснованное педагогическое сопровождение. Проблема изучения особенностей содержания и организации педагогического сопровождения рассматривается в исследованиях многих отечественных и зарубежных ученых. На основе ранее проведенного теоретического исследования автором дано определение понятия «педагогическое сопровождение подготовки будущего учителя». В научной статье представлена теоретически обоснованная структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя.

Методологию исследования составляют результаты научных исследований отечественных ученых: В.А. Адольфа, Е.А. Александровой, С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, Г.А. Игнатъевой, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, С.Н. Чистяковой и др.

Результаты. Автором выделены три этапа в построении модели – методологический, технологический, анализ полученных результатов и их апробация. Обоснована совокупность теоретико-методологических подходов для построения структурно-функциональной модели педагогического сопровождения подготовки будущего учителя

(лично-деятельностный, системный, аксиологический, рефлексивный). Дана характеристика основным структурным компонентам модели (целевой, содержательный, деятельностный и результативный). Целевой компонент включает в себя цель, задачи и принципы сопровождения. Содержательный компонент, определяющий содержательное наполнение направлений педагогического сопровождения, включает организационно-педагогические условия, необходимые для результативной подготовки будущего учителя. Деятельностный компонент направлен на определение субъектов и форм педагогического сопровождения. Результативный компонент предполагает рефлексию результативности процесса педагогического сопровождения подготовки будущего учителя.

Заключение. Разработанная структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя отражает сущность и основное содержание исследуемого процесса и направлена на оптимизацию и повышение результативности образовательного процесса. Отмечены аспекты, которые необходимо учитывать при построении данной модели: основные методологические подходы, содержание структурных компонентов модели, условия реализации данных компонентов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка, будущий учитель, структурно-функциональная модель.

Постановка проблемы. Одним из распространенных методов исследования педагогических процессов и явлений, включающих эмпирические и теоретические данные, является метод моделирования. В его основе лежит модель, отражающая сущность, важные качества и структурные компоненты моделируемой системы. В научных трудах имеется немало описаний модели педагогического

сопровождения учебно-воспитательного процесса и развития личности в нем. Эффективное педагогическое сопровождение образовательного процесса влияет на качественную профессиональную подготовку обучающихся, служит основой для создания условий для их деятельности, формирования системы фундаментальных знаний и развития познавательных способностей для дальнейшего обучения. Важно вы-

строить модель, отражающую компоненты организации педагогического сопровождения (цель, задачи, принципы, условия, содержание и др.) и их взаимосвязи и имитирующую способы организации предполагаемой деятельности.

Цель статьи – описать структурно-функциональную модель педагогического сопровождения подготовки будущего учителя.

Обзор научной литературы по проблеме. Основы понятия «сопровождение» были заложены К. Роджерсом [Rogers, 1961]. В зарубежных исследованиях педагогическое сопровождение рассматривается как тьютерство. Проблема тьютерства как педагогического феномена находит отражение в исследованиях зарубежных ученых М. Бэйнтон, Ч. Ведемейера, Р. Гаррисона и других [Молоков, 2014]. Так, С. Дент изучает потенциал личности наставников для устранения пробелов в достижении обучающихся, Дж. Миллер изучает вопрос повышения конкурентоспособности будущего выпускника с целью дальнейшего его профессионального роста [Miller, 2013, p. 72].

Теоретическое обоснование сущности педагогического сопровождения подготовки будущего учителя нашло отражение в научных трудах В.А. Адольфа, Е.А. Александровой, Е.В. Бондаревской, Е.И. Винтер, Б.З. Вульфова, В.В. Игнатовой, Е.И. Казаковой, О.В. Кисель, И.А. Колесниковой, Е.В. Мошкиной, А.В. Мудрик, Л.И. Новиковой, Л.А. Петровской, Г.И. Симоновой, В.А. Слостенина, В.П. Слободчикова, С.Н. Чистяковой и других авторов.

Б.З. Вульф на основе анализа работ других авторов отмечает, что семантика понятия «педагогическое сопровождение» тесно сопряжена с понятиями «педагогическая поддержка», «педагогическая помощь» «педагогическое руководство» [Вульф, 2006]. Основная цель педагогического сопровождения, по мнению В.А. Слостенина и И.А. Колесниковой, это осуществление обучения и профессиональной подготовки будущего специалиста так, чтобы оно в дальнейшем способствовало профессиональному успеху [Педагогическая..., 2006, с. 129].

По мнению Е.В. Бондаревской [Бондаревская, 2000] и И.С. Якиманской [Якиманская, 2013], в основе организации сопровождения лежит методологическая концепция личностно ориентированного образования. Поэтому одной из отличительных черт педагогического сопровождения является осуществление взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Данная особенность прослеживается во многих определениях понятия «педагогическое сопровождение»: «это умение педагога находиться вместе с обучающимися...» [Александрова, 2008]; «... система педагогической деятельности педагога по оказанию помощи в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей и создание ситуации успешности для воспитанников» [Кисель, 2012]; «...особая сфера деятельности педагога, направленная на приобщение обучающегося к ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития» [Мудрик, 2013].

Т.В. Анохина, Б.В. Бедерханова, О.С. Газман, С.Д. Поляков едины во мнении, что педагогическое сопровождение направлено на стимулирование осознанной, целенаправленной активности сопровождаемого в решении возникающих трудностей [Анохина, 2000; Бедерханова, 2000, с. 41; Газман, 1998]. Одновременно педагогическое сопровождение позволяет реализовать потенциал самопроявления, стимулирует успешное поведение сопровождаемого.

В работах В.А. Адольфа, В.В. Игнатовой, Н.Ф. Ильиной, М.Г. Яновой сопровождение рассматривается как педагогическая стратегия, организационная составляющая педагогической культуры учителя [Адольф, Филипповская, 2013, с. 5–13; Игнатова, 2010, с. 6–15; Игнатова, Янова, 2011, с. 109; Ильина, 2013, с. 114].

На основе теоретического анализа этих работ в статье предпринята попытка определить педагогическое сопровождение как педагогический процесс, направленный на реализацию условий по формированию определенного образовательного пространства для достижения поставленных целей. В свою очередь, педагогическое сопровождение подготовки будущего

учителя мы рассматриваем как процесс взаимодействия субъектов образования, направленного на усиление внутренней и внешней активности студентов в освоении профессии «учитель» [Балыкова, 2017, с. 98–100; 2018, с. 56–58].

Методология. В научных публикациях последних десятилетий часто описываются модели педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса (В.А. Адольф, Е.А. Александрова, В.П. Беспалько, Г.А. Игнатьева, И.А. Липский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, С.Н. Чистякова и другие).

Теоретический анализ научных работ позволил выделить в построении структурно-функциональной модели педагогического сопровождения подготовки будущего учителя три этапа: 1 этап – методологический – выбор, описание и обоснование методологической основы педагогического сопровождения; 2 этап – технологический – выделение структурных компонентов (построение модели); 3 этап – результативный – апробация разработанной модели с последующим анализом полученных результатов.

Первый этап методологический – это обоснование методологической основы (совокупность методологических подходов) для построения структурной модели педагогического сопровождения подготовки будущего учителя. С учетом педагогических исследований Н.О. Яковлевой в основу разработки структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя положены четыре теоретико-методологических подхода [Яковлева, 2012].

1. Личностно-деятельностный подход – это совокупность положений о развитии потенциала студентов путем активного включения их в профориентационную деятельность, учета индивидуально-личностных особенностей, способствования самореализации и личностному росту через осуществление субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса.

2. Системный подход позволяет рассматривать педагогическое сопровождение подго-

товки будущего учителя как целостную систему взаимосвязанных компонентов через выделение и описание цели, результата, компонентов, организационно-педагогических условий педагогического сопровождения.

3. Аксиологический подход позволяет выделить основные ценностные составляющие выделенных структурных компонентов профессиональной подготовки будущего учителя.

4. Рефлексивный подход направлен на вовлечение обучающихся в активную познавательную и рефлексивную деятельность, формирование их личностных и профессиональных ценностей, определение стратегии профессионального самосовершенствования.

Результаты исследования. Вторым этапом построения модели – это технологический (выделение структурных компонентов модели). На основе теоретического анализа научных работ по описанию компонентов (блоков) модели сопровождения подготовки обучающихся (С.У. Бахметов, Н.Ф. Ильина, Ю.В. Косолапова, Е.В. Мошкина, Е.С. Салахутдинова, И.М. Яковенко) мы выделили четыре компонента структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя – целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Третий этап построения структурно-функциональной модели педагогического сопровождения подготовки будущего учителя – апробация разработанной модели в опытно-экспериментальном исследовании, а также анализ полученных результатов.

Графическое изображение структурно-функциональной модели представлено на рисунке.

При построении структурно-функциональной модели педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя были выделены четыре взаимообусловленных компонента – целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Целевой компонент является системообразующим компонентом модели, направлен на обеспечение самого процесса педагогического сопровождения. Он включает в себя цель, за-



Рис. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения подготовки будущего учителя

Fig. Structural and functional model of pedagogical support for future teacher training

дачи и принципы сопровождения. Целью педагогического сопровождения является создание организационно-педагогических условий, необходимых для результативной подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования. Для достижения цели в процессе осуществления педагогического сопровождения необходимо решить следующие задачи: 1) обеспечивать лично ориентированное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучающихся и преподавателей); 2) применять различные формы взаимодействия; 3) мотивировать обучающихся к профессиональному самосовершенствованию.

На основе идей лично-деятельностного подхода определены принципы осуществления педагогического сопровождения подготовки будущего учителя – научности, комплексности, непрерывности, последовательности, открытости и вариативности. Принцип научности предполагает использование научно обоснованных и апробированных в педагогической практике теоретических положений. Принцип комплексности направлен на организацию совместной работы субъектов педагогического сопровождения. Принцип непрерывности отражает непрерывный характер педагогического сопровождения. Принцип последовательности про-

является в осуществлении поэтапного педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя. Принцип открытости – это открытость осуществляемых организационно-педагогических условий, необходимых для результативной подготовки будущего учителя. Принцип вариативности проявляется в разнообразии применяемых методов, форм, приемов реализации организационно-педагогических условий.

Содержательный компонент модели определяет содержательное наполнение направлений педагогического сопровождения, также включает организационно-педагогические условия. К направлениям педагогического сопровождения относятся: 1) психологическая диагностика основных компонентов профессиональной подготовки будущего учителя, создание условий для формирования отношения к выбранной профессии и личностного роста студентов; 2) поддержка профессионального самосовершенствования будущего учителя; 3) просвещение студентов по вопросам развития личности как субъекта образовательной деятельности.

Для реализации этих направлений выделены организационно-педагогические условия, необходимые для результативной подготовки будущего учителя: актуализация знаний о ценностной составляющей профессиональной подготовки и использование на учебных занятиях имитационного моделирования.

Деятельностный компонент модели направлен на определение субъектов и форм педагогического сопровождения. Профессиональная подготовка будущего учителя не может происходить в одностороннем порядке, необходима помощь обучающимся со стороны преподавателей учебного заведения. Субъект-субъектное взаимодействие ориентирует преподавателей на создание для студентов условий по обеспечению целостности и результативности процесса их личностно-профессионального развития. Деятельность преподавателей имеет социально-опосредованный характер и направлена на формирование профессиональной компетентности студентов, саморазви-

тие и самосовершенствование. Основная задача преподавателей – организация активной учебно-познавательной деятельности студентов. Последние должны быть ориентированы на освоение системы профессиональных знаний (когнитивный компонент), реализацию их на практике (деятельностный компонент), реализацию ценностных составляющих педагогической профессии (ценностно-мотивационный компонент), развитие способности оценивания достигнутых результатов (рефлексивный компонент). В составе основных функций студентов как субъектов деятельности выделяются: самопознание (осознание себя как личности); самореализация (выявление, раскрытие и реализация своего потенциала); самооценка (оценивание результатов своей учебно-профессиональной деятельности), саморегуляция (управление своим развитием), самодетерминация (формирование представления о собственном Я), самоактуализация (реализация своего потенциала).

Практика показывает, что наиболее эффективные формы взаимодействия при организации педагогического сопровождения являются активизирующими способами педагогической деятельности. Целесообразно для стимулирования процесса профессиональной подготовки будущего учителя использовать педагогическое наблюдение, консультирование, организацию совместной деятельности, поощрение максимальной самостоятельности студентов, тренинги, имитационные игры, игровые ситуации и задания и другое.

Результативный компонент направлен на рефлексию процесса педагогического сопровождения подготовки будущего учителя.

Заключение. Разработанная структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя отражает сущность и основное содержание исследуемого процесса. При построении данной модели важно учитывать некоторые аспекты. Во-первых, методологические подходы, выступающие методологическими ориентирами для изучения процесса как

целостной системы. Во-вторых, содержание структурных компонентов модели – целевого, содержательного, деятельностного и результативного. В-третьих, условия, в которых будут реализовываться компоненты структурной модели педагогического сопровождения подготовки будущего учителя. Критериями эффективности педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя являются: успешность учебно-воспитательной деятельности в учебном заведении, позитивная динамика развития субъектности обучающихся, укрепление субъект-субъектного взаимодействия.

Реализация данной модели способствует оптимизации и повышению результативности образовательного процесса, непрерывности подготовки будущего учителя, реализации личностно ориентированного подхода.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение как необходимое условие реализации ФГОС // Инновации в образовании. 2013. № 3. С. 5–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskaya-deyatelnost-kak-mehanizm-realizatsii-fgos> (дата обращения: 12.05.2017).
2. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Ученые записки. 2008. Т. 1. Сер.: Психология. Педагогика. № 1–2. С. 74–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-starsheklassnikov-v-protssesse-razrabotki-i-realizatsii-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy> (дата обращения: 12.05.2017).
3. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 63–81.
4. Балыкова И.Е. К вопросу о содержании понятия «педагогическое сопровождение» // Реализация компетентного подхода в образовательном процессе: традиции, инновации, перспективы: сб. матер. V Междунар. заочной научно-практ. конф. (Абакан, 2017 г.) / науч. ред. Н.В. Надеева, отв.ред. Н.Л. Чудаева. Абакан: Изд-во ФГБОУ ВО ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2017. С. 98–100. URL: <http://www.khsu.ru/assets/units/kpoip/files/МатериалыНПК2017.pdf> (дата обращения: 10.09.2017).
5. Балыкова И.Е. Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя // Образование и социализация личности в современном обществе: матер. XI Междунар. науч. конф. (Красноярск, 5–7 июня 2018 г.). Красноярск, 2018. С. 56–58. URL: <http://elib.kspu.ru/document/32952> (дата обращения: 22.12.2018).
6. Бедерханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 39–49.
7. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000. 352 с.
8. Вульфов Б.З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс // Мир образования – образование в мире. 2006. № 2 (22). С. 43–53.
9. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. 1998. № 6. С. 108–111.
10. Игнатова В.В. Разработка педагогических стратегий как фактор становления личности. Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты. Красноярск, 2010. 296 с.
11. Игнатова В.В., Янова М.Г. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя (теоретико-методологический аспект): монография. Красноярск, 2011. 250 с.
12. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. Красноярск, 2013. 308 с.
13. Кисель О.В. Организационно-педагогическое сопровождение здоровьесбережения учителей общеобразовательной школы // Вестник ЧГПУ. 2012. № 9. С. 26–37.

14. Молоков Д.С. Зарубежный опыт тьютерского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1, т. II. С. 62–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-tyutorskogo-soprovozhdeniya-razvitiya-odarennogo-rebenka-v-usloviyah-vzaimodeystviya-obschego-dopolnitelnogo-i-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.04.2017).
15. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013. 240 с. URL: http://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_20563.pdf (дата обращения: 02.03.2017).
16. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 240 с.
17. Сутковая Н.В. Феномен «педагогическое сопровождение» в актуальных педагогических исследованиях // Педагогика: традиции и инновации: матер. VIII Междунар. науч. конф. (Челябинск, январь 2017 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2017. С. 49–52. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11663/> (дата обращения: 20.12.2018).
18. Якиманская И.С. Основы личностно ориентированного образования: монография. М., 2013. 222 с.
19. Яковлева Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006. 239 с. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/279/Педагогическая%20концепция.pdf?isAllowed=y&sequence=1> / (дата обращения: 02.03.2017).
20. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2012. № 4. С. 46–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17715194> (дата обращения: 12.04.2017).
21. Miller J. How to train the good teacher / Translation: Lapshina T.N. // Monthly scientific and information magazine «V Mire Nauki». 2013. № 2. P. 70–76. URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads//2013/08/uchitel.pdf> (дата обращения: 02.04.2018).
22. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston, 1961. 420 p. URL: <https://www.rulit.me/books/stanovlenie-lichnosti-vzglyad-na-psihoterapiyu-read-405531-1.html> (дата обращения: 24.03.2017).

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

I.E. Balykova (Abakan, Russia)

Abstract

Problem and goal. In the process of professional training of the future teacher it is of particular importance to find effective ways to solve the problem of professional development of future specialists, one of which is scientifically based pedagogical support. The problem of studying the features of the content and organization of pedagogical support is considered in the studies of many domestic and foreign scientists. On the basis of previously conducted theoretical research, the author defines the concept of “pedagogical support of future teacher training”. The article presents a theoretically grounded structural and functional model of pedagogical support of professional training of future teachers.

The methodology of the research consists in the analysis and generalization of the scientific research of the following Russian scientists: V.A. Adolph, E.A. Alexandrova, S.I. Arkhangelskiy, V.P. Bepalko, B.S. Gershunskiy, G.A. Ignatieva, V.V. Krayevskiy, N.N. Kuzmina and S.N. Chistyakova.

Results. The author describes three stages in the development of the model –methodological, technological, and the analysis of the results and their approbation. The set of theoretical and methodological approaches for the development of the structural – functional model of pedagogical support of future teacher training (personal activ-

ity-based, system-based, axiological, reflexive) is substantiated. The characteristic features of the main structural components of the model (target, content, activity and effectiveness) are given. The target component includes the purpose, objectives and principles of support. The content component that determines the content of the directions of pedagogical support includes organizational and pedagogical conditions necessary for the effective training of the future teacher. The activity component is aimed at determining the subjects and forms of pedagogical support. The effectiveness component presupposes the development of the ability to assess the effectiveness of the process of pedagogical support.

Conclusion. The developed structural- functional model of pedagogical support for professional training of future teachers reflects the essence and the main content of the process and is aimed at optimizing and improving the effectiveness of the educational process. The main aspects that are to be taken into account in the development of this model are as follows: the methodological approaches, the content of the structural components of the model, the conditions for the implementation of these components.

Keywords: *support, pedagogical support, professional training, future teacher, model, structural- functional model.*

References

1. Adolf V.A., Pilipchevskaya N.V. Tutor support as a necessary condition for the implementation of the Federal state educational standard // Innovations in education. 2013. No. 3. P. 5–13.
2. Alexandrova E.A. Pedagogical support of high school students in the process of development and implementation of individual educational trajectories. Scientists notes, 2008. Vol. 1. Series Psychology. Pedagogy. No. 1–2. P. 74–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-starsheklassnikov-v-protssesse-razrabotki-i-realizatsii-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy> (date of access: 12.05.2017).
3. Anokhina T.V. Pedagogical support as a reality of modern education // Class teacher. 2000. No. 3. P. 63–81.
4. Balykova I.E. On the content of the concept of “pedagogical support” // Implementation of the competence approach in the educational process: traditions, innovations, prospects: collection of materials of the V International correspondence scientific-practical conference / ed. N. Nadeeva, N. Chudaeva. Abakan. 2017. P. 98–100. URL: <http://www.khsu.ru/assets/units/kroip/files/МатериалыНПК2017.pdf> (date of access: 10.09.2017).
5. Balykova I.E. Pedagogical support of professional training of future teachers // Education

- and socialization of personality in modern society: proceedings of the XI International scientific conference (Krasnoyarsk, June 5–7, 2018). Krasnoyarsk. 2018. P. 56–58. С. 56–58. URL: <http://elib.kspu.ru/document/32952> (date of access: 22.12.2018).
6. Bederkhanova V.P. Pedagogical support of individualization to the child // *Class teacher*. 2000. No. 3. P. 39–49.
 7. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-on-Don, 2000. 352 p.
 8. Wulfov B.Z. The world of education: the phenomenon of education and the process of education in the world. 2006. No. 2 (22). P. 43–53.
 9. Gazman O. Education and pedagogical support of children // *Public education*. 1998. No. 6. P. 108–111.
 10. Ignatova V.V. Development of pedagogical strategies as a factor of personality formation. Formation of personality in the educational process: cultural and pedagogical aspects. Krasnoyarsk, 2010. 296 p.
 11. Ignatova V.V., Yanova M.G. Formation of organizational and pedagogical culture of the future teacher (theoretical and methodological aspect): monograph. Krasnoyarsk, 2011. 250 p.
 12. Ilyina N.F. Continuous pedagogical education: updating in the context of regional development: monograph. Krasnoyarsk, 2013. 308 p.
 13. Kisel O.V. Organizational and pedagogical support of health saving of secondary school teachers // *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2012. No. 9. P. 26–37.
 14. Molokov D.S. Foreign experience of tutor support of development of the gifted child in the conditions of interaction of the general, additional and professional education // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2014. No. 1, vol. II. P. 62–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-tyutorskogo-soprovozhdeniya-razvitiya-odarennogo-rebenka-v-usloviyah-vzaimodeystviya-obschego-dopolnitelnogo-i> (date of access: 12.04.2017).
 15. Mudrik V.A. Social pedagogy. M., 2013. 240 p. URL: http://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_20563.pdf (date of access: 02.03.2017).
 16. Pedagogical support of the child in education. Teaching guide / ed. V.A. Slastenin, I.A. Kolesnikova. M., 2006. 240 p.
 17. Suchkova N.V. The Phenomenon of “pedagogical support” in actual pedagogical research. Pedagogy: traditions and innovations: materials of the VIII Intern. scientific. Conf. (Chelyabinsk, January 2017). Chelyabinsk. 2017. P. 49–52. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11663/> (access date: 20.12.2018).
 18. Yakimanskaya I.S. Fundamentals of personality-oriented education: monograph. M., 2013. 222 p.
 19. Yakovleva E.V., Yakovlev N.O. Pedagogical concept: methodological aspects of its development. M., 2006. 239 p. URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/279/Педагогическая%20концепция.pdf?isAllowed=y&sequence=1> / (date of access: 02.03.2017).
 20. Yakovleva N.O. Support as a pedagogical activity // *Bulletin of South-Ural State University. Series: Education. Pedagogical science*. 2012. No. 4. P. 46–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17715194> (access date: 12.04.2017).
 21. Miller J. How to train the good teacher / Translation: Lapshina T.N. // *Monthly scientific and information magazine «V Mire Nauki»*, 2013. No. 2. P. 70–76. URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads//2013/08/uchitel.pdf> (access date 02.04.2018).
 22. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist’s View of Psychotherapy. Boston, 1961. 420 p. URL: <https://www.rulit.me/books/stanovlenie-lichnosti-vzglyad-na-psihoterapiyu-read-405531-1.html> (date of access: 24.03.2017).

УДК 378:811

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИЗАЦИЯ СТАНДАРТОВ «ЕВРОПЕЙСКОГО ПОДХОДА К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА СОВМЕСТНЫХ ПРОГРАММ» (ESG)

И.А. Майер (Красноярск, Россия)

И.П. Селезнёва (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются условия реализации стандартов «Европейского подхода к обеспечению качества совместных программ» (ESG) в рамках магистерских программ в сфере иноязычного образования на институциональном и программном уровнях. Совместные образовательные программы, призванные стимулировать академическую мобильность и развивать сотрудничество между европейскими странами – участниками Болонского процесса, все еще в недостаточной степени представлены в образовательной практике Российской Федерации. Авторы статьи предлагают рекомендации по реализации стандартов ESG, учитывающие нормы национального законодательства. В качестве примера взяты магистерские программы, реализующиеся на факультете иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева: «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения), направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Цель статьи – представление авторских рекомендаций по внедрению стандартов ESG в магистерские программы в сфере иноязычного образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов, предусматривающих обеспечение качества образования на основе использования международного сотрудничества в образовательной сфере.

Методологию исследования составляют анализ действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования; изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию совместных образовательных программ в целом и созданию образовательных программ мирового уровня (programmes of excellence) в частности; анализ и обобщение авторского опыта реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования.

Результаты. Разработаны авторские рекомендации по согласованию магистерских программ в сфере иноязычного образования со стандартами ESG, проведена их апробация.

Заключение. Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что их использование на практике позволяет реализовать международное сотрудничество в сфере совместных образовательных программ и обеспечить тем самым повышение качества образования. Рассматриваемые в статье авторские рекомендации могут быть применены в ходе обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная формы обучения).

Ключевые слова: *иноязычное образование, стандарты ESG, совместная магистерская программа, образовательная среда, институциональный и программный уровни, качество образования.*

Постановка проблемы. Образовательные программы нового поколения предусматривают обеспечение качества образования, соответствующего международным стандартам совместных образовательных программ. Для стран – участников Болонского про-

цесса, к которым относится Российская Федерация, гарантом качества служат рекомендации, изложенные в документе, получившем название «Европейский подход к обеспечению качества совместных программ» (ESG). В связи с вышеизложенным возникает необходимость раз-

работать рекомендации по внедрению стандартов ESG в магистерские программы в сфере иноязычного образования с учетом национальной специфики.

Целью статьи является представление авторских рекомендаций по внедрению стандартов ESG в магистерские программы в сфере иноязычного образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов, предусматривающих обеспечение качества образования на основе использования международного сотрудничества в образовательной сфере.

Анализ действующих магистерских программ в сфере иноязычного образования, проведенный авторами статьи, показал, что структура большинства программ не ориентирована на использование стандартов ESG. В.И. Заботкина и В.И. Маколов подчеркивают, что современная образовательная программа «...должна соответствовать требованиям к обеспечению качества образования, установленным в ФГОС ВО, стандартах ESG и иных документах в области качества образования» [Заботкина, Маколов, 2016, с. 450].

Рекомендации по проектированию магистерских программ нового поколения, представленные в статье, позволяют решить данную проблему.

Методологию исследования составляют обзор основных направлений современных исследований и действующих магистерских программ, использующих стандарты ESG, авторский опыт проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования на факультете иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева: «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения), направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Обзор научной литературы свидетельствует об интересе отечественных и зарубежных ученых к различным аспектам решаемой проблемы.

Вопросы повышения качества образования в вузах России подробно исследуются Т.П. Кузьминской, Н.Н. Буровой, И.В. Родионовой.

D. Dymock, M. Tyler, T.J. Kopcha, L.P. Rieber, V.B. Walker описывают пути решения данной проблемы за рубежом.

Роль практико-ориентированного подхода в современной дидактике вуза отмечают А.Ф. Долгополова, В.А. Жукова, Е.Н. Гавриленко, Е.А. Пушкарева, Т.С. Brown, G.P. Latham, R. Wang [Долгополова и др., 2018; Пушкарева, 2016; Brown, Latham, 2018; Wang, 2018].

Анализируя результаты вхождения России в Болонский процесс, Г.Н. Мотова отмечает: «В течение 15 лет в рамках Болонского процесса формировались “механизмы прозрачности”: система зачетных единиц, европейская и национальные структуры квалификаций, европейское приложение к дипломам, признание квалификаций и периодов обучения. 38 стран разработали и применяют национальные структуры квалификаций, гармонизированные с европейской структурой. Но в трех странах (в России, Андорре и Словакии) эта задача так и не решена» [Мотова, 2015, с. 56].

В числе основных приоритетов и современных задач политики в сфере развития системы образования выступает включение потребителей образовательных услуг в оценку деятельности системы образования и анализ степени их удовлетворенности [Ермакова, Никулина, 2017, с. 726]. К критериям, определяющим степень удовлетворенности потребителя, относится среди прочих возможность обучения в рамках совместных образовательных программ.

В методических рекомендациях по направлению Болонского процесса совместные международные образовательные программы определяются как «разнообразные академические схемы обучения, начиная с реализации отдельных модулей обучения на иностранном языке в рамках определенной совместной программы, заканчивая программами, предусматривающими получение дипломов двух вузов».

Проектирование совместных образовательных программ в рамках высшей школы рассматривается как отечественными [Вольчик, Кривошеева-Медянцева, 2016; Горылев, Камынина, 2015; Гурулева, 2018; Романов, 2016; Майер,

Селезнева, 2017], так и зарубежными исследователями [Ван Ли, 2017; Czerniawski et al., 2018; Beine, Noël, Ragot, 2014; Heyneman, 2016].

А.А. Муравьева и А.И. Горылев уделяют отдельное внимание «...международным / трансверсальным общим компетенциям и значимости их формирования для обеспечения конкурентоспособности выпускников на рынке труда» [Муравьева, 2016, с. 310]. Авторы описывают общие принципы проектирования и реализации совместных образовательных программ на примере университета им. Н.И. Лобачевского (Нижегород).

В данной статье рассматриваются совместные образовательные программы магистратуры. Роль института магистратуры в системе российского образования исследована в недостаточной степени, что связано со сравнительно недавним переходом вузов на многоуровневую систему подготовки [Иващенко, 2015].

Исследование эволюции магистратуры в России и определение перспективных форм ее развития приводят И.Б. Стукалову к следующим выводам: «...магистратура становится ключевой программой подготовки специалистов с высшим образованием высокой квалификации. Это диктует необходимость параллельного развития и реализации как академических, так и практико-ориентированных (прикладных) магистерских программ как перспективного направления развития магистратуры в уровневой системе непрерывного образования в России» [Стукалова, 2018, с. 1].

Международная образовательная деятельность российских вузов характеризуется А.В. Меликян как недостаточно эффективная для обеспечения вхождения в общеевропейское образовательное пространство [Меликян, 2017].

Изучение отношения профессорско-преподавательского состава вузов к модернизации российского высшего образования, в том числе и к разработке и реализации совместных образовательных программ, проведенное А.М. Старыгиной, показывает, что вузовские преподаватели чаще всего не осведомлены о существовании стандартов ESG [Старыгина, 2017].

Между тем общеевропейская стратегия развития образования до 2020 года предусматривает обязательное использование в рамках Болонского процесса стандартов и рекомендаций ESG, что отмечается большинством отечественных и зарубежных авторов [Романов, 2016; Roga, Lapina, Mürsepp, 2015; Terem, Čajka, Rysová, 2015; Volante, Ritzen, 2016; White, Shin, 2017].

Результаты исследования. Предложены авторские рекомендации по внедрению стандартов ESG в магистерские программы в сфере иноязычного образования, апробированные на практике в контексте вузовского образования на примере магистерских программ «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения), направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Согласно стандарту ESG на первом этапе реализации совместных программ осуществляется рациональное делегирование полномочий и ответственности между участниками программы: на институциональном уровне (ректор университета и другие ответственные лица) и на программном уровне (руководитель образовательной программы).

На данном этапе КГПУ им. В.П. Астафьева был заключен договор о сотрудничестве с Гетинститутом (Москва – Берлин – Мюнхен) по разработке и реализации совместной магистерской программы DLL (Deutsch Lehren Lernen) в рамках обучения будущих преподавателей немецкого языка с учетом стандартов ФГОС ВО и ESG.

В рамках магистерской программы «Инновационные технологии в иноязычном образовании» с использованием стандартов ESG реализуются следующие дисциплины метапредметных блоков:

- практико-ориентированные исследовательские проекты (Praxiserkundungsprojekt) в учебной и обучающей деятельности;
- информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам.

В рамках магистерской программы «Современное лингвистическое образование» с ис-

пользованием стандартов ESG реализуются следующие дисциплины метапредметных блоков:

– предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL: Content and Language Integrated Learning);

– семиотико-синергетическая интерпретация интердискурсивности.

Рекомендации по реализации стандартов ESG, учитывающие нормы национального законодательства (ФГОС ВО), основанные на практическом опыте их внедрения в образовательный процесс, могут носить следующий характер (рис.).

1. Совместная образовательная программа должна иметь модульную структуру и опираться на «прозрачные» как для участников образовательного процесса, так и для работодателей результаты обучения.

2. Разработка методов обучения и механизма оценивания должна проводиться с учетом

стандартов ESG, согласованных с национальными стандартами (в нашем случае с ФГОС ВО).

3. При реализации совместных образовательных программ по стандартам ESG необходимо использовать принцип студенто-центрированного обучения, предполагающий саморефлексию.

4. Осуществление принципа студенческой (академической) мобильности возможно через использование дистанционных форм обучения (международные образовательные платформы).

К перспективам совместных образовательных программ, построенных на стандартах ESG, можно отнести получение двойной магистерской степени (программа Joint Masters Degrees), адаптацию инновационных междисциплинарных подходов к преподаванию и обучению (программы стратегического партнерства – Strategic Partnership и «альянсов знаний» – Knowledge Alliances).

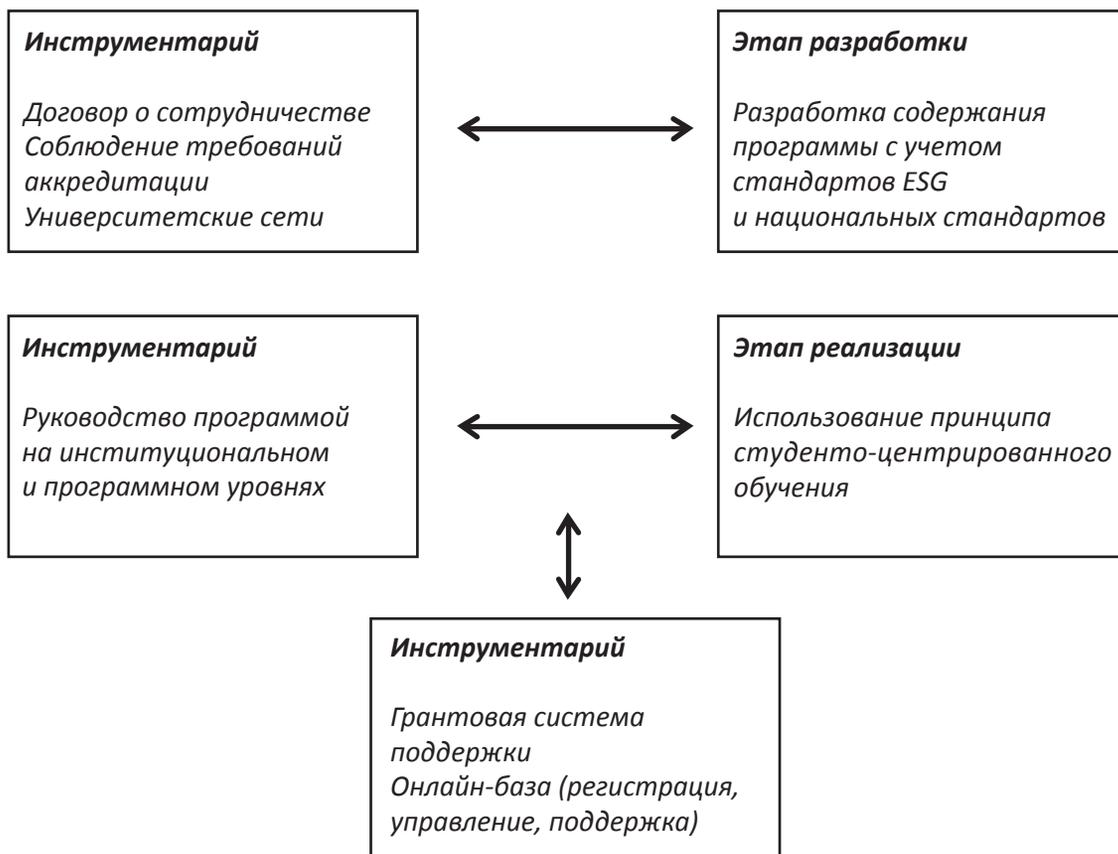


Рис. Этапы разработки и реализации совместных образовательных программ с использованием стандартов ESG для магистерских программ в сфере иноязычного образования

Fig. Stages of development and implementation of joint educational programs using ESG standards for master's programs in the field of foreign language education

Заключение. Анализируя результаты апробации рекомендаций, авторы приходят к выводу о том, что их использование на практике позволяет реализовать международное сотрудничество в сфере совместных образовательных программ и обеспечить тем самым повышение качества образования.

Предложенные в статье авторские рекомендации могут быть применены для проектирования и реализации программ обучения по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная формы обучения).

Библиографический список

1. Ван Ли, Баранова И.И. Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 1. С. 134–141. DOI: 10.18721/JHSS.8116
2. Вольчик В.В., Кривошеева-Медянцева Д.Д. Реформы в сфере высшего образования: роль институтов и социального капитала // Журнал институциональных исследований. 2016. Т. 8, № 2. С. 87–104. DOI: 10.17835/2076-6297.2016.8.2.087-104
3. Горылев А.И., Камынина Н.Р. Совместные образовательные программы как инструмент построения единого европейского пространства высшего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2015. № 3 (39). С. 183–189.
4. Гурулева Т.Л. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 12. С. 93–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103>
5. Долгополова А.Ф., Жукова В.А., Гавриленко Е.Н. Роль практико-ориентированного подхода в современной дидактике вуза // Современное образование. 2018. № 4. С. 150–159. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.4.27480
6. Ермакова Ж.А., Никулина Ю.Н. Качество образования с позиции потребителей образовательных услуг вуза // Креативная экономика. 2017. Т. 1, № 7. С. 725–734. DOI: 10.18334/ce.11.7.38162
7. Заботкина В.И., Маколов В.И. Реализация положений Европейских стандартов и рекомендаций по обеспечению качества (ESG) в рамках международных совместных образовательных программ // Интеграция образования. 2016. Т. 2, № 4 (20). С. 446–455. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.446-455
8. Иващенко Т.Н. Роль института магистратуры в системе российского образования // Вестник государственного и муниципального управления. 2015. № 4 (19). С. 75–79. DOI: 10.12737/17878
9. Кейс и методические рекомендации по направлению Болонского процесса «Сопоставление и признание документов об образовании» 2007 [Электронный ресурс]. URL: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/caseandcomm_jp_nstu.pdf (дата обращения: 09.02.2019).
10. Кузьминская Т.П., Бурова Н.Н. Проблемы повышения качества образования в вузах России // Вопросы регулирования экономики. 2017. № 8 (2). С. 118–132. DOI: 10.17835/2078-5429.2017.8.2.118-132
11. Майер И.А., Селезнева И.П. Магистерские программы в сфере иноязычного образования: метапредметное проектирование // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 78–87. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-41-3-07
12. Меликян А.В. Международная образовательная деятельность российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 1. С. 52–62. URL: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/1876> (дата обращения: 09.02.2019).
13. Мотова Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 53–65.
14. Муравьева А.А., Горылев А.И. Международные совместные образовательные про-

- граммы как инструмент интернационализации высшего образования // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 310–319. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.310-319
15. Пушкарева Е.А. Непрерывное образование в развитии изменяющихся общества и личности: интеграция исследовательских позиций в России и за рубежом // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 4. С. 438–445. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445
 16. Родионова И.В. Актуальные проблемы повышения качества образования в высшей школе // Живая психология. 2015. Т. 2, № 2. С. 109–116. DOI: 10.18334/jp.2.2.2180
 17. Романов Р.В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России: монография. М.: ИНФРА-М, 2016. 302 с. DOI: 10.12737/17756
 18. Старыгина А.М. Модернизационные преобразования российского высшего образования в восприятии профессорско-преподавательского состава вузов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 3. С. 98–104. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-3/1-98-104
 19. Стукалова И.Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. 2018. № 3. С. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
 20. Beine M., Noël R., Ragot L. Determinants of the international mobility of students // Economics of education review. 2014. Vol. 41. P. 40–54. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.03.003
 21. Brown T.C., Latham G.P. Maintaining relevance and rigor: how we bridge the practitioner-scholar divide within human resource development // Human resource development Quarterly. 2018. Vol. 29, is. 2. P. 99–105. DOI: 10.1002/hrdq.21308
 22. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland // Journal of Education for Teaching. 2018. 44 (2). P. 133–148. DOI: 10.1080/02607476.2017.1422590
 23. Dymock D., Tyler M. Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training // Studies in continuing education. 2018. Vol. 40, is. 2. P. 198–211. DOI: 10.1080/0158037X.2018.1449102
 24. Heyneman S.P. Education design: theory, practice and policy // Asia Pacific Education Review. 2016. 17(3). P. 377–379. DOI: 10.1007/s12564-016-9452-7
 25. Kopcha T.J., Rieber L.P., Walker B.B. Understanding university faculty perceptions about innovation in teaching and technology // British Journal of Educational Technology. 2016. Vol. 47, No. 5. P. 945–957. DOI: 10.1111/bjet.12361
 26. Roga R., Lapina I., Mürsepp P. Internationalization of higher education: analysis of factors influencing foreign students' choice of higher education institution // Procedia – Social and behavioral Sciences. 2015. Vol. 213. P. 925–930. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.506
 27. Terem P., Čajka P., Rysová I. Europe 2020 strategy: evaluation, implementation, and prognoses for the Slovak republic // Economics and Sociology. 2015. 8 (2). P. 154–171. DOI: 10.14254/2071-789X.2015/8-2/12
 28. Volante I., Ritzen J. The European Union, education governance and international education surveys // Policy Futures in Education. 2016. 14 (7). P. 988–1004. DOI: 10.1177/1478210316652009
 29. Wang R. New perspectives on translanguaging and education // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. 20 (1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1454043
 30. White R., Shin T.S. Integrative character education (ICE): grounding facilitated prosocial development in a humanistic perspective for a multicultural world // Multicultural Education Review. 2017. 9 (1). P. 44–74. DOI: 10.1080/2005615X.2016.1276670

MASTER'S PROGRAMMES IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: IMPLEMENTATION OF "EUROPEAN APPROACH TO QUALITY ASSURANCE OF JOINT PROGRAMMES" STANDARDS (ESG)

I.A. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)

I.P. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The conditions for the implementation of the standards of the «European approach to quality assurance of joint programs» (ESG) in the framework of master's programs in the field of foreign language education at the institutional and program levels are discussed in the present paper. Joint educational programs aimed at stimulating academic mobility and promoting cooperation between European countries – participants of the Bologna process, are still insufficiently represented in the educational practice of the Russian Federation. The authors suggest recommendations for the implementation of ESG standards, taking into account the norms of national legislation. The master's programs, being realized at the faculty of foreign languages of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P.Astafiev: «Modern linguistic education» (full-time education) and «Innovative technologies in foreign languages education» (part-time education), field of training 44.04.01 Pedagogical education, are taken as an example.

The *purpose* of the article is to present the authors' recommendations on the implementation of ESG standards in master's programs in the field of foreign language education in the context of the introduction of new Federal state educational standards, providing for the quality of education through the use of international cooperation in the field of education.

The *methodology* of the research is based on the analysis of the existing master's programs in the field of foreign language education; study of the results of domestic and foreign scientists interdisciplinary research, devoted to the use of joint educational programs in general and the creation of educational programs of international level (programs of excellence), in particular; the analysis and generalization of the authors' experience of implementing master's programs in the field of foreign language education.

Results. The authors' recommendations on the implementation of ESG standards in master's programs in the field of foreign language education, approved by practice in the context of higher education, are developed.

Conclusion. Analyzing the results of the approved recommendations, the authors conclude that their use in practice allows for international cooperation in the field of joint educational programs and thereby improve the quality of education. The authors' recommendations considered in the paper can be applied in the course of masters' education in the field of training: 44.04.01 Pedagogical education (full-time and part-time education).

Keywords: *joint educational programs, ESG standards, quality assurance of education, modern educational environment, institutional level, program level, master's program, foreign language education.*

References

1. Wang Li, Baranova I.I. State, tendencies and prospects of joint educational programs of Chinese and Russian universities // St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences. 2017. Vol. 8, No. 1. P. 134–141. DOI: 10.18721/JHSS.8116
2. Volchik V.V., Krivosheeva-Medyantseva D. Perceptions of higher education reforms in Russia: The role of institutions and social capital // Journal of Institutional Studies. 2016. Vol. 8, No 2. P. 87–104. DOI: 10.17835/2076-6297.2016.8.2.087-104
3. Gorylev A.I., Kamynina N.R. Joint education programs: a tool to build the European higher education area // Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Social Sciences. 2015. No. 3 (39). P. 183–189.
4. Guruleva T.L. Joint education programs of Russia and China: Status and Problems of Implementation // Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia. 2018. Vol. 27. No. 12.

- P.93–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103>
5. Dolgopolova A.F., Zhukova V.A., Gavrilenko E.N. The role of practice-oriented approach in contemporary university didactics // *Modern education*. 2018. No. 4. P. 150–159. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.4.27480
 6. Ermakova Zh. A., Nikulina Yu.N. The quality of education from the viewpoint of consumers of educational services at the university // *Creative economy*. 2017. Vol. 1, No.7. P. 725–734. DOI: 10.18334/ce.11.7.38162
 7. Zabotkina V.I., Makolov V.I. Implementation of ESG for international joint education programmes. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2016; 4(20). P. 446–455. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.446-455
 8. Ivashechenko T.N. Role of the institute of master of education in Russia // *Bulletin of state and municipal control*. 2015. No. 4 (19). P. 75–79. DOI: 10.12737/17878
 9. Case and methodical recommendations on the way to the Bologna process «Comparison and acknowledgement of education documents» 2007 [Electronic resource URL: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/caseandrecomm_jp_nstu.pdf (date of access: 09.02.2019)].
 10. Kuzminskaya T.P., Burova N.N. Problems of improving the quality of education in Russian higher education // *Problems of economy regulation*. 2017. No. 8 (2). P. 118–132. DOI: 10.17835/2078-5429.2017.8.2.118-132
 11. Mayer I.A., Selezneva I.P. Master's programs in the sphere of foreign-language education: meta-subject design // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2017. Vol. 3 (41). P. 78–87. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-41-3-07
 12. Melikyan A.V. International educational activity of Russian universities // *University administration: practice and analysis*. 2017. T. 21, No. 1. P. 52–62. URL: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/1876> (date of access: 09.02.2019).
 13. Motova G.N. Bologna process: 15 years later // *Higher education in Russia*. 2015. No. 11. P. 53–65.
 14. Muravyeva A.A., Gorylev A.I. International joint educational programmes as a tool for internationalisation of higher education // *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2016. T. 20, No. 3. P. 310–319. DOI 10.15507/1991-9468.084.020.201603.310-319
 15. Pushkareva E.A. Continuing education in the development of changing society and personality: the integration of research positions in Russia and foreign countries // *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2016. Vol. 20, No. 4. P. 438–445. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604. P.438-445
 16. Rodionova I.V. Current problems of education quality improvement in higher school // *Live psychology*. 2015. Vol. 2, No. 2. P. 109–116. DOI: 10.18334/lp.2.2.2180
 17. Romanov Ye. V. Methodology and theory of innovative development of higher education in Russia: monograph. M.: INFRA-M. 2016. 302 p. DOI: 10.12737/17756
 18. Starygina A.M. Modernization transformations of Russian higher education in the perception of the teaching staff of universities // *Historical and Social Educational Idea*. 2017. Vol. 9, No. 3. P. 98–104. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-3/1-98-104
 19. Stukalova I.B. The development of Master's degree programs in Russia: prerequisites, problems and perspectives // *Modern education*. 2018. No. 3. P. 1–8. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.3.26892
 20. Beine M., Noël R., Ragot L. Determinants of the international mobility of students // *Economics of education review*. 2014. Vol. 41. P. 40–54. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.03.003
 21. Brown T.C., Latham G.P. Maintaining relevance and rigor: how we bridge the practitioner–scholar divide within human resource development // *Human resource development Quarterly*. 2018. Vol. 29, issue 2. P. 99–105. DOI: 10.1002/hrdq.21308
 22. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England,

- Ireland and Scotland // *Journal of Education for Teaching*. 2018. 44 (2). P. 133–148. DOI: 10.1080/02607476.2017.1422590
23. Dymock D., Tyler M. Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training // *Studies in continuing education*. 2018. Vol. 40, is. 2. P. 198–211. DOI: 10.1080/0158037X.2018.1449102
24. Heyneman S.P. Education design: theory, practice and policy // *Asia Pacific Education Review*. 2016. 17(3). P. 377–379. DOI: 10.1007/s12564-016-9452-7
25. Kopcha T.J., Rieber L.P., Walker B.B. Understanding university faculty perceptions about innovation in teaching and technology // *British Journal of Educational Technology*. 2016. Vol. 47, No. 5. P. 945–957. DOI: 10.1111/bjet.12361
26. Roga R., Lapina I., Mürsepp P. Internationalization of higher education: analysis of factors influencing foreign students' choice of higher education institution // *Procedia – Social and behavioral Sciences*. 2015. Vol. 213. P. 925–930. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.506
27. Terem P., Čajka P., Rysová I. Europe 2020 strategy: evaluation, implementation, and prognosis for the Slovak republic // *Economics and Sociology*. 2015. No. 8 (2). P. 154–171. DOI: 10.14254/2071-789X.2015/8-2/12
28. Volante I., Ritzen J. The European Union, education governance and international education surveys // *Policy Futures in Education*. 2016. No. 14 (7). P. 988–1004. DOI: 10.1177/1478210316652009
29. Wang R. New perspectives on translanguaging and education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. No. 20(1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1454043
30. White R., Shin T.S. Integrative character education (ICE): grounding facilitated prosocial development in a humanistic perspective for a multicultural world // *Multicultural Education Review*. 2017. No. 9 (1). P. 44–74. DOI: 10.1080/2005615X.2016.1276670

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

М.А. Одинокая (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются теоретическое обоснование и практическая реализация совокупности организационно-педагогических условий, способствующих формированию информационной компетентности преподавателя. Особое внимание уделяется уточнению понятия «информационная компетентность». Раскрывается авторский подход к организации процесса формирования информационной компетентности преподавателя технического вуза. Цель статьи – выявить организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности преподавателя и охарактеризовать их влияние на успешность формирования информационной компетентности современного преподавателя российского технического вуза.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных исследователей, признанных научным сообществом.

Результаты. Проведенное исследование показало, что совокупность организационно-педагогических условий реализации информационной компетентности преподавателя в российском техническом вузе является своевременной, достаточно конструктивной и перспективной, с одной стороны, способствующей полному раскрытию потенциала преподавателя и усиливающей его личную ответственность за социальную реализацию собственного предназначения в профессиональной деятельности, с другой – создающей почву для его непрерывного самостоятельного профессионального роста.

Заключение. Предложенная в статье авторская концепция формирования информационной компетентности преподавателя может быть реализована в профессиональной деятельности современного преподавателя. Результативными организационно-педагогическими условиями ее реализации могут стать проектирование учебной деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, проектирование основных технологических компонентов образовательного процесса, исследовательская направленность.

Ключевые слова: университет, преподаватель, информационная компетентность, формирование, организационные условия, педагогические условия, информационно-коммуникационные технологии.

Постановка проблемы. В настоящее время в системе российского образования происходят качественные изменения, обусловленные прежде всего широкомасштабным процессом реформирования и информатизации общества, так как внедрение и использование информационно-коммуникационных технологий открывает перспективы для повышения эффективности бизнеса и качества жизни российских граждан. Современные информационно-коммуникационные технологии приобретают черты важного ресурса технологического развития в учебном процессе российского вуза.

Социально-педагогическая значимость исследуемой темы определяется решением крупной государственной задачи – подготовки компетентных специалистов, в частности с наличием ключевого вектора в развитии информационной компетентности преподавателя вуза, и недостаточной разработкой вопроса развития информационной компетентности преподавателя в современных условиях. Цель статьи – выявить организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности преподавателя.

На современном этапе развития российского общества одним из актуальных аспектов яв-

ляется информационная подготовка специалистов, работающих в условиях больших объемов данных, что, в свою очередь, требует дополнительной подготовки современных преподавателей, которая позволит им в процессе дальнейшей жизни быстро осваивать новые требования, направленные на инновационные методы решения профессионально-педагогических задач. Преподаватель является ключевой фигурой, которая определяет состояние образования, от уровня его профессионализма и мастерства владения информационно-коммуникационными технологиями напрямую зависят результаты социально-экономических преобразований в российском обществе. Очевидно, что профессиональные качества современного преподавателя в существенной мере зависят от готовности и способности самостоятельно осваивать, использовать в профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии для решения круга образовательных задач, интегрировать их с профессиональным опытом с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, учитывая степень соответствия требованиям информационного общества. Потребность общества в компетентных специалистах, в частности преподавателях, владеющих средствами и методами комплексного использования информационных технологий, увеличивается и превращается в ведущий фактор в области профессиональной подготовки преподавателей. Возникает вопрос развития информационной компетентности российского преподавателя. Исходя из вышесказанного, феномен информационной компетентности преподавателя технического вуза приобретает чрезвычайную актуальность для педагогической теории и практики, что обусловлено современными тенденциями образования, связанными с необходимостью реализации задач подготовки современного преподавателя в условиях информатизации образования, способного продуктивно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность.

Информационная компетентность преподавателя вуза рассматривается как государ-

ственная, общественная, социальная, личностная ценность, представляющая собой объективное качественное явление, определяющее возможности развития образовательного пространства посредством формирования современного информационно-компетентного преподавателя; как система компетенций, проявляющихся в способности оперировать разного рода информацией в педагогической деятельности; как результат собственных внутренних сил личности, в частности, направленных на осмысление своей роли и на самооценку информационной деятельности в образовательной сфере [Молчан, 2011].

Под информационной компетентностью преподавателя вуза понимается интегративное свойство личности преподавателя, основанное на внутренней готовности к взаимодействию со студентом в информационной среде с использованием цифровой формы предоставления учебной информации. Для этого преподавателю необходимо владеть знаниями основ информационной грамотности и информационной безопасности, иметь навыки использования аппаратно-программных средств, быть готовым к овладению эффективными технологиями обработки и преобразования учебной информации и стремиться к использованию новых информационных технологий в учебном процессе [Мухамедшина, 2011].

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных исследователей, признанных научным сообществом.

Обзор научной литературы, посвященный вопросам развития информационной компетентности в учебном процессе, проведен на основе анализа работ российских ученых [Богомаз, 2017; Бугрова, 2018; Везиров, 2017; Горбунова, Беличенко, 2015; Краснова, Шурыгин, 2017; Морозов, 2011; Стариченко, 2015; Шелковникова, 2017; Chopuk, Pavliuk, Pavliuk, 2017; Galimova, Sibgatullina, 2017; Schuler, Lazutina, 2018 и др.]. Вопросы развития информационной

компетентности преподавателя в учебном процессе изучались зарубежными исследователями [Adashboev, Choriev, 2015; Alayyar, Fisser, Voogt, 2012; Barbutiu, Kack, 2016; Becuwe et al., 2017; Cober et al., 2015; McKenney et al., 2015; Morze, Buinytska, 2017; Roi, 2015; Tondeur et al., 2016 и др.].

Результаты исследования. Как показал проведенный теоретический анализ работ исследователей, остается актуальным направление, посвященное развитию информационной компетентности преподавателя, определяющее успешность его профессиональной подготовки. Для реализации информационной компетентности в учебном процессе необходимо создать совокупность организационных и педагогических условий совместной деятельности преподавателей и студентов в проектных технологиях, ориентированных на универсальные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции и их личностное развитие.

В ходе исследования определено, что эффективность процесса развития информационной компетентности преподавателя обеспечивается следующим комплексом организационных и педагогических условий.

Одним из основных факторов, влияющих на развитие информационной компетентности преподавателя является целенаправленное конструирование и наличие в техническом вузе современной компьютерной инфраструктуры для применения в процессе обучения информационно-коммуникационных технологий и информационной продукции учебного назначения. Отличительным признаком конструирования и наличия информационно-образовательной среды технического вуза выступает доступ студентов и преподавателей к высококачественным локальным и глобальным информационным сетям и базам данных. Также проводятся отбор преподавателей-кураторов, отвечающих за сопровождение электронных курсов; разработка программы, учебных заданий на основе дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения.

В качестве второго педагогического условия выступают целенаправленное применение средств информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе и последующая презентация ее результатов, а также проявление готовности преподавателей к педагогической поддержке этого процесса.

В качестве третьего педагогического условия выступает создание ситуаций в учебном процессе в организации проведения своевременной и качественной диагностики по заранее заданным параметрам, критериям и уровням развития информационной компетентности преподавателя, а также возможностей для профессиональной самореализации преподавателей и студентов технического вуза в условиях информационно-образовательной среды.

Содержание высшего образования по различным направлениям подготовки определяется программой бакалавриата, разрабатываемой и утверждаемой образовательной организацией самостоятельно. При разработке программы бакалавриата в соответствии с принятыми федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) образовательная организация формирует требования к результатам ее освоения в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. При реализации программы бакалавриата образовательная организация вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии. В данном свете ключевую роль играют дистанционные образовательные технологии и электронное обучение, в частности массовые открытые онлайн-курсы.

Развитие информационной компетентности должно протекать в поле активной самостоятельной деятельности, что невозможно осуществить только за счет жестко регламентированной аудиторной работы. В связи с этим особую значимость для развития информационной компетентности приобретает самостоятельная работа студентов, которая является внеаудиторной. Оценивание информационной компетентности можно производить, условно выделив три

уровня – ценностный, творческий и практический. Оценивание можно проводить в следующих формах: анкетирование, наблюдение, интервьюирование; отчет ответственных (кураторов) по выполнению заданий; самооценка преподавателя; сверка с планом повышения квалификации преподавателя (корректировка при необходимости).

Оцениваться могут результаты, в частности, созданные образовательные продукты; содержание и структура (логика, последовательность) учебного проекта; качество планирования и организации своего труда; выполнение профессиональных обязанностей в соответствии с установленными нормативами образовательной организации; самооценкой результатов профессионального труда; поиском путей повышения эффективности профессионального труда; совершенствованием производства в области профессиональной деятельности.

Структурными составляющими процесса реализации информационной компетентности преподавателя в российском техническом вузе являются: организационная и материально-техническая, представляющая собой совокупность организационных, предметных, материальных условий организации учебного процесса, информационных ресурсов с использованием современных информационных технологий; предметно-методическая, включающая систему образовательных стандартов, образовательных программ, компьютерных программ, научных и учебно-методических материалов; субъектно-управленческая, определяющая характер включенности субъектов образовательного процесса, а именно преподавателей и студентов, во взаимодействие по организации образовательной деятельности при использовании персонального компьютера.

Информационно-образовательная среда технического вуза выполняет следующие функции процесса реализации информационной компетентности преподавателя в российском техническом вузе:

– мотивационная функция (формируется установка на непрерывное самостоятельное

повышение квалификации, ориентированное на развитие информационной компетентности преподавателя);

– функция проектирования и конструирования учебного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий (включает в формирование стратегии и тактики информационной образовательной деятельности);

– информационно-обучающая функция (образовательная организация обеспечивает преподавателей необходимой для формирования компонентов информационной компетентности учебной информацией, способствует восприятию, осознанию, реализации в профессиональной деятельности преподавателя теоретического и информационного содержания образовательной программы);

– консультационно-поддерживающая функция (консультирование преподавателей по вопросам развития и саморазвития информационной компетентности, оказание им помощи и индивидуальной поддержки в профессиональной деятельности).

Предлагается осуществление процесса развития информационной компетентности преподавателей без отрыва от педагогического процесса. Одним из этапов реализации данной модели является диагностика начального состояния информационной компетентности преподавателей технического вуза. Для проведения диагностики текущего состояния и дальнейшего развития информационной компетентности преподавателей необходима система критериев и показателей, которые могут служить параметрами оценки нужных качеств.

Анализ предложенных критериев для оценивания степени сформированности информационной компетентности у преподавателей показывает, что все исследователи считают необходимым оценить мотивы использования информационных технологий, качество освоения теоретических знаний и практических навыков в профессиональной области, а также степень направленности на самооценку и дальнейшее саморазвитие исследуемых качеств. При этом ко-

личество предлагаемых критериев различно – авторы формулируют от трех до шести пунктов.

Выделенные нами критерии развития информационной компетентности преподавателей вуза отражают компоненты ее структуры. На основе анализа научно-педагогических исследований можно условно выделить три основных критерия развития информационной компетентности преподавателей технического вуза,

которые отражают компоненты ее структуры: мотивационно-ценностный (проектировочный), формирующий (когнитивно-деятельностный) и диагностический (рефлексивно-результативный). В структурном плане информационную компетентность преподавателя в техническом вузе можно представить как целое единство компонентов, каждый из которых выполняет свою функцию и имеет свое содержание (рис. 1).

Характеристика компонентов информационной компетентности преподавателя технического вуза

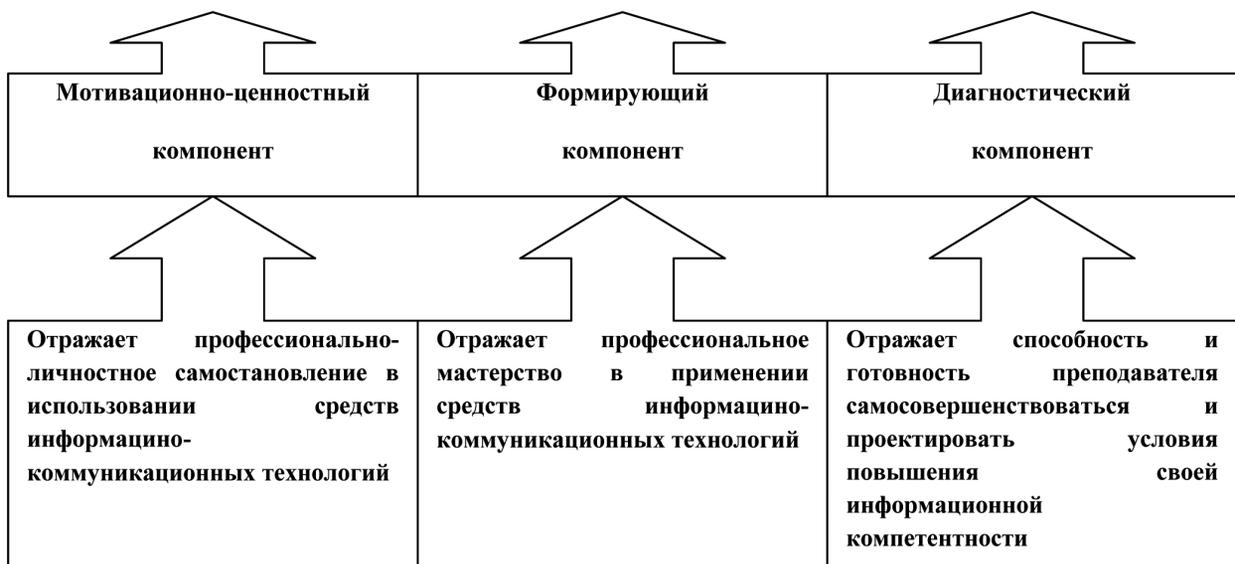


Рис. 1. Характеристика компонентов информационной компетентности преподавателя технического вуза

Fig. 1. Characteristics of information competence components of a technical university teacher

На основании трудов исследователей в этой области [Губарева, 2013; Курин, Попов, 2016; и др.] был определен следующий состав информационной компетентности преподавателя: связанные с организацией и совершенствованием процесса обучения – подготовка к учебным занятиям с использованием информационно-коммуникационных средств; проведение учебных занятий с применением информационно-коммуникационных средств, электронных образовательных ресурсов и интернет-ресурсов, а также связанные с самостановлением и самореализацией в профессиональной сфере деятельности – использование

средств информационно-коммуникативных технологий для самообразования в целях профессионального роста. Развитие информационной компетентности преподавателя является актуальным в связи с введением профессионального стандарта педагога, в котором информационная компетентность преподавателя представлена триадой: общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической информационными компетентностями [Бугрова, 2018]. На рис. 2 представлено соотношение информационных компетенций современного преподавателя и компонентов профессионализма.



Рис. 2. Соотношение информационных компетенций современного преподавателя технического вуза и компонентов профессионализма

Fig. 2. Correlation of a contemporary technical university teacher's information competencies and components of his or her professionalism

Процесс развития информационной компетентности преподавателя технического вуза осуществлялся в два этапа. Цель первого этапа состояла в текущей оценке информационной компетентности преподавателя технического вуза, связанной с организацией обучения студентов (базовый уровень информационной компетентности преподавателя). Для исследования информационной компетентности преподавателя технического вуза использовались: анкетирование, анализ продуктов деятельности преподавателей. В начале 2016 г. было проведено анкетирование преподавателей. В результате удалось получить данные о сформированности информационной компетентности преподавателей технического вуза. Содержательный анализ полученных данных позволяет определить сформированность информационной компетентности преподавателей технического вуза, принявших

участие в эксперименте. Анализ результатов показал, что у 75 % преподавателей достаточно сформированная информационная компетентность, 16 % имели удовлетворительный уровень сформированности информационной компетентности, и лишь 4 % – недостаточно сформированную информационную компетентность. Особые трудности применения информационно-коммуникационных технологий преподавателей связаны с низкой мотивацией их применения в образовательном процессе. Отсюда и возникает противоречие между необходимостью применения информационных технологий и неумением их применять в ситуациях профессиональной деятельности.

На втором этапе осуществлялось формирование информационной компетентности преподавателя, связанное с совершенствованием учебного процесса, в режиме сетевого педаго-

гического взаимодействия (2017–2018). Преподаватели проходили дистанционные курсы повышения квалификации от 36 до 108 часов. После завершения курсов им вновь было предложено пройти аналогичное анкетирование. В результате были получены данные, позволяющие определить количество преподавателей, применяющих средства информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности по завершении периода обучения на дистанционных курсах; выявить конкретные виды педагогической деятельности, в которых преподаватели применяют информационно-коммуникационные технологии. Все они прошли повышение квалификации. Анализ результатов показал, что у 98 % преподавателей достаточно сформированная информационная компетентность, 2 % имели удовлетворительный уровень сформированности информационной компетентности. Очевидно, что существует контингент преподавателей в техническом вузе, приверженных традиционному методу преподавания. Анализ полученных результатов показывает положительную динамику числа преподавателей, применяющих средства информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Вместе с тем наблюдается небольшая востребованность в повышении квалификации, направленной на овладение средствами дистанционных технологий обучения.

Заключение. В итоге можно сделать вывод о том, что формирование информационной компетентности преподавателя технического вуза обеспечивается организационными и педагогическими условиями, среди которых особая роль принадлежит целенаправленному конструированию и наличию в техническом вузе современной компьютерной инфраструктуры; целенаправленному применению средств информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе; проведению своевременной и качественной диагностики информационной компетентности преподавателей технического вуза. Таким образом, реализация рассмотренных педагогических условий будет способ-

ствовать успешной адаптации преподавателя к информационно-образовательной среде вуза, восполнению пробелов в новых областях познания, успешному разрешению любых возникающих профессиональных вопросов, качественной подготовке современного преподавателя в соответствии с существующими в настоящее время предъявляемыми к нему требованиями, а также его наиболее полной реализации в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Богомаз З.А. Организационно-педагогические условия развития профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений среднего профессионального образования // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 1 (18). С. 27–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-professionalno-pedagogicheskoy-pozitsii-prepodavateley-i-masterov> (дата обращения: 04.02.2019).
2. Бугрова О.В. Развитие информационной компетентности учителя в условиях дополнительного профессионального образования: перспективы исследования // Педагогическое образование в России. 2018. № 1. С. 166–170. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-informatsionnoy-kompetentnosti-uchitelya-v-usloviyah-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-perspektivy> (дата обращения: 04.02.2019).
3. Везилов Т.Г. Педагогические условия развития информационной компетентности педагогических работников в системе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 2 (31). С. 44–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30395562> (дата обращения: 28.11.2018).
4. Горбунова И.Б., Беличенко В.В. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс формирования информационной компетентности

- музыканта-педагога // Теория и практика общественного развития. 2015. № 6. С. 136–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23461798> (дата обращения: 28.11.2018).
5. Губарева Т.В. Развитие информационной компетентности практических психологов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2013. № 3 (7). С. 122–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20539786> (дата обращения: 25.11.2018).
 6. Краснова Л.А., Шурыгин В.Ю. Содержание и пути формирования информационной компетентности педагогов // БГЖ. 2017. № 3 (20). С. 200–203. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-puti-formirovaniya-informatsionnoy-kompetentnosti-pedagogov> (дата обращения: 03.02.2019).
 7. Курин А.Ю., Попов А.Н. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущего социального работника средствами компьютерных технологий // Вестник ТГУ. 2016. № 10 (162). С. 20–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-informatsionnoy-kompetentnosti-buduschego-sotsialnogo-rabotnika-sredstvami-kompyuternyh> (дата обращения: 02.02.2019).
 8. Молчан Э.М. Информационная компетентность преподавателя высшей школы // Вестник БГУ. 2011. № 1. С. 151–153. URL: <https://www.bsu.by/ru/main.aspx?guid=186251> (дата обращения: 04.02.2019).
 9. Морозов М.С. Организационно-педагогические условия развития профессионально значимых личностных качеств будущего педагога-психолога в процессе подготовки в вузе // Вестник ЧГПУ. 2011. № 5. С. 117–125. URL: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2011/2011_5.pdf (дата обращения: 04.02.2019).
 10. Мухамедшина А.В. Информационная компетентность преподавателя в интерактивной образовательной среде вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. III. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/x/26068> (дата обращения: 03.12.2018).
 11. Разумова А.Б., Мухамедьярова Н.А., Шклярчук Е.Ф. Значение информационной компетентности педагога как условие сопровождения развития талантливого ребенка // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 187–192. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27632201> (дата обращения: 03.12.2018).
 12. Стариченко Б.Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 6–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-i-ikt-kompetentsii-pedagoga> (дата обращения: 04.12.2018).
 13. Шелковникова О.А. Развитие информационной компетентности педагога в контексте требований профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 232–237. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28839281> (дата обращения: 04.12.2018).
 14. Adashboev S., Choriev I. Formation of the Information Competence of Pedagogical Staff in the Conditions of Personality-based Training – as an Important Factor of Successful Career // Society, Integration, Education. 2015. Vol. IV. P. 311–321. DOI: 10.17770/sie2015vol4.410
 15. Alayyar G.M., Fisser P., Voogt J. Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service science teachers: Support from blended learning // Australasian Journal of Educational Technology. 2012. Vol. 28, is. 8. P. 1298–1316. URL: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/773> (дата обращения: 27.12.2018).
 16. Barbutiu S.M., Kack A. Integrating digital literacy in teacher education – the perpetual challenge of a learning organization // Edulearn16: 8th international conference on education and new learning technologies. 2016. P. 4255–4264. DOI: 10.21125/edulearn.2016.2029

17. Becuwe H., Roblin N.P., Tondur J., Thys J., Castelein E., Voogt J. Conditions for the successful implementation of teacher educator design teams for ICT integration: A Delphi study // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2017. Vol. 33, is. 2. P. 159–172. DOI: 10.14742/ajet.2789.
18. Chopuk T., Pavliuk O., Pavliuk Y. Model of future coaches-teachers' professional competence formation in terms of higher educational institution // *Science and Education*. 2017. Vol. 10. P. 5–12. DOI: 10.24195/2414-4665-2017-10-1.
19. Cober R., Tan E., Slotta J., So H.J., Konings H.D. Teachers as participatory designers: two case studies with technology-enhanced learning environments // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 43, is. 2. P. 203–228. DOI: 10.1007/s11251-014-9339-0.
20. Galimova E.G., Sibgatullina T.V. E-education: organizational and pedagogical conditions of its efficiency // *IFTE 2017 – 3RD International forum on teacher education*. 2017. Vol. 29. P. 815–821. DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.02.93
21. McKenney S., Kali Y., Markauskaite L., Voogt J. Teacher design knowledge for technology enhanced learning: an ecological framework for investigating assets and needs // *Instructional Science*. 2015. Vol. 43, is. 2. P. 181–202. DOI: 10.1007/s11251-014-9337-2
22. Morze N.V., Buinytska O.P. Raising information and communication technologies competence of scientific and pedagogical employees – a key requirement of the quality of educational process // *Information technologies and learning tools*. 2017. Vol. 59, is. 3. P. 189–200. URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=11&SID=C1IHsUZyJMow3zyPDWF&page=2&doc=17 (дата обращения: 09.01.2019).
23. Roi S. Self-educational competence of future teachers of humanities, its nature and structure // *Science and Education*. 2015. Vol. 8. P. 125–129. URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=3&SID=C1IHsUZyJMow3zyPDWF&page=2&doc=13 (дата обращения: 03.01.2019).
24. Schuler I.V., Lazutina T.V. The pedagogical conditions of reader's culture development of the technical university student in the conditions of the modern information environment // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta-kulturologiya i iskusstvovedenie-Tomsk State university journal of cultural studies and art history*. 2018. Vol. 31. P. 150–160. DOI: 10.17223/22220836/31/15
25. Tondeur J., van Braak J., Siddiq F., Scherer R. Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement // *Computers & Education*. 2016. Vol. 94. P. 134–150. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.11.009

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING INFORMATION COMPETENCE IN A UNIVERSITY TEACHER

M.A. Odinskaya (St. Petersburg, Russia)

Abstract

Introduction. The problem and the purpose. This article discusses the theoretical rationale and practical implementation of a set of organizational and pedagogical conditions that contribute to the development of information competence of the teacher. Particular attention is paid to clarifying the concept of "information competence". The article reveals the author's approach to the organization of the process of developing information competence of a technical university teacher. The purpose of the article is to identify the organizational and pedagogical conditions for the formation of a teacher's information competence and to characterize their influence on the success of the information competence development of a modern teacher working at a Russian technical college.

Material and Methods. The research methodology is based on the analysis and generalization of regulatory documents for higher education, research works of foreign and domestic researchers recognized by scientific community.

Results. The study showed that the aggregate of organizational and pedagogical conditions for implement-

ing the information competence of a teacher in a Russian technical university presented in the article is timely, quite constructive and promising, on the one hand, contributing to the full release of the teacher's potential and enhancing his personal responsibility for the social realization of his own mission in his professional activities, on the other hand, creating the basis for his continuous independent professional growth.

Conclusions. The author's conception of forming the information competence of a teacher proposed in the article can be implemented in the professional activity of a contemporary teacher. Effective organizational and pedagogical conditions for its implementation can determine the design of educational activities using the means of information and communication technologies, the design of the main technological components of the educational process and research orientation.

Keywords: *technical university, university teacher, organizational conditions, pedagogical conditions, information competence, information and communication technology.*

References

1. Bogomaz Z.A. Organizational-pedagogical conditions for the development of professional-pedagogical position of teachers and masters of industrial training of institutions of secondary vocational education // ANI: pedagogy and psychology. 2017. No. 1 (18). P. 27–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-professionalno-pedagogicheskoy-pozitsii-prepodavateley-i-masterov> (date of access: 04.02.2019).
2. Bugrova O.V. The development of information competence of teachers in the conditions of additional professional education: research prospects // Pedagogical education in Russia. 2018. No. 1. P. 166–170. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-informatsionnoy-kompetentnosti-uchitelya-v-usloviyah-dopol-](https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-informatsionnoy-kompetentnosti-uchitelya-v-usloviyah-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-perspektivy)
3. Vezirov T.G. Pedagogical conditions for the development of information competence of teachers in the system of advanced training // Scientific support of the system of advanced training of personnel. 2017. No. 2 (31). P. 44–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30395562> (date of access: 28.11.2018).
4. Gorbunova I.B, Belichenko V.V. Music and computer technologies as a resource for the formation of information competence of a musician-teacher // Theory and practice of social development. 2015. No. 6. P. 136–140. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23461798> (date of access: 28.11.2018).
5. Gubareva T.V. The development of information competence of practical psychologists in the process of professional training in a ped-

- agogical university // Humanitarian Gazette, TSPU named after L.N. Tolstoy. 2013. No. 3 (7). P. 122–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20539786> (date of access: 25.11.2018).
6. Krasnova L.A., Shurygin V.Yu. The content and ways of formation of information competence of teachers // BGZH. 2017. No. 3 (20). P. 200–203. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-puti-formirovaniya-informatsionnoy-kompetentnosti-pedagogov> (date of access: 03.02.2019).
 7. Kurin A.Yu., Popov A.N. Pedagogical conditions for the formation of information competence of the future social worker by means of computer technology // TSU Bulletin. 2016. No. 10 (162). P. 20–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-informatsionnoy-kompetentnosti-buduschego-sotsialnogo-rabotnika-sredstvami-kompyuternyh> (date of access: 02.02.2019).
 8. Molchan E.M. Information Competence of Higher School Teachers // Bulletin of BSU. 2011. No. 1. P. 151–153. URL: <https://www.bsu.by/ru/main.aspx?guid=186251> (date of access: 04.02.2019).
 9. Morozov M.S. Organizational and pedagogical conditions for the development of professionally significant personal qualities of the future educational psychologist in the process of preparation at the university // Bulletin of ChSPU. 2011. No. 5. P. 117–125. URL: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2011/2011_5.pdf (date of access: 04.02.2019).
 10. Mukhamedshina A.V. Information competence of a teacher in an interactive educational environment of a university // Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: Coll. Art. based on mater. X Intern. scientific-practical conf. Novosibirsk: SibAK, 2011. P. III. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/x/26068> (date of access: 03.12.2018).
 11. Razumova A.B., Mukhamedyarova N.A., Shklyaruk E.F. The value of information competence of the teacher as a condition for supporting the development of a talented child // Yaroslavy pedagogical Bulletin. 2016. No. 6. P. 187–192. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27632201> (date of access: 03.12.2018).
 12. Starichenko B.E. Professional standard and ICT competence of a teacher / B.E. Starichenko // Pedagogical education in Russia. 2015. No. 7. P. 6–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-i-ikt-kompetentsii-pedagoga> (date of access: 04.12.2018).
 13. Shelkovnikova O.A. The development of information competence of the teacher in the context of the requirements of the professional standard // Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev. 2017. No. 1 (39). P. 232–237. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28839281> (date of access: 04.12.2018).
 14. Adashboev S., Choriev I. Formation of the Information Competence of Pedagogical Staff in the Conditions of Personality-based Training – as an Important Factor of Successful Career // Society, Integration, Education. 2015. Vol. IV. P. 311–321. DOI: 10.17770 / sie2015vol4.410
 15. Alayyar G.M., Fisser P., Voogt J. Developing technological-pedagogical content knowledge in pre-service science teachers: Support from blended learning // Australasian Journal of Educational Technology. 2012. Vol. 28, is. 8. P. 1298–1316. URL: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/773> (date of access: 27.12.2018).
 16. Barbutiu S.M., Kack A. Integrating digital literacy in teacher education – the perpetual challenge of a learning organization // Edulearn16: 8th international conference on education and new learning technologies. 2016. P. 4255–4264. DOI: 10.21125/edulearn.2016.2029
 17. Becuwe H., Roblin N.P., Tonduer J., Thys J., Castelein E., Voogt J. Conditions for the successful implementation of teacher-educator design teams for ICT integration: A Delphi study. // Australasian Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 33, is. 2. P. 159–172. DOI: 10.14742/ajet.2789
 18. Chopuk T., Pavliuk O., Pavliuk Y. Model of future coaches-teachers' professional competence formation in terms of a higher educational institution // Science and Education. 2017. Vol. 10. P. 5–12. DOI: 10.24195 / 2414-4665-2017-10-1

19. Cober R., Tan E., Slotta J., So H.J., Konings H.D. Case studies with technology-enhanced learning environments. // Australasian Journal of Educational Technology. 2015. Vol. 43, is. 2. P. 203–228. DOI: 10.1007 / s11251-014-9339-0
20. Galimova E.G., Sibgatullina T.V. E-education: organizational and pedagogical conditions of its efficiency // IFTE 2017 – 3RD International forum on teacher education. 2017. Vol. 29. P. 815–821. DOI: 10.15405 / epsbs.2017.08.02.93
21. McKenney S., Kali Y., Markauskaite L., Voogt J. Teacher’s design knowledge for technology enhanced learning: an ecological framework for investigating assets and needs // Instructional Science. 2015. Vol. 43, is. 2. P. 181–202. DOI: 10.1007/s11251-014-9337-2
22. Morze N.V., Buinytska O.P. Raising information and communication technologies competence of scientific and pedagogical employees – a key requirement of the quality of educational process // Information technologies and learning tools. 2017. Vol. 59, is. 3. P. 189–200. URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=11&SID=C1IHsUZyJMow3zyPDWF&page=2&doc=17 (date of access: 09.01.2019).
23. Roi S. Self-educational competence of future teachers of humanities, its nature and structure // Science and Education. 2015. Vol. 8. P. 125–129. URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=3&SID=C1IHsUZyJMow3zyPDWF&page=2&doc=13 (date of access: 03.01.2019).
24. Schuler I.V., Lazutina T.V. The pedagogical conditions of reader’s culture development of the technical university student in the conditions of the modern information environment // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta-kulturologii i iskusstvovedeniya. Tomsk State university journal of cultural studies and art history. 2018. Vol. 31. P. 150–160. DOI: 10.17223/22220836/31/15
25. Tondeur J., van Braak J., Siddiq F., Scherer R. Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement // Computers & Education. 2016. Vol. 94. P. 134–150. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.11.009

УДК 378

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ-ПЕДАГОГОВ

Л.В. Шкерина (Красноярск, Россия)

Т.А. Шкерина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Педагогическая сущность компетенции, характеризующаяся способностью использовать предметные знания для решения задач вне предметной области, указывает на несостоятельность дисциплинарного (предметно-знаниевого) подхода в решении задач ее формирования. Это определяет проблему поиска нового содержания и форм обучения, ориентированного на формирование компетенций обучающихся.

Цель статьи – разработать модель междисциплинарного учебного модуля в составе основной образовательной программы подготовки магистра-педагога, ориентированного на формирование его профессиональных компетенций.

Методология исследования базируется на основных положениях компетентностного, деятельностного и межпредметного подходов, контекстного обучения, нормативных требованиях федерального государственного образовательного стандарта выс-

шего образования направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование и профессионального стандарта педагога, анализе инновационного опыта.

Результаты. Разработана методическая модель междисциплинарного учебного модуля в составе основной образовательной программы подготовки магистра-педагога и обоснован его дидактический потенциал для формирования профессиональных компетенций.

Заключение. Разработанная методическая модель междисциплинарного учебного модуля в составе основной образовательной программы подготовки магистра-педагога имеет дидактический потенциал для формирования профессиональных компетенций обучающихся, который может быть реализован в условиях контекстного подхода.

Ключевые слова: магистр, педагогическое образование, учебный модуль, междисциплинарные связи, компетенции, формирование, дидактический потенциал.

Постановка проблемы. Требования новых образовательных стандартов к результатам подготовки обучающихся актуализировали междисциплинарный подход в обучении на всех уровнях общего и высшего образования в России, в том числе исследование его дидактического потенциала для формирования профессиональных компетенций обучающихся по программам магистратуры. Педагогическая сущность компетенции, характеризующаяся способностью использовать предметные знания для решения задач вне предметной области, указывает на несостоятельность дисциплинарного (предметно-знаниевого) подхода в решении задач ее формирования. Это определяет

проблему поиска нового содержания и форм обучения, ориентированного на формирование компетенций обучающихся.

Цель статьи – разработать модель междисциплинарного учебного модуля в составе основной образовательной программы подготовки магистра-педагога, ориентированного на формирование его профессиональных компетенций. Исходя из поставленной цели, авторами решаются следующие задачи: формулирования и обоснования принципов структурного и содержательного наполнения междисциплинарного учебного модуля; отбора образовательных технологий; описания дидактического потенциала модуля для формирования компетенций обучающихся.

Методология исследования базируется на основных положениях компетентностного, деятельностного и межпредметного подходов, контекстного обучения, нормативных требованиях федерального государственного образовательного стандарта высшего образования направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование и профессионального стандарта педагога, анализе инновационного опыта. Опытно-практическая составляющая исследования базируется на примерной основной образовательной программе направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, уровень высшего образования Магистратура¹.

Обзор научной литературы свидетельствует об интересе отечественных и зарубежных ученых к различным аспектам решаемой проблемы. Понятие междисциплинарного обучения известно еще с античных времен. Сегодня актуально высказывание величайшего педагога и мыслителя XVII века Я.А. Коменского в его книге «Великая дидактика»: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [Коменский, 1955]. Я.А. Коменский считал, что обучение – это приобретение знаний и умений решать разные задачи, а это возможно только с позиций междисциплинарного подхода. В настоящее время вопросы реализации междисциплинарного подхода в обучении принимают новые аспекты, а именно появился запрос образовательной практики на формирование межпредметных и метапредметных результатов обучения.

В работах отечественных и зарубежных ученых активно изучаются основополагающие вопросы формирования междисциплинарных учебных модулей. Г.В. Букалова предлагает основные стадии их формирования и структуру в виде группы требований:

– «перечень интегрируемых учебных дисциплин, выбранных на соответствующей критериальной основе;

– перечень взаимосвязанных элементов содержания учебного материала (разделов, тем) интегрируемых дисциплин;

– перечень соответствующих выбранной критериальной основе лабораторных работ и практических занятий (или их элементов)» [Букалова, 2016, с. 117].

Вопросы моделирования междисциплинарных учебных модулей рассматривались в работах С.Н. Девяткиной, Н.В. Ентураевой, И.М. Мунасыпова, В.С. Пусвацет, Л.А. Шестаковой, Л.В. Шкериной и др.

Н.В. Ентураева изучала затруднения, испытываемые в проектировании междисциплинарных учебных планов и учебных курсов. Было выявлено, что примерно 20 % преподавателей готовы самостоятельно проектировать, частично перерабатывать и совершенствовать свои учебные дисциплины. Согласно результатам анкетирования, 30 % опрошенных преподавателей среднего профессионального образования считают, что большое значение при проектировании учебных программ имеет учет межпредметных связей [Ентураева, 2015, с. 71].

В.С. Пусвацет предлагает модель педагогической подготовки будущих учителей, включающую три междисциплинарных модуля.

Модуль 1. Профессиональное введение в школьную педагогику.

Модуль 2. Профессионально-научное обоснование.

Модуль 3. Профессионально-научное расширение компетенции, профиль профессионально-исследовательской деятельности.

Особое место в модулях занимают школьные практики, где обязательными являются многонедельная школьная практика и отраслевая практика [Пусвацет, 2011, с. 39].

Во-первых роль междисциплинарного подхода в современных условиях актуализировалась в связи с появлением новой парадигмы результатов образования – понятием так называемых ключевых компетенций, формирование которых возможно только на почве междисциплинарного подхода. Во-вторых, в связи с информатизацией образования изменилась роль ин-

¹ Примерная основная образовательная программа. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Уровень высшего образования Магистратура. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1ZLUyhtEXLVNHC5x48qL8T8ZJGQEuWnXh> (дата обращения: 01.02.2019).

форматики, которая в современном понимании представляет собой комплексное направление, имеющее междисциплинарный характер.

Функции междисциплинарных учебных модулей и технологические аспекты их результативной реализации в современных условиях изучались в работах отечественных и зарубежных ученых, таких как Е.А. Глухова², А.Г. Грачева, И.М. Морозова, А.Н. Панасенко, Т.Е. Пахомова, С.Ю. Ржеуцкая, Ю.Н. Сёмин, Е.В. Сенькина, Ю.А. Стасенков, Л.В. Шкерина, Р. Sahlberg, N. Stamp, A. Tan-Wilson, L. Moran и др.

А.Г. Грачева и Р. Sahlberg рассматривают специфику реализации обучения в финской школе на основе интерактивных методов обучения посредством различных учебных задач [Грачева, 2016; Sahlberg, 2011].

В работах Л.В. Шкериной, А.Н. Панасенко, Е.В. Сенькиной предложена оригинальная организационная форма проведения учебных занятий со студентами – будущими учителями математики, основанная на разновозрастных динамических группах студентов, способствующая формированию их исследовательских компетенций. Разработана методическая модель междисциплинарного образовательного модуля как средства и условия формирования исследовательских компетенций студентов. Представлен макет занятия междисциплинарного образовательного модуля «Исследовательские задачи в математической подготовке школьников», включающий цели, формируемые исследовательские компетенции, содержание, виды деятельности студентов, ее результаты, методы и формы обучения и контроля [Шкерина, Сенькина, Саволайнен, 2013; Шкерина, Панасенко, Сенькина³, 2014].

Результаты исследования. На основании требований федерального государственного образовательного стандарта высшего об-

разования по направлению подготовки магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование⁴ с учетом результатов анализа приведенных выше публикаций была разработана Примерная основная образовательная программа, в которой реализован междисциплинарный модульный подход к обучению⁵. Рекомендуемые направленности (профили) образовательных программ – подготовка педагогов средней общеобразовательной школы по предметным областям: «Русский язык и литература», «Общественные науки», «Математика и информатика», «Естественные науки». Обязательная и вариативная часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений, представлена учебными модулями, состоящими из дисциплин теоретической подготовки и определенных видов практики.

Рекомендованы следующие виды практик:

а) учебная практика (ознакомительная, технологическая (проектно-технологическая), научно-исследовательская работа);

б) производственная практика (педагогическая, технологическая (проектно-технологическая, преддипломная, научно-исследовательская работа).

Практики, входящие в такие модули, несут в себе функции практикумов по решению междисциплинарных задач в рамках данного учебного модуля, ориентированного на освоение студентами компетенций. Эти практики позволят шире использовать потенциал теоретического обучения для формирования компетенций будущих магистров-педагогов. Учебные модули, имеющие такую структуру, соответствуют компетентностной парадигме высшего образования и составляют предмет учебной деятельности обучающихся с позиций контекстного обучения.

² Глухова Е.А. Междисциплинарные связи как средство самообразования студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 27 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18959904>

³ Шкерина Л.В., Панасенко А.Н., Сенькина Е.В. Профильное исследование. Задачи исследовательского типа в школьном курсе математики: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 204 с. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22608385_38047768.pdf (дата обращения: 05.01.2019).

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. 2018. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117> (дата обращения: 05.01.2019).

⁵ Примерная основная образовательная программа. Направление подготовки (специальность) 44.04.01 Педагогическое образование. Уровень высшего образования Магистратура. 2018. URL: <https://www.fumoped.ru/kopiya-primernye-oor> (дата обращения 05.03.2019).

В содержание учебных модулей включен комплекс специальных задач и заданий, обеспечивающих предмет учебной, учебно-исследовательской и проектной деятельности студентов, в процессе которой формируются профессиональные компетенции.

В состав комплекса входят следующие типы задач:

– задачи предметной области одной изучаемой дисциплины, для решения которых необходимо использовать освоенные знания и методы другой предметной области;

– междисциплинарные задачи, в решении которых используются знания и методы, освоенные при изучении дисциплин модуля;

– исследовательские междисциплинарные задачи, решение которых требует создания новых приемов и методов, в том числе реконструкции и (или) адаптации к новым условиям использования ранее освоенных методов;

– проблемные профессионально ориентированные ситуации, решение которых проводится на междисциплинарной основе;

– проектные задания с междисциплинарной профессионально направленной фабулой.

В качестве примера приведем методическую модель такого модуля.

Модуль 3. Предметно-теоретический.

Краткая характеристика модуля. Модуль «Предметно-теоретический» направлен на формирование у обучающихся фундаментальных предметных знаний по направленности (профилю) магистерской программы и профессиональных компетенций: способен осуществлять проектирование научно-методических и учебно-методических материалов (ПК-2); способен организовывать научно-исследовательскую деятельность обучающихся (ПК-3). Содержание и технологии реализации дисциплин модуля дают возможность обучающимся освоить теоретические основы в предметной области для решения профессиональных задач педагога.

Цель модуля: изучение дисциплин данного модуля направлено на освоение следующих компетенций: ПК- 2, ПК-3.

Структура модуля «Предметно-теоретический»

Structure of the Subject and theoretical module

№	Наименование модулей (дисциплин)	Всего ЗЕТ	Формы контроля		Курс 1		Курс 2		Компетенции
			Экз.	Зач.	1	2	3	4	
1	Избранные главы в предметных областях	8				X			ПК-2, ПК-3
2	Современные теории научной отрасли по профилю подготовки	3				X			ПК-2, ПК-3
3	Теоретико-методологические основы школьного курса	3				X			ПК-2, ПК-3
4	Учебная практика (ознакомительная): практика по решению межпредметных задач	6				X			ПК-2, ПК-3
5	Экзамены по модулю «Предметно-теоретический»	1	2			X			ПК-2, ПК-3
	Итого	21							

Уточним цели, содержание и результаты учебной практики (ознакомительной) в этом модуле.

Цель практики: формирование представлений о способах решения межпредметных и профессионально направленных задач; развитие умений и навыков самостоятельного решения

межпредметных и профессионально направленных ситуационных задач.

Краткое содержание программы практики. В ходе ознакомительной практики обучающийся осуществляет следующие виды деятельности:

– изучение способов решения межпредметных задач;

– изучение способов решения ситуационных задач в профессиональной области;
– самостоятельное решение межпредметных задач;

– самостоятельный анализ и решение ситуационных задач в профессиональной области.

Результатами практики являются:

– учебный проект по практикуму решения межпредметных задач;

– учебный проект по практикуму решения профессиональных задач.

Заключение. Предложенный в статье авторский подход к моделированию учебных междисциплинарных модулей с интегрированием в них адекватных типов практик направлен на реализацию дидактического потенциала дисциплин теоретической подготовки будущих магистров-педагогов для формирования профессиональных компетенций. Этот подход может быть распространен на опыт разработки образовательных программ подготовки магистров по другим направлениям подготовки.

Библиографический список

1. Букалова Г.В. Образовательные нормы – основа формирования междисциплинарного интегративного модуля // Инженерное образование. 2016. № 20. С. 114–119. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27723179_94678170.pdf (дата обращения: 01.02.2018).
2. Грачева А.Г. Междисциплинарное обучение в финской школе // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/02/64516> (дата обращения: 01.02.2018).
3. Ентураева Н.В. Анализ опыта проектирования и реализации содержания междисциплинарных модулей в системе среднего профессионального образования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 42. С. 70–74. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22989269_66365029.pdf (дата обращения: 29.01.2019).
4. Ентураева Н.В. Интеграция учебных дисциплин как фактор проектирования и реализации содержания междисциплинарных модулей в системе среднего профессионального образования // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1 (21). С. 191–194. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34053325> (дата обращения: 29.01.2019).
5. Коменский А.Я. Избранные сочинения. М.: Учпедгиздат, 1955. 287 с.
6. Морозова И.М. Методика организации работы с интегрированным междисциплинарным модулем «Методы обучения» // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1, № 11. С. 133–137. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 29.01.2019).
7. Мунасыпов И.М., Девяткина С.Н. Новый взгляд на междисциплинарный подход с позиций реализации компетентностной модели обучения в вузе // История науки и техники. 2018. № 3. С. 60–66. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34839499> (дата обращения: 01.02.2019).
8. Пахомова Т.Е. Формирование ИКТ-компетентности у будущих педагогов при изучении междисциплинарного курса «Теория и методика использования ИКТ в дошкольной образовательной организации» // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 44–52. DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-44-52
9. Пусвацет В.С. Междисциплинарные модули в подготовке педагогических кадров: опыт Германии // Вестник Герценовского университета. 2011. № 10 (96). С. 37–40. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17132702_56340005.pdf (дата обращения: 28.02.2019).
10. Ржеуцкая С.Ю., Харина М.В. Междисциплинарное взаимодействие в интегрированной информационной среде обучения технического вуза // Open education Vol. 21, № 2. 2017. С. 21–28. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34481111> (дата обращения: 29.01.2019).
11. Семин Ю.Н. Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2000. 140 с.

12. Стасенков Ю.А. Использование междисциплинарных учебных модулей в бакалавриате // Тенденции развития науки и образования. 2015. № 4. С. 10–12. DOI:10.18411/2015-08-4-1-10-13. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24490763_85070626.pdf (дата обращения: 29.01.2019).
13. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Сер. 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1. С. 47–52. URL: <https://www.muiv.ru/vestnik/pp/> (дата обращения: 29.01.2019).
14. Шкерина Л.В. Междисциплинарные модули в программе бакалавриата педагогического направления подготовки: проектирование и реализация // Образование и общество. 2015. № 1 (90). С. 65–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23078847> (дата обращения: 01.02.2019).
15. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76–80. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/12/24/0ec6e3bf72ba8ed4ceac1f33347e9ecb/2013-4-26.pdf> (дата обращения: 29.01.2019).
16. Moran L. Open curriculum implementations and teaching skills for online training at university // Virtualidad, Educación y Ciencia. 2015. Vol. 6, No. 10. P. 54–62.
17. Sahlberg P. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland. 2011. P. 26. Teachers College, Columbia University. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2008103>
18. Stamp N., Tan-Wilson A. & Silva A. Preparing graduate students and undergraduates for interdisciplinary research // BioScience. 2015. 65 (4). P. 431–439. URL: <https://doi.org/10.1093/biosci/biv017>

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-47-1-105>

DIDACTIC POTENTIAL OF CROSS-DISCIPLINARY EDUCATIONAL MODULES FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE MASTER-TEACHERS

L.V. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia)

T.A. Shkerina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The pedagogical essence of competence characterized by the ability to use subject knowledge for solving problems from the area outside the subject sphere points out inadequacy of this disciplinary (subject-knowledge) approach to solving problems of this competence formation. This fact determines the problem of searching for new content and form of education aimed at the formation of students' competences.

The purpose of the article consists in the conceptual development of the model of the cross-disciplinary educational module within the major educational program of training a master's degree-pedagogue oriented towards the formation of his professional competences.

The methodology of the research is founded on major provisions of competence - based, activity and cross-disciplinary approaches, contextual training, normative requirements of the Federal State Educational

Standard for Higher Education (program track 44.04.01 Pedagogical education) and the analysis of the innovative experience.

Results. The methodical model of the cross-disciplinary educational module as part of the main educational program of training the master's degree-teacher was developed, and its didactic potential for the formation of professional competences was substantiated.

Conclusion. The developed methodical model of the cross-disciplinary educational module as part of the main educational program of training the master's degree-teacher has the didactic potential for the formation of students' professional competences which can be implemented in the conditions of contextual education approach.

Keywords: *master, pedagogical education, educational module, cross-disciplinary communication, competences, formation, didactic potential.*

References

1. Bukalova G.V. Educational standards – a basis for formation of the cross-disciplinary integrative module // *Engineering education*. 2016. No. 20. P. 114–119. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27723179_94678170.pdf (date of access: 01.02.2018).
2. Gracheva A.G. Cross-disciplinary training at the Finnish school // *Modern scientific research and innovations*. 2016. No. 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/02/64516> (date of access: 01.02.2018).
3. Enturayeva N.V. Analysis of experience of design and implementation of the contents of cross-disciplinary modules in the system of secondary professional education // *Psychology and pedagogics: technique and problems of practical application*. 2015. No. 42. P. 70–74. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22989269_66365029.pdf (date of access: 29.01.2019).
4. Enturayeva N.V. Integration of subject matters as a factor of design and implementation of the contents of cross-disciplinary modules in the system of secondary professional education // *Modern researches of social problems*. 2015. No. 1 (21). P. 191–194. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34053325> (date of access: 29.01.2019).
5. Kamensky Ya. A. Selected works. M., 1955. 287 p.
6. Morozova I.M. A technique of work organization with the «Training Methods» integrated cross-disciplinary module // *Progress of modern science and education*. 2016. Vol. 1, No. 11. P. 133–137. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (date of access: 29.01.2019).
7. Munasyrov I.M., Devyatkina S.N. A new view on cross-disciplinary approach from the positions

- of implementing competence-based model of training in higher education institution // History of science and technology. 2018. No. 3. P. 60–66. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34839499> (date of access: 01.02.2019).
8. Pakhomova T.E. Formation of ICT competence in future teachers when studying the cross-disciplinary course «The Theory and Technique of Use of ICT in the Preschool Educational Organization» // Scientific notes of ZABGU. 2016. Vol. 11, No. 6. P. 44–52. DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-44-52
 9. Puvvatset V.S. Cross-disciplinary modules in preparation of pedagogical cadres: experience of Germany // Bulletin of the Gertsenovskiy university. 2011. No. 10 (96). P. 37–40. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17132702_56340005.pdf (date of access: 28.02.2019).
 10. Rzhetskaya S.Yu., Kharina M.V. Cross-disciplinary interaction in the integrated information environment of training at a technical college // Open education Vol. 21, No. 2. 2017. P. 21–28. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34481111> (date of circulation: 29.01.2019).
 11. Syomin Yu.N. Integration of engineering education content : didactic aspect. Izhevsk. 2000. 140 p.
 12. Stasenkov Yu.A. Use of cross-disciplinary educational modules in a bachelor-degree retraining course // Trends of development of science and education. 2015. № 4. P. 10–12. DOI:10.18411/2015-08-4-1-10-13. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24490763_85070626.pdf (date of access: 29.01.2019).
 13. Shestakova L.A. The theoretical grounds of cross-disciplinary integration in educational process of higher education institutions // Bulletin of the Moscow university of S. Yu. Witte. Ser. 3: Pedagogics. Psychology. Educational resources and technologies. 2013. (1). P. 47–52. URL: <https://www.muiv.ru/vestnik/pp/> (date of access: 29.01.2019).
 14. Shkerina L.V. Cross-disciplinary modules in the program of a bachelor degree in the pedagogical direction of preparation: design and realization // Education and society. 2015. No. 1 (90). P. 65–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23078847> (date of circulation: 01.02.2019).
 15. Shkerina L.V., Senkina E.V., Savolaynen G.S. Cross-disciplinary educational module as organizational and pedagogical condition of research competences formation of in future mathematics teachers of higher education institution // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev. 2013. No. 4 (26). P. 76–80. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2013/12/24/0ec6e3bf72ba8ed4ceac1f33347e9ecb/2013-4-26.pdf> (date of access: 29.01.2019).
 16. Moran L. Open curriculum implementations and teaching skills for online training at university. Virtualidad, Educación y Ciencia. 2015. Vol. 6, No. 10. P. 54–62.
 17. Sahlberg P. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland. 2011. P. 26. Teachers College, Columbia University. URL: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2008103>
 18. Stamp N., Tan-Wilson A. & Silva A. (2015). Preparing graduate students and undergraduates for interdisciplinary research. BioScience. 65(4). P. 431–439. <https://doi.org/10.1093/biosci/biv017>

УДК 159.922

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена анализу проблемы становления самосознания в дошкольном возрасте. Актуальность указанной проблемы обусловлена изменениями в системе социально-психологических условий, предпосылок развития самосознания детей. Характеризуется современный контекст развития детей, детерминирующий содержание ценностей, установок взрослых, влияющих на становление и развитие самосознания детей.

Материалы и методы исследования. Исследование по характеру является теоретическим. Используются теоретические методы исследования: анализ, синтез, систематизация научных идей, системный, структурный, функциональный и генетический анализ проблемы; моделирование.

Результаты исследования, обсуждение. Представлено содержание и результаты подготовительного, организационного этапа исследования. Обзор основных тенденций развития общества, системы образования и анализа ключевого понятия исследования позволил обосновать актуальность изучаемой

проблемы, были выделены основные противоречия, определившие цель исследования, определены новизна, значимость работы, представлена методология исследования.

Заключение. В ходе теоретического анализа проблемы определена ее сущность. Выделены существующие противоречия между объективной потребностью современного общества в обеспечении развития личности и самосознания ребенка в семье и образовательном учреждении и отсутствием целостного представления об условиях становления и развития самосознания современных дошкольников. Определено, что социальный контекст развития детей за последние 10–15 лет существенно изменился и отсутствуют научно обоснованные технологии развития самосознания в практике дошкольного образования. Автором статьи обозначена позиция в решении выделенных проблем.

Ключевые слова: *детство, дети дошкольного возраста, самосознание, ценности, установки, личностные смыслы, предпосылки, условия развития самосознания, социализация, индивидуализация.*

Постановка проблемы. В последнее время в России отмечается повышение внимания к вопросам детства. Сегодня это приоритет государственной политики, что отражено в значимых документах о социальном, экономическом развитии и многих государственных программах, ориентированных на поддержку детей и семей. Президент Российской Федерации В.В. Путин своим указом объявил период с 2018 по 2027 год Десятилетием детства и определил вектор развития системы образования на «детствосбережение» [Волосовец, 2017].

Проблема детства актуальна не только в масштабах государства, но и для каждого образовательного учреждения. Система образования нуждается в проектировании и реализации

педагогических концепций, обеспечивающих комплексную поддержку детства в процессе образования, создание условий для безопасной, способствующей развитию и успешной социализации среды [Волосовец, 2017; Веракса, 2014].

Проблемный анализ исследований в области дошкольного образования – первой степени общего образования, а также анализ дошкольных образовательных практик позволили выделить объективно существующие противоречия: между трансформациями детства в современном мире, его самоценностью, усиливающей ролью процессов социализации; расширением возможностей саморазвития детей в условиях информационно-насыщенной среды и отсутствием прикладных схем, моделей

поддержки детства в процессе образования, обеспечения условий самореализации и самоактуализации ребенка в процессе дошкольного образования [Волосовец, 2017]; между приоритетами государственной политики в интересах детства, ориентированными на развитие основ личности, и отсутствием педагогических концепций сопровождения развития основ личности в процессе дошкольного образования, которые бы отвечали реалиям современной социальной ситуации в российском обществе, образовательной практики.

Новое поколение детей с самого рождения сталкивается с высокотехнологичными достижениями, растет и развивается в условиях цифровой реальности, информационного общества [Смирнова, 2007; Горлова, 2009; Груздева, 2018]. Современный ребенок не такой, каким был его сверстник несколько десятилетий назад. Принципиально изменились жизнь, социальный и предметный мир, ожидания взрослых от детей и характер общения их друг с другом.

Отмечено, что современный мир переживает кризис индивидуальной и коллективной идентичности [Канаев¹, 2012]. С одной стороны, это связано с интенсивным проникновением информационных технологий во все сферы жизни, а с другой – с увеличивающимися процессами глобализации и возросшей глубиной межкультурных контактов. В ходе этих процессов сложившиеся представления людей о самих себе (самосознание, Я-концепция) подвергаются серьезным испытаниям, включающим кризисы [Neumans et al., 1994; Stryker, 1987]. Преодоление подобных кризисов предполагает не только рефлексивное осознание имеющихся у людей представлений о себе и о принимаемых ими ценностях, но и выработку новых образов самих себя, соответствующих новым обстоятельствам [Канаев¹, 2012]. Поэтому в настоящее время все чаще ставятся вопросы об индивидуальном пути развития каждой личности и одновременно о ее включении (адапта-

ции) в пространство групповых социальных отношений [Груздева, 2018]. Эффективность решения данных вопросов определяется компетентностью педагогов и родителей, которые стоят у истоков формирования личности и самосознания детей [Борисенко², 2018; Гогоберидзе, 2017; Морозова, Викдорова, 2015].

Все это обуславливает необходимость исследования того, что же представляет собою процесс развития самосознания, становления личности.

Теоретический анализ проблемы. Анализ современных исследований феномена детства, проблем воспитания и социализации детей в современном российском обществе, исследований в области дошкольного образования показывает, что изучение вопросов становления самосознания детей в современных реалиях, несмотря на их чрезвычайную актуальность, в психологической и педагогической науке практически отсутствует [Антилогова, 2014; Божович, 1968; Воронова и др., 2014; Груздева, Ковалевский, 2015].

Существенное внимание этому вопросу было уделено в исследованиях В.С. Мухиной, относящихся к 80–90-м гг. прошлого столетия [Мухина, 1977; Чеснокова, 1997]. В.С. Мухиной определено, что «самосознание представляет собой ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, которые составляют индивидуальное бытие личности. Система личностных смыслов организуется в структуру самосознания, представляющую единство развивающихся по определенным закономерностям звеньев. Структуру самосознания личности формируют идентификация с телом, именем собственным, самооценка, выраженная в контексте притязания на признание; представление себя как представителя определенного пола; представление себя в аспекте психологического времени (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); оценка себя в рамках социального про-

¹ Канаев И.А. Отношение к другому в структуре самосознания: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2012. URL: <http://cheloveknauka.com/otnoshenie-k-drugomu-v-strukture-samosoznaniya>

² Борисенко Ю.В. Становление психологической готовности к отцовству: психолого-педагогический контекст и технологии сопровождения: дис. ... д-ра наук. Кемерово. 2018. URL: <https://kemsu.ru/upload/iblock/7f2/7f2c5ed1bb9ffe348666f7bbf2942928.pdf>

странства личности (права и обязанности в контексте конкретной культуры)» [Мухина, 1997]. Таким образом, структура самосознания личности есть «совокупность устойчивых связей ее элементов, обеспечивающих определенную целостность и тождественность во все периоды развития человеческой истории».

Структура самосознания, по мнению В.С. Мухиной, строится во временном и социальном пространствах. Содержательной единицей анализа структуры самосознания являются ценностные ориентации, которые начинают складываться на ранних этапах онтогенеза и наполняют ее звенья. Содержательная сторона самосознания постоянно развивается, при этом наполнение звеньев самосознания зависит от предпосылок развития, условий развития, внутренней позиции самого человека [Мухина, 1997].

Но в контексте изменившейся современной социальной ситуации развития изучение феноменов детского самосознания не осуществлялось. Предпосылки, механизмы развития самосознания современных дошкольников не анализировались. Складывающиеся под влиянием взрослого ценностные установки и личностные смыслы детей претерпевают существенные изменения и предположительно становятся феноменами, особенностями самосознания. Что касается прикладных психолого-педагогических исследований в области дошкольного образования, отдельные аспекты развития самосознания детей в них рассматриваются, но не комплексно и вне концепции сопровождения развития личности и самосознания детей.

Все вышесказанное позволяет сформулировать ряд противоречий между:

- объективной потребностью современного общества в обеспечении развития личности и самосознания ребенка в семье и образовательном учреждении и отсутствием целостного представления об условиях становления, развития самосознания современных дошкольников;

- изученностью влияния социального контекста развития детей и практическим отсутствием исследований предпосылок и социально-психологических детерминант самосознания;

- разработанностью общепсихологических и психолого-педагогических аспектов развития самосознания детей и неразработанностью подхода, позволяющего целостно представить механизмы и условия развития самосознания детей в современных условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи;

- потребностью в качественных методиках диагностики и неразработанностью диагностического инструментария, позволяющего комплексно оценить сформированность компонентов (звеньев) самосознания детей на разных этапах дошкольного детства;

- необходимостью определения принципов, целей, содержания, технологий развития самосознания и сложившейся практикой отсутствия баланса между процессами индивидуализации и социализации в развитии самосознания детей;

- разработанностью многочисленных психолого-педагогических практик, направленных на развитие самосознания детей, и отсутствием комплексного психологического подхода к этому процессу.

Анализ приведенных противоречий и поиск путей их решения определил научную проблему нашего исследования, которая состоит в разработке целостного представления о сущности, детерминантах, механизмах и возможностях детей, развитии самосознания детей на протяжении дошкольного возраста в контексте современной социальной ситуации развития.

Практические работники дошкольной ступени общего образования и представители научного сообщества озабочены феноменами детского развития, обозначаемыми ими как «утрата человеческих смыслов», «нет понимания границ дозволенности, поведение детей за гранью смысла», «нет самоорганизации», отсутствие у родителей установок, целей в воспитании [Груздева, 2015; Борисенко, 2015; Кербис, Груздева, 2016; Морозова, 2015; Серый, 1999; Яницкий и др., 2017], и очень заинтересованы в разработке технологий сопровождения развития личности и самосознания детей дошкольного возраста.

Методологической и теоретической основой предпринятого нами исследования определены:

– подходы: системный (Б.Ф. Ломов), комплексный (Б.Г. Ананьев), деятельностный (С.Л. Рубинштейн) и личностно ориентированный (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Петровский, К. Роджерс, А. Маслоу);

– общая концепция становления личности и самосознания ребенка, обоснованная в трудах отечественных ученых (В.С. Мухиной, В.В. Столина и др.);

– положения о влиянии на онтогенез самосознания детей деятельности и общения (Л.С. Выготский, А.Я. Варга, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская, Д.Б. Эльконин и др.);

– представления о факторах и механизмах развития личности в семье (А.Я. Варга, И.С. Морозова, А.С. Спиваковская);

– концепция ценностно-смысловой сферы личности, психолого-педагогических технологий оптимизации ее развития (А.В. Серый, М.С. Яницкий);

– требования личностно ориентированного подхода к развивающей работе с ребенком (О.В. Белановская, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова и др.).

Теоретической основой работы выступает общая теория личности Б.Г. Ананьева, определяющая возможности психолого-педагогического сопровождения становления личности и самосознания.

Для реализации исследования определены следующие методы:

– теоретические: анализ, синтез, систематизация научных идей; системный; структурный, функциональный и генетический анализ проблемы; моделирование;

– эмпирические: беседа, анкетирование, метод экспертных оценок, наблюдение и психодиагностический метод;

– математические и статистические методы обработки данных (анализ описательных статистик, таблиц сопряженности и параметров распределения, *t*-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок для параметрических данных, *U*-критерий Манна – Уитни и кри-

терий Вилкоксона для непараметрических данных, корреляционный анализ, графические методы представления полученных данных и др.).

Результаты исследования. Таким образом, нами представлены содержание и результаты подготовительного, организационного этапа исследования. На основании обзора основных тенденций развития общества, системы образования и анализа ключевого понятия исследования обоснована актуальность исследуемой проблемы, выделены основные противоречия, определившие цель исследования, определены новизна, значимость работы, представлена методология исследования.

Заключение. В ходе теоретического анализа проблемы определена ее сущность. Выделены противоречия между объективной потребностью современного общества в обеспечении развития личности и самосознания ребенка в семье и образовательном учреждении и отсутствием целостного представления об условиях становления (развития) самосознания современных дошкольников. Определено, что социальный контекст развития детей за последние 10–15 лет существенно изменился и отсутствуют научно обоснованные технологии развития самосознания в практике дошкольного образования.

Библиографический список

1. Антилогова Л.Н. Духовно-нравственное становление личности в современных условиях // Инновационное образование и экономика. 2014. Т. 1, № 16. С. 12–15.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 367 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
4. Борисенко Ю.В. Семейные условия формирования родительской идентичности личности в современном мире // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3 (63), т. 3. С. 93–98.
5. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.

6. Воронова Е.Г., Харлампиева С.Я., Шейко Н.А. Развитие самосознания ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. V Междунар. науч. конф. 2014. С. 46–48.
7. Веракса Н.Е. Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 10 (52). С. 56–59.
8. Волосовец Т.В. Детствосбережение как главный вектор развития дошкольного образования в десятилетие детства // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4 (18). С. 189–195.
9. Волосовец Т.В. Результаты педагогического исследования проблемы детствосбережения в дошкольном образовании // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 11 (65). Ч. 2. С. 92–95. URL: https://kpfu.ru//staff_files/F_2019965544/___11___65__2017_Zhurnal_VAK.pdf
10. Гогоберидзе А.Г. Сотрудничество семьи и детского сада: новые форматы партнерства // Семья и современный социум. СПб.: Социально-гуманитарное знание, 2017. С. 311–315. (Семья и дети в современном мире).
11. Горлова Н.А. Современные дошкольники: какие они? // Обруч: образование, ребенок, ученик. 2009. № 1. С. 3–6.
12. Груздева О.В., Дьячук И.П., Лесняк В.А. Диагностика пространственной деятельности детей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 160–164.
13. Груздева О.В., Ковалевский В.А. Интересы, потребности и особенности развития современных детей в контексте преобразований современной системы образования // Психолого-педагогические условия реализации программ развития детей гл. ред. В.А. Ковалевский; отв. за вып. О.В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 5–11.
14. Груздева О.В. К проблеме обеспечения успешной социальной и образовательной адаптации детей в поликультурной образовательной среде // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1 (14). С. 25–27.
15. Груздева О.В. Развитие детей дошкольного возраста в контексте современной образовательной и социальной ситуации развития: монография. Красноярск, 2018. 274 с.
16. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Повышение квалификации педагогов, психологов в современных условиях развития дошкольного образования // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка: сб. науч. ст. по психологии детства. Красноярск, 2016. С. 50–58.
17. Морозова И.С., Викторовова Н.А. Роль типа родительского поведения в процессе становления психологической суверенности подростка // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1-1 (61). С. 135–138.
18. Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1997. 432 с.
19. Особенности самоотношения и влияние на него базисных параметров индивида. URL: www.bibliofond.ru/view.aspx?id=654102#1
20. Поколение в памперсах, или Коллективный портрет современного дошкольника: круглый стол // Дошкольное образование. 2001. № 9. URL: <http://dob.1september.ru/2001/09/1.htm>
21. Серый А.В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида // Вопросы общей и дифференциальной психологии: сб. науч. тр. Кемерово, 1999. Вып. 3. С. 354–360.
22. Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. Дошкольник в современном мире. М.: Дрофа, 2008. 270 с.
23. Собкин В.С. Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 2. С. 5–16.
24. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

25. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Питер, 1996. 312 с.
26. Якобсон С.Г., Адилова Л.Р. Становление ранних форм самосознания детей // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 12–22.
27. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник КемГУКИ. 2012. № 19. С. 82–97.
28. Яницкий М.С., Серый А.В., Иванов М.С., Утюганов А.А., Хакимова Н.Р. Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд: монография. Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2017. 202 с.
29. Heymans P., Laak J., Podolski A. Developmental tasks: a cultural analyses of human development // Developmental tasks: toward a cultural analyses of human development. Dordrecht: Kluwer, 1994. P. 3–33.
30. Parke R.D., Buriel R. Socialisation in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives // Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development (5th Ed.) / W. Damon, N. Eisenberg (Eds.). New York: Wiley, 1998. P. 463–552.
31. Stryker S. Identity theory: Developments and extensions // Self and identity: Psychosocial perspectives / K. Yardley, T. Honess (Eds.). New York: Wiley, 1987. P. 89–103.

SOCIAL SITUATION FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IDENTITY IN CONTEMPORARY CONDITIONS

O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Introduction: The article is devoted to the analysis of the problem of self-identity formation at preschool age. The relevance of this problem is determined by the changes in the system of socio-psychological conditions, prerequisites for the development of self-identity in children. The article describes the modern context of children's development determining the content of values, the prescriptions of adults that affect the formation and development of children's self-consciousness.

Materials and Methods: The study by nature is theoretical. Theoretical methods of research are used: systematization and conceptualization of scientific ideas; systematic, structural-functional and genetic analysis of the problem; modeling.

Results: The content and results of the preparatory and organizational stage of the study are presented. Based on the review of the main trends in the development of society, the educational system, the analysis of the key concept of the research and the relevance of the problem under study are substantiated, the main con-

traditions that determined the purpose of the study are identified, the novelty and the importance of the work are defined, the methodology of the study is presented.

Conclusions. In the course of theoretical analysis of the problem, its essence was determined. The existing contradictions between the objective need of modern society in ensuring the development of personality and self-identity of the child in the family and educational institution, and the absence of a holistic perception of the conditions for the formation and development of self-consciousness in modern preschoolers are revealed. It has been found out that the social context changed over the past 10–15 years, and there is no scientifically-based technology for the development of self-identity in the practice of preschool education. The author of the article defined the position for solving the problems that were singled out

Keywords: *childhood, preschool children, self-consciousness, values, attitudes, personal meanings, prerequisites, conditions for self-identity development, socialization, individualization.*

References

1. Antilogova L.N. Spiritually-moral formation of personality in modern conditions // Innovative education and Economics. 2014. Vol. 1, No. 16. P. 12–15.
2. Asmolov A.G. Psychology of personality. M.: Moscow state University Publ., 1990. 367 p.
3. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood. M.: Education, 1968. 464 p.
4. Borisenko Yu.V. Family conditions for the formation of parental identity in the modern world. Vestnik KemSU. 2015. No. 3 (63), vol. 3. P. 93–98.
5. Varga A.Ya. Systemic family therapy. Short lecture course. SPb.: Speech, 2001. 144 p.
6. Voronova E.G., Kharlampieva S.Y., Sheiko N.A. Development of self-consciousness of a child of preschool age with General underdevelopment of speech // Topical issues of modern pedagogy Materials in the International scientific conference. 2014. P. 46–48.
7. Veraksa N.E. Understanding child development from the perspective of environmental theory Bronfenbrenner W. // Modern preschool education. Theory and practice. 2014. No. 10 (52). P. 56–59.
8. Volosovets T. V. Child-saving as the main vector of preschool education development in the decade of childhood /Scientific and pedagogical review. 2017. No. 4 (18). P. 189–195.
9. Volosovets T.V. Results of pedagogical research of the problem of child-saving in preschool education / International research journal. 2017. No. 11 (65). P. 2. P. 92–95. // https://kpfu.ru/staff_files/F_2019965544/_11_65_2017_Zhurnal_VAK.pdf
10. Gogoberidze A.G. Cooperation of family and kindergarten: new formats of partnership // Family and modern society. Series. «Family and children in the modern world». St. Petersburg: publishing

- house "Social and humanitarian knowledge" 2017. P. 311–315.
11. Gorlova N.A. Modern preschoolers: what are they like? // Hoop: education, child, student. 2009. No. 1. С. 3–6.
 12. Gruzdeva O.V., Dyachuk P.P, Lesniak V.A. Diagnostics of spatial activity of children // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2013. No. 2 (24). P. 160–164.
 13. Gruzdeva O.V., Kovalevsky V.A. Interests, needs and features of the development of modern children in the context of the transformation of the modern education system // Psychological and pedagogical conditions for the implementation of children's development programs the editor-in-chief: A. Kovalevsky; responsible for the release: V. Gruzdeva. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2015. P. 5–11.
 14. Gruzdeva O.V. On the problem of ensuring the successful social and educational adaptation of children in a multicultural educational environment // Siberian Bulletin of special education. 2015. No. 1 (14). P. 25–27.
 15. Gruzdeva O.V. Development of preschool children in the context of modern educational and social situation of development. Krasnoyarsk, 2018. 274 p.
 16. Kerbis I. Yu., Gruzdeva O.V. Professional development of teachers, psychologists in modern conditions of development of preschool education // Psychological, pedagogical and social conditions of development and education of the child collection of scientific articles on psychology of childhood. ed. by V.A. Kovalevsky; resp. for the release O.V. Gruzdeva. Krasnoyarsk, 2016. P. 50–58.
 17. Morozova I.S., Vikdorova N.A. the Role of type of parental behavior in the process of formation of psychological sovereignty teenager // Vestnik of Kemerovo state University. 2015. No. 1-1 (61). P. 135–138.
 18. Mukhina V.S. Age-related psychology. M., 1997. 432 p.
 19. Features of self-attitude and the influence of the basic parameters of the individual on it //www.bibliofond.ru/view.aspx?id=654102#1
 20. A generation in diapers or a collective portrait of a modern preschooler. Round table // Pre-school education. 2001. No. 9. URL: <http://dob.1September.ru/2001/09/1.htm>
 21. Seryi A.V. Value orientations as a factor in the formation and development of the system of personal meanings of the individual // Questions of General and differential psychology. Collection of proceedings. Kemerovo. 1999. Is. 3. P. 354–360.
 22. Smirnova E.O., Lavrentieva T.V. Preschooler in the modern world. M.: Drofa, 2008. 270 p.
 23. Sobkin V.C. Socio-demographic factors and the role of parental position in the development of a preschool child // Psychological science and education. 2017. Vol. 22, No. 2. P. 5–16.
 24. Chesnokova I.I. The Problem of self-consciousness in psychology. M.: Science. 1977. 144 p.
 25. Erikson E. Childhood and society. SPb.: Peter, 1996. 312 p.
 26. Jacobson S.G., Adilova L.R. Formation of early forms of self-consciousness in children // Questions of psychology. 2009. No. 1. P. 12–22.
 27. Yanitsky M. S., Seryi A.V. The Main methodological approaches to the study of the value-semantic sphere of personality. Vestnik Kemguki, 2012. No. 19. P. 82–97.
 28. Yanitsky M.S., Seryi A.V., Ivanov M.S., Utuganov A.A., Khakimova N.R. Post-nonclassical pedagogical psychology: axiological trend. Kemerovo: GBU DPO "KRIRPO", 2017. 202 p.
 29. Heymans P., Laak J., Podolski A. Developmental tasks: a cultural analyses of human development // Developmental tasks: toward a cultural analyses of human development. Dordrecht: Kluwer, 1994. P. 3–33.
 30. Parke R.D., Buriel R. Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives // Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development (5th Ed.) / W. Damon, N. Eisenberg (Eds.). New York: Wiley, 1998. P. 463–552.
 31. Stryker S. Identity theory: Developments and extensions // Self and identity: Psychosocial perspectives / K. Yardley, T. Honess (Eds.). New York: Wiley, 1987. P. 89–103.

УДК 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

А.А. Дьячук (Красноярск, Россия)

Л.Ю. Куршина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Несмотря на выделение когнитивных способностей в структуре художественной одаренности, изучению особенностей познавательных процессов, индивидуальных приемов и способов познавательной деятельности уделяется недостаточное внимание. В статье раскрывается проблема соотношения характеристик мотивационных и операциональных компонентов познавательной сферы и выраженности признаков одаренности в изобразительной деятельности. Целью работы является выделение качественно своеобразных особенностей познавательной сферы подростков, имеющих признаки художественной одаренности. На основе теоретического анализа в качестве характеристик познавательной сферы, которые могут быть связаны с художественной одаренностью, были выделены познавательная активность, умение воплощать замысел, строить композицию, аналитичность-синтетичность, зрелость когнитивных стилей.

Методология. Для реализации поставленной цели на основе экспертных оценок характеристик творческой деятельности обучающихся и анализа их достижений были выделены группы подростков с разной степенью проявления художественной одаренности.

Сравнительный анализ характеристик познавательной сферы, полученных с помощью диагностических методик, позволил выявить значимые различия.

Результаты. Выявлена тенденция становления способов осуществления изобразительной деятельности: от структурированности отдельных объектов до построения композиционных, выразительных связей целостного образа. Показана связь уровня выраженности признаков одаренности с познавательной активностью, интеллектуальным компонентом воображения, чувством симметрии, зрелостью когнитивных стилей, способностью оперировать абстрактными символами, оригинальностью объектов. Отмечены качественные изменения наглядно-образного и абстрактно-символического мышления.

Заключение. Актуализация и поддержка познавательной активности в сочетании с развитием операциональных компонентов познавательной сферы в процессе психолого-педагогического сопровождения может способствовать раскрытию потенциала одаренного в изобразительной деятельности обучающегося.

Ключевые слова: познавательная сфера, когнитивные стили, одаренность, художественная одаренность, изобразительное искусство, подростковый возраст.

Постановка проблемы. Поиск, поддержка и сопровождение одаренных детей, развитие их способностей является одним из значимых направлений образовательной политики. Сопровождение одаренного ребенка должно строиться не только на развитии актуальных способностей, что может приводить к более специализированному обучению в зависимости от сферы интересов и проявлений одаренности ребенка [Шумакова, 2018, с. 4], в первую очередь на всестороннем гармоничном развитии личности. Особое значение это приобре-

тает при работе с одаренными в практической, художественно-эстетической деятельности детьми, т.к. они получают образование в двух разных системах: учреждения общего образования создают условия для когнитивной сферы и развития общих способностей, учреждения дополнительного образования развивают специальные способности. При этом развитие художественной одаренности не всегда опирается на познавательную сферу как основу общей одаренности личности. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, наличие общей одаренности сказывается на харак-

тере специальных способностей, но и наличие специальных способностей накладывает определенный отпечаток на общую одаренность [Рубинштейн, 2004].

Многие художники, сделавшие значимый вклад в историю мировой живописи, графики и скульптуры, рассматривали рисование как серьезную научную дисциплину¹. Деятельность современного художника, по мнению К.С. Малевича, должна быть «подобна деятельности инженера, способна изменить природу своим творчеством» [Малевич, 2000, с. 34]. Овладение изобразительной грамотой предполагает изучение точных, научно и практически обоснованных законов, без знания которых невозможно ни реалистическое, ни абстрактное искусство. В то же время оно может приводить к развитию критического мышления, мотивации, технических способностей [Winner, Hetland, 2000].

Изобразительная деятельность, как и любой вид деятельности в области искусства, предполагает эстетическое отношение к миру, превращение впечатлений, воспринимаемого в творчески преобразованные образы, обладающие определенной выразительностью [Мелик-Пашаев, Новлянская, 2018]. Реализация в данной деятельности личностного потенциала при создании благоприятных условий может приводить к развитию одаренности в художественно-эстетической деятельности.

Обзор научной литературы. Одаренность рассматривается как интегральное качество, состоящее из различных способностей, личностных, психодинамических свойств, психических процессов и состояний, определяющих эмоциональную включенность, целенаправленность, успешность при выполнении деятельности, состояния достижений [Панов, 2014; Рубинштейн, 2004; Матюшкин, 1988; Шадриков, 2002], которое может быть по-разному раскрыто, проявлено в различных условиях, окружении [Tannenbaum, 2003; Mönks, 1990]. Несмотря на то что сочетание компонентов может быть уни-

кальным и неповторимым у разных людей [Богоявленская, Богоявленская, 2018], в различных подходах выделяют ключевые составляющие, позволяющие распознать одаренность.

В качестве признаков одаренности к изобразительному искусству рассматриваются: способности, связанные с наблюдательностью, комбинированием свойств, объектов, цветоразличение [Manuel, 1919; Хрусталева, 2003], умение передать в изображении суть объекта через точность пропорций и взаиморасположение, свето-теневой и цветовой характеристики объекта, наличие выразительной композиции, интерес к изобразительной деятельности, увеличивающий творческую активность, умение оброчно мыслить, легкость воображения, цельность изображения, яркое выражение эмоций и чувств художника, как в процессе непосредственного изображения [Кузин, 2005; Ломов, Медведев, 2015], эстетическая отзывчивость и комбинаторная способность [Meier, 1928; Winner, Hetland, 2000], эстетическое, или художественное, отношение человека к миру, стремление занять авторскую позицию в искусстве, художественное воображение [Мелик-Пашаев и др., 2014], эстетическая одаренность [Григорьев и др., 2017], способность самостоятельно определить замысел рисунка, актуализировать накопленный опыт в изображении [Полуянов, 1997], художественное мышление, включающее образные системы искусства, знания об искусстве, вкус, опирающийся на сенсорные эталоны, свидетельствующие о мере обобщения художественно-эстетического опыта, творческий отбор, эмоционально-чувственная окрашенность, характеризующаяся ассоциативностью, метафоричностью и парадоксальностью [Канащенкова, 2011; Левин, 2014] и др.

Таким образом, в комплекс способностей включают способности, связанные с восприятием и передачей в материале объектов окружающего мира; личностные качества: интерес к изобразительной деятельности, способность актуализировать жизненный опыт, эстетическую и духовную направленность; когнитивные способности: познавательную активность, интеллекту-

¹ Арцишевская Е.В. Индивидуально-типологические особенности подростков с художественно-изобразительными и языковыми способностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 25 с.

альные качества личности; особенности мышления, воображения; внимания, памяти. Развитие одаренности в сфере изобразительного искусства невозможно без развития познавательной сферы.

Методологию исследования составляют теории одаренности. Исследование было направлено на выявление качественно своеобразных особенностей познавательной сферы подростков, обучающихся на художественном отделении детской школы искусств и имеющих признаки одаренности в области изобразительного искусства.

В исследовании приняло участие 36 обучающихся (в возрасте от 11 до 16 лет, из них мальчиков – 8 человек, девочек – 28 человек).

Детская одаренность может быть как явной, так и латентной, отличаться по темпам проявления способностей [Богоявленская, 2004; Юркевич, 2011] и быть связана с рядом индивидуальных эмоционально-личностных факторов, что влечет за собой сложности выявления и определения одаренности. При этом существует опасность переоценки возрастных способностей детей к рисованию. В качестве ложных признаков художественной одаренности могут быть хорошая обучаемость и обученность или «натасканность» (Ю.А. Полуянов), подражательность, когда юный художник мимикрирует под содержательность и манеру письма взрослых творцов; и оригинальность [Мелик-Пашаев и др., 2014], а «очень высокая оригинальность скорее свидетельствует о невротизации личности, чем о ее выдающихся способностях» [Савенков, 2010, с. 77]. В связи с чем мы, вслед за рекомендациями авторов «Рабочей концепции одаренности»², будем использовать обозначение «обучающиеся с признаками одаренности».

На первом этапе для определения степени проявления художественной одаренности осуществлялся анализ результатов индивидуальной творческой деятельности на основе участия в выставках и конкурсах разного уровня (городских, районных, зональных, всероссийских, междуна-

родных), определение творческих и учебных достижений обучающихся (призовые места, отмеченные работы), фиксируемых в «Картах педагогического наблюдения за развитием обучающегося». Для выделения качественных характеристик творческой деятельности были привлечены 6 экспертов – специалистов в области теории и практики изобразительного искусства (член Союза художников РФ, искусствовед, старший методист, преподаватели первой и высшей квалификационной категории). Экспертное заключение исходило из оценки инструментального и мотивационного аспектов одаренности [Богоявленская, 2004].

Мотивационный компонент анализировался через заинтересованность и увлеченность изобразительным искусством, требовательность к результатам собственного труда. Инструментальный компонент, характеризующий стратегию и стиль изобразительной деятельности, включал композиционное мышление; умение создавать художественный образ на основе решения технических и творческих задач; цветовой строй произведений; навык работы с подготовительными материалами: этюдами, набросками, эскизами.

Решение об уровне одаренности обучающихся к изобразительной деятельности принималось на основе средневзвешенных оценок экспертов и результативности творческой деятельности.

В результате было выделено три группы обучающихся, имеющие разный уровень выраженности признаков одаренности к изобразительной деятельности.

В первую группу вошли обучающиеся (22,2 %), имеющие ярко выраженный интерес и высокую увлеченность изобразительным искусством, качественно своеобразный индивидуальный стиль изобразительной деятельности, высокую обучаемость, активно участвующие в выставках. Обучающиеся, отнесенные к данной группе, являются лауреатами или победителями конкурсов различного уровня. Таким образом, они характеризуются яркой степенью проявления признаков одаренности.

² Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. 2-е изд., расш. и перераб. М.: МАГИСТР, 2003. 94 с.

Ко второй группе были отнесены обучающиеся (55,6 %), показавшие увлеченность изобразительным искусством, хорошую обучаемость, тенденцию к формированию индивидуального стиля изобразительной деятельности, имеющие победы на внутришкольных, районных конкурсах и выставках.

Третья группа – обучающиеся (22,2 %) с меньшей степенью проявления признаков одаренности, показавшие слабую увлеченность изобразительным искусством, низкую работоспособность и обучаемость, отсутствие инициативности и индивидуального стиля изобразительной деятельности, статус выставок и конкурсов, в которых принимают участие, не превышает зонального уровня, в основном не являются лауреатами и дипломантами конкурсов.

Сопоставление по половому признаку обучающихся, распределенных по группам, показало отсутствие отличий по проявлению признаков одаренности в зависимости от пола ($\chi^2=3,54$, $p=0,16$). Тем самым нельзя говорить о гендерных различиях в выраженности признаков одаренности к изобразительному искусству.

Изучение познавательной сферы осуществлялось:

– через анализ способов индивидуальной творческой деятельности, оценку умения оперировать абстрактными понятиями (субтесты «Композиция», «Изображения», «Симметричные фигуры» методики Ю.А. Полуянова);

– познавательную активность обучающихся («Опросник изучения познавательной активности учащихся» Б.К. Пашнева);

– типы мышления, определяемые с помощью Опросника Дж. Брунера в модификации Г.В. Резапкиной;

– познавательный стиль мышления, дивергентной продуктивности на основе методики «Свободная сортировка объектов» Г. Гарднера в модификации Е.Г. Журавлева и схемы анализа зрелости стиля, разработанной М.А. Холодной.

Полученные результаты в последующем были сопоставлены по группам с помощью критерия Краскала – Уоллиса H для количественных показателей и критерия χ^2 для сопоставления

уровней. Для выявления взаимосвязи между компонентами познавательной сферы использовался критерий корреляций Спирмена r_s .

Изучение способов индивидуальной творческой деятельности осуществлялось на основе результатов выполнения рисунков, направленных на воплощение замысла, образа, исходные отношения которого выражены в художественной форме, построение целостного изображения, симметричного и асимметричного изображений (методика Ю.А. Полуянова).

Результаты исследования. В целом по выборке выделена неравномерность развития способов осуществления изобразительной деятельности независимо от проявления одаренности: более выраженной для всех групп является создание образов на основе принципов симметрии с учетом ритмичности элементов, в меньшей степени выражены интеллектуальные компоненты воображения, проявляющиеся в конструировании целостного и целостно-обобщенного изображения. В связи с чем можно отметить, что первоначально происходит освоение целостности, структурированности и выразительности отдельных образов, а позже способность структурировать образы относительно композиционного, смыслового центра как целостную картину, строить выразительные связи.

Корреляционный анализ позволил выделить взаимосвязь с чувством симметрии, конструктивными особенностями образа ($r_s=0,375$, $p<0,01$) и тесную связь между образной стороной воображения и интеллектуальным компонентом воображения ($r_s=0,544$, $p<0,01$), что демонстрирует важную роль интеллектуальных процессов в создании образа.

Сравнение способов осуществления изобразительной деятельности в группах с разным уровнем проявления признаков одаренности к изобразительному искусству позволило выделить следующие тенденции. Недостаточно развитые показатели интеллектуального компонента воображения представлены в группе с менее яркими признаками одаренности ($H=12,56$, $p<0,05$).

Сопоставление уровня познавательной активности, направленной на удовлетворение по-

знавательного интереса, разных групп обучающихся позволило выделить с помощью критерия Краскела – Уоллиса статистически значимую тенденцию: более высокий уровень одаренности соотносится с более выраженной познавательной активностью ($N=5,87$, $p<0,05$). Данная тенденция обозначена многими исследователями детской одаренности [Савенков, 2010; Ермаков, Юркевич, 2013; и др.]

Анализ распределения типов мышления по Дж. Брунеру [Bruner, 2017] с учетом возрастных изменений, связанных с когнитивным развитием, позволил сделать вывод, что у обучающихся с яркими признаками одаренности доминирующим становится наглядно-образное мышление наряду с предметно-действенным. При этом наглядно-действенное мышление выражено и в группе с низким уровнем проявления признаков одаренности, наблюдается U-образная связь. Данные типы не ослабевают с возрастом, не уступают место другим типам, что может говорить о качественной перестройке мышления в процессе творческой деятельности, практической работы с различными материалами.

Возрастает словесно-логическое мышление, что характеризует особенности возрастного развития, при этом роль абстрактно-символического типа мышления снижается.

Опираясь на теорию развития интеллекта (Ж. Пиаже), мы получаем парадоксальные результаты: у более одаренных детей менее выраженным является зрелый тип мышления, хотя результаты субтеста Ю.А. Полуянова показали способность к абстрагированию на уровне символов. Снижение абстрактно-символического мышления, возможно, связано с иным пониманием абстрактности в построении образа.

Качественные проявления особенностей мышления обучающихся получили явное отражение в результатах изучения познавательных стилей с помощью методики Г. Гарднера. Она направлена на изучение когнитивного стиля «узкий / широкий диапазон эквивалентности» [Gardner et al., 1959], характеризующего понятийную дифференциацию, склонность ориен-

тироваться на выявление различия или сходства в ряду объектов, что отечественными исследователями связывается аналитичностью / синтетичностью мышления [Шкуратова, 1994]. При интерпретации стилевых особенностей была использована схема зрелости стиля М.А. Холодной [Холодная, 2004].

По мнению М.А. Холодной, узкий диапазон эквивалентности маскирует «детализаторов» (объединение объектов на основе ситуативных или субъективно значимых критериев, выделение большого количества групп, состоящих только из одного объекта) и «дифференциаторов» (использование мелкомасштабных и в то же время строгих категориальных критериев при минимальном наличии либо отсутствии единичных групп). Широкий диапазон эквивалентности скрывает «категоризаторов» (высокообобщенные критерии сортировки в сочетании с низкой вариативностью объемов выделенных групп) и «глобалистов» (выделение групп на основе формальных либо несущественных признаков в сочетании с высокой вариативностью объемов выделенных групп). Проявления «глобализма» и «детализации» свидетельствует о когнитивной незрелости.

Сравнение показателей ориентации на черты сходства или различий показало, что диапазон эквивалентности не характеризует проявление одаренности к изобразительному искусству. Более значимым является анализ зрелости когнитивных стилей: среди обучающихся с яркими признаками одаренности преобладают (87,5 %) представители когнитивно зрелых стилей, тогда обучающиеся с менее низким уровнем признаков одаренности к изобразительной деятельности демонстрируют когнитивную незрелость (среди обучающихся со средней выраженностью признаков одаренности – 30 %, низкой – 12,5 %).

Более зрелые способы организации индивидуальной творческой деятельности представлены в группах с высокой и средней степенью выраженности признаков одаренности ($N=19,68$, $p<0,01$). Чем более выражены признаки одаренности, тем более высоки показатели способ-

ности оперировать абстрактными символами ($H=14,68$, $p<0,01$). Зрелость когнитивных стилей соотносится с высоким уровнем творческой активности ($U=28,5$, $p<0,05$).

Анализ дивергентной продуктивности в разных группах также позволил установить следующие особенности классификации объектов. Чем ниже уровень одаренности обучающихся, тем они более склонны выделять одиночные группы либо оставлять не отнесенные к классам объекты ($r_s=-0,46$, $p<0,05$). При более ярких признаках одаренности обучающиеся предлагают больше оснований для классификации и выше вариативность использования одного и того же объекта ($r_s=0,37$, $p<0,05$), высокообобщенные категориальные признаки для классификации всех объектов, больше способны проявить гибкость мышления и выполнить обратное действие – объединить все объекты в одну группу ($r_s=0,46$, $p<0,05$).

Оригинальность ответов респондентов не связана с уровнем одаренности ($\chi^2=1,71$, $p=0,42$), однако выдвижение оригинальных ответов характерна для обучающихся с выраженным словесно-логическим типом мышления ($r_s=0,371$, $p<0,05$). Более развитое композиционное мышление связано с широким диапазоном эквивалентности ($r_s=0,456$, $p<0,05$).

Заключение. Обобщая полученные результаты, можно отметить, что для обучающихся с яркими признаками одаренности к изобразительному искусству характерны развитое образное и композиционное мышление, зрелые способы организации индивидуальной творческой деятельности, более выраженная способность к абстрактному мышлению, оперированию абстрактными символами, познавательная активность, развитый наглядно-образный тип мышления.

Для обучающихся с низким уровнем проявления признаков одаренности к изобразительной деятельности характерны недостаточно развитое образное и композиционное мышление, низкая способность к абстрактному мышлению, оперированию абстрактными символами, средняя или ниже среднего уров-

ня познавательная активность, незрелость когнитивных стилей.

Таким образом, различия в познавательной сфере подростков с разным уровнем проявления одаренности в изобразительной деятельности связаны с познавательной активностью, создающей основу для творчества; интеллектуальным компонентом воображения, актуализирующим накопленный опыт в своем творчестве; более развитым наглядно-образным типом мышления, основанным на зрительном восприятии, абстрагировании и переосмыслении в образах объектов окружающего мира; интеллектуальной зрелостью, способствующей формированию индивидуального стиля деятельности.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2018. 240 с.
2. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. 2004. № 2 С. 46–68. URL: <https://vo.hse.ru/2004-2/26555811.html>
3. Григорьев А.А., Козьяков Р.В., Лаптева Е.М., Смирнова О. М. Эстетическая одаренность и интеллект // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14, № 2. С. 377–386. URL: <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2017-2-377-386>
4. Ермаков С.С., Юркевич В.С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2, № 2. С. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml> (дата обращения: 07.02.2019).
5. Канащенкова В.В. Подходы к исследованию феномена «художественное мышление» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 143–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16753592>
6. Кузин В.С. Психология живописи. М.: Оникс, 2005. 303 с.

7. Левин И.Л. Выполнение ассоциативных архитектурно-графических композиций в контексте креативной парадигмы образования // Педагогика искусства: сетевой электронный журнал. 2014. № 2. С. 127–135. URL: <http://www.art-education.ru/pedagogika-iskusstva-1> (дата обращения: 21.02.2019).
8. Ломов С.П., Медведев Л.Г. Изобразительное искусство как фактор формирования научного мировоззрения школьников // Философия образования. 2015. № 6 (63). С. 168–180.
9. Малевич К.С. Собрание сочинений: в 5 т. М.: Гилея, 2000. Т. 3: Супрематизм. Мир как беспредметность. 156 с.
10. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 88–97. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/884/884088.htm> (дата обращения: 15.02.2019).
11. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Чубук Н.Ф. Истоки и специфика детского художественного творчества. М.: Издательский дом «Навигатор», 2014. 178 с.
12. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Истоки художественного творчества: значимое переживание и / или освоение культурной формы? // Вопросы психологии. 2018. № 6. С. 29–39.
13. Панов В.И. Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности // Известия МГТУ МАМИ. 2014. № 4 (22). С. 129–137.
14. Полуянов Ю.А. Перспективы реализации идей Л.С. Выготского о детском творчестве // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 98–107.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 720 с.
16. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 440 с.
17. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
18. Хрусталева Т.М. Художественная одаренность будущих учителей изобразительного искусства. Постановка проблемы // Психологическая наука и образование. 2003. № 2. С. 82–88. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2003/n2/Hrustaleva.shtml>
19. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002. 160 с.
20. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-н/Д: Изд-во РПУ, 1994. 156 с.
21. Шумакова Н.Б. Специфика и проблемы развития одаренных детей в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования: электронный журнал. 2018. Т. 10, № 1. С. 1–7. DOI: 10.17759/psyedu.2018100101
22. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99–108. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n4/48678_full.shtml
23. Bruner J. A study of thinking. N.-Y.: Routledge, 2017. 350 p. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315083223>
24. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Linton H.B. Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior // Psychological issues: 1959. Vol. 1. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/11216-000>
25. Manuel H.T. Talent in drawing: An experimental study of the use of tests to discover special ability. Public school publishing Company. 1919. № 3.
26. Meier N.C. A measure of art talent // Psychological Monographs. 1928. Vol. 39, No. 2. P. 184.
27. Mönks F.J. Hochbegabtenförderung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie // Psychologie in Erziehung und Unterricht. 1990. Т. 37. № 4. P. 243–250.
28. Tannenbaum A. J. Nature and nurture of giftedness // Handbook of gifted education. 2003. Vol. 3. P. 45–59.
29. Winner E., Martino G. Giftedness in Non-Academic Domains: The Case of the Visual Arts and Music // Handbook of gifted education. 2000. Vol. 1. P. 95–111.
30. Winner E., Hetland L. The arts in education: Evaluating the evidence for a causal link // Journal of Aesthetic Education. 2000. С. 3–10. URL: <https://www.jstor.org/stable/3333636>

CHARACTERISTICS OF COGNITION OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT SIGNS OF GIFTEDNESS IN THE VISUAL ARTS

A.A. Dyachuk (Krasnoyarsk, Russia)

L.Yu. Kurshina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Introduction. Insufficient attention is paid to the study of the peculiarities of cognitive processes, individual strategies and methods of cognitive activity. The article presents the problem of correlation between the characteristics of the motivational and operational components of the cognitive sphere highlighting the aptitude for fine arts. The purpose of the article is to reveal the qualitatively singular manifestations of giftedness in the cognitive sphere of adolescents who possess quite definite signs of penchant for arts. Theoretical analysis revealed the characteristics of the cognitive sphere which can be associated with artistic giftedness: cognitive activity, the ability to convey the idea, to build a composition, to analyze and synthesize, to possess a personal cognitive style.

Materials and Methods. The features of creative activity are analyzed by the method of expert assessments. On the basis of expert estimates, groups of adolescents with different degrees of manifestation of giftedness in

the sphere of visual arts were identified. Comparative analysis revealed significant differences in the characteristics of the cognitive sphere.

Results. A tendency in the development of various ways of implementing creative efforts was revealed: from structuring separate details to building expressive compositional complexes. The authors managed to demonstrate a correlation between the level of giftedness and cognitive activity, the sense of symmetry, the maturity of cognitive styles, the ability to operate abstract symbols, the originality of artistic items. Qualitative changes in visual-figurative and abstract-symbolic thinking are noted.

Conclusions. Actualization and support of a gifted child's cognitive activity in combination with the development of operational components in his cognitive sphere, in the process of psycho-pedagogical support, can help to reveal the potential of a teenager gifted in the sphere of visual arts

Keywords: cognition, cognitive styles, creativity, talent, artistic talent, giftedness, visual arts, adolescence.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.Yu. Giftedness: Nature and Diagnostics. M.: RAE, 2018. 240 p.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Working Concept of Giftedness // *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. 2004. No. 2. P. 46–68 <https://vo.hse.ru/2004-2/26555811.html>
3. Grigoriev A.A., Koziakov R.V., Lapteva E.M., Smirnova O.M. Aesthetic Endowment and Intelligence // *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2017. Vol. 14, No. 2. P. 377–386. <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2017-2-377-386>
4. Ermakov S.S., Yurkevitch V.S. Development of need for cognition in the process of schoolchildren's learning research [Elektronnyi resurs] // *E-journal «Journal of Modern Foreign Psychology»*. 2013. Vol. 2. No. 2. P. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml>
5. Kanashchenkova V.V. Approaches to «Art Thinking» phenomenon research // *Vector of Science TSU. Series: Pedagogy, Psychology*. 2011. No. 3. P. 143–146. <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/3871>
6. Kuzin V. S. Psychology of Painting. M.: Onyx, 2005. 303 p.
7. Levin I.L. The Execution of Associative Architectural Drawing's Compositions in the Contexts of the Creative Educational Paradigm // *Network electronic scientific journal Pedagogy of Art*. 2014. No. 2. P. 127–135. URL: <http://www.art-education.ru/pedagogika-iskusstva-1> (date of access: 21.02.2019)
8. Lomov S.P., Medvedev L.G. Fine arts as a Factor of Formation of the Scientific Worldview of Schoolchildren // *Philosophy of Education*. 2015. No. 6 (63). P. 168–180. DOI: 10.15372/PHE20150618

9. Malevich K.S. Collected works: in 5 vols. M.: Gilea, 2000. Vol. 3: Suprematism. The world as pointlessness. 156 p.
10. Matiushkin A. M., Sisk D. Gifted and talented children // *Voprosy Psychologii*. 1988. No. 4. P. 88–97. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/884/884088.htm>
11. Melik-Pashayev A.A., Novlyanskaya Z.N., Adaskina A.A., Chubuk N.F. The source and specifics of child's artistic creation M.: Navigator, 2014. 178 p.
12. Melik-Pashayev A.A., Novlyanskaya Z.N. The source of artistic creation: A meaningful experience or/and mastering of a cultural form? // *Voprosy Psychologii*. 2018. No. 6. P. 29–39. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36937469>
13. Panov V.I. Talent: from paradoxes to the development of subjectivity // *Scientific journal "Izvestiya MGTU „MAMI“"*. 2014. No. 4 (22). P. 129–137.
14. Poluyanov Yu.A. The perspectives of L.S. Vygotsky's ideas on children artistic creative work application // *Voprosy Psychologii*. 1997. No. 1. P. 98–107. http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1997/971/971098.htm
15. Rubinstein S.L. Principles of General Psychology. SP.: Peter, 2004. 720 p.
16. Savenkov A.I. Psychology of Child Giftedness. M.: Genesis, 2010. 440 p.
17. Kholodnaia M.A. Cognitive Styles. The Nature of the Individual Intelligence. SP.: Peter, 2004. 384 p.
18. Hrustaleva T.M. Giftedness of Visual Activity of Future Teachers of Arts. The Wording of the Problem // *Psychological Science and Education*. 2003. No. 2. P. 82–88.
19. Shadrikov V.D. Introduction to psychology: human abilities. M: Logos, 2002. 160 p.
20. Shkuratova I.P. Cognitive style and communication. Rostov-on-Don: RPU, 1994. 156 p.
21. Shumakova N.B. Specificity and Problems of Development of Gifted Children in Primary School Age/ *Psychological-Educational Studies* // E-journal «Psychological-Educational Studies». 2018. Vol. 10, No. 1, P. 1–7. DOI: 10.17759/psyedu.2018100101
22. Yurkevich V.S. Gifted children: today's tendencies and tomorrow's challenges // *Psychological Science and Education*. 2011. No. 4. P. 99–108. http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n4/48678_full.shtml
23. Bruner J. A study of thinking. N.-Y.: Routledge, 2017. 350 p. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315083223>
24. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Linton H.B. Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior // *Psychological issues: 1959*. Vol. 1. <http://dx.doi.org/10.1037/11216-000>
25. Manuel H.T. Talent in drawing: An experimental study of the use of tests to discover special ability. Public school publishing company, 1919. No. 3.
26. Meier N.C. A measure of art talent // *Psychological Monographs*. 1928. Vol. 39. No. 2. P. 184–199. <http://dx.doi.org/10.1037/h0093346>
27. Mönks F.J. Hochbegabtenförderung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie // *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 1990. Vol. 37, No. 4. P. 243–250.
28. Tannenbaum A.J. Nature and nurture of giftedness // *Handbook of gifted education*. 2003. Vol. 3. P. 45–59.
29. Winner E., Hetland L. The arts in education: Evaluating the evidence for a causal link // *Journal of Aesthetic Education*. 2000. P. 3–10. <https://www.jstor.org/stable/3333636>
30. Winner E., Martino G. Giftedness in Non-Academic Domains: The Case of the Visual Arts and Music // *Handbook of gifted education*. 2000. Vol. 1. P. 95–111.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В.А. Ковалевский (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В современном мире возрастает интерес к вопросам полноценного развития часто болеющего ребенка, поскольку статистические источники указывают на рост числа соматических заболеваний детей, в том числе раннего и дошкольного возраста. Назрела необходимость в поиске тех детерминантов родительского отношения, которые определяют развития больного ребенка.

Цель статьи – изучить особенности взаимосвязей типов материнского отношения и мелкой моторики часто болеющих детей раннего возраста.

Методология исследования. Деятельностный подход (М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев); психосоматический подход, который предусматривает исследование взаимодействия психических и соматических явлений, которые связаны с микро- и макросоциальной средой человека (М. Якоби, Ф. Александер, Ф. Данбар).

Методы. Метод сбора эмпирических данных: анализ медицинских карт детей для оценки состояния их здоровья. Для диагностики отношения родителей к ребенку использовался тест-опросник родительского (материнского) отношения А.Я. Варги и В.В. Столина. Специфика развития мелкой моторики оценивалась с помощью методики, разработанной Н.О. Озерецким и Н.И. Гуревич. Статистическая обработка данных проводилась с применением U-критерия Манна – Уитни, коэффициента корреляции Спирмена.

В исследовании принимали участие 24 ребенка в возрасте двух-трех лет, в том числе 12 здоровых и 12 больных детей, и их 24 мамы.

Результаты. Выявлено преобладание материнского отношения «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация» к часто болеющему ребенку, когда родитель ощущает себя с ребенком единым целым и стремится контролировать все сферы деятельности ребенка. Обнаружено, что показатели мелкой моторики здорового и часто болеющего ребенка одинаковы при выполнении заданий «Воспроизводит позу, заданную на другой руке», «Находит нужный набор движений», «Правильно располагает позу в пространстве». Однако в группе часто болеющих детей существует тенденция к снижению выраженности показателей при выполнении заданий «Переключается на новую позу», «Правильно воспроизводит позу». Использование в семье материнского отношения «кооперация» в семье здоровых детей оказывает стимулирующее влияние на развитие мелкой моторики, а в группе часто болеющих детей применение материнского отношения «маленький неудачник» негативно сказывается на развитии у них мелкой моторики.

Заключение. Реализация партнерских отношений с детьми, поощрение самостоятельности ребенка связаны с улучшением показателей развития мелкой моторики в группе здоровых детей двух-трех лет, а в группе часто болеющих сверстников наблюдаются трудности развития мелкой моторики в случаях их инфантилизации, отсутствия к ним доверия, наличия представления о неумелом и неуспешном ребенке.

Ключевые слова: часто болеющий ребенок, ранний возраст, родительское отношение, материнское отношение, мелкая моторика.

Постановка проблемы. Ухудшение соматического здоровья – проблема последних десятилетий. По данным Росстата, заболеваемость детей до 14 лет увеличилась более чем на 20 %. Часто и длительно болеющие дети составляют уже более 70–75 % детей и нуждаются в комплексном психолого-медико-педагогическом сопровождении [Баранов, Щеплягина, 2000].

Особенности родительского, в том числе материнского, отношения являются определяющим фактором в развитии соматически больного ребенка. Многими исследователями, изучавшими данную проблему [Доманецкая, 2013; Ковалевский, 2012; и др.], было доказано превалирование неэффективного родительского отношения к часто болеющему ребенку, которое ока-

зывает негативное влияние на развитие личности и межличностных отношений ребенка.

В то же время развитие мелкой моторики в психолого-педагогической науке, кроме большого самостоятельного значения, является одним из показателей развития психики ребенка [Любина, Желонкина, 2013].

Несмотря на многочисленные исследования, сведений, касающихся разработанности проблемы взаимосвязей материнского отношения и специфики развития и формирования мелкой моторики часто болеющих детей, крайне мало.

Цель статьи – изучить особенности взаимосвязей типов материнского отношения и развития мелкой моторики часто болеющих детей раннего возраста.

Методология исследования. Деятельностный подход к изучению психики, в основе которого находится категория предметной деятельности (М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Методом изучения психики человека является анализ изменений психического отражения в процессе деятельности, в ее филогенетическом, историческом, онтогенетическом и функциональном развитии.

Психосоматический подход представляет собой исследование взаимодействия психических и соматических явлений, которые связаны с микро- и макросоциальной средой человека (М. Якоби, Ф. Александер, Ф. Данбар).

Методы исследования. Метод сбора эмпирических данных: анализ медицинских карт детей для оценки состояния их здоровья. Для диагностики отношения матерей к ребенку использовался тест-опросник родительского (материнского) отношения А.Я. Варги и В.В. Столина [Варга, 2009]. Уровень развития мелкой моторики оценивался с помощью методики, разработанной Н.О. Озерецким и Н.И. Гуревич [Озерецкий, Гуревич, 1996]. Статистическая обработка данных проводилась с применением U-критерия Манна–Уитни, коэффициента корреляции Спирмена. В исследовании принимали участие 24 ребенка в возрасте двух-трех лет, в том числе 12 здоровых и 12 больных детей, и их 24 мамы.

Обзор научной литературы. Развитие мелкой моторики и координации движений – ключевые задачи для периода раннего дошкольного возраста. При этом наблюдается постепенное и последовательное ее развитие – от умения дотянуться до предмета и схватить его до развития навыка манипулирования им. Большую роль в этом играет координация движений глаз и руки, а также действий обеих рук [Озерецкий, Гуревич, 1996]. Развитие тонких предметных действий происходит в содружестве с развитием зрительно-тактильно-кинестетических связей. Движения пальцев рук имеют особое значение для развития высшей нервной деятельности ребенка. Развитие мелкой моторики рук, в свою очередь, определяет формирование речи ребенка, и кисть руки характеризуется автором как составная часть системы артикуляции. В связи с этим деятельность по формированию мелкой моторики является неотъемлемой частью системы коррекционно-педагогического сопровождения детей, в том числе и с нарушением речи [Любина, Желонкина, 2013]. Существует тесная связь зрелости мелкой моторики и психики ребенка, поэтому степень ее сформированности позволяет судить в том числе и об определении готовности ребенка к обучению, прогнозировать его успешность [Кольцова, 1993].

С целью оптимального сопровождения развития ребенка, овладения им своими движениями важно создать для него развивающую среду, включающую в себя в том числе игры и упражнения, способствующие формированию двигательных умений и навыков. Развитие моторики ребенка происходит в процессе его активности, которую родители должны умело сопровождать, поэтому необходимо остановиться на характеристике понятия «родительское отношение». Родительское отношение – это широкий фон отношений, в основе которого лежит оценка (сознательная или бессознательная) ребенка, проявляющаяся в способах взаимодействия с детьми, а также позволяющая изучить, каким образом сознательные или бессознательные мотивы родителей актуализируются в конкретных формах поведения и взаимопонимания с

детьми [Спиваковская, 2006]. Похожее определение родительского отношения дает А.Я. Варга – это «система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков» [Варга, 2009, с. 81].

Родительское отношение характеризуется определенной двойственностью и противоречивостью позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безоговорочная любовь и глубинная связь, с другой – это объективное оценочное отношение, предполагающее формирование общественно приемлемых способов поведения. Данные характеристики родительского отношения обусловлены преобладающей родительской позицией и сформированными установками.

Типология родительского отношения интересовала многих отечественных и зарубежных исследователей. В зависимости от позиции родителя различают шесть типов родительского отношения [Буренкова, 2000]: пристрастное (либеральная позиция); безразличное (демократическая позиция); эгоистическое (автократическая позиция); отношение как к объекту воспитания без учета особенностей субъектности ребенка (авторитарная позиция); отношение как к помехе (позиция отстранения); уважение в сочетании с необходимостью выполнения ребенком определенных обязанностей (позиция равенства). С помощью данного подхода можно охарактеризовать цикличность процесса взаимоотношений в семье.

Некоторые авторы в основу описания типов родительского отношения расположили выраженность эмоциональной стороны общения. При этом выделяют четыре группы семей, отличающихся по типу и окрашенности эмоциональных межличностных связей: семьи с преобладанием положительных эмоциональных связей и отсутствием негативных эмоций (гиперопекающие родители); семьи с выраженностью положительных эмоций при незначительной доле отрицательных – как реакции на запреты родителей, – не затрагивающих при этом межличност-

ных отношений и социальных потребностей ребенка (разумная любовь); семьи с балансом положительных и отрицательных отношений (амбивалентное родительское отношение); семьи с превалированием отрицательных эмоциональных связей между детьми и родителями¹.

Значимой для нашего исследования является классификация родительского отношения, разработанная А.Я. Варгой и В.В. Столиным [Варга, 2009], которые приводят описание таких типов родительского отношения, как:

– «принятие-отвержение» – характеризует эмоциональное отношение к ребенку. На одном полюсе шкалы – родителю нравится ребенок таким, какой он есть, он уважает индивидуальность ребенка, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе – родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным; по большей части родитель испытывает к ребенку раздражение, он не доверяет ему и не уважает его;

– «кооперация» – отражает социально желаемый образ родительского отношения: заинтересованность в делах и планах ребенка, родитель высоко оценивает способности ребенка, гордится им, поощряет его самостоятельность, старается быть с ним на равных;

– «симбиоз» – означает, что родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворять все его потребности; ощущает тревогу за него, ограждает от трудностей, считает беззащитным;

– «авторитарная гиперсоциализация» – родитель не в состоянии принимать точку зрения ребенка, он требует от него безоговорочного послушания, пристально следит за поступками, мыслями и чувствами ребенка;

– «маленький неудачник» – отношение к ребенку как неудачнику характеризует стремление родителя инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность; при этом отсутствует доверие к ребенку, а его действия подлежат тотальному контролю.

¹ Насонова Е.Б. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младшего школьника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1990. 27 с.

Несомненно, на отношение родителя к ребенку накладывает отпечаток и состояние здоровья ребенка. Различают два вида ограничений, которые обуславливают специфику особенной социальной ситуации развития: а) ограничение движений; б) ограничение познавательной деятельности [Николаева, Арина, 1994]. Ограничение движений связывают с общим недомоганием ребенка, хотя известно, что двигательная активность является важнейшей формой самовыражения ребенка, а также фактором его развития. Второе ограничение связано с утомляемостью больного ребенка и желанием родителей оградить его от переутомления. Эти два вида ограничений активности ребенка, в том числе и его общение со сверстниками, существенно меняют социальную ситуацию развития часто болеющего ребенка, еще больше инфантилизируя его. При воспитании часто болеющего ребенка основная роль отводится прежде всего его маме, которая начинает уделять ему все большее внимание и тем самым делает его еще более несамостоятельным и зависящим от нее.

Результаты исследования. Исследования особенностей материнского отношения по методике А.Я. Варги и В.В. Столина позволили выявить преобладающие типы их отношения к часто болеющим и здоровым детям двух-трех лет. В обеих группах показатель выраженности шкалы «принятие-отвержение» имеет выраженность среднего уровня. Мама при этом, с одной стороны, положительно оценивает ребенка, проводит с ним достаточно времени, однако, с другой – может испытывать раздражение, негативные чувства, связанные с поведением ребенка.

Высокие показатели по шкале «кооперация» в обеих группах испытуемых свидетельствуют о том, что мама старается помочь ребенку, гордится им, заинтересована в его делах и планах, сопереживает и высоко оценивает способности ребенка. Она поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается выстроить с ним равноправные отношения. При этом мамы часто болеющих детей в срав-

нении с мамами в группе здоровых детей демонстрируют более высокие показатели по данной шкале, следовательно, они в большей степени стараются помочь ребенку и проявляют сочувствие.

По шкале «симбиоз» выявлено, что мамы стараются удовлетворить все потребности ребенка, ощущают тревогу за него, хотят оградить его от трудностей жизни. Следует отметить, что подобные показатели чаще проявляются в группе мам часто болеющих детей.

По шкале «авторитарная гиперсоциализация» выраженность показателей приближена к максимальным значениям – мамы пристально следят за любыми достижениями ребенка и требуют не только социального успеха, но и послушания. Они хорошо знают мысли и чувства ребенка. При этом выраженность данных показателей ярче в группе мам часто болеющих детей.

Незначительно выражены показатели в обеих исследуемых группах по шкале «маленький неудачник» – мамы считают неудачи ребенка случайными и верят в него, но уверенность в своем ребенке больше характерна для мам здоровых детей.

Статистически значимых различий между двумя выборками не было выявлено, однако наметились следующие тенденции в проявлениях материнского отношения к часто болеющему ребенку двух-трех лет: преобладание симбиотических отношений и авторитарной гиперсоциализации. Данные результаты совпадают с результатами исследования Л.В. Доманецкой [Доманецкая, 2013]. Вероятно, что мамы на основе стереотипных представлений о часто болеющем ребенке как слабом, неприспособленном и беспомощном ярче проявляют желание защитить его от любых неприятностей.

При исследовании особенностей развития мелкой моторики здоровых и часто болеющих детей оказалось, что дети набрали равное количество баллов по показателям при выполнении заданий: «Воспроизводит позу, заданную на другой руке», «Находит нужный набор движений», «Правильно располагает позу в пространстве». В то же время у представителей группы

часто болеющих детей была выявлена статистически выраженная тенденция в ухудшении показателей при выполнении заданий «Правильно воспроизводит позу», «Переключается на новую позу». Часто болеющие меньше времени играют, неактивно занимаются творческой деятельностью, следовательно, у них меньше возможностей для развития мелкой моторики.

С целью изучения взаимосвязей материнского отношения и развития мелкой моторики в группах здоровых и часто болеющих детей был проведен корреляционный анализ с использованием t-критерия Спирмена – в таблице представлены только те параметры отношений, связь между которыми выявилась на значимом уровне.

**Статистические корреляты взаимосвязей
материнского отношения и развития мелкой моторики
(коэффициент Спирмена)**

**Statistic correlates of mother's attitude
to her child and the development of her child's fine motor skills
(manual dexterity)**

Тип родительского отношения	«Кооперация» (здоровые дети)	«Маленький неудачник» (часто болеющие дети)
Задание «Находит нужный набор движений»	0,597	- 0,633
Задание «Правильно воспроизводит позу»	0,602	
Задание «Переключается на новую позу»		- 0,617

Анализ статистически достоверных корреляционных связей в группе здоровых детей показал, что чем больше стремление мамы к кооперации с ребенком, чем больше она заинтересована в делах ребенка, поощряет его инициативу и самостоятельность, выстраивает равноправные отношения с ним, тем успешнее здоровые дети выполняют задания на мелкую моторику по зрительному образцу и правильность воспроизведения позы.

В группе же часто болеющих детей было обнаружено, что при реализации мамой родительского отношения «маленький неудачник» чем больше она инфантилизирует ребенка, досадует на его неумелость, тем менее успешен он при выполнении заданий на мелкую моторику по зрительному образцу и труднее переключается на новую позу.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что ориентация мамы на партнерские отношения с ребенком, поощрение его инициативы и самостоятельности положительно влияют на развитие мелкой моторики ребенка раннего возраста.

Заключение

1. Материнское отношение к часто болеющему ребенку двух-трех лет в большей степени

проявляется в стремлении все сделать за него, тревожности и переживании, удовлетворении всех его потребностей; и в то же время требовании от ребенка послушания; полагании, что неудачи его случайны, в сочетании с неуверенностью в нем.

2. По сравнению со здоровыми сверстниками часто болеющие дети двух-трех лет демонстрируют более низкие показатели развития мелкой моторики при выполнении заданий «Переключается на новую позу», «Правильно воспроизводит позу»: часто болеющие дети лучше воспроизводят позу только правого указательного пальца, а левого не могут, то есть наблюдается односторонняя пространственная агнозия. Также для часто болеющих детей характерна инертность движений.

3. В группе здоровых детей реализация материнского отношения «кооперация» оказывает стимулирующее влияние на развитие мелкой моторики детей двух-трех лет, а в группе часто болеющих детей применение в семье материнского отношения «маленький неудачник» оказывает негативное влияние на развитие их мелкой моторики.

Библиографический список

1. Баранов А.А., Щеплягина Л.А. Здоровье детей на пороге XXI века: пути решения проблемы [Электронный ресурс] // Русский медицинский журнал: электрон. науч. журн. 2000. № 18. URL: https://www.rmj.ru/articles/pediatrica/Zdorovye_detey_na_poroge_XXI_veka_puti_resheniya_problemy/ (дата обращения: 19.06.2012).
2. Буренкова Е.В. Исследование взаимосвязи стиля семейного воспитания, личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого. Пенза, 2000. 205 с.
3. Буцыкина Т.П., Вартапетова Г.М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников // Логопед. 2005. № 3. С. 84–95.
4. Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Журнал практического психолога. 2009. № 2. С. 5–14.
5. Груздева О.В., Улыбина Е.В., Вербианова О.М. Возможности и механизмы компенсаторного развития часто болеющих детей старшего дошкольного возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 3 (45). С. 135–143.
6. Доманецкая Л.В. Родители и часто болеющий ребенок: общение в контексте психосоматического подхода / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 304 с.
7. Ковалевский В.А. Психология семьи и болезнь ребенка: метод. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 84 с.
8. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1993. 213 с.
9. Любина Г.А., Желонкина О.В. Рука развивает мозг. Ребенок в детском саду. 2013. № 4. С. 33–35.
10. Николаева В.В., Арина Г.А. Тяжело больной ребенок, штрихи к психологическому портрету // Школа здоровья. 1994. Т. 2. С. 86–95.
11. Озерецкий Н.И., Гуревич М.О. Схема обследования уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей. М.: АСТ, 1996. 136 с.
12. Спиваковская А.С. Педагогика родителям // Как быть родителями: о психологии родительской любви. М.: Педагогика, 2006. 160 с.

CORRELATION OF MOTHERLY ATTITUDE TO FREQUENTLY-ILL CHILDREN AND THEIR FINE MOTOR SKILLS DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD

V.A. Kovalevsky (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. In the world the interest in the issues of proper development of frequently-ill children is steadily growing because statistic data sources point at a constant increase in the number of somatic illnesses among children, including the children of babyhood and preschool age. There is an urgent necessity to look for the determinants of the parents' attitude that designates the development of a frail child.

The purpose of the article is to study the peculiarities of interrelations among various types of motherly attitude to sickly children and the development of fine motor skills in frequently-ill children of babyhood and preschool age.

The methodology of the research is based on the activity approach (M.Ya. Basov, S.L. Rubinstein, A.N. Leontyev) and psychosomatic approach that presupposes the research of psychic and somatic interrelations, which are connected with micro and macro-social environment of a human being (M. Yacobi, F. Alexander, F. Danbar).

Methods. The methods of the research consist in the analysis of empiric data, the analysis of medical charts of the children to assess their health condition. In order to diagnose the attitude of the parents to their child, a check-list suggested by A.Ya. Varga and V.V. Stolin was used. Specific features of fine motor skills formation were assessed using the methods developed by N.O. Ozeretskiy and N.I. Gurevich. Statistical processing of data was performed making use of U-criterion by Mann – Wittney and correlation coefficient by Spirman. 24 children of two -three years of age, as well as their mothers,

participated in the experiment. 12 children were healthy and 12 – sickly.

Results. The prevalence in motherly attitude of "symbiosis" and authoritarian "hypersocialization" towards a frequently-ill child was revealed. In this case the parent feels as if she is an integral whole with her child and is eager to control all the sphere of the child's activity. It was discovered that the indices of fine motor skills of a healthy child were equal to those of a frequently-ill child when they fulfill the following assignments: "Copy the position of the other arm". "Perform the given motor repertoire". "Position correctly your postural pose in space". However, in the group of frequently-ill children a decrease of correctness in performing the tasks: "Switch over to the next pose". "Copy this pose" was observed. Making use of motherly attitude of "cooperation" in the family with healthy children exerts positive influence on the development of fine motor skills, and in a group of frequently-ill children resorting to motherly attitude of "a little lame duck" negatively affects the development of their fine motor skills.

Conclusion. Implementation of partnership relations with children, encouraging their independence positively influences the development of fine motor skills in healthy children of two – three years of age. And as for frequently-ill children, among them difficulties in the development of fine motor skills can be observed in cases of their infantilization, the absence of trust in them, the presence of the idea of their awkwardness and unsuccessfulness.

Keywords: *frequently-ill child, infant age, parents' attitude, motherly attitude, fine motor skills.*

References

1. Baranov A.A., Shcheplyagina L.A. Health of children at the threshold of the XXI century: the ways of solving the problem [Electronic resource] // Russian medical journal: electron. scient. journ. 2000. No. 18. URL:https://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Zdorovye_detey_na_poroge_XXI_veka_puti_resheniya_problemy/ (date of access: 19.06.2012).
2. Burenkova E.V. Research of correlation among the style of family upbringing, a child's personal peculiarities and the behavior strategy of the important for the child adult. / E.V. Burenkova. Penza, 2000. 205 p.
3. Butsykina T.P., Varapetova G.M. The development of general and fine motor skills as the basis for the formation of grapho-motor skills in junior schoolchildren. // Logoped. 2005. No.3. P. 84–95.
4. Varga A.Ya. Theory of family systems of Murray // Journal of practicing psychologist. 2009. No. 2. P. 5–14.

5. Gruzdeva O.V., Ulybina E.V., Verbianova O.M. Possibilities and compensatory development mechanisms in frequently ill children of senior preschool age. // Bulletin of KSPU. 2018. No. 3 (45). P. 135–143.
6. Domanetskaya L.V. Parents of a frequently ill child: communication in the context of psycho-somatic approach / KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2013. 304 p.
7. Kovalevskiy V.A. Family psychology and illness of a child: teaching guide / KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2012. 84 p.
8. Koltsova M.M. Motor activity and the development of a child' brain functions. M., 1993. 213 p.
9. Lyubina G.A. Hand develops brain / G.A. Lyubina, O.V. Zhelonkina Child in kindergarten. 2013. No. 4. P. 33–35.
10. Nikolayeva V.V., Arina G.A. Seriously ill child, some strokes to a psychological portrait // School of health care. 1994. Vol.2. P. 86–95.
11. Ozeretskiy N.I., Gurevich M.O. Checkup design of the level of motor and sensory processes development in children. M.: ACT, 1996. 136 p.
12. Spivakovskaya A.S. Pedagogics for parents // To be parents: on psychology of parents' love. M.: Pedagogika, 2006. 160 p.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВ «Я» И «ДРУГОЙ» В РАННЕМ ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

И.Г. Маланчук (Красноярск, Россия)

А.Г. Залевская (Минусинск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Развитие социального сознания как целостной системы социальных представлений, особенно в возрастном и гендерном аспектах, является чрезвычайно актуальной областью психологических исследований, значимых для развития различных отраслей психологии: общепсихологического знания, социальной психологии, когнитивной психологии и других. Авторы данной статьи фокусируют внимание на проблеме личностного развития детей раннего возраста, составляющими которой являются процесс и механизмы формирования образов «я» и «другой», полагая, что существует гендерно обусловленная разница в их структуре и характеристиках, начиная с самого раннего онтогенеза. Во-первых, направленное на детей поведение взрослых имеет особенности с точки зрения формирования гендера ребенка начиная с младенческого возраста, что в раннем детстве приводит к гендерной самоидентификации ребенка. Во-вторых, существующие особенности обработки социальной информации мальчиками и девочками (например, девочек раннего возраста в большей степени, чем мальчиков, характеризуют знания о гендерно-типичном поведении и деятельности людей) влияют на процессы формирования образов «я» и «другой». Необходимо развивать системные исследования проблемы в противоположность большинству работ, где, как правило, изучаются частные аспекты проблемы детского развития. Нашей целью было получить данные о гендерных различиях систем социальных представлений детей о себе и «другом», на основе анализа форм коммуникативного поведения, речи и языка.

Методическое обеспечение и база исследования. В исследовании использован метод контент-анализа в его модификации, позволяющей выделить социальную информацию, имплицитно и эксплицитно содержащуюся в высказывании. Метод экспертных оценок

позволил создать согласованный список социальных представлений детей. Частотный анализ был применен для выявления наиболее встречаемых в речи детей – мальчиков и девочек – компонентов образов «я» и «другой». База данных исследования – 320 высказываний детей в возрасте от 1 до 3 лет в ситуациях естественной бытовой и игровой коммуникации, из которых 160 принадлежит мальчикам, 160 – девочкам.

Результаты. По данным речи и языка установлен репертуар социальных представлений мальчиков и девочек, описана их типология, включающая представления о себе, другом, об отношениях между коммуникативными партнерами, а также уровни осмысления образов себя и другого: ментальный, эмоциональный, интенциональный, поведенческий, речевого поведения. Установлена разница в структурах образов «я» и «другой» в гендерных выборках. Представления о себе у мальчиков включают: ментальный и поведенческий компоненты, в том числе речевое поведение; у девочек – ментальный, эмоциональный компоненты и компонент «речевое поведение». В обеих выборках интенциональный компонент образа «я» имеет низкую частотность. Представление о другом у мальчиков включает ментальный, эмоциональный, поведенческий компоненты; у девочек – эмоциональный, интенциональный, ментальный, поведенческий компоненты, включая речевое поведение.

Заключение. Результаты исследования могут влиять на повышение наукоемкости разрабатываемых педагогических технологий, специфично направленных на мальчиков и девочек раннего возраста с целью развития социальных представлений о себе и других.

Ключевые слова: социальное сознание, социальные представления, язык, речь, ранний детский возраст, гендер, гендерная идентичность, образ «я», образ «другого», компоненты и механизмы формирования образов «я» и «другой».

Постановка проблемы. Изучение социального сознания в процессах его формирования как целостной структуры социальных представлений, его трансформаций в

онтогенезе остается актуальной задачей современной психологии – как российской, так и мировой. При этом именно ранние этапы психосоциального развития человека представляют

особый интерес в силу их неочевидной сложности. Принципиально новые возможности открываются в раннем детском возрасте, когда дети не только демонстрируют те или иные формы поведения и речи, доступные наблюдению и анализу, но и активно используют язык, что свидетельствует об изменении младенческого типа сознания и складывании многоуровневой системы языкового сознания.

В предыдущей нашей статье [Маланчук, Залевская, 2018] мы определили принципы и подходы к изучению социального сознания, в том числе социального сознания детей раннего возраста. Требуется развить их понимание.

Под социальным сознанием понимаем целостную систему социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубокий и актуальный для возраста уровни, – систему, репрезентированную в формах речи, языка, социальной и других форм поведения человека [Маланчук, 2014], что вполне актуально для исследуемого возрастного периода и доказательно описано в работе А.Г. Денисовой, 2015.

Исследования социального сознания изначально требуется вести в гендерном аспекте, поскольку родительское поведение, а также поведение других взрослых (старшего поколения семьи, сиблингов, других лиц), направленное на мальчиков и девочек, имеет выраженные особенности с точки зрения формирования гендера ребенка начиная с младенческого возраста [Перегудина, 2008; Репина, 2004; Bigler, 1995; Bigler, Hayes, Hamilton, 2013; Langlois, Downs, 1980; Lytton, Romney, 1991; McHale, Huston, 1984; Plant, Hide et al., 2006; Roger, Rinaldi, Howe, 2012; Schoppe-Sullivan, Diener et al., 2006], в том числе при различных ограничениях в процессе развития ребенка, как, например, особенности его здоровья [Дусказиева, 2015].

Выявлено значение гендерных факторов и особенностей гендерного развития в период младенчества – раннего детства для психического и психосоциального развития в динамике всего детства [Авдеева, 2003; Каган, 2000; Семенова, 2002; Bornstein, Giusti et al., 2005; Scola, Holvoet et al., 2015; Kawai, Takagai et al.,

2017; LeBarton, Iverson, 2016; Lowe, Coulombe et al., 2016; Qu, Leerkes, King, 2016; Valla, Wentzel-Larsen et al., 2016; Miller, Nolla et al., 2018], что предполагаем и в отношении социального сознания, которое является результирующим процессом обработки социальной информации ребенком.

Теория гендерной идентичности системно представлена в работе [Gianesini, 2016]. Ее автор определяет гендерную идентичность как многомерный конструкт и «фундаментальный аспект конструирования идентичности», и мы поддерживаем эту точку зрения. Структура гендерной идентичности, по G. Gianesini, включает: 1) принадлежность к биологическому полу; 2) знания о принадлежности к гендерной категории, что составляет ядро гендерной идентичности; 3) чувство гендерной совместимости с одной гендерной группой (полагаем здесь с очевидностью более сложную модель: анализ и переживание совместимости / несовместимости с различными гендерными группами. – *авт.*); 4) соответствие / несоответствие гендеру в социально-психологических процессах гендерной типизации и атрибутирования человеку гендерных ролей, а также переживание давления в связи с этим; 5) наконец, сексуальная ориентация. Следовательно, гендерная идентичность представляет собой психическое образование, охватывает целый спектр гендерно-вариативных характеристик, детерминированных биологическими (генетическими и гормональными) и социально-когнитивными (воспитание, стереотипы, гендерные роли) факторами [Gianesini, 2016].

Предлагаем следующее понимание: модели гендера как в теоретическом аспекте, так и в аспекте формируемой гендерной идентичности могут иметь различную степень сложности в зависимости от нарастания сложности процессов гендерной социализации. Первая и самая простая модель должна пониматься как дифференциация по биологическому полу, и она практически сразу задает дифференциацию коммуникативных систем взрослых, направленных на мальчиков и девочек. На протяжении всего младенчества мы имеем дело со

сложной моделью гендера ребенка, реализуемой в поведении взрослых: ранее внутрисемейное воспитание осуществляется «по гендерно-дифференцированным направлениям» [Bigler, Hayes, Hamilton, 2013], является в основе своей гендерным воспитанием, предполагающим реализацию ребенком некоторого множества гендерно-маркированных ролей на каждом возрастном этапе, тем самым формируя подготовленность к этому поведению. Так, метаанализ, проведенный Н. Lytton и D. Romney [Lytton, Romney, 1991], выборка которого суммарно представлена более чем 27 тысячами детей, показал, что как только при взаимодействии с детьми у взрослых актуализируется проблематика гендерных ролей (одевание, помощь взрослым, игры), они начинают по-разному реагировать на сыновей и дочерей [Lytton, Romney, 1991; McHale, Huston, 1984; Roger, Rinaldi, Howe, 2012; Schoppe-Sullivan, Diener et al., 2006].

Каковы результаты ранней «гендерной социализации», а точнее, социализации как процесса, где ключевыми являются гендерные и гендерно-возрастные модели и «конструирование гендера»? Установлено, что в 6-месячном возрасте [Escudero, Robbins, Johnson, 2013] и / или в 9-месячном возрасте [Todd, Barry, Thommessen, 2016], что требует уточнения, дети предпочитают игрушки, типичные для гендера. На втором году жизни часть социальных ценностей детей раннего возраста являются гендерно-определенными [Осорина, 2007], в раннем возрасте они начинают осознавать себя лицом не просто мужского или женского пола, а людьми, которые склонны, способны и должны реализовывать себя в определенных социальных ролях с их психологическими характеристиками и поведением, и среди наиболее значимых социальных понятий и норм, усваиваемых детьми в раннем возрасте, оказываются гендерные понятия и нормы поведения [Кайл, 2000]. Существуют также конкретные данные о социальных представлениях детей: к двум годам жизни фиксируются гендерно-связанные предпочтения фотоизображений лиц, голосов [Boisferon, Dupierriex et al., 2015] и знания о гендерно-типичном пове-

дении и деятельности людей, в большей степени – у девочек [Serbin, Poulin-Dubois et al., 2001; 2002; 2010]. К трем годам в большинстве детских игр на уровне поведения и понимания реализуются гендерные стереотипы, например, мальчики предпочитают кубики и грузовики, а девочки – посуду и кукол, а также дети критически относятся к сверстникам, играющим в игры, характерные для противоположного пола [Karniol, 2009; Langlois, Downs, 1980], то же касается характеристик внешнего вида [Karniol, 2009].

Таким образом, понятия «гендер», «гендерные особенности» актуальны для младенчества (в отношении которого необходима активизация исследований) и являются вполне определенными для раннего детского возраста: поведение и социальное мышление – сознание детей регулируется взрослыми как гендерно-специфичное и уже реализует механизмы формирования гендерных особенностей, функционирующие в психике самого ребенка.

Для нашей работы важна актуализация проблемы формирования гендерно-специфичного социального сознания как результирующего в отношении опыта социальных взаимодействий ребенка и обработки им социальной информации. Социальное сознание репрезентируется в формы поведения, речи, языка, детские высказывания с использованием языка, соответственно, дают хорошие возможности для исследования гендерной специфики социального сознания и его «фрагментов» (субструктур). В этом смысле целью статьи является показать различия в структуре и содержании образа «я» и образа «другой» у мальчиков и девочек второго-третьего годов жизни по данным их речи и языка.

Методическое обеспечение и база исследования. Методов изучения социальных представлений – социального сознания существует немного: эксперимент, невключенное и включенное наблюдение, направленная беседа, контент-анализ. При этом и эксперимент, и наблюдение, и вербальные данные, полученные методом клинической беседы, требуют от исследователя последующей реконструкции социальных представлений [Маланчук, 2014].

В этом смысле контент-анализ с момента использования ребенком языка, интегрированного в формы речи, является самой информационно-емкой технологией, что определяет его приоритетное использование в задачах исследования социальных представлений как элементов социального сознания.

Технология анализа речевых продуктов детей подробно описана нами в статье [Маланчук, Залевская, 2018]. Напомним кратко: высказывание сегментируется таким образом, что каждый отдельный сегмент идентифицируется как речевой жанр, за которым стоит особенная структура интенциональности [Маланчук, 2007; 2009]. Контент-анализу подвергаются проанализированные с этой позиции сегменты речи детей. Модификация контент-анализа в целях психологического исследования социальных представлений состоит в усложнении его психолингвистическими методами и методами анализа форм речи с точки зрения социальной информации высказывания – как эксплицитной, так и имплицитной.

База данных нашего исследования представляет собой описания фактов речевого взаимодействия детей второго и третьего годов жизни в различных ситуациях бытовой и игровой коммуникации. Записи детской речи производились в городах и других населенных пунктах Красноярского края в период с 2000 по 2014 год. Методом случайной выборки было отобрано 320 высказываний детей, из которых 160 принадлежит мальчикам, 160 – девочкам.

Критериями для выделения социальных представлений по текстам детей являются социальные смыслы, представленные в высказываниях, продуцируемых детьми. Для их обнаружения был использован метод экспертных оценок. Экспертная группа состояла из 4 чел. (3 чел. с высшим психологическим образованием, 1 чел. с высшим филологическим и психологическим образованием и ученой степенью кандидата психологических наук). Характер и наименования социальных представлений фиксировались только в том случае, когда эксперты приходили к согласованному мнению.

Частотный анализ был применен для выявления наиболее встречаемых в речи детей – мальчиков и девочек – компонентов образов «я» и «другой».

Результаты исследования. В результате анализа был получен список социальных представлений детей раннего возраста: ребенок как говорящий, то есть активно реализующий речевое поведение, слушающий – как испытывающий влияние партнера по коммуникации, субъект познавательной активности, который переживает свои состояния интеллектуальной активности, организатор ситуаций с участием коммуникативных партнеров, субъект позиционирования в определенном статусе и др.; дети и взрослые как значимые / незначимые, компетентные / некомпетентные, объекты управления, партнеры по коммуникации и деятельности и субъект, направленный на изменение своего статуса, некомфортного для ребенка; представления о партнерах в играх (их поведении, речи), о поступках людей; представления о теле, одежде как репрезентантах «я» и ряд других (полный список представлен в магистерской работе одного из авторов данной статьи: [Денисова, 2015]). На этой основе была создана типология социальных представлений, включающая: представления о себе, другом, об отношениях между партнерами по коммуникации, параметрах ситуаций с участием ребенка, третьих лиц и значимых предметов реальности, а также в рамках образов себя и другого – параметры осмысления психологического и социально-психологического уровней себя и другого: ментальный, эмоциональный, интенциональный, поведения (действий), речевого поведения.

Получены данные о различии субструктур социального сознания – образах «я» и «другой» – детей раннего возраста в гендерных выборках. Образ «я» и образ «другой» имеют разную степень когнитивной сложности и «семантической глубины» в сознании мальчиков и девочек.

Установлено, что представления ребенка о себе в изучаемом возрасте уже включают все возможные компоненты, а именно: эмоциональный, интенциональный (желания, потребности),

действия и формы поведения, речевое поведение, ментальная сфера; представления ребенка о другом включают те же уровни. Однако их семантическая глубина, как понятно, имеет ограничения, при этом, безусловно, важно понимать, каков ее реальный уровень в данном возрасте.

Частотный анализ позволил выделить наиболее встречаемые в речи детей – мальчиков и девочек – характеристики в отношении каждого из этих компонентов образов «я» и «другой».

Представления о себе у мальчиков преимущественно актуализируют:

1) ментальный компонент: в речи и языке выражены социальными представлениями СП5 (Я носитель собственной активности, частота встречаемости – 158), СП12 (Я компетентен в понимании ситуации, частота встречаемости – 40 (далее обозначаем частотность цифрой после наименования социального представления);

2) образ речевого поведения: СП3 (Я говорящий, 152), СП1 (Я откликающийся, 79);

3) поведенческий компонент: СП30 (Могу позиционироваться за счет объектов, субъектов, действий, намеренно менять свой статус, 99);

4) эмоциональный компонент выражен СП73 (Представление о своей эмоции, 114).

Интенциональный компонент образа «я» в высказываниях мальчиков почти не представлен.

Таким образом, можно считать, что мальчики фокусируются на информации о собственной активности, считывании и учете содержания внешней стороны значимых ситуаций; они обрабатывают информацию о своих эмоциях и репрезентируют ее в речи (хотя и с несколько меньшей частотой, чем девочки; см. ниже); с низкой частотой используют в речи и языке информацию о своих интенциональных состояниях, хотя, очевидно, их переживают, и это может указывать на использование других систем сигналов, нежели рече-языковые, при передаче информации о своих интенциях (например, это физические действия, прямо направленные на объекты, или языковое обозначение самих объектов, что находит отражение в особенностях языкового выражения требований в данном возрасте).

У девочек в структуре образа «я»:

1) ментальный компонент представлен теми же характеристиками, что и у мальчиков: СП5 (Я носитель собственной активности, 152), СП12 (Я компетентен / компетентна в понимании ситуации, 53) с большей частотой СП12, чем у мальчиков;

2) компонент «речевое поведение» представлен теми же социальными представлениями, что и у мальчиков: СП1 (Я откликающийся, 57) и СП3 (Я говорящий, 159), однако с меньшей выраженностью СП1 (Я откликающийся), что может свидетельствовать о специфике переживания своей речевой активности девочками;

3) поведенческий компонент представлен тем же социальным представлением СП30 (Могу позиционироваться за счет объектов, субъектов, действий, намеренно менять свой статус, 77) с меньшей выраженностью, чем у мальчиков;

4) эмоциональный компонент выражен с высокой частотой социальным представлением СП73 (Представление о своей эмоции, 146);

5) интенциональный компонент имеет низкую частотность в высказываниях девочек, так же, как и у мальчиков данного возраста.

Представления о «другом» у мальчиков содержат:

1) эмоциональный компонент: СП74 (Представление об эмоции «другого», 118), связанный с представлением о влиянии на эмоциональное состояние другого (СП23 – Могу влиять на эмоцию другого, 81);

2) интенциональный компонент образа «другого» представлен (СП59 – Нужно привлечь внимание, 43), что показывает необходимость и значимость осмысления ребенком информации о рассогласованности поведения партнера и самого ребенка как проблемы: требуется найти способ организовать сопоставленное внимание и вовлечь партнера в свою ситуацию для достижения цели;

3) поведенческий компонент образа «другого» представлен СП91 (Поведение другого может изменить ситуацию, 73), СП92 (Поведение другого может влиять на мою эмоцию, 121), СП22 (Могу управлять поведением другого, 70);

4) ментальный компонент представлен СП24 (Могу управлять другим за счет информации, 69);

5) компонент «речевое поведение» в образе «другого» представлен с минимальной частотой.

У девочек структура образа «другого» представлена:

1) эмоциональным компонентом, включающим СП74 (Представление об эмоции другого, 109) и СП23 (Могу влиять на эмоцию другого, 70);

2) интенциональным компонентом, который составляет СП59 (Нужно привлечь внимание другого, 53), СП77 (Представление о желаниях и намерениях другого, 4), для которых начинает быть актуальной информация о «глубинных», неочевидных состояниях партнера;

3) поведенческим компонентом, включающим СП92 (Поведение другого может влиять на мою эмоцию, 93), СП22 (Могу управлять поведением другого, 62), – с близкими в выборке мальчиков показателями частотности; СП91 (Поведение другого может изменить ситуацию, 73), который имеет ту же частотность, что в выборке мальчиков;

4) компонентом «речевое поведение», который представлен с минимальной частотой, но с выраженным, в отличие от мальчиков, СП62 (Нужно представиться другому в коммуникации, 7);

5) ментальным компонентом, где значимо социальное представление СП24 (Могу управлять другим за счет информации, 43) – с меньшей частотностью, чем в высказываниях мальчиков.

Таким образом, обнаруживаются как семантическое сходство, так и семантические различия образов «я» в их компонентном составе у мальчиков и у девочек. В обеих выборках семантическая структура образа «я» включает ментальный, поведенческий, эмоциональный компоненты, а также компонент «речевое поведение» с различными показателями частоты представленности их в речи и языке.

Семантическая глубина образа «другой» у мальчиков и у девочек определена выраженностью компонентов эмоционального, интенционального, поведенческого и ментального в одинаковых актуальных в данном возрасте соци-

альных представлениях со специфической их частотностью в выборках. У девочек, кроме того, обнаруживается компонент «речевое поведение» в аспекте соблюдения коммуникативного правила установления контакта с другим. У мальчиков выявляется большее понимание возможности влиять на другого за счет информации при близких показателях возможности влияния на другого в обеих выборках.

Заключение. В теоретическом плане представленные данные актуализируют необходимость исследовать социальное сознание детей в динамике детских возрастов при усложняющейся структуре гендерной идентичности. Актуальным остается кросс-культурный аспект гендерных исследований детского развития. Полученные данные позволяют предположить и в дальнейшем подробно изучить особенности как собственно психических, так и нейронных процессов, обеспечивающих формирование образов «я», «другой» (а также «я как другой», «другой как я») и «содержание социальных взаимодействий».

В прикладном аспекте крайне важным является развитие гендерных представлений и гендерной компетентности взрослых – родителей, педагогов раннего развития, в значительной степени моделирующих гендерную идентичность и гендерное поведение детей, что влияет на их коммуникативное и другие формы социального поведения в будущем. Требуется введение специализированных дисциплин в программы подготовки педагогов в системе среднего профессионального образования и в вузах.

Библиографический список

1. Авдеева Н. Коррекция нарушения образа себя в раннем возрасте // Дошкольное воспитание. 2003. № 3. С. 47–52.
2. Дусказиева Ж.Г. Особенности материнского отношения к соматически ослабленным мальчикам // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 145–148.
3. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 65–69.

4. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2000. 416 с.
5. Коатс Дж. Женщины, мужчины и язык // Гендер и язык / под ред. А.В. Кириллиной. М., 2005. С. 33–223.
6. Маланчук И.Г., Залевская А.Г. Гендерные особенности социального сознания детей раннего возраста (на материале анализа речи) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 3 (45). С. 113–125. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-80>.
7. Маланчук И.Г. Коммуникативные и коммуникативно-связанные потребности как фактор продуцирования речи (на материале детской речи) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2007. № 1. С. 82–89.
8. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009. 264 с.
9. Маланчук И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 236 с.
10. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2015. 304 с.
11. Перегудина В.А. Особенности гендерной социализации в детских возрастах // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2008. № 1. С. 177–187.
12. Репина Т.А. Проблема поло-ролевой социализации детей. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004. 288 с.
13. Семенова Л.Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 23–31.
14. Bigler R., Hayes A.R., Hamilton V. The role of schools in the early socialization of gender differences. Martin CL, topic ed. // Tremblay R.E., Boivin M., Peters R. De V., eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. 2013. P. 1–5. Available. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Bigler-Hayes-HamiltonANGxp1.pdf>
15. Bigler R.S. The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom // Child Development. 1995. Vol. 66. P. 1072–1087.
16. Boisferon A.H., Dupierrix E., Quinn P.C., Løevenbruck H., Lewkowicz D.J., Lee K., Pascalis O. Perception of multisensory gender coherence in 6- and 9-month-old infants // Infancy. 2015. Vol. 20 (6). P. 661–674.
17. Bornstein M., Giusti Z., Leach D.B., Venuti P. Maternal reports of adaptive behaviours in young children: urban–rural and gender comparisons in Italy and United States // Infant and Child Development. 2005. Vol. 14 (4). P. 403–424. DOI: [10.1002/icd.414](https://doi.org/10.1002/icd.414)
18. Escudero P., Robbins R., Johnson S. Sex-related preferences for real and doll faces versus real and toy objects in young infants and adults. Journal of Experimental Child Psychology. 2013. Vol. 116 (2). P. 367–379.
19. Ganesini G. Gender Identity. In: Encyclopedia of Family Studies. John Wiley & Sons, 2016. P. 928–933. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs465>
20. Greif E.V. Sex differences in parent-child conversation. The voices and words of women and men. Pergamon Press, Oxford. 1980. P. 253–258.
21. Karniol R. Israeli kindergarten children's gender constancy for others' counter-stereotypic toy play and appearance: the role of sibling gender and relative age // Infant and Child Development. 2009. Vol. 18 (1). P. 73–94. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.592>
22. Kawai E., Takagai Sh., Takei N., Itoh H., Kanayama N., Tsuchiya K.J. Maternal postpartum depressive symptoms predict delay in non-verbal communication in 14-month-old infants. Infant Behavior and Development. 2017. Vol. 46. P. 33–45.
23. Langlois J., Downs A. Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children // Child development. 1980. Vol. 51. P. 1217–1247.

24. LeBarton E.S., Iverson J.M. Associations between gross motor and communicative development in at-risk infants // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 44. P. 59–67.
25. Lowe J.R., Coulombe P., Moss N.C., Rieger R.E., Aragón C., MacLean P.C., Caprihan A., Phillips J.P., Handal A.J. Maternal touch and infant affect in the Still Face Paradigm: A cross-cultural examination // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 44. P. 110–120.
26. Lytton H., Romney D. Parent's differential socialization of boys and girls: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1991, Vol. 109 (2). P. 267–296.
27. McHale S., Huston T. Men and women as parents: Sex role orientations, employment, and parental roles with infants // *Child Development*. 1984. Vol. 55. P. 1349–1361.
28. Miller D.I., Nolla K.M., Eagly A.H., Uttal D.H. The development of children's gender-science stereotypes: Meta-analysis of 5 decades of U.S. draw-a-scientist studies // *Child Development*. 2018. (in press). P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13039>
29. Qu J., Leerkes E.M., King E.K. Preschoolers' distress and regulatory behaviors vary as a function of infant–mother attachment security // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 44. P. 144–147.
30. Plant E.A., Hide J.Sh., Keltner D., Devine P.G. The gender stereotyping of emotions // *Psychology of Woman Quarterly*. 2000. Vol. 24(1). P. 80–92.
31. Roger K.M., Rinaldi Ch.M., Howe N. Mothers' and Fathers' internal state language with their young children: An examination of gender differences during an emotions task // *Infant and Child Development*. 2012. Vol. 21 (6). P. 646–666. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.1762>
32. Schoppe-Sullivan S.J., Diener M.L., Mangelsdorf S.C., Brown G.L., McHale J.L., Frosch C.A. Attachment and sensitivity in family context: the roles of parent and infant gender // *Infant and Child Development*. 2006. Vol. 15 (4) P. 367–385. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.449>
33. Scola C., Holvoet C., Arciszewski T., Picard D. Further evidence for infants' preference for prosocial over antisocial behaviors // *Infancy*. 2015. Vol. 20. P. 684–692.
34. Serbin L.A., Poulin-Dubois D., Eichstedt J.A., Infants' responses to gender-inconsistent events // *Infancy*. 2002. Vol. 3(4). P. 531–542. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327078in0304_07
35. Todd B.K., Barry J.A., Thommessen S.A.O. Preferences for «gender-typed» toys in boys and girls aged 9 to 32 months. *Infant and Child Development*. 2016. Vol. 26 (3). Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.1986>
36. Valla L., Wentzel-Larsen T., Smith L., Birkeland M., Slinning K. Association between maternal postnatal depressive symptoms and infants' communication skills: A longitudinal study // *Infant Behavior and Development*, 2016. Vol. 45. P. 83–90.

DEVELOPMENT OF “SELF” AND “OTHER” IMAGES IN EARLY CHILDHOOD: GENDER ASPECT

I.G. Malanchuk (Krasnoyarsk, Russian Federation)

A.G. Zalewskaya (Minusinsk, Russian Federation)

Abstract

Problem and purpose. The development of social consciousness as an integral system of social representations, especially in age and gender aspects, is an extremely relevant area of psychological research relevant to the development of various branches of psychology: general psychological knowledge, social psychology, cognitive psychology, and others. The authors of this paper focus on the problem of personal development of young children, the components of which are the process and mechanisms of forming the images of “self” and “other”, believing that there is a gender-related difference in their structure and characteristics, starting from the earliest ontogenesis. Firstly, the behavior of adults directed at children has features in terms of the formation of the gender of the child, starting from infancy, which in early childhood leads to the gender identity of the child. Secondly, the existing features of social information processing by boys and girls (for example, girls of early age, more than boys, are characterized by knowledge about gender-typical behavior and people’s activities) affect the formation of images of “self” and “other”. It is necessary to develop systemic studies of the problem, because other researchers mostly study particular aspects of the problem of child development. Our aim was to obtain data on gender differences in the systems of children’s social representations about themselves and the “other”, based on an analysis of the forms of communicative behavior, speech and language.

Methodical support and research background. The study uses the method of content analysis in its modification, which allows to distinguish social information, implicitly and explicitly contained in the statement. The method of expert assessments made it possible to create

a coordinated list of social representations of children. Frequency analysis was used to identify the most common speech of children – boys and girls – social representations. The database of the study - 320 statements of children aged from 1 to 3 years in situations of natural household and game communication, of which 160 belongs to boys, 160 - girls.

Results. According to the speech and language, the repertoire of social representations of boys and girls is established, their typology is described, including ideas about themselves, the other, about the relations between communicative partners, levels of understanding of images of themselves and another: mental, emotional, intentional, behavioral, speech behavior. The difference is established in the structures of the images of “self” and “other” in gender samples. Self-images of boys include: mental and behavioral component, including verbal behavior; in girls: mental, emotional components and speech behavior; in both samples, the intentional component of the “self” image has low occurrence. The notion of the other in boys includes mental, emotional, behavioral components; in girls - emotional, intentional, mental, behavioral components, including verbal behavior.

Conclusion. The results of the research can influence the increase in the knowledge-intensiveness of the developed pedagogical technologies specifically targeted at young boys and girls with the aim of developing social ideas about themselves and others.

Keywords: *social consciousness, social representations, language, speech, early childhood, gender, gender identity, the image of “self”, the image of “other”, the components and mechanisms of forming the images of “self” and “other”.*

References

1. Avdeeva N. (2003). Correction of violations of the image of yourself at an early age // *Preschool Education*, 3, P. 47–52.
2. Duskazieva Zh.G. (2015). Features of maternal attitude to somatically ill boys. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*, 1, P. 145–148.
3. Kagan V. E. (2002). Cognitive and emotional aspects of gender attitudes of 3-7-years children // *Voprosy Psichologii*, 2, P. 65–69.
4. Kyle R. (2000). *Child psychology: Secrets of the child’s psyche*. SPb.: Izd. Prime-Euro-Sign, 416 p.
5. Coats J. (2005). Women, men and language. In: *Gender and language* / Ed. by A.V. Kirillina. M., Izd. Yazyki Slavyanskoi Kultury, P. 33–223.

6. Malanchuk I. G., Zalevskaya A. G. (2018). Gender peculiarities of social consciousness in early childhood (based on analysis of speech) // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, 3(45). P. 113–125. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-80>
7. Malanchuk I.G. (2007). Communicative and communicative-related needs as a factor of speech production (by the material of children's speech) // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 1. P. 82–89.
8. Malanchuk I.G. (2009). Speech as a psychic process. Krasnoyarsk. 264 p.
9. Malanchuk I.G. (2014). Social consciousness and speech behavior in preschool age. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafiev. 236 p.
10. Osorina M.V. (2015). The secret world of children in the space of the world of adults. SPb.: Izd. Peter, 304 p.
11. Peregudina V.A. (2008). Peculiarities of gender socialization in children's ages // Izvestiya of the Tula State University. Humanities, 1, P. 177–187.
12. Repina T.A. (2004). The problem of gender-role socialization of children. M., Izd. MPSI, Voronezh, Izd. MODEK. 288 p.
13. Semenova L.E. (2002). Gender analysis of strategy and tactics of claims in children of preschool age // Voprosy Psichologii, 6, P.23–31.
14. Bigler R., Hayes A.R., Hamilton V. Bigler R, Hayes AR, Hamilton V. (2013). The role of schools in the early socialization of gender differences. Martin CL, topic ed. In: Tremblay R.E., Boivin M., Peters R. De V., eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, P. 1–5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Bigler-Hayes-HamiltonANGxp1.pdf>
15. Bigler R.S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. Child Development, 66, P. 1072–1087.
16. Boisferon A.H., Dupierriex E., Quinn P.C., Løevenbruck H., Lewkowicz D.J., Lee K., Pascalis O. (2015). Perception of multisensory gender coherence in 6- and 9-month-old infants. Infancy, 20(6), P. 661–674.
17. Bornstein M., Giusti Z., Leach D.B., Venuti P. (2005). Maternal reports of adaptive behaviours in young children: urban–rural and gender comparisons in Italy and United States. Infant and Child Development, 14(4), P. 403–424. DOI: 10.1002/icd.414
18. Escudero P., Robbins R., Johnson S. (2013). Sex-related preferences for real and doll faces versus real and toy objects in young infants and adults. Journal of Experimental Child Psychology, 116 (2), P. 367–379.
19. Ganesini G. (2016). Gender Identity. In C.L. Shehan (Ed.). The Encyclopedia of Family Studies. John Wiley & Sons, P. 928–933. DOI: [10.1002/9781119085621.wbefs465](https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs465)
20. Greif E.V. (1980). Sex differences in parent-child conversation. The voices and words of women and men. Pergamon Press, Oxford, P. 253–258.
21. Karniol R. (2009). Israeli kindergarten children's gender constancy for others' counterstereotypic toy play and appearance: the role of sibling gender and relative age. Infant and Child Development, 18 (1), P. 73–94. DOI: 10.1002/icd.592
22. Kawai E., Takagai Sh., Takei N., Itoh H., Kanayama N., Tsuchiya K.J. (2017). Maternal postpartum depressive symptoms predict delay in non-verbal communication in 14-month-old infants. Infant Behavior and Development, 46, P. 33–45.
23. Langlois J., Downs A. (1980). Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children. Child development, 51, P. 1217–1247.
24. LeBarton E.S., Iverson J.M. (2016). Associations between gross motor and communicative development in at-risk infants. Infant Behavior and Development, 44, P. 59–67.
25. Lowe J.R., Coulombe P., Moss N.C., Rieger R.E., Aragón C., MacLean P.C., Caprihan A., Phillips J.P., Handal A.J. (2016). Maternal touch and

- infant affect in the Still Face Paradigm: A cross-cultural examination. *Infant Behavior and Development*, 44, P. 110–120.
26. Lytton H., Romney D. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109 (2), P. 267–296.
 27. McHale S., Huston T. (1984). Men and women as parents: Sex role orientations, employment, and parental roles with infants. *Child Development*, 55, P. 1349–1361.
 28. Miller D.I, Nolla K.M., Eagly A.H., Uttal D.H. (2018). The development of children's gender-science stereotypes: Meta-analysis of 5 decades of U.S. draw-a-scientist studies. *Child Development*, in press, P.1–13. DOI.org/10.1111/cdev.13039
 29. Qu J., Leerkes E.M., King E.K. (2016). Preschoolers' distress and regulatory behaviors vary as a function of infant–mother attachment security. *Infant Behavior and Development*, 44, 144–147.
 30. Plant E.A., Hide J.Sh., Keltner D., Devine P.G. (2000). The gender stereotyping of emotions. *Psychology of Woman Quarterly*, 24(1), P. 80–92.
 31. Roger K.M., Rinaldi Ch.M., Howe N. (2012). Mothers' and Fathers' internal state language with their young children: An examination of gender differences during an emotions task. *Infant and Child Development*, 21(6), P. 646–666. DOI: 10.1002/icd.1762
 32. Schoppe-Sullivan S.J., Diener M.L., Mangelsdorf S.C., Brown G.L., McHale J.L., Frosch C.A. (2006). Attachment and sensitivity in family context: the roles of parent and infant gender. *Infant and Child Development*, 15(4), P. 367–385. DOI: 10.1002/icd.449
 33. Scola C., Holvoet C., Arciszewski T., Picard D. (2015). Further evidence for infants' preference for prosocial over antisocial behaviors. *Infancy*, 20, P. 684–692.
 34. Serbin L.A., Poulin-Dubois D., Eichstedt J.A. (2002). Infants' responses to gender-inconsistent events. *Infancy*, 3(4), P. 531–542. DOI:10.1207/s15327078in0304_07
 35. Todd B.K., Barry J.A., Thommessen S.A.O. (2016). Preferences for 'gender-typed' toys in boys and girls aged 9 to 32 months. *Infant and Child Development*, 26 (3). Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/icd.1986
 36. Valla L., Wentzel-Larsen T., Smith L., Birkeland M., Slinning K. (2016). Association between maternal postnatal depressive symptoms and infants' communication skills: A longitudinal study. *Infant Behavior and Development*, 45. P. 83–90.

УДК 81`22

ВЛИЯНИЕ МАНИПУЛЯТИВНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА МЫШЛЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ИЗБИРАТЕЛЕЙ

Н.В. Бизюков (Красноярск, Россия)

Е.Н. Белова (Красноярск, Россия)

Е.В. Цыганкова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Статья посвящена разрушительному воздействию манипулятивного политического дискурса на логическое мышление потенциальных избирателей. Приводятся манипулятивные языковые приемы, способные максимально эффективно разлагать адекватное восприятие политической информации. Обращается внимание на способность автора политического дискурса использовать объективные факты как орудие манипулятивного переубеждения массового адресата.

Основной метод исследования – дискурсивный анализ.

Результатом анализа примеров являются классификация и характеристика приемов дискурсивной

манипуляции, воздействующих на эмоциональную и интеллектуальную сферу.

Вывод. Применение описанных в статье приемов дискурсивной манипуляции подтверждает неистребимость манипуляции в языке в целом и в политическом дискурсе в частности. Противодействие манипуляции, однако, возможно при соответствующем уровне образования, политической компетентности, а также способности критически осмысливать получаемую информацию, какими бы ни были ее источники.

Ключевые слова: манипуляция, манипулятивный, политический дискурс, мышление, стереотип, слово-мифоген, ассоциации.

В науке цель – эмпирическое обобщение, в литературе – вымысел, в мифотворчестве – вымысел, выдаваемый за истину; это-то наиболее понятно и близко массовому восприятию.

Л.Н. Гумилев. Черная легенда: друзья и недруги Великой степи

Проблема и цель. Широко известное утверждение «Политика – грязное дело» не является стереотипом, намеренным очернением или дисфемизацией; очевидно, что «основными целями политической партии являются: формирование общественного мнения; политическое образование и воспитание граждан», а «цель любой партии — прийти к власти» (Образование партий) согласно ФЗ № 95-ФЗ¹. Следовательно, цель оправдывает средства и любые методы ее достижения хороши.

¹ Федеральный закон от 11 июля 2001 г. № 95-ФЗ «О политических партиях» // Российская газета. 2001. 11 июля [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2001/07/11/partii-dok.html> (дата обращения: 04.02.2019).

Концепт «Политическая партия» предполагает обязательное различие между партиями [Киселева, Сапронов, 2016, с. 83]. Отсюда неизбежна оппозиция «свой – чужой», признаваемая в политической борьбе противопоставлением и постоянным противоборством «абсолютного» добра (своя партия) и зла (политические соперники).

По словам В.А. Каменевой, то, что политика – грязное дело, признается «аксиомой», порождающей ряд «теорем», которые подлежат «доказательству» с целью оправдания своей позиции или опровержения утверждений политических противников [Каменева, 2013, с. 35]. По-

сколькx при создании «доказательной базы» в ход идут все возможные средства, широко применяется и языковая манипуляция, продуктом деятельности которой является манипулятивный политический дискурс (далее – ПД).

Под политическим дискурсом мы, вслед за Н.В. Баско, понимаем «совокупность текстов, связанных с политическими проблемами, в их функционировании в социальном пространстве»; автором «принимаются во внимание условия появления таких текстов и их восприятия, интерпретации современными носителями русского языка» [Баско, 2016, с. 58]. Очевидно, что политика, политическая деятельность и политический дискурс неотделимы друг от друга.

Объектом анализа в настоящей статье является предвыборный дискурс информационного бюллетеня КПРФ от 4 сентября 2018 г., иллюстрирующий политическое противопоставление «КПРФ – ЛДПР» и «КПРФ – Единая Россия». Методика исследования представлена дискурсивным анализом; на отдельных этапах применяются методы контекстуального и логического анализа.

Прежде всего, следует отметить, что любая разновидность письменного ПД имеет важное манипулятивное преимущество перед устным: невозможность получения немедленной реакции политических соперников и тем более избирателей. Неизбежно замедленный отклик получателей информации и «застывание» дискурса во времени дает приемам манипуляции дополнительное время начать действовать – разлагать мышление потенциального избирателя. Очевидно, что с этой позиции внедрение в народные массы манипулятивного ПД – преступление против мышления:

- 1) конкретных людей;
- 2) всех носителей языка, то есть национального менталитета;
- 3) всех владеющих языком ПД как неродным.

При этом языковая манипуляция может быть сведена на нет при привлечении когнитивной лингвистики, так как человеческое мышление, неразрывно связанное с языком, находится в центре ее внимания [Киселева, Сапронов, 2016, с. 83].

Приемов языковой манипуляции существует немало; в политическом дискурсе они нередко могут комбинироваться, и отделить один прием от другого зачастую сложно, так как в одном высказывании автор может применить сразу несколько приемов. Данный тезис можно проиллюстрировать нижеследующими словосочетаниями, употребляемыми автором ПД для оказания манипулятивного эффекта на массового адресата:

Национальный тупик, пенсионный геноцид, рьяная и беспардонная защитница интересов олигархов и разжиревшего чиновничества, депутаты станут кнопкодавами, при горячем «одобрямсе», потратиться не на новую яхту или средневековый замок...

Манипулятивный потенциал данных выражений реализуется за счет:

- 1) порождения отрицательных образов (*тупик*);
- 2) использования лексем с заведомо пейоративными оценочными семами (*геноцид*);
- 3) применения стилистически сниженной лексики (*разжиревшего*);
- 4) введения в речь лексических окказиализмов с контекстуально обусловленной негативно окрашенной коннотацией (*кнопкодавами, одобрямсе*);
- 5) жесткой и бескомпромиссной констатации фактов, выдаваемых за абсолютную истину (*рьяная и беспардонная защитница интересов олигархов и разжиревшего чиновничества*);
- 6) опоры на символы чрезмерно роскошной жизни (*новую яхту или средневековый замок*).

В силу ограниченного объема статьи мы рассмотрим наиболее яркие, на наш взгляд, приемы языковой манипуляции, встречающиеся в политическом дискурсе.

Сверхцелью ПД является убеждение избирателей голосовать за конкретного политического деятеля или партию, достижение этой цели предполагает решение ряда частных задач, коими выступает необходимость найти подход к каждому, убедить все слои населения – критически мыслящую и пассивную аудиторию, политически грамотных и дилетантов, профессиональных филологов и не-специалистов, носителей языка и вла-

деющих языком как неродным. Следовательно, предвыборный дискурс неизбежно должен быть универсальным и многоплановым, способным:

1) быстро привлечь внимание: *Тревога! Информационный бюллетень;*

2) сочетать элементы аргументации: *... даже официальная, то есть приукрашенная, статистика рисует картину упадка экономики, краха в Финансовой системе, обнищания народных масс;*

3) полемики: *Вранье! За счет чего вдруг совершился такой скачок в продолжительности жизни? Может быть, люди стали лучше питаться? Вроде бы нет!;*

4) оправдания: *КПРФ метко окрестила это злодеяние пенсионным геноцидом россиян;*

5) обвинения: *...самый крайний, людоедский, абсолютно бесчеловечный вариант. Назвать его антинародным – просто мало! ...Единороссы по поводу и без повода любят козырнуть своими якобы «достижениями». Грош им цена!;*

6) пропаганды: *...В лице депутатов ЛДПР, которых люди своими руками внесут в горсовет, придет беда в каждый дом и достанется по наследству. ...Ни словом не обмолвился о том, сколько можно получить средств, национализировав богатства страны. ...Ничего хорошего страну и наш народ при нынешней власти не ожидает;*

7) намеки: *Разве он осмелится взять за одно место коррупционеров...;*

8) клевету: *Очевидно, что ЛДПР держится на хамстве и лизоблюдстве ...Единая Россия в последнее время полностью разоблачила себя, сладкими, но при этом бесконечно лживыми посулами единороссов, ЛДПР, которая в самый последний момент поддержит единороссов в их глумлении над народом;*

9) оскорбления: *Вообще, у нормального человека эта партия должна вызывать чувство омерзения... на них клейма ставить негде. ...Кандидаты от ЛДПР с легкостью необыкновенной меняют партийную принадлежность – как обкаканые памперсы.*

Одним из явных показателей наличия манипуляции в ПД выступает низкая информатив-

ность последнего, сочетающаяся с большим количеством призывов и лозунгов. Рассматриваемый нами ПД не является исключением:

Голосуй за кандидатов от КПРФ! В избирательном бюллетене наш № 6!

Земляк-красноярец! Прежде чем голосовать в сентябре за кандидатов в депутаты Горсовета, включи здравый смысл! Не дай себя обмануть сладкими, но при этом бесконечно лживыми посулами единороссов! Ни одного голоса кандидатам от ЛДПР и Единой России!

С перечисленными чертами тесно связано такое явление, как языковая демагогия [Сковородников, Копнина, 2016, с. 44]. Сюда мы относим информационный шум [Бизюков, 2014, с. 159]: необязательную или ненужную информацию, выраженную большим количеством языкового материала, но не дающую никаких полезных знаний по главной теме ПД: *...после последнего повышения минимальной заработной платы РФ поднялась по этому показателю с 95-й строчки в мировом рейтинге аж на 78-ю. То есть под «мудрым» руководством единороссов мы наконец-то обогнали Гондурас! Но не дотянули до уровня соседней с ним нищей банановой республики Гватемала.* Статистические данные иных государств приводятся, на наш взгляд, для нагнетания обстановки; никакой нужной информации для адресата, кроме отрицательных эмоций, они не несут.

Тем не менее привлечение сведений, признанных на государственном уровне, весьма эффективный манипулятивный прием, поскольку обоснованием выдвигаемого автором ПД тезиса является информация из «авторитетного» источника: *...среднедушевые доходы в Российской Федерации – 31 тысяча рублей... А если потереть глаза и посмотреть на доход, наиболее часто встречающийся в стране, то это 13 тысяч рублей... Россия как была, так и осталась на 48-м месте в мире по уровню национальной экономики, по индексу покупательной способности на душу населения.*

Объективные факты при всей своей правдивости могут играть манипулятивную роль и в случае избирательного их использования – нагнетания обстановки, заострения внимания на

конкретных, в обвинительном дискурсе – на неблагоприятных реалиях: *Эрэфия на 91-м месте в мире по доле расходов на здравоохранение, 98-м по доле расходов на образование, 122-м по продолжительности жизни... утверждает план национального развития, который предусматривает сокращение налогов на капитал до 28 %. То есть ближе к Папуа-Новой Гвинее!* Здесь можно выделить и такой манипулятивный прием, как порождение ощущения собственного достоинства, намеренно возводимого в ранг шовинистического превосходства: мы лучше других государств, близость с которыми, по крайней мере, по упомянутым показателям, для нас оскорбительна.

Весомый вклад в манипуляцию в целом и в языковую демагогию в частности вносят и так называемые слова-мифогены [Васильев, 2012, с. 33], легко вписывающиеся в любой контекст: *буржуазия, буржуазно-капиталистический строй, буржуазный парламент, лига интересов защиты интересов буржуазии, оккупанты, враги, самые серьезные выборы.*

Эффективным приемом, оказывающим негативное влияние на адекватность мышления, выступает намеренная стереотипизация языковой и внеязыковой действительности. Под манипулятивным стереотипом мы понимаем эмоционально окрашенные рамки, подающие реальность сквозь призму искаженного мировидения, насаждаемого автором ПД. Для достижения поставленной цели стереотипы должны быть понятны любому носителю языка или владеющему им как неродным независимо от уровня образования и рода деятельности. Примеры, встретившиеся нам в нашем исследовании, можно разделить на две группы.

1. Первую составляют ментальные шаблоны, вызывающие готовые, давно сформировавшиеся «классические» образы: *...у народа ничего общего с буржуазно-капиталистическим строем, буржуазным парламентом... ...Красноярский горсовет превратился в нишу защиты интересов буржуазии. ...бросив с барского плеча... Во-первых, это средняя величина. А мы знаем, что такое средняя температура по больнице.*

...сегодня есть один выход – объединяться... с психологией и тактикой оккупантов. Манипулятивный ПД построен таким образом, что развитие содержащей манипулятивный стандарт мысли обязательно приводит к идее, подлежащей «усвоению» массовым адресатом: *У народа сегодня есть один выход – объединяться и готовиться к самым серьезным выборам, которые предстоят в ближайшее время. ...Президент на этот раз достаточно откровенно продемонстрировал народу свое подлинное лицо, бросив с барского плеча три года пенсионного возраста для женщин. ...Да и какое это улучшение, если к 2024 году обещают среднюю пенсию увеличить до 20 тысяч в месяц. Во-первых, это средняя величина. А мы знаем, что такое средняя температура по больнице. Во-вторых, давайте подсчитаем, что такое 20 тысяч рублей в 2024 году? Возьмем минимальный размер инфляции 3 % годовых. Суммарно до 2024 года за 5 лет она составит 15 %. Жириновцы идут в городской парламент Красноярска с психологией и тактикой оккупантов. Это твои враги, дорогой красноярец!*

2. Вторая включает в себя «образцы», «перерабатывающие» мышление в процессе подачи ПД, усиливая тем самым манипулятивный эффект за счет неожиданности возникновения образа, своей красочностью вызывающего желание поверить в него: *Президент обязан был заниматься экономикой: строить заводы и фабрики, как было при Сталине. ...Ни одного голоса «Единой России и ее приспешникам, которые продолжают грабить народ! ...за счет введения продуктивной шкалы можно дополнительно получить 120 млрд рублей вместо 3–4 трлн ...А он-то о вас не подумает. Он нежится на борту роскошной яхты за 400 миллионов долларов, наслаждается всеми благами жизни. Голосуя за ЛДПР, вы становитесь рабами Мельниченко! ...Режиму «черного неба», который объявляется все чаще и чаще, мы обязаны именно г-ну Мельниченко. Мы сами, наши дети и внуки губят легкие ядовитым дымом котельных. Вот и получается – платим за вою погубель. ...а помните еще одну грандиозную программу: «Каждой бабе – по мужику, каждому*

мужуку – по бутылке»? это не анекдот. Это программа ЛДПР. ...что не мешает с каждого утюга вещать, что они «наведут порядок»!

Какой-либо закономерности в применении стереотипов выделить не удалось, так как задача журналиста при составлении ПД – навязывание адресату нужного мнения, но не стремление соответствовать научным принципам.

Важным и эффективным средством манипуляции выступает воздействие на логическое мышление массового адресата путем выстраивания выгодного манипулятору ассоциативного ряда. В исследуемом ПД можно выделить следующие разновидности упомянутого приема:

1. «Нелогичный» ассоциативный ряд, порождаемый несвойственным контекстом, в результате чего «получается очень яркий, запоминающийся образ» [Кузина, 2016, с. 109]: *...легко меняют партийную принадлежность – как обкаканные памперсы. Столь неожиданный, но «красочный» в силу своей грубости и оскорбительности переход направлен на очернение политических противников, поставленных в один ряд с чем-то заведомо омерзительным и подлежащим немедленному избавлению от него.*

2. Отрицательные ассоциации-символы, возникающие как за счет пейоративной коннотации семантики лексических единиц, отобранных для достижения манипулятивного эффекта, так и за счет того, что «в языковом знаке может быть выражена только небольшая доля сознательной рефлексии и большая доля бессознательного опыта» [Дрожжих, 2016, с. 11]. Манипуляторы используют этот имеющий место при символизации языковых знаков феномен в целях актуализации отрицательного опыта, для выработки «невротической» символизации, при которой символ, подобно денежному капиталу, начинает работать сам на себя и порождать другие символы, губительно воздействующие на сознание и подсознание жертв манипуляции. В рамках нашей статьи примерами, иллюстрирующими данный тезис, выступают некоторые уже упомянутые «неосимволы» *национальный тупик, пенсионный геноцид, рьяная и беспардонная защитница интересов олигархов и разжи-*

ревшего чиновничества, депутаты станут кнопкодавами, лелеем жирных котлов, лигу защиты интересов буржуазии.

Результаты исследования. Подводя итог, можно констатировать, что: 1) политический дискурс в целом и его разновидности (предвыборный ПД) суть развитая система языковой и, как следствие, когнитивной манипуляции; 2) манипуляция неистребима и вечна, так как она неотделима от коммуникации и политики, но ей можно успешно противостоять при знании намерений манипулятора, а также при должном уровне знаний языка и обстановки в мире, то есть наличии филологической и политической компетентности.

Библиографический список

1. Баско Н.В. Фразеологические неологизмы русского политического дискурса // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2016. Вып. 1 (55). С. 58. URL: [http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_c\[.\]](http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_c[.])
2. Бизюков Н.В. Информационный шум как прием языковой манипуляции (на материале публицистического дискурса // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/informat>
3. Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире: очерки новейшего словоупотребления в российском телевидении. М.: Флинта-Наука, 2003. С. 168. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=364097>
4. Васильев А.Д. Цели и средства игры в слова / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012. С. 33. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/02/11/43be9db383769a7a1c64622421b03455/monografiya-ad-vasilev.pdf>
5. Гавра Д.П., Хубецова З.Ф. Социально-коммуникативные технологии // Основы теории коммуникации. СПб.: Роза мира, 2006. Ч. 2. С. 198—219. URL: http://www.studmed.ru/view/gavra-dp-socialno-kommunikativnyetehnologii-suschnost-struktura-funkcii-statya_197c941406e.html

6. Гумилев Л.Н. Черная легенда: друзья и недруги Великой степи. М.: АТС, 2008. С. 7. URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=110311>
7. Дрожащих Н.В. Синергетическая трактовка языкового знака // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2016. Вып. 1 (55). С. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskaya-traktovka-yazykovogo-znaka>
8. Каменева В.А. Манипуляция и / или пропаганда? Функциональные особенности социальной рекламы // Политическая лингвистика. 2013. № 2 (44). С. 35–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/manipulyatsiya-i-ili-propaganda-funktsionalnye-osobennosti-sotsialnoy-reklamy>
9. Киселева С.В., Сапронов Ю.В. Когнитивные операции и их репрезентация в дискурсе о политических партиях // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2016. Вып. 1 (55). С. 83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnye-operatsii-i-ih-reprezentatsiya-v-diskurse-o-politicheskikh-partiyah>
10. Кузина О.А. Фразаологические единицы как средство отражения событий политической жизни на Украине (на материале англоязычных СМИ) // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2016. Вып. 1 (55). С. 109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/frazeologicheskie-edinitsy-kak-sredstvo-otrazheniya-sobytyi-politicheskoy-zhizni-na-ukraine-na-materiale-angloyazychnyh-smi>
11. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 152. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3193>
12. Панарин И.Н. СМИ, пропаганда и информационные войны. М.: Поколение, 2012. 411 с. URL: <http://x-libri.ru/elib/panrn001/index.htm>
13. Седых А.П. К вопросу об идиополитическом дискурсе В.В. Путина // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2016. Вып. 1 (55). С. 35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-ob-idiopoliticheskom-diskurse-v-v-putina>
14. Сковородников А.П. О смысловой амбивалентности ключевых слов современного российского политического дискурса // Политическая лингвистика. 2015. № 2 (52). С. 50–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/o-smyslovoy-ambivalentnosti-klyuchevyh-slov-sovremennogo-rossiyskogo-politicheskogo-diskursa-na-materiale-gazetnyh-tekstov>
15. Сковородников А.П., Копнина Г.А. Лингвистика информационно-психологической войны: к обоснованию понятия // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2016. Вып. 1 (55). С. 44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/lingvistika-informatsionno-psihologicheskoy-voyny-k-obosnovaniyu-i-opredeleniyu-ponyatiya>
16. Сковородников А.П., Королькова Э.А. Речевые тактики и языковые средства политической информационно-психологической войны в России: этико-прагматический аспект (на материале «Новой газеты») // Политическая лингвистика. 2015. № 3 (53). С. 160–172. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/984/21%20Skovorodnikov.pdf>
17. Султанова Ю.Ф., Петрова И.В. Политическая фразеология в толковом словаре русского языка начала XXI века / под ред. Г.Н. Скляревской. Актуальная лексика // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: матер. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. году укрепления межнационального согласия в Республике Башкортостан. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. С. 76–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/frazeologiya-politicheskogo-diskursa-v-aspekte-mezhkulturnoy-kommunikatsii>
18. Тревога! Информационный бюллетень. Избирательное объединение «Красноярское региональное отделение политической партии «Коммунистическая партия Российской Федерации». Заказ № 095. Красноярск, ООО «Красноярский торговый мир», заказ № 095. Тираж 100 000 экз. Дата выпуска 4 сентября 2018 г. URL: <http://kprfkrsk.ru>

MULTILATERAL INFLUENCE OF MANIPULATIVE POLITICAL DISCOURSE ON THINKING OF POTENTIAL VOTERS

N.V. Bizyukov (Krasnoyarsk, Russia)

E.N. Belova (Krasnoyarsk, Russia)

E.V. Tsygankova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Introduction. The article focuses on destructive effect of manipulative political discourse on logical thinking of potential electorate. Language manipulation methods that are the most effective in political information analyzing disorganization are given in the article. The author of the article focuses on the ability of the authors of political discourse to use objective facts as a manipulative means to make mass audience change their mind.

Materials and Methods – discourse analysis.

Results. The result of the examples analysis is classification and description of discourse manipu-

lation methods affecting emotional and intellectual sphere.

Conclusions. Application of discourse manipulation methods described in the article confirms indestructibility of manipulation in language in general and in political discourse in particular. Counteraction to manipulation, however, is possible with an appropriate educational level, political competence as well as the ability to critically comprehend the information received, whatever its source.

Keywords: *manipulation, manipulative, political discourse, thinking, stereotype, myth creating word, associations.*

References

1. Basko N.V. Phraseological neologisms of Russian political discourse // Political linguistics. Ekaterinburg, 2016. Vol. 1 (55). P. 58. URL: [http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_c\[..\]](http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_c[..])
2. Bizyukov N.V. Information noise as a method of language manipulation (on the material of publicistic discourse // Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafyev. 2014. No. 3 (29). P. 159. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/informat>
3. Vasiliev A.D. Word in the Russian television: essays of the latest usage in the Russian television broadcasting. M.: Flint-Science, 2003. P. 168. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=364097>
4. Vasiliev A.D. Goals and means of word games / ed. KSPU named after V.P. Astafieva. Krasnoyarsk, 2012. P. 33. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2016/02/11/43be9db383769a7a1c64622421b03455/monografiya-advasilev.pdf>
5. Gavra D.P., Khubetsova Z.F. Socio-communicative technologies // Basic Principles of Communication Theory. SPb.: Rose of the World, 2006. P/ 2. P. 198–219. URL: http://www.studmed.ru/view/gavra-dp-socialno-kommunikativnye-tehnologii-suschnost-struktura-funkcii-statya_197c941406e.html
6. Gumilev L.N. Black legend: friends and foes of the Great Steppe. M.: ATS, 2008. P. 7. URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=110311>
7. Drozhaschikh N.V. Synergetic interpretation of the language mark // Political linguistics. Ekaterinburg, 2016. Vol. 1 (55). S. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskaya-traktovka-yazykovogo-znaka>
8. Kamenev V.A. Manipulation and / or propaganda? Functional features of social advertising // Political linguistics. 2013. No. 2 (44). P. 35–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/manipulyatsiya-i-ili-propaganda-funktsionalnye-osobnosti-sotsialnoy-reklamy>
9. Kiseleva S.V., Saponov Y.V. Cognitive operations and their representation in the discourse on political parties // Political linguistics. Ekaterinburg, 2016. Vol. 1 (55). P. 83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kognitivnye-operatsii-i-ih-reprezentatsiya-v-diskurse-opoliticheskikh-partiyah>

10. Kuzina O. A. Phraseological units as a means of reflecting the events of political life in Ukraine (on the material of English-language media) // Political linguistics. Yekaterinburg, 2016. Vol. 1 (55). P. 109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/frazeologicheskie-edinitsy-kak-sredstvo-otrazheniya-sobytyy-politicheskoy-zhizni-na-ukraine-na-materiale-angloyazychnyh-smi>
11. Mamardashvili M.K., Pyatigorsky A.M. Symbol and consciousness. Metaphysical arguments about consciousness, symbol and language. M.: School "Languages of Russian Culture", 1997. P. 152. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3193>
12. Panarin I.N. Media, propaganda and information wars. M.: Generation, 2012. 411 p. URL: <http://x-libri.com/elib/panrn001/index.htm>
13. Sedykh A.P. On the issue of V.V. Putin's ideopolitical discourse // Political linguistics. Ekaterinburg, 2016. Vol. 1 (55). P. 35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-ob-idio-politicheskom-diskurse-v-v-putina>
14. Skovorodnikov A.P. On the Meaningful Ambivalence of Keywords in Contemporary Russian Political Discourse // Political Linguistics. 2015. No. 2 (52). P. 50–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/o-smyslovoy-ambivalentnosti-klyuchevyh-slov-sovremennogo-rossijskogo-politicheskogo-diskursa-na-materiale-gazetnyh-tekstov>
15. Skovorodnikov A.P., Kopnina G.A. Linguistics of the information-psychological war: to justify the concept // Political linguistics. Ekaterinburg, 2016. Vol. 1 (55). P. 44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/lingvistika-informatcionno-psihologicheskoy-voyny-k-obosnovaniyu-i-opredeleniyiy-ponyatiya>
16. Skovorodnikov A.P., Korolkova E.A. Speech tactics and language means of political information-psychological war in Russia: ethical and pragmatic aspect (on the material of "Novaya gazeta") // Political linguistics. 2015. No. 3 (53). P. 160–172. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/984/21%20Skovorodnikov.pdf>
17. Sultanova Y.F., Petrova I.V. Political phraseology in the explanatory dictionary of the Russian language of the beginning of the XXI century (edited by G. N. Sklyarevskaya). Actual vocabulary // Language, literature, culture: actual problems of studying and teaching: materials of all-Rus. scientific-practical conf., dedicated. year of strengthening ethnic harmony in the Republic of Bashkortostan. Ufa: RIC BashGU, 2011. P. 76–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/frazeologiya-politicheskogo-diskursa-v-aspekte-mezhkulturnoy-kommunikatsii>
18. Anxiety! News bulletin. The election association of Krasnoyarsk regional branch of the Communist Party of the Russian Federation. Order No. 095. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk Trade World LLC, order No. 095. Circulation: 100,000 copies. Release Date: September 4, 2018. URL: <http://kprfkrsk.ru>

УДК 811.161.1*06

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ И ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ РЕМАРКИ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

О.Н. Емельянова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Статья посвящена обсуждению ряда вопросов, касающихся использования толковыми словарями современного русского языка такого способа квалификации употребления лексики, как стилистический комментарий или энциклопедическая ремарка.

Цель статьи – исследование принципов включения таких комментариев и ремарок в словари, их структуры, разнообразия видов; сравнительный анализ разных словарей.

Методология исследования основана на сравнительно-сопоставительном методе, контекстуальном и, прежде всего, лексикографическом анализе основных толковых словарей русского языка.

Результаты исследования. Проведенное исследование показало, что в толковых словарях русского языка отсутствует строгая унификация в употреблении стилистических комментариев / энциклопедических ремарок, характеризующих употребление лек-

сики, и само это употребление не всегда последовательно и логично.

Выводы. В целом система стилистических комментариев (ремарок), используемых в толковых словарях для характеристики употребления лексики, является продуктивным средством выполнения словарями своей нормализаторской роли. Однако для повышения качества словарей необходимо, во-первых, унифицировать систему таких энциклопедических комментариев / ремарок, во-вторых, более последовательно и системно применять их в лексикографической практике.

Авторский вклад заключается в широкоформатном (все основные толковые словари современного русского языка) и очень подробном исследовании материала (собранного методом сплошной выборки из всех исследованных словарей), не проводившемся ранее в отношении указанного способа характеристики употребления лексики в толковых словарях.

Ключевые слова: язык, толковый словарь, стилистический комментарий, энциклопедическая ремарка.

Постановка проблемы. Статья посвящена обсуждению ряда вопросов, касающихся использования толковыми словарями современного русского языка такого способа квалификации употребления лексики, как стилистический комментарий или энциклопедическая ремарка. Вопросы, касающиеся стилистической квалификации лексики в толковых словарях русского языка, рассматривались нами неоднократно, в том числе и на страницах «Вестника КГПУ им. В.П. Астафьева» [Емельянова, 2012 а; 2012 б; Емельянова, 2014; 2015; 2016; Емельянова, 2017 а; 2017 б]. Какие виды комментариев и ремарок используют толковые словари? какова их структура? насколько последовательно и логично они применяются? чем отличаются в этом отношении словари друг от друга и что у них общего? на

что следует обратить внимание лексикографов? Поиск ответов на эти вопросы и является целью данного исследования.

Методология исследования основана на системном подходе к изучению единиц языка и речи (какодногоизпроявленийвсеобщегопринципасистемности): сравнительно-сопоставительном методе, контекстуальном и, прежде всего, лексикографическом анализе. Мы попытались обобщить и системно описать материал, собранный нами методом сплошной выборки из всех важнейших (и не только) толковых словарей современного русского литературного языка, для того чтобы составить наиболее полное, «объемное» представление по интересующему нас вопросу.

Авторский вклад заключается в широкоформатном (все основные толковые словари совре-

менного русского языка) и очень подробном исследовании материала, не проводившемся ранее в отношении указанного способа характеристики употребления лексики в толковых словарях.

Результаты исследования. Все толковые словари используют для стилистической квалификации лексики специальные энциклопедические ремарки, стилистические комментарии (или конкретизаторы, как их называют в некоторых словарях). Например, «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова отмечает: 1. «Словарное толкование может начинаться с энциклопедической или функционально-стилистической ремарки, уточняющей время, место и условия и т.п. бытования данного понятия (слова): **АВГУР**... 1. *В Древнем Риме:...*»¹. 2. «При необходимости используется стилистический комментарий, уточняющий или ограничивающий содержание функционально-стилистической квалификации слова: **ДА**... 6. (употр. для выражения вопросов) *Разве? Неужели?* (обычно с *оттенком недоверия, удивления*)»². Данные ремарки и комментарии являются очень эффективным средством характеристики употребления слова. Вероятно, поэтому их «ассортимент» в каждом словаре велик. С точки зрения структуры большинство таких ремарок состоит из двух компонентов: более общего и конкретизирующего. Например: **В старину**... а) *на Руси, б) в России, в) на Украине, г) на Украине и в России, д) в Польше, е) в Сибири, ж) у крестьян, з) у запорожцев, и) в городских домах* и т.д. Строгой унификации в их употреблении не существует. Даже в пределах одного словаря стилистически однородная информация подается по-разному. Так, например, в СО и СОШ для описания историзмов и архаизмов используются такие полностью дублирующие друг друга комментарии, характеризующие историческую перспективу, как: а) *В старину, В старое время, В старинном / х...;* б) *В прежние время, В прошлые времена;* в) *В античности, В античном мире;* г) *В средние века, В средневековой...;*

д) *При феодализме, В эпоху феодализма, В феодальную эпоху, В феодальной / ом...;* е) *При крепостном праве, В России при крепостном праве, В крепостнической России (Руси);* ж) *До революции, В России до революции, В дореволюционной России, В России до 1917 года.*

Непонятно, почему в одних случаях применяется, например, ремарка «*В древности*», а в других – «*В старину*». – **Примечание:** слова **древность** и **старина** сам СОШ толкует следующим образом: **Древность** – *далекое прошлое;* **Старина** – *давнее, давно минувшее время.*

То же самое можно сказать и о ремарках, сопровождающих в СО и СОШ конфессиональную лексику. Чем отличаются комментарии типа: *В католичестве, В католической церкви, У католиков* или *В православии, В православной церкви, У православных* и т.д.? Такое дублирование присуще всем толковым словарям. В Словаре Складневской, который использует (в силу своего небольшого объема) только 44 конкретизатора, многие из них дублируют друг друга: *В православии и католицизме – В православии и католичестве – У православных и католиков* и т.п.

Как правило, комментарии и ремарки в словарях характеризуют лексику с хронологической точки зрения. Так же активно они используются словарями и для характеристики лексики с точки зрения принадлежности к определенной сфере знания, производства и т.п. Например, во втором издании Большого академического словаря «*помета спец. не ставится при наличии в определении слова ограничивающих указаний (В математике – ..., В грамматике – ...и т.п.)*». Например: «**АБУЛИЯ**... **В медицине** – патологическое отсутствие желаний и побуждений к деятельности»³. Однако стилистические комментарии и ремарки могут передавать и эмоционально-экспрессивную и иную характеристику лексики. Например: «**Баба** – о робком, нерешительном мужчине, юноше (*обычно с оттенком пренебрежительности*)» (БАС); «**Австрияк** – Австриец (*с оттенком некоторого презрения*)» (СУ) и т.п.

¹ Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998. С. 16.

² Там же. С. 15.

³ Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. Изд. 2-е, перераб. и доп. / гл. ред. К.С. Горбачевич; АН СССР. М., 1991. С. 10.

Второе издание Большого академического словаря во введении особо отмечает такие случаи: «Помимо помет, указывающих на устойчивую экспрессию слова <...> во втором издании Словаря значительно шире, чем в первом, применяются семантико-стилистические комментарии (после толкования слова в скобках), которые позволяют уточнить особенности употребления слова в современном литературном языке. Нередко такие комментарии заменяют пометы *презрит.*, *неодобр.*, *пренебр.* Например: **БЕСЕНОК**... *Разг.* О бойком, озорном ребенке, шалуне (**обычно с оттенком ласковой укоризны**); **ГРАД**... *Устар. поэт.* То же, что город (в совр. употреблении – **обычно в приподнятой речи или шутиво**)³. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров утверждают, что такие комментарии правильнее было бы называть «несистемными», «окказиональными» пометами [Верещагин, Костомаров, 1973]. Эта мысль подтверждается и тем, что комментарии, как правило, действительно легко можно заменить соответствующими пометами. Например: 1. **Алтын – В старину**: три копейки, а также монета в три копейки (СОШ). Ср.: **Алтын (стар.)** – три копейки, а также монета в три копейки.

Нередко словари для квалификации очень близкой по семантике и идентичной по стилистической окраске лексики используют почему-то разные способы. Например, лексема *экзарх* в МАС не имеет при себе пометы, но имеет соответствующий комментарий: «**Экзарх – В православной церкви** – глава отдельной церковной области или самостоятельной церкви». А следующее за словом *экзарх* слово *экзархат*, обозначающее «область, на которую распространяется управление экзарха», имеет в словаре две пометы (*ист.*, *церк.*) и не сопровождается никаким комментарием. Поскольку описание одной лексической единицы непосредственно следует за описанием другой, непоследовательность авторов-составителей словаря становится особенно очевидной и не кажется нам оправданной. Это свидетельствует как о несовершенстве самих словарей, так и о недостаточной разработанности некоторых вопросов лексикографической стилистики. Конечно, как отмечают многие исследователи языка, хотя толко-

вый словарь и является справочником для носителей языка и лиц, его изучающих, он практически всегда несовершенен [Крысин, 2010; 2011; Михайлов, Михайлова, 2018 и др.].

Выводы. 1. Все толковые словари русского языка используют для характеристики употребления лексики энциклопедические ремарки или стилистические комментарии. 2. «Ассортимент» такого рода ремарок и комментариев довольно широк и разнообразен. 3. Строгой унификации в их употреблении не существует. Даже в пределах одного словаря стилистически однородная информация подается по-разному. 4. Имеются многочисленные случаи неоправданного, на наш взгляд, дублирования, с одной стороны, комментариями / ремарками друг друга, с другой – дублирования комментариями и ремарками стилистических помет (как основного средства функционально-стилистической характеристики словарного состава языка во всех толковых словарях).

Подводя итоги нашего исследования, мы должны отметить, что каждый словарь должен стремиться к разработке единой, унифицированной, оптимальной системы стилистических комментариев / энциклопедических ремарок, используемых для квалификации лексики, ее последовательному, логичному применению.

Список словарей

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998 (БТС).
2. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. М., 2000 (СЛ).
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 4-е, испр. и доп. М., 1961 (СО).
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. М., 2003. (СОШ).
5. Словарь русского языка: в 4 т. АН СССР / гл. ред. А.П. Евгеньева; АН СССР. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981–1984 (МАС).
6. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / АН СССР. М.; Л., 1950–1965 (БАС).

7. Словарь современного русского литературного языка: в 20 т. Изд. 2-е, перераб. и доп. / гл. ред. К.С. Горбачевич; АН СССР. М., 1991(издание продолжается) (БАС-2).
8. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940 (СУ).
9. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г.Н. Складневской. М., 2001 (ССкл).
5. Емельянова О.Н. Лексика с пометой «обл.» в толковых словарях современного русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012 б. № 3 (21). С. 331–337. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2012-21-3>
6. Емельянова О.Н. Официально-деловая лексика в толковых словарях современного русского литературного языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 329–333. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2014-28-2>

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Окказиональные пометы в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова. (К определению места безэквивалентной лексики в современном русском литературном языке) // Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973. С. 218–231.
2. Емельянова О.Н. Бранная лексика в толковых словарях современного русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 313–319. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2016-38-4>
3. Емельянова О.Н. Квалификация профессиональной лексики в толковых словарях русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012 а. № 2 (20). С. 317–323. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2012-20-2>
4. Емельянова О.Н. Книжная лексика в толковых словарях русского языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017 а. № 2 (40). С. 339–346. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2017-40-2>
7. Емельянова О.Н. Роль толковых словарей русского языка в формировании стилевой компетенции педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017 б. № 1 (39). С. 141–146. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2017-39-1>
8. Емельянова О.Н. Стилистический «портрет» многозначного слова (по данным словарей русского языка) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 189–194. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2015-31-1>
9. Крысин Л.П. О словарном представлении лексики некодифицированных систем языка // Известия РАН. Сер. лит-ры и языка. 2010. Т. 69, № 1. С. 28–43. <http://dlib.eastview.com/browse/>
10. Крысин Л.П. Проблема обновления толковых словарей современного русского языка // Известия РАН. Сер. лит-ры и языка. 2011. Т. 70, № 1. С. 3–9. <http://dlib.eastview.com/browse/>
11. Михайлов М.Р., Михайлова Ю.Л. Проблема фоновых знаний в словарном составе русского и английского языков и их отражение в толковых словарях // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 4 (46). С. 155–162. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-46-4>

STYLISTIC COMMENTARY AND ENCYCLOPAEDICAL REMARK IN EXPLANATORY DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE

O.N. Yemelyanova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article discusses a number of questions, concerning the reflection of stylistic commentaries and encyclopaedical remarks given in the explanatory dictionaries of the contemporary Russian language.

Purpose of the article is to investigate and describe the reasons of stylistic commentaries and encyclopaedical remarks inclusion in dictionaries of the Russian language, to show some principles of selection, the ways of description and differences (in this description) between the basic dictionaries.

Materials and methods of the study are based on the comparative method, on contextual and lexicographic analysis.

Research results: Investigation shows that stylistic commentaries and encyclopaedical remarks given

in the explanatory dictionaries of the contemporary Russian language are not unified, and are used inconsistently.

Conclusions in accordance with the purpose of the article. Generally the system of stylistic commentaries and encyclopaedical remarks given in the explanatory dictionaries of the contemporary Russian language is good. But for rising the quality of the dictionaries it is necessary, on the one hand, to unify this system of stylistic commentaries and remarks and, on the other hand, to use them more logically.

The author's contribution consist in general and detailed study of the material (all the basic explanatory dictionaries of the contemporary Russian language), which was not studied earlier.

Keywords: *language, explanatory dictionary, stylistic commentary, encyclopaedical remark.*

Dictionaries

1. Big explanatory dictionary of the Russian language / S.A. Kuznetsov, SPb., 1998.
2. Lopatin V.V., Lopatina L.E. Russian explanatory dictionary. M., 2000.
3. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. M., 1961.
4. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Explanatory dictionary of the Russian language. M., 2003.
5. Dictionary of the Russian language: in 4 vol. / AN SSSR. M., 1981–1984.
6. Dictionary of the Russian contemporary literary language: in 17 vol. / AN SSSR. M.; L., 1950–1965.
7. Dictionary of the Russian contemporary literary language: in 20 vol. / K.S. Gorbachevich; AN SSSR. M., 1991.
8. Explanatory dictionary of the Russian language: in 4 vol. / D.N. Ushakov. M., 1935–1940.
9. Explanatory dictionary of the Russian contemporary language / G.N. Sklyarevskaya. M., 2001.

References

1. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Occasional marks in «Dictionary of the Russian language» by S.I. Ozhegov // Language and culture. Linguistic country competence in teaching Russian language as foreign. M., 1973. P. 218–231.
2. Emelianova O.N. Abusive words in the explanatory dictionary of the Russian contemporary language // Herald of KSPU named after V.P. Astafyev. 2016. No. 4 (38). P. 313–319. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2016-38-4>
3. Emelianova O.N. Description of religious vocabulary in explanatory dictionary of the Russian language // Herald of KSPU named after V.P. Astafyev. 2012. No. 2 (20). Krasnoyarsk. 2012 a. P. 317–323. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2012-20-2>
4. Emelianova O.N. Bookish words in the explanatory dictionary of the Russian language // Herald of KSPU named after V.P. Astafyev. 2017a. No. 2 (40). P. 339–346. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2017-40-2>

5. Emelianova O.N. Vocabulary with mark «obl.» in the explanatory dictionary of the Russian contemporary language // Herald of KSPU named after V.P. Astafyev. 2012b. No. 3 (21). P.331–337. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2012-21-3>
6. Emelianova O.N. Official vocabulary in the explanatory dictionary of the Russian contemporary literary language // Herald of KSPU named after V.P. Astafyev. 2014. No. 2 (28). P. 329–333. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2014-28-2>
7. Emelianova O.N. The role of the explanatory dictionary of the Russian contemporary literary language in the formation of stylistic competence of an educator // Herald of KSPU named after V.P. Astafyev. 2017b. No. 1 (39). P. 141–146. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2017-39-1>
8. Emelianova O.N. Stylistic «portrait» of a polysemantic word (in the explanatory dictionary of the Russian contemporary literary language) // Herald of KSPU named after V.P. Astafyev. 2015. No. 1 (31). P. 189–194. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2015-31-1>
9. Krysin L.P. On dictionary presentations of the vocabulary belonging to non-codified sub-systems of the language // Izvestiya RAN. Series of literature and language. 2010. Vol. 69. No. 1. P. 28–43. URL: <http://dlib.eastview.com/browse/>
10. Krysin L.P. The problem of updating the explanatory dictionaries of the contemporary Russian language // Izvestiya RAN. Series of literature and language. 2011. V. 70, No. 1. P. 3–9. URL: <http://dlib.eastview.com/browse/>
11. Mikhaylov M.R., Mikhaylova Yu.L. The problem of background knowledge in the vocabulary of the Russian and English languages and their reflection in the explanatory dictionaries // Herald of KSPU named after V.P. Astafyev. 2018. No. 4 (46). P. 155–162. DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-46-4>

УДК 373.1

МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.С. Гаврилюк (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье проведен анализ различных подходов отечественных и зарубежных ученых к понятию «метаяпредметность» на протяжении всего времени существования и педагогической науки, и науки в целом, сделан вывод о многообразии существующих сегодня подходов к пониманию метаяпредметности. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) одним из основных требований к результатам обучения является их метаяпредметность. Однако образовательный процесс на сегодняшний день недостаточно ориентирован на реализацию метаяпредметного подхода к обучению. Цель данной статьи – выявление исторических смыслов метаяпредметности и определение оснований для построения современного учебного процесса с этой точки зрения.

Методологию исследования составляют комплексный анализ нормативных документов в сфере общего образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых в рассматриваемой области, обобщение подходов к понятию

метаяпредметности. Анализ современной образовательной практики в аспекте выделенной проблемы.

Результаты. На сегодняшний день существуют различные подходы к пониманию метаяпредметности. В статье проведен сопоставительный анализ различных подходов к пониманию метаяпредметности и сделан вывод о том, что ее реализация в обучении требует специальных организационно-педагогических условий. Определены признаки современного учебного процесса, направленного на реализацию метаяпредметности как исторически обоснованной сущности.

Заключение. Выявление исторических корней понятия метаяпредметности позволяет обосновать и дать сущностную характеристику организационно-педагогическим условиям обучения, ориентированным на формирование метаяпредметных результатов обучающихся.

Ключевые слова: метаяпредметность, историческая сущность, обучение, результаты, межпредметные понятия, универсальные учебные действия, организационно-педагогические условия.

Постановка проблемы. Для современной жизни характерны глобальные изменения социально-культурных и научно-технических факторов. Век стремительного развития цивилизации требует от человека высокой социальной и профессиональной мобильности, готовности к самостоятельным действиям, способности оперировать гуманитарными и естественнонаучными знаниями.

Образование в прошлом, как правило, было ориентировано на освоение предметных знаний различных дисциплин, что привело к разрозненности, потере некоей универсальности, целостного восприятия мира. Поэтому возникла необходимость формирования у учащихся такого способа миропонимания, когда мир представляется как единое целое, состоящее из взаимосвя-

занных частей. Именно такой способ позволяет людям осознанно оценивать современную реальность, выстраивать перспективу и тем самым определять будущее человечества.

Федеральные государственные образовательные стандарты по-новому формулируют требования к результатам освоения учащимися основных образовательных программ. Среди них особое место занимают метаяпредметные достижения учащихся. В этой связи в XXI веке на первый план выходят концепции реализации метаяпредметного подхода, который позволяет преобразовывать разрозненные знания в единую систему.

Однако образовательный процесс на сегодняшний день недостаточно ориентирован на реализацию метаяпредметного подхода к обуче-

нию. Становится актуальным выявление исторических смыслов метапредметности и определение оснований для построения современного учебного процесса с этой точки зрения.

Методологию исследования составляют комплексный анализ нормативных документов в сфере общего образования, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых в рассматриваемой области, обобщение подходов к понятию метапредметности, анализ современной образовательной практики в аспекте выделенной проблемы.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа публикаций отечественных и зарубежных ученых в области решаемой проблемы.

В древнегреческом языке предлог «мета» означал «за», «после», «через», «между», а как часть сложных слов – «следование за чем-либо», «переход из одного состояния в другое», «перемена» [Вейсман, 1899].

Длительное время «мета» употреблялось как часть слова «метафизика».

Метафизика (или первая философия) – умозрительное учение о первоначальных основах всякого бытия или о сущности мира – указывает на изучение того, что лежит за пределами физических явлений. Этот термин ввели ученики Аристотеля, приводившие его труды в порядок, хотя как философский способ мышления метафизика может быть обнаружена еще во времена раннегреческих мыслителей – Сократа, Платона и др. Впоследствии это слово дало начало появлению на его основе целого ряда терминологических образований: метанаука, метаматематика, метатеория, метаязык и др. [Энциклопедический словарь, 1896; Новая философская энциклопедия, 2001].

Появление новых форм научного познания в XVII–XVIII веках обусловило слияние метафизики с естественными науками, делая ее, прежде всего, метафизикой познания, а не метафизикой бытия. Философы Нового времени в своих метафизических концепциях описывают принципы устройства мироздания с точки зрения «разумного устройства Вселенной». «Метафизиче-

ские» учения Аристотеля были отнесены к философии религии¹.

В период господства марксистской идеологии метафизика была определена как философский термин, означающий метод познания и исследования, отрицающий диалектическую природу бытия, и описана как «знамя реакционнейших форм алогизма и мистики» [Большая советская энциклопедия, 1938].

В словарях и энциклопедиях конца XX – начала XXI века «мета» как первая часть сложных слов представлена двумя смыслами: 1) уровень описания какого-нибудь объекта или системы, высшего по отношению к предыдущему описанию; «описание описания»: металингвистика, металогика, метаматематика, метаобозначение, метаописание, метAPEREMENNAYA, метасимвол, метатекст, метатеория, метаязык; 2) выход за пределы чего-либо (метagalaktika, метафизика) [Большая советская энциклопедия, 1974; Большая энциклопедия, 2006; Кузнецов, 2000; Новая философская энциклопедия, 2001; Философский энциклопедический словарь, 1989].

Таким образом, значение приставки «мета» в современной научной литературе определено с двух позиций: первая указывает на систему знаний, которая служит для исследования и описания более общих систем знания, а вторая акцентирует философскую фундаментальность предмета.

Рассматривая понятие «метапредметность» с педагогической точки зрения, снова обратимся к временам Сократа, Платона и Аристотеля.

Сократ не считал, что должен кого-то чему-то учить. Смысл обучения, по Сократу, состоит в том, чтобы в процессе «совместного поиска» помочь ученикам прояснить их убеждения и принципы и прийти к фиксированным определениям и суждениям. Большое значение он придавал природной предрасположенности: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может». Гераклит утверждал: «Мудрость в том, чтобы знать

¹ Викторук Е.Н., Черняева А.С. Философия науки: история, методология, этика: учебное пособие для аспирантов и соискателей / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015.

все как одно», «Многознание уму не научает». Демокрит, придавая огромное значение воспитанию, считал, что оно ведет к обладанию тремя «дарами»: «хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать». Аристотель говорил о воспитании как о единстве физического, нравственного и умственного. Платон определил связь воспитания с устройством воспитания и обозначил социальные функции воспитания: «Сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать».

Следует отметить, что во всех подходах к воспитанию и обучению античных философов заложен принцип свободного общения учителя и учеников в неформальной обстановке². Таким образом, можно утверждать, что античные педагогические идеи – прародители современных подходов и что корни «метапредметности» обучения кроются именно там.

На протяжении всего времени становления и развития педагогической науки отечественными и зарубежными учеными предлагались различные подходы, инструментарии, основанные на идеях метапредметного (надпредметного) обучения.

Так, в XVI веке Мишель де Монтень предлагал идеи, схожие с современными и актуальные сегодня: «Я хотел бы, чтобы наставник вашего сына с самого начала, сообразуясь с душевными склонностями доверенного ему ребенка, предоставил ему возможность автономно проявлять эти склонности, предлагая ему изведать вкус различных предметов, выбирать между ними и различать их свободно, иногда указывая ему путь, иногда, напротив, позволяя отыскать дорогу самому»³. Я.А. Коменский в «Великой дидактике» утверждал: «Необходимо заботиться и даже добиваться того, чтобы научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им

ничего, о чем бы они не имели возможности составить себе хотя бы скромное суждение и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки» [Коменский, 1939]. Основоположник концепции развивающего обучения Песталоцци И.Г. осуществил попытку выделить простейшие элементы познавательной деятельности, отражающие общие для всех предметов свойства (число, форма и др.). Предметы преподавания Песталоцци рассматривал в большей степени как средство целенаправленного развития способностей, чем как средство приобретения знаний. Дж. Дьюи предложил свой инструментарий метапредметного (надпредметного) обучения. Он утверждал, что освоение знаний направлено на выработку способов преобразования опыта: нахождением закономерностей, видовых и родовых признаков, включением предметов и явлений в более крупные системы и др. В этом смысле «метапредметность» соотносится с характеристикой природосообразной деятельности учащихся [Томина, 2011].

Другой подход к понятию «метапредметности» основан на взаимосвязи учебных дисциплин между собой, а также связан с реальной жизнью и имеет свою историческую линию.

Так, Я.А. Коменский выступал за взаимосвязанное изучение грамматики и философии, философии и литературы, Д. Локк – истории и географии. Необходимость межпредметных связей обосновывали В.Ф. Одоевский, В.П. Вахтеров, Н.К. Крупская⁴. Константин Дмитриевич Ушинский – основоположник русской школы научной педагогики – особое значение придавал отбору содержания обучения. По его мнению, реализм в образовании зависит не от набора предметов обучения, а от общей направленности образования. Он выступал за объединение учебных предметов, чтобы «создавать стройный образ мира в головах учащихся», а иначе «где одна наука идет вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хоть это очень стройно в программе, выходит хаос в голове ученика». И надобно иметь в виду «не на-

² История педагогики и образования: учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. А.И. Пискунова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2014.

³ Позднякова Е.П. Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Челябинск, 2010.

⁴ История педагогики и образования: учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. А.И. Пискунова. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2014.

уки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности», «обширный взгляд на мир и его жизнь» [Ушинский, 1948].

В начале XX века идеи межпредметных связей нашли воплощение в реализации комплексных программ Государственного ученого совета («Наш город», «Наша деревня», «Праздник 1 Мая» и т.д.) и в работе различных кружков, технических и юннатских станций, где знания из различных предметных областей стихийно интегрировались результатом детского творчества [Дылгырова, 2014; Женина, 2011].

Во второй половине XX века начался новый этап в осмыслении проблемы межпредметных связей. Ученые того времени стали рассматривать «межпредметность» как фундаментальный принцип дидактики, как основу предметного построения учебного процесса. Такое понимание редко соотносилось с реалиями образования, но тем не менее показывало логическую глубину соотношения части и целого. Это обусловило возрождение идей метапредметного обучения в виде интегративных предметов, курсов, или так называемых метапредметов. Например, в США возник интегрированный курс «Общественные науки», включающий элементы истории, географии, граждановедения. В Польше была предпринята попытка создать интегрированный курс «Культура». По существу, у нас интегрированным предметом стало обществознание⁵. Существенный вклад в решение этого вопроса внесли психологи и педагоги Б.Г. Ананьев, Ю.А. Самарин, П.Я. Гальперин и др.

В настоящее время смена целевых ориентиров, установленные федеральными государственными образовательными стандартами новые требования не исключают исторически сложившуюся личностную направленность образования. Это находит отражение в принципе метапредметности как условия достижения высокого качества и, следовательно, актуализирует проблему исследования метапредметного подхода в образовании. Понятия метапредметного подхода, его сущность определены еще не в полной мере, в педагогике нет его единого толкования, разные научные школы трактуют его по-разному.

Так, И.В. Князькова рассматривает метапредметность как новую образовательную форму, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов, в основе которой лежат мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления⁵. Т.И. Фисенко представляет метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, которые обеспечивают формирование целостной картины мира в сознании учащегося [Фисенко, 2010]. Ю.В. Громыко ассоциирует ее с «допредметностью», мыследеятельностной дидактикой. Среди отечественных подходов к построению нового содержания образования мыследеятельностная педагогика является одним из ведущих подходов, продолжением теории развивающего обучения В.В. Давыдова. Она позволяет педагогу организовывать образовательное движение учащегося в разных полях предметного знания таким образом, что он не заучивает информацию, а присваивает разные способы работы со знанием, «выращивая» у себя соответствующие способности [Громыко, 2000].

А.В. Хуторской говорит о метапредметности не только в деятельностной форме, но и в содержании отдельных учебных метапредметов и метапредметных тем. По мнению Хуторского, метапредметность – это фундаментальные образовательные объекты, первосмыслы (понятия времени, числа, движения, цифра, буква, звук, растение, человек и др.), которые служат источником образования человека на протяжении всей его жизни и которые невозможно изучить в каком-либо отдельном предмете или классе. В этом контексте если научить детей удерживать в поле зрения одновременно несколько сходящихся к одним и тем же объектам познавательных направлений, то у них создается достаточно полная и связанная картина познаваемого [Хуторской, 2012].

⁵ Прокудина Ю.А. Формирование метапредметных знаний старшеклассников в условиях профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2013.

На сегодняшний день на основе фундаментальных образовательных объектов разработаны метапредметы: под руководством А.В. Хуторского – «Числа», «Культура», «Мироведение», «Естествознание»; под руководством Ю.В. Громыко – «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача».

Кузнецов А.А. говорит о метапредметах как о метапредметных (компетентностных) результатах образовательной деятельности, то есть о способах деятельности, применяемых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенных обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Становление метапредметности, как считает О.Г. Селиванова, должно осуществляться поэтапно посредством перехода с одного уровня на другой: первый уровень – внутрипредметный – реализуется конкретным учителем как предметное занятие (урок) с метакомпонентом (метапонятием, метаумением и др.). Второй уровень – межпредметный – реализуется посредством согласования действий педагогов, работающих в том или ином классе, и предусматривает использование у учащихся универсальных способов действий в системе уроков по разным предметам, в рамках которых организуется специальная деятельность по построению учебного познания (исследовательская, проектная, игровая и др.). Третий уровень – надпредметный – реализуется командой педагогов школы и позволяет решать общие задачи предметов гуманитарно-эстетического, общественно-исторического и естественнонаучного циклов, рассматривая всеобщие взаимосвязи систем «человек – общество – природа» [Селиванова, 2014].

Надпредметности обучения, его междисциплинарным связям, а также внедрению образовательных практик, основанных на метапредметно-интегративном подходе, посвящены исследования зарубежных ученых. К. Броди описывает техники обучения математическому мышлению через метапредметную деятельность обучающихся [Brodie, 2010]; о необходимости формирования коммуникативных навы-

ков, навыков умения самостоятельно учиться пишет М. Селлар [Sellars, 2012]; практическую значимость в обучении и воспитании рефлексивных подходов исследует Д. Смит [Smyth, 1993].

Итак, существующие сегодня подходы к пониманию метапредметности многообразны. Но несмотря на то, что все они рассматривают метапредметность с разных позиций, очевидны их явные области пересечения: метапредметное содержание, метапредметная деятельность, метапредмет, метапредметный результат. Общими характеристиками метапредметности в различных подходах также являются: направленность на формирование целостной картины мира, обших способов деятельности.

Метапредметность в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования представлена тремя аспектами – метазнаниевым, метадеятельностным и ценностным – и определена через требования к результатам освоения образовательной программы – личностным, метапредметным и предметным. При этом требования ФГОС ООО к метапредметным результатам включают в себя освоение обучающимися и межпредметных понятий, и универсальных способов деятельности (регулятивных, познавательных и коммуникативных), «применимых не только в процессе обучения, но и при решении жизненно важных проблем, освоенных в рамках одного, двух или всех учебных предметов»⁶.

Результаты. Проведенный сопоставительный анализ различных подходов к пониманию метапредметности позволил сделать вывод о том, что ее реализация в обучении требует специальных организационно-педагогических условий. Исторически обоснованная сущность метапредметности использована как основание для определения признаков современного учебного процесса, направленного на реализацию метапредметности.

Заключение. Выявление исторических корней понятия метапредметности позволяет

⁶ ФГОС ООО (приказ № 1897 Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»).

обосновать и дать сущностную характеристику организационно-педагогическим условиям обучения, ориентированного на формирование метапредметных результатов обучающихся. Спроектированный в соответствии с определенной позицией учебный процесс обеспечивает условия не только для освоения обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий, но и для формирования способности их использования в учебной, познавательной и социальной практике, что непосредственно работает на объединение знаний в единое целое.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия / под ред. О.Ю. Шмидта; «Советская энциклопедия». М.: ОГИЗ РСФСР, 1938. Т. 39: Мерави – Момоты.
2. Большая советская энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1974. Т. 16: Мезия – Моршанск.
3. Большая энциклопедия: в 62 томах / под ред. С.А. Кондратова. М.: ТЕРРА, 2006. Т. 29: Меланж – Митотический аппарат.
4. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. 5-е изд. Спб., 1899.
5. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск: Технопринт, 2000.
6. Дылгырова Р.Д. Идеи метапредметности в истории педагогики // Ученые записки Заб ГПУ. 2014. № 5 (58).
7. Женина Л.В. Межпредметность, надпредметность, метапредметность как проявление интегративных процессов в образовании // Пермский педагогический журнал. 2011. № 2.
8. Коменский Я.А. Великая дидактика / Гос. уч.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР. 1939.
9. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. 2-е изд. СПб.: Норинт, 2000.
10. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / В.С. Степин, Г.Ю. Семигин. М.: Мысль, 2001. Т. 2: Е – М.
11. Селиванова О.Г. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения // Ученые записки Петрозав. гос. ун-та. 2014. URL: <http://uchzap.petrso.ru>
12. Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник ОГУ. 2011. № 2(121). С. 360–366.
13. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.; Л., 1948. Т. 3.
14. Филосовский энциклопедический словарь / под ред. С.С. Аверинцева и др. 2-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1989.
15. Фисенко Т.И. Как реализовать принцип метапредметности в процессе обучения [Электронный ресурс]. 2010. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-188083.html> (дата обращения: 10.10.2018).
16. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. 2012. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2012/0302/index.htm>
17. Энциклопедический словарь: в 86 т. / под ред. К.К. Арсеньева и заслуж. проф. Ф.Ф. Петрушевского. Издатели: Ф.А. Брокгауз (Лейпциг), И.А. Ефрон (С.-Петербург). Спб.: Семейновская Типо-Литография (И.А. Ефрона), 1896. Т. 37: Мекенен – Мифу – Баня.
18. Brodie K. Teaching Mathematical Reasoning in Secondary School Classrooms. Springer, New York, 2010.
19. Sellars M. Teachers and change: The role of reflective practice. Article in Procedia – Social and Behavioral Sciences 55: 461–469. October 2012 with 1,451 Reads. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.09.525
20. Smyth J. Reflective Practice in Teacher Education // Australian Journal of Teacher Education. 1993. 18 (1). URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1993v18n1.2>

METADISCIPLINARITY AS THE RESULT OF TEACHING: HISTORICAL ASPECT

A.S. Gavriilyuk (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The analysis of various approaches of domestic and foreign scientists to the concept of “meta-disciplinarity” during the whole period of pedagogical science existence as well as science on a whole has been carried out in the article. The conclusion has been made about the diversity of approaches to understanding meta-disciplinarity today. In the Federal State Educational Standard of Basic General Education (FSES BGE) one of the main requirements to the results of teaching is their meta-disciplinarity. However, the educational process nowadays is not sufficiently focused on the implementation of meta-subject approach to teaching. The purpose of this article is to identify the historical meanings of metadisciplinarity and to determine the foundations for constructing the teaching process from this point of view.

The *methodology* of the research consists in a comprehensive analysis of normative documents in the sphere of General education, research works by foreign and domestic scientists in the field under consideration, generalization of approaches to the concept of meta-

disciplinarity, the analysis of contemporary educational practice within the framework of the problem under consideration.

Results. At present there are various approaches to comprehending meta-disciplinarity. The article presents a comparative analysis of various approaches to understanding meta-disciplinarity and concludes that its implementation in teaching requires special organizational – pedagogical conditions. Characteristic features of the present-day educational process which is aimed at implementing meta-disciplinarity as a historically grounded entity are determined in the article.

Conclusion. Identification of the historical roots of the meta-disciplinarity concept allows for proving and providing an essential characteristic of the organizational – pedagogical conditions of teaching that are focused on the formation of meta-subject results to be attained by students.

Keywords: *meta-disciplinarity, historical essence, training, meta-subject results, interdisciplinary concepts, universal educational actions, organizational – pedagogical conditions.*

References

1. Great Soviet encyclopedia. Ed. O. Yu. Schmidt; State Institute “Soviet encyclopedia”, M., OGIZ RSFSR, 1938. Vol. 39.
2. Great Soviet encyclopedia. Ed. by A.M. Prokhorov. 3-e Izd. M., Publishing house “Soviet encyclopedia”, 1974. Vol. 16.
3. Great encyclopedia: in 62 vol. Ed. S. A. Kondratov. M., TERRA, 2006. Vol. 29
4. Weisman A.D. Greek-Russian dictionary. 5-e Izd. SPb.: 1899.
5. Gromyko Yu.V. Mental-activity oriented pedagogy (theoretical and practical guide to the development of higher samples of pedagogical art). Minsk: Technoprint, 2000.
6. Dulgerova R.D. The Idea of meta-pragmatics in history of education // Scientific notes Sab GPU. 2014. No. 5 (58).
7. Zhenina L.V. Interdisciplinarity, super-subject character, meta-disciplinarity as a manifestation of integrative processes in education// Perm pedagogical journal. 2011. No. 2.
8. Komensky J.A. Great didactics/ State. Uch.-ped. publishing house of people’s Commissariat of the RSFSR, 1939.
9. Kuznetsov S.A. Large explanatory dictionary of the Russian language. 2-e Izd. SPb.: Norint, 2000.
10. New philosophical encyclopedia (in 4 volumes). V.S. Stepin, G.Yu. Semigin. Moscow, «Mysl», 2001. Vol. 2: E–M.
11. Selivanova O.G. Meta-subject results of educational activity of the pupil and ways of achieving them // Uch. Zap. Petrozavodsk. state UNTA-2014. Access mode: <http://uchzap.petsu.ru>
12. Tomina E.F. Pedagogical ideas of John Dewey: history and contemporaneity // Vestnik OGU 2011. No. 2(121). P. 360–366.
13. Ushinsky K.D. Collected works: in 11 vol. Moscow; Leningrad, 1948. Vol. 3.

14. Philosophical encyclopedic dictionary. Ed. by S.S. Averintsev and others. 2nd ed. M.: Soviet encyclopedia, 1989.
15. Fisenko T.I. How to implement the meta-subject principle in teaching process [Electron. resource]. 2010. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-188083.html> (date of access: 10.10.2018).
16. Khutorskoy A.V. Meta-subject content of education from the viewpoint of human congruity. 2012. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2012/0302/index.htm>
17. Encyclopedic dictionary: in 86 vol. Under the editorship of K.K. Arseniev and Professor F.F. Petrushevsky. Publisher: F.A. Brockhaus (Leipzig), I.A. Efron (St. Petersburg). Spb.; 1896. Semenovskaya Tipo-Lithography (I.A. Efron), 1896. Vol. 37.
18. Brodie K. Teaching Mathematical Reasoning in Secondary School Classrooms. Springer, New York, 2010.
19. Sellars M. Teachers and change: The role of reflective practice. Article in Procedia – Social and Behavioral Sciences 55: 461–469. October 2012 with 1,451 Reads. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.09.525
20. Smyth J.. Reflective Practice in Teacher Education. Australian Journal of Teacher Education, 1993. Vol. 18(1). URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1993v18n1.2>

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

А.С. Орбаченко (Ханты-Мансийск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной мобильности будущих юристов. Показано значение коммуникативной и профессиональной компетентности, участие в международных программах будущего специалиста в формировании профессиональной мобильности студентов. Целью статьи является анализ формирования профессиональной мобильности будущих юристов.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом.

Результаты. На основе деятельностного, компетентностного и контекстного подходов сформулированы основные компетенции, способствующие формированию профессиональной мобильности.

Для процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов важным является

определение ее компонентов (набор знаний, навыков и отношений), критериев (когнитивный, операционный, личностный), показателей и уровней (высокий, достаточный, критический), что и было осуществлено в ходе исследования.

Заключение. Предложенная в статье авторская концепция формирования профессиональной мобильности будущих юристов может быть реализована в вариативной части этой подготовки. Результаты работы можно использовать как рекомендации для подготовки выпускников к эффективной адаптации на рынке труда или при выборе профиля магистерской программы на основе сформированных в процессе освоения основных и смежных профессионально-профилированных компетенций.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, составляющие, мобильность, профессиональная готовность, международная стажировка, специалист, будущий юрист.

Постановка проблемы. Развитие профессиональной мобильности будущих специалистов является чрезвычайно актуальным направлением развития современной юридической науки, ведь достичь успеха в различных сферах жизнедеятельности можно только при условии мобильности, динамизма, конструктивности, развитого чувства ответственности в профессиональной деятельности.

Подготовка мобильных, конкурентоспособных специалистов, способных к профессиональному росту в условиях быстро меняющихся потребностей общества, является одной из самых приоритетных задач, стоящих сегодня перед высшим юридическим образованием. Профессиональная мобильность является неотъемлемой составляющей профессионализма будущего специалиста, определяет механизм адаптации личности и обеспечивает согласованность отдельных

звеньев профессионального развития, умение приспособиться к современным условиям труда.

Методологию исследования составляют основные положения системного подхода (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин и др.), положения деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, В.А. Беликов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.Ф. Исаев, С.Л. Рубинштейн), положения личностно-ориентированного подхода (В.А. Беликов, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Л.П. Качалова, М.Н. Костинова, И.С. Якиманская и др.).

Обзор научной литературы. Вопросу профессиональной мобильности специалиста посвящено немало работ отечественных и зарубежных ученых. В философии, психологии и педагогике профессиональное становление человека, развитие его сущностных основ и личностных качеств признается важным. К его различным аспектам

в свое время обращались классики педагогики (А. Дистервег, Я. Коменский, И. Песталоцци, Ушинский) и философии (С. Гессен, М. Каган, А. Лосев, В. Розанов и др.). Вопросу развития высшего профессионального образования посвящены труды С. Архангельского, В. Байденко, С. Батышева, А. Долженко, М. Розова, В. Сластенина, Ю. Татур и др. Первые основные положения проблемы формирования мобильности как неотъемлемого элемента общества появились в трудах Б. Барбера, Ю. Вениг, Э. Гидденса, Л. Дьетваи, Е. Ежа, К. Маркса, П. Сорокина. Историческому аспекту возникновения проблемы профессиональной мобильности в науке и образовании посвящены труды таких ученых, как И. Вишнеградский, Б. Гершунский, Б. Митин, Ю. Калиновский, И. Янжул и др.

Однако, несмотря на постоянный интерес ученых к различным аспектам проблемы формирования профессиональной мобильности будущих юристов, недостаточно разработанными являются вопросы, требующие определения концептуальных основ формирования профессиональной мобильности будущих юристов.

Результаты исследования. Современный специалист юридического профиля должен быть профессионально мобильным, востребованным на рынке труда, коммуникабельным. Данное требование к молодым специалистам обусловлено постоянными изменениями в различных социальных сферах и необходимостью подстраиваться под эти инновации.

Для формирования мобильности студент – будущий юрист должен обладать и стремиться к совершенствованию следующих компетенций.

1. Коммуникативная компетентность. Коммуникативная компетентность будущих юристов характеризует уровень владения знаниями и умениями в сфере общения, достаточный для решения профессиональных задач, является необходимым фактором достижения специалистами конкурентоспособности на рынке труда.

Рассматривая структуру коммуникативной компетентности будущего юриста, можно выделить в ней три компонента:

– мотивационно-ценностный компонент: мотив выбора профессии юриста; интерес к вы-

бранной профессии; коммуникативные установки; профессиональные ориентации юриста, которые определяют направленность его общения;

– поведенческий компонент: умение кодировать-декодировать вербальные и невербальные сообщения; адаптироваться в профессиональных ситуациях взаимодействия; производить впечатление; влиять на аудиторию; умение выбора способов взаимодействия с другими участниками правоотношений;

– когнитивный компонент: знание родного и, как минимум, одного иностранного языка; психологических особенностей общения; правил официальной субординации; способов воздействия на аудиторию; способов установления психологического контакта; социокультурные знания реалий страны изучаемого языка [Тер-Минасова, 2000].

Многогранность коммуникативной компетентности будущих специалистов, наличие в ее составе ценностей, мотивов, установок, социально-психологических стереотипов, знаний, умений, навыков позволяет отнести коммуникативность к одному из профессионально важных качеств, обладание которым обуславливает возможность реализации студентами права на мобильность.

2. Участие в международных профессиональных программах. Одним из мощных рычагов создания будущего специалиста в сфере права, который мотивирует к созданию профессионализма с высоким уровнем самостоятельности и самоконтроля, является Европейская Ассоциация Студентов Права – ELSA – крупнейшая в мире организация, которая объединяет студентов права и молодых юристов¹.

Организация предоставляет возможность студентам права и молодым юристам изучать другие культуры и правовые системы в духе диалога и научного сотрудничества, направляет студентов права и молодых юристов на международное сотрудничество и профессиональную квалификацию, поощряет действовать на благо общества. Организация ELSA предоставляет идеальную базу для

¹ Костюшина Ю.И. Международное сотрудничество как один из факторов устойчивого развития отечественной высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань, 2003. 147 с. 6.

развития их навыков, получения новых знаний и общения со всей Европой через научную, академическую сферу и программы студенческих стажировок. Профессиональные международные студенческие стажировки призваны обеспечивать обмен студентов-юристов и молодых юристов, направлены на развитие правового образования и взаимопонимания путем поиска международных стажировок и стажеров. Такая программа помогает будущему специалисту почувствовать себя юристом влиятельной иностранной юридической компании и получить бесценный опыт работы в области юриспруденции другой страны под руководством настоящих специалистов своего дела, открыть для себя перспективы на будущее.

3. Основной компетентностью, которая способствует формированию мобильности студента-юриста, является профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность – это качество, свойство или состояние специалиста, которое обеспечивает одновременно или последовательно его физические, психические и духовные потребности, что соответствуют требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой служебной должности и т.д.²

Так, М.А. Чошанов в структуре профессиональной компетентности специалиста выделяет следующие компоненты:

– мобильность знания (то есть его постоянное обновление, овладение новой, неизвестной информацией для успешного применения в определенных условиях выполнения профессиональной деятельности);

– гибкость мышления (специалист должен не только знать сущность проблемы, но и уметь ее практически решать, применяя при этом в зависимости от обстоятельств метод, наиболее целесообразный по данным условиям в настоящее время);

– критичность мышления (т.е. способность выбрать наиболее оптимальное решение, ар-

гументированно отвергать ошибочные суждения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения и т.д.) [Чошанов, 1997].

В концепции М.А. Чошанова говорится о характеристиках творческого мышления (гибкость и критичность мышления). И хотя творческое мышление может быть одним из компонентов профессиональной компетенции специалиста определенной области деятельности, сами по себе характеристики творческого мышления нельзя относить к структурным компонентам профессиональной компетентности, ведь это разные по психологической сути понятия, структуру которых следует описывать тщательно, учитывая принадлежность каждой дефиниции к определенной психологической категории.

Заключение. Формирование профессиональной мобильности будущих юристов – динамичный, системный педагогический процесс, характеризующийся единством целей, инновационных технологий путем внедрения форм и методов обучения, направленных на формирование личности, готовности к саморазвитию, самоконструированию и адаптации в изменяющихся условиях профессиональной среды в процессе профессиональной деятельности. Под профессиональной мобильностью юристов понимают способность будущего специалиста решать широкий круг задач в юридической сфере, оперативно, быстро осваивать новые специальности, быть готовым справляться с новыми профессиональными функциями, успешно овладевать новыми инновационными технологиями, знаниями, умениями и навыками. Сформированная на высоком уровне коммуникативная и профессиональная компетентность, участие в международных программах будущего специалиста являются одними из необходимых факторов, повышающих мобильность студентов и их рейтинг конкурентоспособности на рынке труда в условиях глобализации.

Библиографический список

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 30–42.

² Кайдаш А.В. Психологические особенности профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Ставрополь: РГБ, 2006. 230 с.

2. Бекоева М.И. Основные подходы к изучению проблемы профессиональной мобильности студентов // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 451.
3. Морозова М.А. Проблема эффективной образовательной деятельности студентов в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. № 4 (4), т. 15. С. 947.
4. Назарова А.С. Профессиональное саморазвитие как важнейшее условие эффективной деятельности юриста // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 273–276. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4873/> (дата обращения: 15.12.2018).
5. Николашкина В.Е., Шерайзина Р.М., Доница И.А. Профессионально-коммуникативная компетентность будущих юристов как предмет междисциплинарных исследований // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26032> (дата обращения: 07.12.2018).
6. Пилецкая Л.С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 693–697. URL <https://moluch.ru/archive/61/9004/> (дата обращения: 15.01.2019).
7. Приходько Е.М. Формирование профессионально важных качеств будущих юристов в процессе профессионального обучения // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. IV Междунар. науч. конф. (Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 13–16. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4411/> (дата обращения: 12.01.2019).
8. Самиева О.Б., Сбитнева А.Н. Психологопедагогические проблемы академической мобильности в современной системе образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 57–60.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово / Slovo, 2000. С. 624.
10. Фортова Л.К., Кужеков А.Ю. Профессиональная мобильность молодежи на современном этапе развития российского общества // Молодой ученый. 2015. № 13. С. 715.
11. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. 1997. № 2. С. 21–29.
12. Beverly K., Williams L., Cowart L., Weaver S. Up Is Not the Only Way: Rethinking Career Mobility // Berrett-Koehler Publishers. 2017 (Audio-book). URL: <https://www.Up-Not-Only-Way-Rethinking/dp/1523083484> (date of access: 01.02.2019).
13. Mishchenko V., Belova L., Frolova E., Torkunova J., Dudov A., Galiyev R., Palyanov M., Tenyunina I. Management factors and conditions of higher education students professional mobility formation // International Journal of Economics and Financial Issues. 2016. 6 (1). P. 70–74. URL: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/36759> (date of access: 18.12.2018).
14. Taddia M. How to: change specialism // The Law Society Gazette publication of record to solicitors in England and Wales. 2016, 07.11. URL: <https://www.lawgazette.co.uk/practice-management/how-to-change-specialism/5058686>. article (date of access: 01.02.2019).
15. Tremblay K. Lalancette D. Roseveare D. Assessment of higher education learning outcomes. Vol. 1. Design and Implementation: OECD 2012. URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf> (date of access: 11.12.2018).

FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL MOBILITY IN FUTURE LAWYERS

A.S. Orobchenko (Khanty-Mansiysk, Russia)

Abstract

The problem and the goal. The article is devoted to the problem of the formation of professional mobility readiness in future lawyers. The importance of communicative and professional competence, participation in international programs for the future specialists in the formation of professional mobility of students is shown. The purpose of the article is to analyze the formation of professional mobility in future lawyers.

The research *methodology* consists in the analysis and generalization of research works by foreign and domestic scientists recognized by scientific community.

Results. On the basis of activity, competence and contextual approaches, the main competencies that contribute to the formation of professional mobility are formulated.

It was important to determine its components of the process of developing professional competence in

future lawyers, such as: a set of knowledge, skills and attitudes; criteria (cognitive, operational, personal); indicators and levels (high, sufficient, critical). This research task was carried out during the study.

Conclusion The author's concept of professional mobility formation in future lawyers suggested in the article can be implemented in the variable part of training. The results of the work can be used as recommendations for preparing graduates to effectively adapt to the conditions of the labor market, or when choosing a profile of a master's program based on the core and related professional competencies formed in the process of mastering.

Keywords: *communicative competence, mobility, internal mobility, international mobility, components of communicative competence, professional readiness, international internship, specialist, professional competence of future lawyers, lawyer.*

References

1. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competency model: from idea to educational program // *Pedagogy*. 2003. No. 10. P. 30–42.
2. Bekoeva M.I. Basic approaches to the study of the problem of professional mobility of students // *Young Scientist*. 2014. No. 17. P. 451.
3. Morozova M.A. The problem of effective educational activities of students in high school // *News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2013. No. 4 (4), t. 15. P. 947.
4. Nazarova A.S. Professional self-development as the most important condition for the standard activity of a lawyer // *Pedagogical mastery: materials of the IV Intern. scientific conf. (Moscow, February 2014)*. Moscow: Buki-Vedi, 2014. P. 273–276. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/100/4873/> (date of access: 12/15/2018).
5. Nikolashkina V.E., Sheraizina R.M., Donina I.A. Professional and communicative competence of future lawyers as a subject of interdisciplinary research // *Modern problems of science and education*. 2016. No. 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26032> (date of access: 07.12.2018).
6. Piletskaya L.S. Professional mobility of the individual: a new look at the problem // *Young scientist*. 2014. No. 2. P. 693–697. URL: <https://moluch.ru/archive/61/9004/> (date of access: 01.15.2019).
7. Prikhodko E.M. Formation of professionally important qualities of future lawyers in the process of professional training // *Actual problems of modern pedagogy: materials of the IV Intern. scientific conf. (Ufa, November 2013)*. Ufa: Summer, 2013. P. 13–16. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4411/> (date of access: 12.01.2019)
8. Samiyev O.B., Sbitneva A.N. Psychological and pedagogical problems of academic mobility in the modern education system // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2013. No. 4. P. 57–60.

9. Ter-Minasova S. G. Language and intercultural communication: (Textbook. Manual). М.: Word / Slovo, 2000. P. 624.
10. Fortova L.K., Kuzhekov A.Yu. Professional mobility of youth at the present stage of development of Russian society // Young Scientist. 2015. No. 13. P. 715.
11. Choshanov M.A. Didactic design of a flexible learning technology // Pedagogy. 1997. No. 2. P. 21–29.
12. Beverly K., Williams L., Cowart L., Weaver S. Up Not the Only Way: Rethinking Career Mobility // Berrett-Koehler Publishers. 2017 (Audio-book). URL: <https://www.Up-Not-Only-Way-Rethinking/dp/1523083484> (date of access: 02/01/2019).
13. Mishchenko V., Belova L., Frolova E., Torkunova J., Dudov A., Galiyev R., Palyanov M., Tenyunina I. Management factors and conditions of higher education students professional mobility formation // International Journal of Economics and Financial Issues. 2016. 6(1). 70–74. URL: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/36759> (date of access: 18.12.2018).
14. Taddia M. How to change specialism. The Law Society Gazette – publication of record to solicitors in England and Wales. 2016, 07.11. URL: <https://www.lawgazette.co.uk/practice-management/how-to-change-specialism/5058686.article> (date of access: 01.02.2019).
15. Tremblay K. Lalancette D. Roseveare D. Assessment of higher education learning outcomes. Vol. 1 Design and Implementation: OECD 2012 URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf> (date of access: 11.12.2018).

УДК 376

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ ПО ОБНОВЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ

С.В. Филькина (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются и формулируются проблемы организации профессиональной деятельности педагогических работников по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников детских домов. Среди них выделяется проблема, обусловленная несоответствием содержания традиционной практики психолого-педагогического сопровождения воспитанников детского дома современным требованиям, определенным в постановлении Правительства Российской Федерации «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей»¹. Цель статьи – выявить и обосновать требования к деятельности педагогических работников по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников детских домов по решению обозначенной проблемы в условиях действующего законодательства, регламентирующего деятельность детских домов.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере деятельности учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых, признанных научным сообществом, и опыта работы с воспитанниками учреждений внесемейного воспитания.

Результаты. С учетом психологической теории привязанностей, психологической концепции потребностей, основы современной теории управления и нормативно-правовой документации, регламентирующей современную деятельность психолого-педагогического сопровождения воспитанников детских домов выявлены и обоснованы требования к деятельности педагогических работников по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников детских домов по решению обозначенной проблемы в условиях действующего законодательства, регламентирующего деятельность детских домов.

Заключение. Обозначенные автором статьи требования к деятельности педагогических работников по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников в условиях действующего законодательства, регламентирующего деятельность детских домов, могут быть использованы административными командами для разработки управленческой модели психолого-педагогического сопровождения, построения новой образовательной практики работы с первопричинами девиаций в поведении воспитанника детского дома.

Ключевые слова: педагог, воспитанник детского дома, асоциальное поведение, привязанность, потребность, типы нарушений, модель, психолого-педагогическое сопровождение, методика.

Постановка проблемы. Современная проблема социального сиротства и анализ содержания постановления Правительства Российской Федерации «О деятельности учреждений для детей-сирот и детей, остав-

шихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» указывает на необходимость создания благоприятных условий для воспитанников детских домов, способствующих их интеллектуальному, эмоциональному, духовному, нравственному и физическому развитию, в основе которых заложены определенные механизмы

¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».

по совершенствованию педагогическими работниками используемого профессионального инструментария (превентивно-диагностического, программно-методического, дидактического индивидуально-специализированного). Сегодня деятельность детских домов сталкивается все чаще с причинно-следственными связями утраты воспитанниками кровной семьи как в биологическом, так и с в социальном плане [Адольф, Филькина, 2017, с. 41–48]. Несколько лет назад никто из педагогических работников детских домов не рассматривал в своей профессиональной деятельности такие категории, как «привязанность», «утрата», «идентичность». Важность понимания данных смыслов определяет формирование представлений о том, что происходит с воспитанниками детских домов и является первопричиной их не всегда благополучного поведения. Традиционные социальные стереотипы привыкли все списывать на генетическую составляющую, что в реальности не имеет под собой доказательной базы. При этом методический инструментарий, применяемый в воспитании и развитии воспитанников, носит традиционный характер, ориентированный на коррекцию и развитие высших психических функций, личностных особенностей, в том числе эмоционального компонента. Авторы научных исследований (М.В. Капилина (Пичугина), Т.Д. Панюшева) по организации деятельности педагогического состава учреждений внесемейного воспитания выражают серьезную озабоченность по раннему выявлению проблем ребенка, связанных с утратой кровной семьи. Ребенок рассматривается как целостность связанных между собой категорий эмоциональной, духовной и физической. При потере данных связей происходит стремительное разрушение всех сфер жизнедеятельности интеллекта, психофизического здоровья, значительно затрудняется социальная адаптация, страдает эмоциональный интеллект [Пичугина (Капилина), Панюшева, 2013].

Таким образом, возникает необходимость нового содержания профессиональной деятельности в части оказания помощи в социальной

адаптации детей в возрасте до 18 лет и старше, подготовке к самостоятельной жизни. На педагогических работников детских домов возлагается огромная ответственность за качество применяемых в работе способов позитивной социализации и коррекции негативного жизненного сценария воспитанников.

Теоретико-методологической основой исследования выступили исследования наших современников, посвященные проблемам социального порядка, отклоняющегося поведения и вопросам социальной политики. В качестве элементов методологической базы в статье используются психологическая теория привязанностей, концепция психологических потребностей, основы современных теорий управления.

Обзор научной литературы проведен на основе анализа результатов научных работ в аспекте решаемой проблемы как зарубежных, так и отечественных исследователей, занимавшихся изучением влияния психологических категорий «привязанность», «потребность», «психотравмирующий опыт», а также универсальных и эффективных моделей и технологий, необходимых для подготовки специалистов, работающих в сфере профилактики социального сиротства и в современных, изменившихся, условиях, влияющих на формирование целостной личности человека [Адольф, Филькина, 2018; Морозова, Довбня и др., 2010; Петрановская, 2008; Пичугина (Капилина), Панюшева, 2013; Прихожан, Толстых, 2005; Шпиц, 2001].

Результаты исследования. В своих исследованиях М.В. Пичугина, Т.Д. Панюшева, Л.К. Петрановская рассматривают категорию «привязанность» как стремление с самого рождения быть физически и эмоционально близким со значимым взрослым (в данном случае биологическим или социальным родителем) и стремление к длительному сохранению данной близости. Для младенцев в возрасте от 0 до двух лет привязанность к родителю или лицу, его замещающему, – жизненная необходимость [Петрановская, 2008]. В своих исследованиях американский ученый П.Р. Шпиц констатировал, что без этого у ребенка не просто возникают разного

характера нарушения умственного и психофизического развития, но может наступить летальный исход [Шпиц, 2001]. Нарушение или вообще отсутствие привязанности к конкретному взрослому приводит к необратимым изменениям личности человека. Отсутствие социальной развивающей среды, коммуникации, тактильного контакта приводит к отставанию в интеллектуальном развитии у детей из неблагополучных семей. Именно родительская депривация [Адольф, Филькина, 2018, с. 140–149] и последствия жестокого обращения, а не «наследственность» и органические нарушения чаще всего являются основной причиной диспропорционального развития детей – социальных сирот [Губина, 2013].

В последнее десятилетие появилось много исследований врачей-неврологов (С. Довбня), клинических психологов (Т. Морозова) на тему нарушения привязанности [Морозова, Довбня, 2010]. Выводы данных исследований по поводу детей, которые с рождения попадают в детские дома (таких сегодня в Красноярском крае, по статистическим данным, около 30 %), ученых очень настораживают. Особенно заставляют задуматься результаты исследования, выявившие значительное нарушение интеллектуального развития ребенка (от 0 до 3 лет) за месяц пребывания в детском доме теряет один пункт IQ, а за год – 12; нарушения физического развития (низкорослость, соматические заболевания разной этиологии). На основе данных выводов Министерство просвещения Российской Федерации предъявляет к сотрудникам учреждений внесемейного воспитания новый формат деятельности в рамках процесса психолого-педагогического сопровождения воспитанников с позиций психологических категорий «привязанность» и «психотравмирующий опыт воспитанников».

Статистика контингента воспитанников детских домов Красноярского края по проявлению асоциального поведения как следствия нарушения привязанности отражает количественные показатели:

– 27 % воспитанников имеют опыт более 3 переходов из одной организации системы в дру-

гую, что создает нестабильную и стрессогенную ситуацию развития выпускников;

– 15 % воспитанников имеют опыт жестокого обращения и насилия, что сформировало у них повышенную виктимность (неосознанное поведение человека, привлекающего к себе агрессивное поведение со стороны других людей);

– для 75 % выпускников характерна убежденность в невозможности (снижении способности) влияния на результат происходящего, бесполезности собственных усилий (как следствие, выученная беспомощность);

– более 50 % выпускников имеют низкие показатели жизнестойкости и эффективности (как следствие, самоидентификация с низшим социальным статусом «сирота»);

– у 30 % выпускников выбор организации профессионального образования не является осознанным, нередко он связан с наличием общежития или друзей из числа студентов данного ПОУ;

– каждый 10-й выпускник хотел бы иметь деньги, чтобы «жить не работая»;

– 50 % выпускников считают абсолютной причиной любых конфликтов «негативное отношение окружающих» (как следствие, формирование отрицательной Я-концепции).

Зачастую педагогические работники детских домов традиционно работают со следствием нарушенных привязанностей воспитанников детских домов. Проявление поведения асоциального характера рассматривается сквозь призму генетики, родительского жизненного сценария, что в реальности не совсем так [Пичугина (Капилина), Панюшева, 2013]. На основе анализа работ по категориям «привязанность», «типы нарушения привязанностей», «влияние нарушения привязанности на характер поведения ребенка» (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, П.Р. Шпиц, М.В. Пичугина) выявлены закономерности, которые ярко проявляются среди воспитанников, относящихся к определенной «группе риска» (табл.).

При этом саму категорию «группы риска» мы рассматриваем не как социальную категорию (склонность к употреблению поверхностно-активных веществ, правонарушениям и другое),

а как социально-юридический статус воспитанника (категория «0+» с рождения в детском доме; категория «дети-сироты» биологическая сирота; категория «дети, оставшиеся без попечения родителей» социальные сироты, оставшиеся без попечения родителей; категория «вторичное сиротство»). Для примера рассмотрим наиболее часто встречающуюся категорию «группы риска» воспитанников детей, оставшихся без попечения родителей (ОБПР). Данная группа воспитанников является наиболее ярким индикатором проявления асоциального поведения, вы-

раженного в школьных прогулах, отказе от обучения; частых самовольных уходах, бродяжничестве; делинквентном поведении. Основными первопричинами являются нарушения определенного типа привязанности [Гринберг, Савельева и др., 2007]. И если своевременно воспитаннику не будет оказана комплексная поддержка, впоследствии это приведет к стойкой социальной и педагогической запущенности, проживанию прежнего асоциального жизненного сценария своих родителей [Пичугина (Капилина), Панюшева, 2013; Владимирова, Спаньард, 2007].

Последствия нарушения привязанностей у воспитанников детских домов

The consequences of affection disorders in orphans

Категория	Асоциальные проявления	Причины (типы нарушений привязанностей)	Последствия
«0+»	Агрессия и аутоагрессия. Стремление обратить на себя внимание плохим поведением, демонстративным нарушением правил, принятых в доме. Отсутствие дистанции в общении со взрослыми. «Прилипчивость» к взрослому. Соматические нарушения	«Размытая» привязанность	Интеллектуальное недоразвитие; неумение вступать в коммуникацию; вялость эмоциональных реакций; агрессивность; неуверенность в себе, неумение выстраивать отношения с противоположным полом, значительные изменения в функциях, вплоть до появления стойких психических заболеваний
«Дети-сироты»	Нарушение школьных норм поведения, неуспешность социальных контактов	Психотравмирующий опыт	Эмоция страха / агрессия, отказ от общения
«Дети ОБПР»	Школьные прогулы, отказ от обучения; самовольные отлучки, бродяжничество; воровство; ранние сексуальные связи; употребление алкоголя, ПАВ	Негативная привязанность; амбивалентная привязанность; избегающая привязанность; дезорганизующая привязанность	Социальная и педагогическая запущенность, проживание прежнего асоциального жизненного сценария своих родителей
«Вторичное сиротство»	См. 1, 2, 3 категории	См. 1, 2, 3 категории	Чувство предательства и несправедливости; отказ от требований, предъявляемых детским домом; деструктивное поведение

Учитывая, что традиционно методическая деятельность в детских домах Красноярского края реализуется посредством внутреннего методического ресурса самого учреждения (выполнение плана работы по непрерывному повышению уровня профессионального развития педагогических работников посредством организации работы семинаров разного формата;

индивидуального сопровождения через организацию и реализацию наставничества для вновь трудоустроенных педагогов; разработку и внедрение индивидуальной образовательной программы профессионального развития (ИОППР) по определению проблемного ресурсного поля педагога; добровольной организации педагогов в окружные профессиональные сообщества,

реализации окружного плана межведомственного взаимодействия по социальной адаптации воспитанников и постинтернатному сопровождению выпускников детских домов), возникает закономерная необходимость ввести в содержание методической составляющей работу с психологическими категориями «привязанность», «потребность» и «психотравмирующий опыт».

Заключение. Таким образом, возникает острая необходимость обновления содержания профессиональной деятельности педагогических работников детских домов в аспекте реализации процесса психолого-педагогического сопровождения воспитанников, изменения подходов к диагностике, необходимой коррекции и социальной реабилитации. Традиционная схема работы с асоциальными проявлениями, объективно не учитывающая причинно-следственные связи первоначальных психотравмирующих ситуаций в жизни ребенка до поступления в детский дом, способствует стагнации возрастного и социального развития ребенка, провоцирует повторение жизненной истории своих родителей после выхода из детского дома. Смена практического инструментария работы педагогических работников детских домов должна быть направлена прежде всего на помощь конкретному воспитаннику в формировании позитивных особенностей привязанности и оказывать последующее влияние на его социальную, эмоциональную, познавательную, коммуникативную сферу жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Филькина С.В. Мотивирование воспитанников детских домов к образовательной деятельности // Инновации в образовании. 2018. № 8. С. 140–149. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 14.12.2018).
2. Адольф В.А., Бакшеева З.К., Степанова И.Ю., Зайцева М.С., Озерец И.Г. Новые компетенции педагога для нового ученика [Электронное издание]. Красноярск, 2018. Ч. 1: Теоретический аспект. URL: http://library.kspu.ru/jirbis2/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=12&Itemid=421 (дата обращения: 12.12.2018).
3. Адольф В.А., Филькина С.В. Сетевое взаимодействие по развитию фамилистической деятельности в интернатных учреждениях // Воспитание школьников. 2017. № 5. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 14.12.2018).
4. Владимиров Н.В., Спаньяд Х. Шаг за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов. М.: Генезис, 2007. 176 с.
5. Гринберг С.Н., Савельева Е.В., Вараева Н.В., Лобанова М.Ю. Приемная семья. Психологическое сопровождение и тренинги. СПб.: Речь, 2007. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/working-with-parents/143-foster-home/914-course-sessions-with-candidates-for-adoptive-families> (дата обращения: 18.12.2018).
6. Губина Т. Принять ребенка из детского дома. М., 2013. URL: <http://supporter.ru/sovrpole.pdf> (дата обращения: 18.12.2018).
7. Морозова Т., Довбня С., Бриттен С., Пакелинг К. Ранние отношения, или Чего хотят младенцы? М.: Речь, 2010.
8. Петрановская Л. К вам в класс пришел приемный ребенок // Адреса милосердия. М., 2008. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/working-with-parents/143-foster-home/2048-zameshhayushhaya-semya-factory-vliayushhie-na-psixologicheskoe-zdorovei-predposylki-dlya-vozniknoveniya-strahou-priemnogo-rebenka> (дата обращения: 18.12.2018).
9. Пичугина (Капилина) М.В., Панюшева Т.Д. Реабилитационная работа в системе семейного устройства. М.: АНО Центр «Промама», 2013. URL: <http://detivokrug.org/priemnym-roditelyam/129-prijomnoj-semeprivjazannost/153-privjazannost-i-semja-vzhizni-rebenka> (дата обращения: 18.12.2018).
10. Плясов Н.Ф., Плясова Г.И., Семья Г.В. Программы подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной семейной жизни: науч.-метод. пособие. М., 2000.

11. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005.
12. Томас Н. Когда любви недостаточно. Руководство по воспитанию детей-сирот с реактивным нарушением привязанности. М.: МАКС пресс, 2012. URL:<http://agapeua.com/?page=Articles&listArticles=35&entry=10&showArticles=982> (дата обращения: 18.12.2018).
13. Филькина С.В., Плащинская Н.С. Непрерывное образование педагогов и специалистов по работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации // Инновации в непрерывном образовании. КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1(11). С. 38–45. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 18.12.2018).
14. Филькина С.В., Озерец И.Г. Реализация индивидуальных планов жизнеустройства воспитанников детских домов посредством тьюторской деятельности // Инновации в образовании. 2017. № 9. С. 134–141. URL:https://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 18.12.2018).
15. Шогенова Ф.З., Ханиева З.А., Шинахова М.М. Проблема социальной адаптации выпускников детских домов // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 20, № 4. С. 286–294.
16. Шпиц П.Р. Психоанализ раннего детского возраста. М., 2001. URL: <https://refdb.ru/look/1802367.html> (дата обращения: 14.12.2018).
17. Adolf V.A., Gadaborsheva Z.I., Azhiev A.V. Espacios // Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects. 2018. Т. 39. No. 35. P. 23. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 18.12.2018).
18. Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V., Adolf V.A., Bykadorova E.S., Belova E.N. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. URL:https://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 26.12.2018).
19. Sheridan M.D. From Birth to Five Years: Children's Developmental Progress. Routledge, 1997. URL: <https://ru.scribd.com/doc/44390551/From-Birth-to-Five-Years> (дата обращения: 26.12.2018).
20. Spitz R.A. No and yas on the Genesis of Human Communication Copyright 1957, by International Universities Press, Inc. A genetic field theory of ego formation Its Implications for Pathology Copyright, 1959 The New York Psychoanalytic Institute Center-European «Translation Project» / URL: <http://uchebilka.ru/pshologiya/32926/index.html> (дата обращения: 26.12.2018).
21. Fahlberg V. A Child's Journey through Placement. 1990. URL: <http://www.koob.ru/oaklander/> (дата обращения: 26.12.2018).

ORGANIZATION OF ORPHANAGE EDUCATORS' PROFESSIONAL ACTIVITIES AIMED AT UPDATING THE CONTENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN

S.V. Filkina (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article analyzes and formulates the problems of organizing professional activities of pedagogical workers in the process of psycho-pedagogical support for orphans. Among them the problem caused by the discrepancy between the content of the traditional practice of psychological and pedagogical support for pupils of orphanage and modern requirements defined in decree № 481 is particularly highlighted. The purpose of the article is to identify and substantiate the requirements for the activities of pedagogical workers that concern psychological and pedagogical support for orphans in solving the problem designated in the current legislation regulating the activities of orphanages.

The research methodology consists in the analysis and generalization of regulatory documents specifying the activities of orphanages, research works of foreign and domestic scientists recognized by scientific community, and experience of work with orphanage children.

Results. The requirements based on the psychological theory of attachment, the concept of psycho-

logical drive state, the foundations of contemporary management theories and regulatory documents governing the activities of psychological and pedagogical support for orphans were identified and substantiated. So they can be made use of in solving the problems of children' houses regarding the current legislation regulating the operation of these educational institutions.

Conclusion. Requirements guiding the activities of pedagogical workers as regards psychological and pedagogical support for orphans, specified by the author of the article, can be used by administrative teams to develop a management model of psychological and pedagogical support, to build a new educational practice of working with key factors of deviations in the behavior of children living in orphanages.

Keywords: *educator, orphan, asocial behavior, psychological categories of «attachment» and «drive state», types of attachment disorders, individual support trajectory, psycho-pedagogical support, model, method.*

References

1. Adolf V.A., Filkina S.V. Motivating orphans to educational activities // Innovations in education. 2018. No. 8. P. 140–149. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (date of access: 14.12.2018).
2. Adolf V.A., Baksheeva Z.K., Stepanova I.Yu., Zaytseva M.S., Ozerets I.G. New competencies of the teacher for a new student [Electronic edition]. Krasnoyarsk, 2018. P. 1: Theoretical aspect. URL: http://library.kspu.ru/jirbis2/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=12&Itemid=421 (date of access: 12.12.2018).
3. Adolf V.A., Filkina S.V. Networking for the development of family activities in boarding schools // Education of schoolchildren. 2017. No. 5. P. 41–48. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (date of access: 14.12.2018).
4. Vladimirova N.V., Spanyard X. Step by step: individual counseling for graduates of orphanages and boarding schools. M.: Genesis, 2007. 176 p.
5. Grinberg S.N., Savelieva E.V., Varava N.V., Lobanova M.Yu. Adoptive family. Psychological support and training. SPb.: Speech, 2007. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/working-with-parents/143-foster-home/914-course-sessions-with-candidates-for-adoptive-families> (date of access: 18.12.2018).
6. Gubina T. Take the child from the orphanage. M., 2013. URL: <http://supporter.ru/sovrpole.pdf> (date of access: 18.12.2018).
7. Morozova T., Dovbnaya S., Britten S., Packing K. Early Relationships, or What Do Babies Want?. M.: Speech, 2010.
8. Petranovskaya L. An adopted child came to your class // Addresses of Mercy. M., 2008. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/working->

- with-parents/143-foster-home/2048-zamesh-hayushhaya-semya-factory-vliayushhie-napsixologicheskoe-zdorove-i-predposylki-dlyavoznikoveniya-straxov-u-priemnogo-rebenka (date of access: 18.12.2018).
9. Pichugina (Kapilina) M.V., Panyusheva T.D. Rehabilitation work in the family unit system. M.: ANO Center «Pro-Mom», 2013. URL: <http://detivokrug.org/priemnym-roditelyam/129-prijomnoj-seme/privjazannost/153-privjazannost-i-semja-v-zhizni-rebenka> (date of access: 18.12.2018).
 10. Plyasov N.F., Plyasova G.I., Semya G.V. Programs for training orphans and children left without parental care for independent family life: Scientific and methodological manual. M., 2000.
 11. Parishioners A.M., Tolstykh N.N. Psychology of orphanhood. 2nd ed. SPb.: Peter, 2005.
 12. Thomas N. When love is not enough. A guide to the education of orphans with reactive attachment disorders. M.: MAX press, 2012. URL: <http://agapeua.com/?page=Articles&listArticles=35&entry=10&showArticles=982> (date of access: 18.12.2018).
 13. Filkina S.V., Plaschinskaya N.S. Continuing education of teachers and specialists working with children in difficult life situations // Innovations in Continuing Education. KSPU named after V.P. Astafieva. 2016. No. 1 (11). P. 38–45. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (date of access: 18.12.2018).
 14. Filkina S.V., Ozerets I.G. Realization of individual life plans for orphans by tutoring // Innovations in education. 2017. No. 9. P. 134–141. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (date of access: 18.12.2018).
 15. Shogenova F. Z., Khanieva Z. A., Shinakhova M. M. The problem of social adaptation of graduates of orphanages // Humanitarian of South Russia. 2016. Vol. 20, No. 4. P. 286–294.
 16. Spitz P.R. Psychoanalysis of Early Childhood. M., 2001. URL: <https://refdb.ru/look/1802367.html> (date of access: 14.12.2018).
 17. Adolf V.A., Gadaborsheva Z.I., Azhiev A.V. Espacios // Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects. 2018. T. 39, No. 35. P. 23. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (date of access: 18.12.2018).
 18. Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V., Adolf V.A., Bykadorova E.S., Belova E.N. Knowledge management as an approach to learning and instructing sektor university students in post-Soviet professional education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (date of access: 26.12.2018).
 19. Sheridan M.D. From Birth to Five Years: Children's Developmental Progress. Routledge, 1997. URL: <https://ru.scribd.com/doc/44390551/From-Birth-to-Five-Years> (date of access: 26.12.2018).
 20. Spitz R.A. No and yas on the Genesis of Human Communication Copyright 1957, by International Universities Press, Inc. A genetic field theory of ego formation Its Implications for Pathology Copyright, 1959 The New York Psychoanalytic Institute, Central-European University «Translation Project». URL: <http://uchebilka.ru/pshologiya/32926/index.html> (date of access: 26.12.2018).
 21. Fahlberg V. A Child's Journey through Placement. 1990. URL: <http://www.koob.ru/oak-lander/> (date of access: 26.12.2018).

ОТ РЕДАКЦИИ

Редакция информирует о том, что в выпуске журнала № 4, 2018 г. на странице 169, восьмая строка снизу, следует читать: «Грасс Татьяна Петровна –

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАЛЫКОВА Ирина Евгеньевна – старший преподаватель института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: germanova.irina@ya.ru

БЕЛОВА Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: belovaen01@mail.ru

БИЗЮКОВ Николай Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: Bizyukov_nikolay@inbox.ru

БОРТНОВСКАЯ Надежда Викторовна – директор, КБОУ «Школа дистанционного образования»; учитель физики (Красноярск); e-mail: nwb_80@mail.ru

БОРТНОВСКИЙ Сергей Витальевич – кандидат технических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bort_sv@mail.ru

ГАВРИЛЮК Анна Станиславовна – учитель математики, гимназия № 10 (Дивногорск); аспирант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ani24@rambler.ru

ГАЛКИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физиологии человека и методики обучения биологии; проректор по образовательной и учебно-методической деятельности, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: galkina7@yandex.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ДОЛГОПОЛОВА Маргарита Викторовна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры экспериментальной физики и инновационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ksdol@rambler.ru

ДБЯЧУК Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dzanna@mail.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: olniem@mail.ru

ЗАЛЕВСКАЯ (Денисова) Анна Геннадьевна – магистр психологии, аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; психолог, Минусинский педагогический колледж им. А.С. Пушкина; e-mail: mrc.pk@mail.ru

ИАШВИЛИ Мириан Вахтангович – кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет; e-mail: mirai@mail.ru

КОВАЛЕВСКИЙ Валерий Анатольевич – доктор медицинских наук, профессор, ректор, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kovalevsky@mail.kspu.ru

КУРШИНА Любовь Юрьевна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lu7ma@yandex.ru

КУУЛАР Лариса Лопсановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: kuular-larisa@mail.ru

МАЙЕР Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, декан факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9440-1897>, ResearcherID: Q-6637-2018; e-mail: inna.maier@mail.ru

МАКАРОВА Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и методики обучения биологии, Новосибирский государственный педагогический университет; e-mail: maknsk@mail.ru

МАЛАНЧУК Ирина Григорьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: cora1@inbox.ru

МОСКАЛЁВ Александр Константинович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры экспериментальной физики и инновационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ak_moskalev@mail.ru

ОДИНОКАЯ Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, Высшая школа иностранных языков гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; e-mail: World.Maria@hotmail.com

ОРОБЧЕНКО Анна Сергеевна – аспирант кафедры педагогики и психологии, Югорский государственный университет (Ханты-Мансийск); e-mail: annaorobchenko@yandex.ru

СААЯ Сылдыс Казараковна – старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: saaya@list.ru

СЕЛЕЗНЁВА Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>, ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

СЕРЮКОВА Ирина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры экспериментальной физики и инновационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ivs127a@mail.ru

ТАНЗЫ Менги Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии,

Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: tmengi78@mail.ru

ТРОЯКОВА Галина Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: tga.52@mail.ru

ФИЛЬКИНА Светлана Владимировна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: filkina-sveta@mail.ru

ЦЫГАНКОВА Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественнонаучных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: nedby@mail.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математики и методики обучения математике, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4231-6973>; e-mail: Shkerina@mail.ru

ШКЕРИНА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4768-318X>; e-mail: Shkerinat@mail.ru

Credits

BALYKOVA Irina Evgenyevna – senior teacher of the Institute of Continuous Pedagogical Education, Khakass State University named after N.F. Katanov (Abakan);
e-mail: germanova.irina@ya.ru

BELOVA Elena Nikolayevna – Candidate of Philology, associate professor, Head of the Department of teaching foreign languages to students of natural sciences divisions of the Institute of Philology and Linguistic Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk);
e-mail: belovaen01@mail.ru

BIZYUKOV Nikolay Vladimirovich – Candidate of Philology, associate professor of the Department of teaching foreign languages to students of natural sciences divisions of the Institute of Philology and Linguistic Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk);
e-mail: Bizyukov_nikolay@inbox.ru

BORTNOVSKAYA Nadezhda Viktorovna – Director of KBOU «School of continuous education»; teacher of physics (Krasnoyarsk); e-mail: nwb_80@mail.ru

BORTNOVSKIY Sergey Vitalyevich – Candidat of technical, associate professor of the Department of technology and business studies, KSPU named after V.P. Astafiev;
e-mail: bort_sv@mail.ru

GAVRILYUK Anna Stanislavovna – teacher of mathematics, gymnasium № 10 (Divnogorsk); post-graduate student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ani24@rambler.ru

GALKINA Elena Aleksandrovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of human physiology and methods of teaching biology, Vice-Rector for educational and academic-methodical activity, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: galkina7@yandex.ru

GRUZDEVA Olga Vasilyevna – Candidate of Psychology, associate professor, Head of the Department of psychology and childhood pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

DOLGOPOLOVA Margarita Victorovna – Candidate of Physics and Mathematics, associate professor of the Department of experimental physics and innovative technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk);
e-mail: ksdol@rambler.ru

DYACHUK Anna Anatolyevna – Candidate of Psychology, associate professor of the Department of psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dzanna@mail.ru

EMELYANOVA Olga Nikolayevna – Candidate of Philology, associate professor of the Department of the Russian language and speech communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: olniem@mail.ru

ZALEVSKAYA (Denisova) Anna Gennadyevna – Master of Psychology, post-graduate student of the Department of psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; psychologist, Minusinsk Pedagogical College named after A.S. Pushkin;
e-mail: mrc.pk@mail.ru

IASHVILY Mirian Vakhtangovich – Candidate of Biology, associate professor of the Department of anatomy, physiology and life protection, Novosibirsk State Pedagogical University; e-mail: mirai@mail.ru

KOVALEVSKIY Valeriy Anatolyevich – Doctor of Medicine, professor, Rector of KSPU named after V.P. Astafiev;
e-mail: kovalevsky@mail.kspu.ru

KURSHINA Lyubov Yuryevna – master's degree student of the Institute of Psycho-Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: lu7ma@yandex.ru

KUULAR Larisa Lopsanovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Chemistry, Tuvian State University (Kyzyl);
e-mail: kuular-larisa@mail.ru

MAYER Inna Aleksandrovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of German-Romanic philology and teaching foreign languages, the Dean of the Faculty of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9440-1897>, ResearcherID: Q-6637-2018;
e-mail: inna.maier@mail.ru

MAKAROVA Olga Borisovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of zoology and methods of teaching biology, Novosibirsk State Pedagogical University; e-mail: maknsk@mail.ru

MALANCHUK Irina Grigoryevna – Candidate of Psychology, associate professor of the Department of psychology, KSPU named after V.P. Astafiev;
e-mail: cora1@inbox.ru

MOSKALYOV Aleksandr Konstantinovich – Candidate of Physics and Mathematics, associate professor of the Department of experimental physics and innovative technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk);
e-mail: ak_moskalev@mail.ru

ODINOKAYA Mariya Aleksandrovna – Candidate of Education, associate professor of the Higher school of foreign languages at humanities institute of Saint-Petersburg Peter the Great Polytechnical University; e-mail: World.Maria@hotmail.com

OROBCHENKO Anna Sergeevna – post-graduate student of the Department of pedagogics and psychology, Yugra State University (Khanty-Mansiysk); e-mail: annaorobchenko@yandex.ru

SAAYA Syldys Kazarakovna – senior teacher of the Department of algebra and geometry, Tuvian State University (Kyzyl); e-mail: saaya@list.ru

SELEZNYOVA Irina Petrovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of German-Romanic philology and foreign languages teaching, KSPU named after V.P. Astafiev, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>, ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

SERYUKOVA Irina Vladimirovna – Candidate of Physics and Mathematics, associate professor of the Department of experimental physics and innovative technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ivs127a@mail.ru

TANZY Mengy Vasilyevna – Candidate of Education, associate professor of the Department of algebra

and geometry, Tuvian State University (Kyzyl); e-mail: tmengi78@mail.ru

TROYAKOVA Galina Aleksandrovna – Candidate of Physics and Mathematics, associate professor of the Department of algebra and geometry, Tuvian State University (Kyzyl); e-mail: tga.52@mail.ru

FILKINA Svetlana Vladimirovna – post-graduate student of the Department of Pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: filkina-sveta@mail.ru

TSYGANKOVA Elena Vladimirovna – senior teacher of the Department of foreign languages for natural sciences divisions of the Institute of Philology and Linguistic Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: nedby@mail.ru

SHKERINA Lyudmila Vasilyevna – Doctor of Education, professor, Head of the Department of mathematics and methods of teaching mathematics, KSPU named after V.P. Astafieva, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4231-6973>; e-mail: Shkerina@mail.ru

SHKERINA Tatyana Aleksandrovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of psychology and childhood pedagogics, KSPU named after V.P. Astafiev, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4768-318X>; e-mail: Shkerinat@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 филологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library «KiberLeninka» and in the all-Russian electronic library system «Lan».

In order to increase the author's and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, «...» [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus*, *Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author* – the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article* – a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus*, *Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses...) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

*Структура авторского резюме**1. На русском языке*

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

- ясность / понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;
- соответствие требованиям структурных элементов;
- полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);
- наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

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.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

*Structure of the author's resume**1. In Russian*

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

Requirements for author's resumes:

- clarity / clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;
- compliance with the requirements of structural elements;
- completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);
- availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2019. № 1 (47)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста В.Е. Пэшко
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 20.03.19. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 20,0. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-РИО-003

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40