

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 3 (25)

2018

№ 3 (25)
2018

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

Главный редактор

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук.

Редакционная группа

Корректор: Липатова А. П.

Переводчик: Дьяконова О. О.

Компьютерная верстка: Сибяева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, г. Ульяновск,

площадь Ленина, 4/5

Тел.: +7 84-22-44-16-98; pedpoisk@mail.ru

Подписано в печать 05.11.2018

Формат 70×100/16.

Усл. печ. л. 12,18

Тираж 500 экз.

Заказ №603

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва, Россия.

Богуславский Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Мудрик Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФГАУ «Федеральный институт развития образования», академик Академии педагогических и социальных наук, г. Москва, Россия.

Цырлина – Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), главный редактор электронного журнала «Russian-American Education Forum», координатор российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Девяткина Тамара Владимировна, кандидат экономических наук, заслуженный учитель РФ, ректор ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», председатель редакционной коллегии журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАН, профессор кафедры социальной работы и педагогики, советник при ректорате по стратегическому развитию ФГАУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевска Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Кобзева Татьяна Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ среднего подхода и исследователей среды, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Прокопенко Сергей Алексеевич, доктор исторических наук, руководитель Центра развития истории и культуры АНО «ЦСИ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Мальцева А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Кризис капитализма и образование (на основе анализа концепций И. Валлерстайна и Р. Коллинза). 8

ПОКОЛЕНИЕ Z В ПРИЗМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Белозерова Л. А., Поляков С. Д., Жидяева О. О. (Россия, г. Ульяновск)

Социокультурные особенности поколения Z: опыт эмпирического исследования . . . 16

Поляков С. Д., Кривцова Н. С. (Россия, г. Ульяновск)

Поколение Z и практики образования: постановка проблемы 24

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Лобина Ю. А., Николаева О. А., Гуськова Е. С. (Россия, г. Ульяновск)

Современные тележанры: лингводидактический потенциал использования в подготовке к межкультурной коммуникации. 32

Дмитриева Р. Ю., Жучкова И. И. (Россия, г. Ульяновск)

Тезаурусное моделирование французской терминологии делового общения: семантическое поле «entreprise» 38

Рыбалкина В. А., Лобина Ю. А. (Россия, г. Ульяновск)

Вербальная агрессия медийного дискурса политической тематики: способы передачи при переводе с английского языка на русский язык 45

Миронова Е. А. (Россия, г. Ульяновск), **Георгиев К.** (Болгария, г.София)

Художественный перевод: мастерская переводчика 51

ПРОФОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Нагимова Н. И., Фахретдинова М. А. (Россия, г. Ульяновск)

Современные модели профессионального образования: преимущества и возможности внедрения. 61

Назаренко Л. Д. (Россия, г. Ульяновск)

Формирование мировоззрения как одно из направлений повышения уровня профессиональной подготовки будущего учителя 71

Мишина А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Рефлексивная компетентность как важнейшая составляющая профессиональной компетентности учителя 80

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Сибирева А. Р., Гумирова В. П. (Россия, г. Ульяновск)

Диагностика и прогноз самоуправления подростка 88

Алтунин К. К. (Россия, г. Ульяновск)

Компьютерные технологии в физике: обобщение и систематизация опыта преподавания учебной дисциплины 96

Глухова Н. В. (Россия, г. Ульяновск)

Олимпиадные задачи по математике как средство формирования экономической грамотности школьников 108

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Назаренко Л. Д., Анисимова Е. А., Камардина О. А. (Россия, г. Ульяновск)

Педагогические условия и факторы, влияющие на результативность бега на короткие дистанции 116

Костюнина Л. И., Чайкин А. С. (Россия, г. Ульяновск)

Формирование творческого мышления юных футболистов как условие повышения эффективности тренировочного процесса 126

Панова Е. О., Гребенькова Д. П. (Россия, г. Ульяновск)

Методика формирования волевых качеств пауэрлифтеров подросткового возраста: лично-ориентированный подход 135

Сведения об авторах 141

CONTENTS

THE WORD OF THE EDITOR-IN-CHIEF

Maltseva Angela P. (Russia, Ulyanovsk)

The crisis of Capitalism and Education (Based on the Analysis of the Concepts of I. Wallerstein and R. Collins) 8

GENERATION OF Z IN A PRISM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

Belozeroва Liliia A., Poliakov Sergei D., Zhidiaeva Olesia O. (Russia, Ulyanovsk)

Social and Cultural Features of the Generation Z: Empirical Research Experience 16

Poliakov Sergei D., Krivtsova Natalia S. (Russia, Ulyanovsk)

Generation Z and Educational Practices: Problem Statement 24

PHILOLOGICAL RESEARCHES

Lobina Yulia A., Nikolaeva Olga A., Guskova Evgenia S. (Russia, Ulyanovsk)

Modern Television Genres: Pedagogical Applications in Promoting Cross-Cultural Competence 32

Dmitrieva Regina Iu., Zhuchkova Irina I. (Russia, Ulyanovsk)

Thesaurus Modeling of French Business Communication Terminology: Semantic Field of «Enterprise» 38

Rybalkina Victoria A., Lobina Yulia A. (Russia, Ulyanovsk)

Verbal Aggression in Media Discourse on Political Issues: Translation Strategies 45

Mironova Elena A. (Russia, Ulyanovsk), **Georgiev Krasimir** (Bulgaria, Sofia)

Literary Translation: Translator's Workshop 51

PROFESSIONAL EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING

Nagimova Natalia I., Fakhretdinova Miliausha A. (Russia, Ulyanovsk)

Modern Models of Vocational Education: Advantages and Implementation Possibility. . 61

Nazarenko Liudmila D. (Russia, Ulyanovsk)

Forming Worldview as One of the Ways to Improve the Level of Professional Training of a Future Teacher 71

Mishina Alevtina P. (Russia, Ulyanovsk)

Reflexive Competence As an Essential Component of Teacher Professional Competence . 80

PHYSICAL AND MATHEMATICAL RESEARCHES AND EDUCATION

Sibireva Anna R., Gumirova Veronika P. (Russia, Ulyanovsk)

Diagnosis and Prognosis of Adolescent Self-management 88

Altunin Konstantin K. (Russia, Ulyanovsk)

Computer Technologies in Physics: Generalization and Systematization of the Experience of Teaching an Academic Discipline. 96

Glukhova Natalia V. (Russia, Ulyanovsk)

Olympiad Mathematical Problems as a Means of Forming Economic Literacy of Schoolchildren 108

PEDAGOGY OF PSHYSICAL CULTURE AND SPORT

Nazarenko Liudmila D., Anisimova Elena A., Kamardina Olga A. (Russia, Ulyanovsk)

Pedagogical Conditions and Factors Affecting the Performance of Short-distance Running . 116

Kostunina Liubov I., Chaikin Andrei S. (Russia, Ulyanovsk)

Forming Creative Thinking of Young Football Players As a Condition for Increasing the Efficiency of the Training Process 126

Panova Evgeniia O., Grebenkova Daria P. (Russia, Ulyanovsk)

Methods of Forming Volitional Qualities of Adolescent Powerlifters: Personality-oriented Approach 135

Our Authors. 141

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

УДК 330.88, 316.42, 316.62, 37.061

ББК 63.3, 60.54, 65.013.5

Кризис капитализма и образование (на основе анализа концепций И. Валлерстайна и Р. Коллинза)

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, главный научный сотрудник, главный редактор научного журнала «Поволжский педагогический поиск», Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. На основании анализа трудов крупных современных американских социологов истории получены выводы о влиянии структурного кризиса капитализма на социальный институт образования. На суд читателей научного педагогического журнала представлены следующие *идеи* организации образования и воспитания в России, учитывающие выводы И. Валлерстайна и Р. Коллинза: – важности учета потерь от внедрения информационных технологий в образовательный процесс в виде повышения конкуренции за «оставшиеся» высокооплачиваемые места, ухудшения положения выпускников вузов, которым придется конкурировать с хорошо образованными людьми с большим жизненным опытом и стажем работы; – важности учета социальных и культурных последствий инфляции образования/дипломов в виде массового цинизма, атомизации, отчуждения молодежи от учебного и других видов труда; – прямой связи между трудностями по получению образования/диплома, с одной стороны, и престижностью диплома, конкурентноспособностью выпускников на рынке труда, с другой стороны; – наличия у капиталистического проекта освоения ближайших планет большой социальной и культурной «цены», которую автор призывает осмыслить.

Ключевые слова: структурный кризис капитализма, кризис капитализма и образование, инфляция дипломов, освоение Марса.

Crisis of Capitalism and Education (Analysing the Concepts of I. Wallerstein and R. Collins)

Maltseva Angela P.

Doctor of Philosophical sciences, Chief Researcher, Editor-in-chief, scientific journal "Volga region pedagogical search", Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. Analysing the works of major contemporary American researchers, the impact of the structural crisis of capitalism on social institutions of education is stated. The

author considers organization of education and upbringing in Russia, taking into account the conclusions of I. Wallerstein and R. Collins: university graduates who will have to compete with well-educated people with great life experience and work experience; the importance of social and cultural consequences of inflation of education/diplomas; a direct connection between the difficulties in obtaining education/diploma and the prestige of the diploma, the competitiveness of graduates in the labor market; the capitalist project of the development of the nearest planets has a large social and cultural "price".

Keywords: structural crisis of capitalism, crisis of capitalism and education, inflation of diplomas, exploration of Mars.

Введение. Социологи истории, – Иммануил Валлерстайн (заслуженный профессор Йельского университета, экс-президент Международной социологической ассоциации), и Рэндалл Коллинз (профессор Пеннсильванского университета, президент Американской социологической ассоциации), – утверждают, что современный капитализм находится в структурном кризисе: сформировавшиеся к настоящему времени условия делают всё более невозможным накопление капитала в значительных объемах, в результате чего рыночная организация хозяйственной деятельности становится для экономических агентов всё менее выгодной [Валлерстайн 2017: 23 – 61; Коллинз 2017: 61 – 113].

В данной статье я представлю обнаруженные в трудах вышеназванных крупных американских социологов указания на то, как структурный кризис капитализма отражается на обществе в целом и на социальном институте образования в частности, и приведу результаты собственных наблюдений за развитием российского общества и мировой культуры, в той или иной степени подтверждающие выводы И. Валлерстайна и Р. Коллинза, или получающие новое объяснение при обращении к концепциям американских ученых.

1. По мнению Валлерстайна, капитализм переживает структурный кризис потому, что государство, под давлением общества, всё более настойчиво заставляет экономических агентов платить за то, за что раньше они не платили. Речь идет о производственных отходах, возобновляемых источниках сырья, инфраструктуре (транспорте и коммуникациях), здравоохранении и образовании.

От себя замечу, что отражающиеся в новых законах требования общества совершенно справедливы, поскольку десятки лет капитализм пользовался тем, к созданию чего в прошлом он не имел никакого отношения. Социальные институты (религии, семьи, добрососедства), культура, мораль, вера в Бога или в наличие высших идеальных сил, которые наказывают за недобросовестное поведение и поощряют добропорядочность, честность и терпение, появились задолго до эпохи промышленного переворота. Рыночная экономика просто не была бы построена, если бы рабочие не умели читать, родители не воспитывали детей в уважении к правилам и все люди были бы ворами. Рыночная организация хозяйственной жизни возникает в городах, где уже выстроены дороги, есть канализация, налажены торговые связи, людей лечат от множества болезней, и существуют структуры, отвечающие за передачу знаний от поколения к поколению. Капитализм лишь воспользовался тем, что церковь воспитала в людях богобоязненность, а община – социальную ответственность, без которых конкуренция не смогла бы удержаться в «цивилизованных рамках».

Э Валлерстайн верно отмечает, что теперь общество требует от экономических агентов платить за ущерб природе, за культурную и социальную деградацию, за эксплуатацию

дорог и коммунальных сетей и т.д., что приводит к росту затрат на средства производства. Когда за неэкономические факторы, с которыми капитализм сочленен, ему приходится во всё возрастающем объеме платить, бесконечное накопление капитала становится невозможным. Но поскольку бесконечное накопление капитала является сутью рыночной экономики и движущим мотором *этой* системы хозяйствования, то, лишившись указанной возможности, машина капитализма начинает давать всё более ощутимые сбои [Валлерстайн 2017].

Считаю важным добавить к вышесказанному, что сам капитализм уничтожает те институты и структуры, благодаря которым стало возможным его существование [Мальцева 2009: 71 – 81]. Он разрушает семью, общину, добрососедство, культурные и социальные различия, уважение к личной жизни, национальной/этнической культуре, старости, времени, традициям, моральным авторитетам, иерархиям и статусам. Но если всё больше людей начинают думать исключительно и только о прибыли, если гражданские чувства и забота об общем благе с учетом долгосрочной перспективы полностью вытесняются жаждой личного обогащения «здесь и теперь», – общественная жизнь становится невозможной, а вместе с ней и экономика *любого типа*.

2. О том, как кризис капитализма отражается на образовании, можно судить по тому, что происходит в наши дни со средним классом (помня, что важнейшим признаком принадлежности к этому классу является хорошее образование). По мнению Коллинза, именно за счет образовательной инфляции капитализму пока удается «оставаться на плаву». Поясню, что имеется в виду, ниже.

В наши дни под влиянием технологического замещения человеческого (в том числе и интеллектуального) труда машинами, роботами и компьютерными программами стремительно сокращается численность среднего класса. Пятая ступень «пирамиды цифровизации», для которой характерно производство и повсеместное использование роботов и датчиков – «промышленный Интернет» [Акбердина 2018: 95], неизбежно приведет к драматическим изменениям на рынке труда. О том, что среднему классу грозят серьезные сокращения, прямо или косвенно упоминается в статьях отечественных экономистов: [Романова 2018: 58, 65], [Korovin 2018: 107], [Силин, Анимича 2018: 22-24]¹.

Не стоит сомневаться, что программы, узнающие человека в толпе, в видеопотоке интернет-сообщений заменят сотни тысяч полицейских. Банки скоро будут полностью автоматизированы. Уже открыты супермаркеты без продавцов. Не нужны служащие для оформления кредита, билетов на транспорт, места в очереди к врачу. Роботы уже сегодня водят поезда, самолеты и машины, пекут гамбургеры, разносят пиццу, ухаживают за тяжелобольными и развлекают беседой. Бессмысленно перечислять все технологические «чудеса», которые свершаются на наших глазах: как бы я ни старалась, от момента, когда я пишу эти строки, до момента их публикации мои знания о том, что теперь могут роботы, устареют. Важно понять другое: **когда компьютерные программы начнут создавать компьютерные программы, процесс сокращения рабочих мест среднего класса будет практически завершен.**

Как сегодня решается проблема сокращения числа хорошо оплачиваемых рабочих мест и, как следствие, – среднего класса? Правительства развитых стран идут на то, чтобы увеличивать число госслужащих, дольше держать детей в школах, вводя одиннадцатый, двенадцатый, и – в перспективе – тринадцатый классы, выдают кредиты на получение первого/второго/третьего дипломов высшего образования. Все эти меры в конечном

1. Антропологическим, социальным и экономическим последствиях цифровизации экономики был посвящен весь номер научного журнала «Известия Уральского государственного экономического университета» (2018. Том 19. № 3).

итоге и неизменно приводят к увеличению налогов и к росту задолженностей по кредитам, что негативно сказывается именно на среднем классе, защитить который эти меры были призваны.

Объясняется это тем, что основными налогоплательщиками в любой стране с рыночной экономикой являются представители среднего класса. Родители, которые могут позволить себе отправить ребенка в университет, и выпускники, которые долгие годы после окончания вуза отдадут деньги банку, – это также в основном представители среднего класса.

Сокращение хорошо оплачиваемых рабочих мест приводит к росту конкуренции среди выпускников престижных университетов, борющихся за эти рабочие места. Чтобы получить место, теперь потребуется диплом престижного или самого престижного вуза, или два университетских диплома. Но рост цен на обучение в развитых странах, таких, например, как США и Великобритания, где эти университеты находятся, превращает образование в предмет роскоши², который не могут себе позволить всё большее количество представителей среднего класса, страдающего от роста налогов, которые правительство вынуждено повышать, чтобы спасти средний класс от сокращения. Перед нами явная проблема, попытки решения которой пока лишь ее усугубляют.

3. Одним из следствий кризиса капитализма является упомянутая выше инфляция дипломов.

«Инфляция дипломов – это рост требований к образованию соискателей по мере увеличения доли населения, получающего образование все более высокого уровня» [Коллинз 2017: 83]. Иными словами, чем больше людей, обладающих дипломом/аттестатом, тем меньше его ценность, что вынуждает конкурирующих за сокращающиеся «хорошие рабочие места» планировать получение двух, а то и трех образований.

И действительно, вплоть до 80-х годов прошлого столетия аттестат о среднем образовании был доступен отнюдь не каждому советскому человеку (смотри, например, художественные фильмы «Весна на Заречной улице», «Доживем до понедельника», отражающие такое положение дел). В каждом выпускном классе 80-х поступать в университет решалось меньше половины учеников. В наши дни высшее образование получают 60 % молодежи. Более того, сегодня едва ли не нормой становится обучение сразу в двух вузах, по нескольким программам.

После окончания одного учебного учреждения все чаще поступают в вуз совершенно другого профиля, запасаясь дипломами юриста, экономиста «в довесок» к базовому/первому образованию.

Двадцать лет назад диплом кандидата наук гарантировал преподавателю вуза «пожизненную занятость», сегодня от сокращения не защищает и диплом доктора наук.

Но чем больше молодых людей обучаются в университетах, тем менее ценным становится диплом о высшем образовании. Чем больше кандидатов и докторов наук, тем меньшим уважением и почетом пользуются обладатели научных степеней. **Инфляция образования – бедствие, которое затрагивает большинство населения и все без исключения страны** [Коллинз 2017: 84] [Brown, Bills 2011].

Как это сказывается на обществе? Рэндалл Коллинз считает, что закручивание инфляционной спирали приводит к возрастающему отчуждению и небрежному отношению к

² Основатель и президент Всемирного Экономического Форума в Женеве (Швейцария) Клаус Шваб пишет: «Сегодня место работы, соответствующее представлениям о среднем классе, больше не гарантирует образа жизни среднего класса, поскольку за последние два десятка лет традиционные четыре атрибута статуса среднего класса (образование, здравоохранение, пенсия и жилье в собственности) не поспедали за темпами инфляции. В США и Великобритании цены на образование в настоящее время делают его предметом роскоши. Рыночная экономика, действующая по принципу "победитель получает все", и к которой средний класс имеет все более ограниченный доступ, может подорвать демократичность в устройстве общества и привести к нарушениям, чреватых многосторонними социальными проблемами» [Шваб 2016: 75].

труду среди тех учащихся, кто понимает, что им не попасть в престижный университет. Увеличение сроков нахождения в образовательных учреждениях, когда за партами в старших классах сидят уже по сути молодые мужчины и женщины, усугубляет отчуждение молодежи от общественных ценностей, ведет к широкому распространению контркультуры, ценностями которой являются отнюдь не знания [Коллинз 2017: 85].

Это отчасти объясняет то, что представителям бизнеса все труднее найти на не высокооплачиваемые рабочие места (почтальонов, продавцов, парикмахеров, рабочих промышленных предприятий) надежных и сознательных работников. А причина – в повсеместной отчужденности от непрестижного и низкооплачиваемого труда «чернорабочих». Коллинз пишет: «Инфляционная система массового школьного образования провозглашает своим ученикам, что она открывает им путь к элитарным вакансиям и карьерам, а в итоге выбирает большинство из них в экономику, где единственно доступным для них оказывается именно неквалифицированный, ненадежный, занудный, мелочный труд (если конечно не обойти в конкурентной борьбе 80% своих сверстников). Так удивительно ли, что растут отчуждение и антисоциальные проявления?» [Коллинз 2017: 85 – 86].

Справедливости ради надо отметить, что в России отчуждение молодежи от «низкооплачиваемого» – по их мнению! – труда усугубляется социальной аномией, болезнью, при которой ставшее рыночным российское общество определяет социальный статус человека, пользуясь только одним критерием, – экономическим, а успех того или иного человека в обществе измеряется лишь размером его заработной платы или суммой на банковском счете.

Учтем и еще одно обстоятельство – «расширение» образования (рост числа и типов образовательных учреждений, форм передачи знаний и способов получения аттестатов и дипломов). Я согласна с утверждением Р. Коллинза о том, что «основным механизмом повсеместного расширения образования наших дней служит инфляция дипломов», что возрастающие требования к дипломам определяются вовсе не тем, что это научно-технический прогресс требует от всех постоянно учиться и переобучаться: «масштабная экспансия учреждений образования решает проблему технологического замещения среднего класса. Инфляция дипломов помогает поглощать избыточную рабочую силу, удерживая все большее число людей от выхода на рынок» [Коллинз 2017: 86 – 87]. Не забудем упомянуть и о тысячах преподавателей начальных, средних и высших школ, администрацию образовательных учреждений, которые – не будь всеобщего стремления непрерывно учиться и переучиваться – остались бы выброшенными на улицу.

Не этим ли объясняется отнюдь не благоговейное отношение современных российских школьников и студентов к преподавателям и учебному труду, их плохо скрываемое желание поскорее получить свидетельство/диплом? Учеба это уже давно не то удовольствие, которое молодежи хотелось бы длить бесконечно.

Расцвет школ бизнеса, экономических колледжей и прочих «практических» школ, подъем профессиональных учебных заведений – отражают стремление молодежи преодолеть негативные последствия инфляции среднего и высшего образования. Но уже сегодня мы наблюдаем инфляцию профессиональных степеней, когда, например, выпускники школ бизнеса, экономисты и бухгалтеры не находят работу [Коллинз 2017: 89].

С ростом государственных издержек на образование правительство стремится приватизировать образовательные учреждения и освоение ряда компетенций, побуждает администрацию массово сокращать ставки преподавателей в университетах.

Интересно следующее замечание Р. Коллинза: «Проблему (снижения государственных издержек на образование – А.П.М.) предлагают решать при помощи информационных

технологий. Мы наблюдаем взрывной рост университетских on-line курсов, где достигается значительная экономия от массового масштаба производства». Курсы стоят намного дешевле, чем обучение в университете, многие курсы вообще предлагаются бесплатно. Но «ни один из этих методов не сдерживает инфляцию дипломов; напротив, онлайн-образование подстегивает обесценивание дипломов, поставляя на рынок труда еще больше образованных претендентов». Внедрением информационных технологий в сферу образования, по мнению ученого, «создается новая форма дешевой образовательной валюты, обращающейся наряду с более традиционной и дорогостоящей». Конечно, по законам рынка, «дешевая валюта» вытеснит «дорогую», занятость в образовательном секторе сильно сократится, что, в конечном итоге, приведет к сокращению хорошо оплачиваемых рабочих мест, доступных населению, ради благополучия которого казалось бы и предпринимались меры по внедрению информационных технологий [Коллинз 2017: 90 – 91].

Коллинз допускает, что капитализм пока способен решать свои проблемы при помощи образовательной инфляции. Американский социолог допускает, что правительства могут найти какой-то способ и дальше сохранять расширяющуюся образовательную систему, перераспределяя в образование часть доходов как капиталистов, так и тех, кто все еще сохраняет работу. Вопрос лишь в том, как долго сможет работать такая искусственно конструируемая система мер, и когда произойдет полномасштабный кризис? [Коллинз 2017: 91].

4. Одновременно с поиском решения накапливающихся проблем «здесь», на Земле, капитализм изыскивает возможности «радикального решения» через освоение новых миров. «Выход в космос» означает резкое географическое расширение рынков и создание новых, практически неисчерпаемых источников «высокого» спроса³.

В связи с вышесказанным становится понятным появление в эпоху четвертой промышленной революции множества романов, документальных и художественных фильмов и сериалов об освоении Марса: капитализму нужны новые проекты и инновационные продукты, которые «поташат за собой» всю стагнирующую мировую экономику.

Перечислю только крупные и самые последние работы в длинном ряду творений, посвященных идее освоения ближайшего галактического пространства.

Великолепный художественный фильм «Пассажиры» призван снять опасения людей по поводу возможных сбоев в реализации космических проектов по освоению дальних планет.

Сериал «Марс» (готовы уже два сезона) посвящен отправке на «красную» планету в 2033 году экспедиции из шести человек с целью создания там первого поселения и столкнувшейся с множеством испытаний и опасностей. Художественные съемки в сериале чередуются с документальными сюжетами и интервью с ведущими умами планеты, разрабатывающими решения, которые позволят отправить человека на Марс.

Сериал основан на книге Стивена Петранека «Как мы будем жить на Марсе». Автор романа использует метод мысленного эксперимента, давно известный в философии и когнитивных науках, облекая его результаты в художественные формы. Обратите внимание на утвердительную форму названия: автор не сомневается, что мы будем жить на Марсе.

Создан и работает фонд «Mars One», объединивший усилия некоммерческих организаций из Голландии и Швейцарии. Фонд уже сегодня набирает членов экипажей, привлекает экспертов и объединяет «сочувствующих». Подразделение фонда, Mars

3. Валлерстайн подробно объясняет, почему для самого существования капитализма так важно периодическое появление инновационных, а затем и «ведущих» продуктов, вызывающих всплеск спроса по всему миру и рост мировой экономики по принципу: «Волна поднимает все лодки» [Валлерстайн 2017: 26 – 27].

One Ventures, заручился эксклюзивными правами на монетизацию всего, что связано с готовящейся миссией (товары, реклама, видеоконтент, радиовещание, интеллектуальная собственность). Расходы на отправку первой экспедиции оцениваются фондом в US\$ 6 миллиардов⁴.

Мне представляется очевидным, что дорогостоящее сочленение научного прогнозирования, технического моделирования и художественного вымысла обслуживает не социальный, но экономически обусловленный **заказ на появление поколения людей, морально и физически готовых к тому, чтобы покинуть Землю и стать героями Марса**. Научно-технические и художественные проекты, связанные с указанной темой, финансируются крупным капиталом, озабоченным, – если верить Валлерстайну и Коллинзу, – поиском выхода из глубокого кризиса. Кажется, что именно спонсорам сериала «Марс» принадлежат сопровождающие выход фильма слова: «We went to the Moon because we wanted to. We went to Mars because we had to».

Столь интенсивное и дорогостоящее муссирование темы освоения ближайших планет свидетельствует о серьезности тех проблем, с которыми капитализму приходится работать сегодня. Во всех развитых странах безработица среди трудоспособного населения неуклонно растет. И ни одна система не сможет устоять при пятидесятипроцентной структурной безработице, прогнозируемой на 2040 год.

Некоторые выводы. Философам и социологам образования, а также представителям властных структур стоит тщательно соотнести выгоды и потери от внедрения информационных технологий в образовательный процесс: сокращение занятости в образовательном секторе повысит конкуренцию за «оставшиеся» высокооплачиваемые места. Выпускникам вузов, не имеющим стажа, придется конкурировать не только со своими сверстниками, но и с хорошо образованными людьми с большим жизненным опытом.

Обесценивание образованности, инфляция дипломов, снижение объемов социального уважения к количеству лет, проведенных за партой, порождают массовый цинизм, усиливают атомизацию, ведут к распространению иждивенческих практик, ухудшению ментального здоровья целого поколения молодежи.

Учебным управлениям вузов не стоит опасаться «суровых преподавателей», придерживающихся строгих правил при оценивании знаний студентов: чем труднее дается диплом в том или ином вузе, тем больше такой документ будет цениться на рынке труда, и тем, следовательно, больше шансов у выпускника такого образовательного учреждения трудоустроиться.

Необходимо изучить, отражается ли презрение к учебному труду, снижение уважения к носителям знаний на ценности трудовой деятельности как таковой. Почему молодежь не хочет идти на заводы и фабрики? Почему столь много людей считают труд учителя не престижным, не смотря на существенный рост их заработной платы в последние двадцать лет? В какой степени причиной этих негативных явлений выступает отчуждение, порожденное образовательной инфляцией?

Стоит задуматься о социальной «цене» для землян «капиталистической» идеи освоения ближайших планет. Когда человек убежден, что у него нет другой планеты (что жизнь нигде, кроме Земли, не возможна), он вынужден мобилизовывать все силы на спасение своего «дома» в случае, если «дому» угрожает опасность. При таких условиях он станет менять свои привычки, философию, образ жизни и т.п. Если же человек будет знать

4. MarsOne. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.mars-one.com/faq/finance-and-feasibility/what-is-mars-ones-mission-budget> (дата обращения 28.10.2018).

(или если целому поколению будет внушено), что можно, погубив «это место», перейти на другое, – социальная психология, социальное поведение и социально поощряемые человеческие качества будут, скорее всего, иными.

Источники и литература:

1. Акбердина В. В. Трансформация промышленного комплекса России в условиях цифровизации экономики. // Известия Уральского государственного экономического университета. 2018. Т. 19. № 3. С. 82 – 99.
2. Валлерстайн И. Структурный кризис, или Почему капиталисты могут считать капитализм невыгодным. В кн.: Есть ли будущее у капитализма? Сборник статей. М.: Изд-во Института Гайдара, 2017. С. 23 – 61.
3. Коллинз Р. Средний класс без работы: выходы закрываются. В кн.: Есть ли будущее у капитализма? Сборник статей. М.: Изд-во Института Гайдара, 2017. С. 61 – 113.
4. Мальцева А. П. Мифологическое сознание как основание и условие ответственности. // Человек. 2009. № 4. С. 71 – 81.
5. Романова О. А. Стратегии социально-экономического развития регионов РФ в контексте вызовов цифровой экономики. / Известия Уральского государственного экономического университета. 2018. Т. 19. № 3. С. 55 – 68.
6. Силин Я. П., Анимица Е. Г. Контуры формирования цифровой экономики в России. // Известия Уральского государственного экономического университета. 2018. Т. 19. № 3. С. 18 – 25.
7. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016. 138 с.
8. Brown D. K, Bills D. B. Special Issue: New Directions in Educational Credentialism. // Research in Social Stratification and Mobility. 2011. № 29. P. 1 – 138.
9. Korovin G. V. Problems of Industrial Digitalisation in Russia. // Известия Уральского государственного экономического университета. 2018. Т. 19. № 3. С. 100 – 110.

ПОКОЛЕНИЕ Z В ПРИЗМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 316.4, 316.6, 316.7

ББК 88.4, 88.5

Социокультурные особенности поколения Z: опыт эмпирического исследования¹

Белозерова Лилия Алмазовна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Жидяева Олеся Олеговна,

младший научный сотрудник лаборатории психофизиологии и психодиагностики, магистрант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье приводятся результаты пилотажного эмпирического исследования социокультурных особенностей поколения Z в сравнении с социокультурными особенностями пограничного поколения Y-Z. Авторами характеризуется социокультурная ситуация, в которой развиваются современные подростки, перечисляются гипотетические психологические особенности поколения, приводится трактовка поколенческой проблемы в концепции N. Howe, W. Strauss, описывается процедура, выборка и методический аппарат исследования, рассматриваются некоторые результаты проведенного анкетирования, обсуждается достоверность полученных данных, подводятся предварительные итоги пилотажного исследования, делаются предположения о задачах дальнейшей исследовательской работы по заявленной проблематике.

Ключевые слова: социокультурная ситуация, теория поколений, поколение Z, эмпирическое исследование.

Social and Cultural Features of the Generation Z: Empirical Research Experience

Belozerova Liliia A.,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

1. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №18-013-00853

Poliakov Sergei D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Zhidiaeva Olesia O.,

Junior Researcher, Laboratory of Psychophysiology and Psychodiagnostics, Master's Student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article presents the results of a pilot empirical study of the sociocultural characteristics of the Z generation in comparison with the sociocultural features of the Y-Z borderline generation. The authors characterize the sociocultural situation in which modern adolescents develop. The authors list hypothetical psychological characteristics of the generation provide an interpretation of the generational problem in the concept of N. Howe, W. Strauss, describe the procedure, sampling and methodological apparatus of the research, consider some results of the survey, discuss the accuracy of the data, summarize the preliminary results of the pilot study.

Keywords: social and cultural situation, theory of generations, generation Z.

В последние годы в социально-педагогическом и психологическом сообществах весьма интенсивно обсуждаются проблемы развития образования и воспитания, связанные с социокультурными трансформациями последних десятилетий [Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе ... 2015; Поляков 2016; Асмолов, Семёнов, Уваров 2010 и др.].

Темы современных субкультурных молодёжных деятельностей и практик, места и влияния социальных сетей, он-лайн игр, интернет-деятельностей как факторов социализации, социальной дифференциации детства и юности, проблем социальной и культурной идентичности юного поколения, возможностей педагогического влияния на эти факторы заняли видное место в социально-педагогическом и социально-психологическом дискурсах [Фёдоров, Мальцева, Данилов, Семёнова, Семикашева 2018; 30 фактов о современной молодежи... 2017; Феноменология современного детства... 2012; Пэлфри, Гассер 2011; Круглый стол... 2010 и др.].

Приведем некоторые примеры соответствующих явлений, на которых акцентируют внимание детские и социальные психологи:

- изменение в восприятии, его переструктурирование под влиянием компьютерной реальности. Опыт компьютерной деятельности создаёт новые, в сравнении с «классическими, естественными», эталоны цветовосприятия, а также восприятия пространства;
- компьютерная деятельность и широкое использование «сотовых» телефонов меняет психомоторику. Исследователи обнаружили, что тип развития моторики, проявляющийся ранее в «элитном» обучении игре на пианино, стал почти массовым в связи с опытом клавиатурной деятельности дошкольников и младших школьников [Савицкая 2011];
- культуризация новых способов поиска информации. Умение искать информацию с использованием интернет-систем и других электронных форм информации (электронные учебники и пр.), становясь частью функциональной грамотности растущего человека, формирует новые типовые особенности «ручных и мыслительных действий»;
- развитие новых массовых «умелостей»: рисования, сочинения музыки, текстов, создания фильмов, проектирования и пр. с помощью интернет-средств;
- развитие полилингвистического сознания, объединяющего в новые психологические

структуры освоение и использование естественного и «новых», «всемирных», языков, порождаемых интернет-пространством;

– новые основания для социальной категоризации, конкуренции, зависти, формирования образов «Я» и «Другого» как следствие экспериментов и трансформаций с телесностью [Польская 2015].

Эти культурные, социальные, психологические последствия порождают новые предметы, вызовы, задачи педагогической деятельности. Назовем некоторые из них [Поляков 2016]:

- развитие визуального восприятия и визуального мышления;
- информационно-коммуникативное операциональное развитие;
- формирование умения распознавать полезную и вредную информацию;
- формирование отношения к новым эталонам и формам жизни (социальным, социокультурным);
- развитие умения распознавать и понимать «Других»/«Иных» и воспитание толерантного отношения к ним;
- формирование личностной идентичности как комплекса (или системы) всемирной, государственной, культурной и социальной идентичностей [Шакурова 2014].

Названная проблематика корреспондирует с популярной концепцией поколений Н. Хоува и В. Штрауса, где под поколением понимают социальные группы, рожденные в определенный исторический период, испытавшие влияние одних и тех же событий, особенностей воспитания, имеющие схожие ценности [Howe, Strauss 1991].

Наиболее актуальным в рамках этой концепции является проблематика поколения Z, называемого также «цифровым поколением», «цифровыми аборигенами», «I-поколением», «digitalnatives», «Net Generation», «Internet Generation», «I-Generation», «Google Generation», «Homelanders», поскольку четких границ для указанного феномена еще не определено.

В «теории поколений» Н. Хоува и В. Штрауса хронологическое начало для поколения Z обозначено 2005 годом [Howe, Strauss 1991]. Согласно российским исследованиям под руководством Е. Шамис, первые представители поколения Homelanders родились в 2004 году [Шамис, Антипов]. В зарубежных моделях теории поколений нижней границей этого феномена чаще всего обозначается 2001 год, хотя в отдельных работах к Net Generation относят лиц, родившихся после 1995 года, когда Интернет стал интенсивно распространяться [Нечаев, Дурнева 2016].

Нам близка точка зрения, развиваемая, в частности, Н. Хоувом и В. Штраусом, когда при анализе поколения рекомендуется выделять и промежуточные (переходные, пограничные) группы между поколениями.

Текстов, описывающих особенности поколения Z на основе индивидуальных экспертных наблюдений и размышлений, немало [Кулакова 2018, Петрова 2014, Третьякова 2016, Шамис, Антипов и др.]. Намного меньше эмпирических исследований, анализирующих социокультурные и психологические феномены, характерные для данной социальной общности (особенно на российских выборах).

Из имеющихся российских исследований отметим содержащие богатый эмпирический материал комплексные работы группы психологов под руководством У. А. Солдатовой [Солдатова, Рассказова, Нестик 2017], группы педагогов, руководимых М. Р. Мирошкиной [Мирошкина, Евладова, Куракин, Лазарева 2017] и более узконаправленную, но содержательную экспериментальную работу Г. В. Шуковой [Шукова 2013].

Несмотря на вклад в понимание поколения Z, эти работы оставляют без ответа множество вопросов и, прежде всего, вопрос о границах и масштабе данного феномена.

Наше исследование направлено на конкретизацию и уточнение данных о поколении Z.

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 33» г. Ульяновска и ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова». В исследовании в целом приняло участие 104 человека: 54 школьника (в возрасте от 14 до 15 лет, 2003 – 2004 годы рождения), которые рассматривались нами как представители поколения Z, и 60 студентов (возраст 18 – 19 лет, 1999 – 2000 годы рождения). Они были отнесены к пограничной, переходной группе – к «поколению Y-Z».

Школьникам и студентам предлагалось ответить на 30 вопросов разработанной нами анкеты. Все вопросы в ней были условно разделены на блоки: 1. Роль интернета и сотового телефона в жизни: 1 – 8 вопросы. 2. Опосредованное общение (через гаджеты, интернет): 10 – 17 вопросы. 3. Непосредственное личностное общение: 18 – 26 вопросы. 4. Досуг: 27 – 30 вопросы. Респонденты выбирали на каждый вопрос один из вариантов ответа: «0» – это точно не про меня; «1» – это, скорее всего, не про меня; «2» – это, может быть, про меня; «3» – это, скорее всего, про меня; «4» – это точно про меня. На основании полученных баллов в каждой выборке были рассчитаны средние значения.

Оценка достоверности различий между показателями двух выборок была выполнена с помощью критерия Манна-Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Средние значения выборов ответов в анкете школьников и студентов

Основные вопросы анкеты	Школьники (ср.значения) n=54	Студенты (ср.значения) n=60
1. Основным источником информации для меня является интернет	2,9**	2,6**
2. Я доверяю данным, полученным из интернета	1,9	1,9
3. Я начал пользоваться интернетом еще до школы	1,3**	0,5**
4. Я начал пользоваться сотовым телефоном еще до школы	1,5**	0,8**
5. Интернет в моей жизни имеет важное значение	3,1**	2,4**
6. Мне трудно представить свою жизнь без интернета	2,3	2,2
7. Мне трудно представить свою жизнь без сотового телефона	2,4	2,5
8. Ресурсы интернета помогают мне в получении образования	2,9	3,1
9. Я положительно отношусь к существованию фейковых страниц в «сети» ²	1,8*	1,3*
10. Я считаю, что фейковые страницы помогают общению в «сети»	1,5*	0,9*
11. Я больше общаюсь в «сети», чем лично	1,6	1,2
12. Я больше общаюсь по сотовому телефону или в мессенджерах, чем лично	1,6*	1,1*
13. Я предпочитаю общаться в «сети» и мессенджерах, чем вживую	1,3	0,8*
14. Мне легче знакомиться в «сети» и мессенджерах, чем вживую	1,7*	1,3*
15. У меня больше друзей в «сети», чем друзей в реальной жизни	1,5**	0,9**
16. Для меня важно мнение отдельных пользователей «сети»	1,0	0,9
17. Для меня важно мнение обо мне отдельных пользователей «сети»	1,4*	0,9*
18. Я бы с удовольствием чаще общался с друзьями вживую, но у меня нет времени на это	1,5**	2,3**

2. Под фейковыми страницами в социальных сетях авторы статьи рассматривают поддельный аккаунт человека, содержащий ложную информацию о пользователе, скрывающий истинные данные её владельца.

19. Я бы с удовольствием чаще общался с друзьями вживую, но у них нет времени на это	2,2	1,9
20. Я часто общаюсь с родителями непосредственно, вживую	1,9**	3,1**
21. Мне нравится общаться с родителями на разные темы	2,5**	3,3**
22. Родители являются для меня авторитетом, т.к. у них больше знаний и опыта	2,2**	3,1**
23. Я бы с удовольствием чаще общался с родителями, но у них нет времени на это	2,1**	1,0**
24. Я бы с удовольствием чаще общался с родителями, но у меня нет времени на это	1,4	1,7
25. Я обычно получаю ответы на интересующие меня вопросы от родителей	1,3**	2,1**
26. Я обычно получаю ответы на интересующие меня вопросы от друзей	2,4*	2,1*
27. Свободное время я предпочитаю проводить вместе с друзьями или родными людьми	2,6**	3,3**
28. Свободное время я предпочитаю проводить, общаясь по сотовому телефону или в мессенджерах	1,7**	0,9**
29. Свободное время я предпочитаю проводить в «сети»	1,8	1,5
30. Я провожу больше половины свободного времени, общаясь в «сети», мессенджерах или по сотовому телефону	1,6	1,6

Примечание: * – различия между группами статистически значимы ($p \leq 0,05$), ** – различия между группами статистически значимы ($p \leq 0,01$);

Проанализируем данные, представленные в таблице, и остановимся сначала на вопросах, в ответах школьников и студентов на которые выявлены статистически значимые различия.

Результаты анкетирования (вопрос 1 – 70,4% ответов «да» и «скорее, да») показали, что большинство школьников считают основным источником информации интернет. Из ответов студентов видно, что данное утверждение относится к ним в меньшей степени (56,7% соответствующих ответов).

По третьему и четвертому вопросам можно заключить, что и телефоном, и интернетом большинство школьников не пользовалось до школы. Но есть доля респондентов (24,1 % – ответы «да» и «скорее, да»), ответивших, что они начали пользоваться мобильным телефоном еще до школы. Среди студентов большинство опрошенных заявили, что не пользовались до школы ни интернетом, ни телефоном.

В настоящее время практически у каждого человека есть телефон и возможность выхода в Интернет. Значительную часть своего времени современные школьники проводят в «сети» с конкретными целями: учеба, развлечение, общение. Как показали результаты ответов на 5 вопрос, именно в жизни школьников интернет занимает одно из важных мест. Студентами значимость интернета в жизни была оценена существенно ниже. Об этом свидетельствуют достоверно менее высокие значения, чем у подростков.

В группе вопросов, связанных с опосредованным общением, выявлены невысокие средние значения в обеих выборках. Это говорит о том, что утверждения анкеты не соответствуют мнению респондентов. В тоже время по данным вопросам были выявлены значимые различия в ответах между студентами и школьниками: более высокие значения преобладали у последних.

Большинство студентов относятся к фейковым страницам отрицательно, а школьники – более положительно, вероятно потому, что, по их мнению, поддельные аккаунты помогают общению в «сети» (результаты ответов на 9 и 10 вопросы).

Школьники больше и чаще предпочитают общаться по сотовому телефону и в мессенджерах³, чем лично, по сравнению со студентами (см. данные ответов на 12 и 13 вопросы).

Результаты 14 вопроса показывают, что знакомиться в «сети» школьникам легче, чем студентам, вероятно, поэтому у школьников больше друзей в социальных сетях (см. ответы на 15 вопрос), чем в реальной жизни.

Студенты хотели бы чаще общаться с друзьями вживую, но у них нет на это свободного времени. У школьников больше свободного времени, поэтому 18-ое утверждение, скорее, к ним не относится.

Как показали результаты анкеты, студенты чаще и с большим удовольствием общаются с родителями, чем школьники. Процент студентов ответивших, что им нравится общаться на разные темы с родителями, равен 58,3% (ответы «да» и «скорее, да»). Ответы школьников, указывающих, что они предпочитают общение с родителями на разные темы, встречаются существенно реже (38,9 % соответствующих ответов).

Очень интересны ответы на 22-ой вопрос. 66,6 % студентов считают, что родители являются для них авторитетом (ответы «да» и «скорее, да»). У школьников «образовались» практически равные две группы: 40,7% дали ответы «да» и «скорее, да», а 37,1% ответы «нет» и «скорее, нет» (!).

Возможно, данные результаты получились из-за того, что у родителей нет времени на общение со своими детьми. По крайней мере, так утверждают школьники при ответе на 23-ий вопрос. Студенты же полагают, что у родителей на них находится время.

У любого человека возникают какие-либо вопросы. Ответы на них он пытается найти сам либо попросит помощи у другого человека. Для школьников таким человеком может стать близкое окружение – родители, друзья. Но ответы на 25-й вопрос позволяют сделать вывод, что школьники не получают ответы на вопросы, которые они задают своим родителям. Ответы на важные вопросы они находят у друзей (26-ой вопрос) или в интернете (1-ый вопрос). А вот у студентов ответ «Родители отвечают на интересующие меня вопросы» встречается статистически чаще.

Свой досуг школьники и студенты тоже проводят по-разному. Больше трёх четвертей студентов предпочитают свое свободное время проводить с друзьями или родными людьми (81,7% ответов «да» и «скорее, да»; у школьников таких ответов – 51,8%).

Рассмотрим теперь некоторые вопросы, ответы на которые у студентов и школьников статистически не различаются.

В обеих выборках получились близкие результаты по 2-му вопросу: и школьники, и студенты не особенно доверяют данным, полученным из интернета.

Обе группы респондентов не представляют свою жизнь без интернета и без мобильного телефона: и школьники, и студенты утверждают, что ресурсы интернета помогают им в получении образования.

И школьники, и студенты ответили, что их больше привлекает общение вживую, чем в «сети».

Для обеих групп испытуемых не особенно важно мнение о них конкретных пользователей.

Школьники и студенты хотели бы больше общаться со своими друзьями, но у друзей (да и у самих респондентов) нет времени на это (ответы на вопросы 18 и 19). Возможно, что именно в силу этого и происходит перенос общения в «сеть».

3. Мессенджер – программа, мобильное приложение для мгновенного обмена сообщениями между пользователями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что по многим вопросам (22 вопроса анкеты из 30) школьники и студенты дали статистически различающиеся ответы.

По-видимому, в жизни школьников (поколение Z) интернет, гаджеты и мессенджеры имеют большее значение, чем для студентов (пограничная группа Y-Z). Для последних большее значение имеет личное общение с родителями и друзьями. Но представить свою жизнь без мессенджеров и интернета ни те ни другие уже не могут.

Данная статья представляет анализ полученных данных, во многом носящий пилотажный характер. Тем не менее, на материале проведенного исследования можно сделать некоторые предварительные выводы:

1. Гипотеза о существенных изменениях в социокультурной сфере молодых людей, произошедших на границе поколений Z и Y, имеет основания.

2. И для пограничного поколения Y-Z, и для поколения Z связь жизнедеятельности в виртуальном пространстве и в пространстве реальной жизни носит сложный неоднозначный характер.

3. Необходимы дальнейшая интерпретация приведённых данных и продолжение исследования с охватом более широкого круга вопросов и респондентов.

Источники и литература:

1. 30 фактов о современной молодежи: исследование Сбербанка и Validata. // Янгспейс. 2017. № 11. [Электронный ресурс]. // URL: <http://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi> (дата обращения: 30.09.2018).
2. Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: НексПрим, 2010. 84 с.
3. Круглый стол на тему «Детство как социокультурный феномен». // Образовательная политика. 2010. № 5. С. 90–99.
4. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект. // Вопросы территориального развития. 2018. № 2. [Электронный ресурс]. // URL: http://vtr.vscs.ac.ru/article/2604/full?_lang=ru (дата обращения: 30.09.2018).
5. Мирошкина М. Р., Евладова Е. Б., Куракин А. В., Лазарева Д. А. Комплексное междисциплинарное исследование, проводившееся в рамках реализации проекта «Цифровое поколение. Портрет в контексте образования». Подходы, обоснования, организация проекта. // «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: научно-практическая интернет-конференция с международным участием (Москва, ноябрь-декабрь 2016 г.) М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2017. С. 7 – 22.
6. Нечаев В. Д., Дурнева Е. Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы. // Педагогика: научно-теоретический журнал. 2016. № 1. С. 36 – 45.
7. Петрова О. Н. Поколение Z выбирает. [Электронный ресурс]. // URL: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2014/11/16/pokolenie-zvybiraet> (дата обращения: 30.09.2018).
8. Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе: дополнительность и оппозиции: материалы круглого стола (29 июня – 1 июля 2015) / под. науч. ред. С. Д. Полякова. Ульяновск: УлГПУ, 2015. 128 с.
9. Польская Н. А. Зависимость частоты и характера несуицидальных самоповреждений от пола и возраста (в неклинической популяции). // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 97 – 109.
10. Поляков С. Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М.: Федеральный институт развития образования, 2016. 195 с.
11. Пэлфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. М.: Эксмо, 2011. 366 с.
12. Третьякова Г. Психологические особенности поколения Z. [Электронный ресурс]. // URL: http://mansauroki.blogspot.com/2016/04/z_12.html. (дата обращения: 30.09.2018).
13. Савицкая Н. Сенсорная школа [Электронный ресурс]. // URL: http://www.ng.ru/education/2011-11-22/8_school.html (дата обращения: 30.09.2018).
14. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Модели передачи опыта между поколениями при освоении и использовании Интернета. // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 56 – 66.
15. Фёдоров А. И., Мальцева А. П., Данилов С. В., Семёнова И. А., Семикашева И. А. Интернет-зависимость: от определения проблемы к поиску решения (по материалам воркшопа «Школьники – Учителя – Ученые – Горожане» в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И. Н. Ульянова 7 февраля 2018 года). // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1 (23). С. 33 – 43.

16. Феноменология современного детства: сб. науч. ст. В 3 ч. / под ред. Т. Д. Марцинковской. Современная ситуация развития детей и подростков. Ч. 1. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. 274 с.
17. Шакурова М. В. Формирование российской гражданской идентичности: проблема педагога. // Педагогика. 2014. № 3. С. 83 – 91.
18. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.psycho.ru/library/2581> (дата обращения: 30.09.2018).
19. Шукова Г. В. Интенсивность цифрового опыта и возрастные особенности когнитивных процессов. // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. С. 6. [Электронный ресурс]. // URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/784-shukova27.html> (дата обращения: 30.09.2018).
20. Howe N., Strauss W. Generations: The History of Americas Future. 1584 to 2069. N.Y.: Quill William Morrow, 1991. 544 p. (Footnotes)

УДК 316.4, 316.6, 316.7

ББК 88.4, 88.5

Поколение Z и практики образования: постановка проблемы¹

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Кривцова Наталья Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье описываются основания для анализа соотношения социокультурных и психологических особенностей современных старших подростков (тракуемых как представители поколения Z) и тенденций российской образовательной практики. Подчёркивается, что для такого анализа необходимы теоретические и эмпирические исследования проявления в школьной повседневности характеристик, приписываемых поколению Z, а также анализ релевантности деятельности педагогов этим особенностям. Анализируются социологические и культурологические подходы к анализу феномена поколений, приводится и проблематизируется концепция поколений Н. Хоува и В. Штрауса, суммируются гипотетические описания особенностей поколения Z, предлагаются варианты интерпретаций этих описаний, определяются задачи дальнейшего исследования выделенных феноменов.

Ключевые слова: поколение, поколение Z, старшие подростки, образовательные практики.

Generation Z and Educational Practices: Problem Statement

Poliakov Sergei D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Krivtcova Natalia S.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article describes the basis for the analysis of the relationship between sociocultural and psychological characteristics of modern older adolescents (regarded as representatives of the Z generation) and trends in Russian educational practice. It

1. В статье отражены результаты исследования, поддержанного грантом РФФИ №18-013-00853

is emphasized that such an analysis requires theoretical and empirical studies of the characteristics attributed to the Z generation in school everyday life, as well as the analysis of the relevance of teachers' activities in accordance to these features. The sociological and cultural approaches to the analysis of the phenomenon of generations are analyzed, theories of N. Hove and V. Strauss are presented and problematised. The hypothetical descriptions of the features of the Z generation are summarized, the issues of further research of the identified phenomena are defined.

Keywords: generation, generation Z, older teens, educational practices.

С психолого-педагогической точки зрения педагогический процесс – это развивающееся взаимодействие взрослых и детей, в котором взрослый занимает педагогическую позицию, понимаемую им как активность, осознанно направляемую на цели обучения и воспитания. Эти цели задаются образовательной системой и преломляются через личное понимание взрослым/педагогом смысла своих педагогических устремлений, реализуемых в ходе взаимодействия с детьми [Поляков 2011].

Современные социокультурная и социообразовательная ситуации проблематизирует оба «полюса» этого взаимодействия, порождая следующие вопросы:

– «со стороны ребенка»: как изменения в психическом и личностном мире современного школьника, обусловленные радикальными социокультурными трансформациями, отражаются в «школьном» поведении и переживаниях подростка и старшеклассника?

– «со стороны педагога»: насколько его педагогические действия и педагогические смыслы соответствуют или же, напротив, не соответствуют этим изменениям в ребенке?

Первая проблематика актуализировалась в отечественном психолого-педагогическом знании, начиная с известных выступлений и статей Д.И. Фельдштейна [Фельдштейн 2011], и получила развитие в ряде социально-антропологических, психологических, педагогических работ последнего времени (Т. Д. Марцинковская, М. Р. Битянова, М. Р. Мирошкина, А. В. Мудрик, В. А. Плешаков, С. Д. Поляков, В. С. Собкин и др.).

Из зарубежных исследований данного феномена выделим международное исследование «цифрового поколения» [Palfrey, Gasser 2008; Пэлфри, Гассер 2011] и исследования (зарубежные и отечественные), обращённые к концепции поколений [Howe, Strauss 1991; Шамис 2011; Мирошкина 2014], интерпретирующие современных подростков и старшеклассников как представителей поколения Z.

Постановке проблемы поколения Z необходимо предпослать анализ подходов к определению самого понятия «поколения», сформировавшихся в социологической и культурологической науках.

В социологии и культурологии выделяют различные аспекты феномена «поколение», предлагаются разные типологии этого явления.

В. Т. Лисовский выделяет демографическое поколение (совокупность сверстников, родившихся приблизительно в одно время и образующих возрастной слой населения); антропологическое поколение (совокупность людей, имеющих общих предков); историческое поколение (охватывает отрезок времени, равный интервалу между рождением родителей и рождением детей); хронологическое поколение (функционирует в определенный период времени); символическое поколение (общность современников, жизнь которых совпала с особым периодом истории, сделав их свидетелями и участниками определенных событий) [Лисовский 2000].

По Ю. Р. Вишневному, поколение – это определенная возрастная когорта, имеющая более или менее жесткие возрастные границы, объединенная общностью социальных

условий формирования и жизненного опыта, общностью решаемых социальных задач, общностью доминирующих возрастных социально-психологических черт [Вишневецкий 1995].

И. С. Кон отмечает, что поколение – не столько количественная, сколько качественная определенность, связанная с историческими событиями, «упавшими» на данную возрастную группу. И далее: «Чем значительнее историческое событие, тем длительнее его историческое воздействие, тем шире хронологические рамки его влияния» [Кон 1971].

К. Маннгейм, классик исследования феномена поколения, применив к анализу поколений введенное К. Марксом разграничение «класса-в-себе» (объективное классовое положение в системе производства) и «класса-для-себя» (классовое самосознание, осознание себя как субъекта социальной деятельности), выделил три самостоятельных понятия [Маннгейм 1998]:

1. «Поколенное положение» («generationslagerung») – поколенный статус, место, занимаемое людьми определенного возраста в данном обществе, их, так сказать, потенциальные возможности;

2. «Поколенная взаимосвязь» («generaltonzusammenhang») – актуальное поколение, ассоциация, основанная на сходстве жизненных проблем и интересов, вытекающих из одинаковости положения;

3. «Поколенное единство» («generationseinheit»), предполагающее осознание своей поколенной общности и выработку соответствующего самосознания, общих идеалов и деятельности.

Оригинальность подхода К. Маннгейма заключалась в связывании свойства поколения (на примере молодежи как субъекта социальной деятельности) не только с его «структурными» характеристиками и специфическим положением в обществе, но и с особенностями идеологии его представителей.

Еще один аспект анализа поколенческой проблематики представлен в работах М. Мид. Она различает в истории человечества три типа культур: постфигуративные, в которых дети учатся главным образом у своих предков; конфигуративные, в которых и дети, и взрослые учатся, прежде всего, у равных, сверстников; и префигуративные, в которых взрослые учатся также у своих детей [Мид 1970]. Предложенное «культурологическое» различие стало авторитетным основанием для выделения поколений.

Суммируем названные идеи и характеристики. Культурология рассматривает поколение как субъект социально-культурной деятельности социальных групп (профессиональных и непрофессиональных, вплоть до общества в целом) по отбору культурных новаций, а также по сохранению, распространению и общественному использованию всех видов культурных ценностей.

Среди современных работ наибольшую популярность в средствах массовой информации и аналитическом пространстве приобрела теория (точнее, концепция) поколений Нейла Хоува и Вильяма Штрауса [Howe, Strauss 1991, 1997]². Авторы концепции проанализировали историю США и выявили определенные периоды, когда большинство людей обладали схожими ценностями.

Согласно этой концепции можно выделить несколько возрастных социокультурных групп (поколений):

1. Молчаливое поколение (1923-1943), ценности формировались до 1953 года. Ценности: преданность, соблюдение правил, законов, уважение к должности и статусу, честь, терпение.

2. Поколение беби-бумеров (1943 – 1963), ценности формировались до 1973 года.

2. Нейл Хоув – экономист и специалист в области демографии, а Вильям Штраус – историк, писатель и драматург.

Ценности: оптимизм, заинтересованность в личностном росте и вознаграждении, в то же время коллективизм и командный дух, культ молодости.

3. Поколение X (1963 – 1983), ценности формировались до 1993 года. Ценности: готовность к изменениям, возможность выбора, глобальная информированность, техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться в течение всей жизни, неформальность взглядов, поиск эмоций, прагматизм, надежда на себя, равноправие полов.

4. Поколение Y или поколение Миллениум (1983 – 2003), ценности продолжают формироваться и сейчас. Ценности: в систему ценностей этой группы уже включены такие понятия, как гражданский долг и мораль, ответственность, но при этом психологи отмечают их наивность и умение подчиняться. На первый план для поколения Y выходит немедленное вознаграждение.

5. Поколение Z (2003 – 2023).

Люди, рожденные на стыке поколений, относятся к переходному или так называемому «эхо-поколению». Они обладают ценностями и той, и другой группы.

Е. Шамис адаптировала концепцию поколений Хоува – Штрауса к российским историческим реалиям. Согласно Е. Шамис и Е. Никонову, поколения, соответствующие типологии Хоува-Штрауса, можно «маркировать» следующими событиями отечественной истории [Шамис, Никонов 2017]:

События, сформировавшие ценности советского поколения беби-бумеров: советская «оттепель», покорение космоса, СССР – мировая супердержава, «холодная война», единые стандарты обучения в школах и бесплатное медицинское обслуживание.

События, сформировавшие ценности советского поколения X: продолжение «холодной войны», «перестройка», война в Афганистане.

События, сформировавшие ценности российского поколения Y: распад СССР, теракты и военные конфликты, мобильные телефоны и интернет как повседневность, бренды.

События, формирующие ценности российского поколения Z: «интернет был всегда», «Путин был всегда», присоединение Крыма к России³.

Мы уверены, что релевантное описание поколения Z (российских подростков вообще и российских подростков в образовательной ситуации в частности) является исследовательской проблемой, без решения которой невозможно адекватно обсуждать и производить изменения в школьном мире подростка/старшеклассника. Вторая группа проблем связана с пониманием основных идей, документов и практики введения ФГОС среднего общего образования как педагогического выражения системно-деятельностного подхода в обучении и воспитании. В работах на эту тему в большей мере присутствует проектно-методическое, нежели исследовательское начало (А. Г. Асмолов, Д. В. Григорьев, О. А. Карабанова, П. В. Степанов и др.) На пересечении первой и второй тематик и находится *проблема корреспонденции психологических особенностей современных школьников и педагогической практики*.

Значимых работ о соотношении психологических особенностей современных подростков и педагогических систем, практик и подходов немного. Из зарубежных исследований отметим книгу Джулии Коатс [Коатс 2011]. Из отечественных разработок выделим «разведывательный» материал, собранный А. В. Сапа, предпринявшего попытку охарактеризовать различные соотношения когнитивных и личностных особенностей поколения Z в контексте образовательного процесса [Сапа 2013].

Мы убеждены, что успешное исследование проблемы корреспонденции психологических особенностей современных школьников и педагогической практики может быть

3. Событийный ряд для поколения Z предложен нами.

проведено только на основе междисциплинарного подхода, включающего методы и теоретические конструкты социальной антропологии, аппарат педагогической науки и психологические понятия.

Социально-антропологический (культурологический) «взгляд» на проблематику поколения Z состоит в анализе данного феномена в социокультурном контексте, в поиске ответа на вопрос о влиянии этого контекста на представителей определенной возрастной группы (в рамках нашего исследования это подростки от 14 до 17 лет).

Психологический «взгляд» потребует сопоставления психологических характеристик школьников разного возраста (от 14 до 17 лет) с определением психологических особенностей поколения Z.

Педагогический (точнее, социально-педагогический) «взгляд» включает, с одной стороны, анализ проявлений школьников, относящихся к поколению Z, в школьной повседневности и, с другой стороны, соотнесение практики преподавания в соответствующих классах с этими особенностями. За этой темой стоит частный вопрос об отражении в преподавании массового учителя идеологии ФГОС.

Данная статья посвящена обзору и результатам краткого анализа представленных в литературных и интернет-источниках психологических отличий поколения Z от предыдущих поколений [Сапа 2014; Сорокоумова, Журина 2017; Азаренок 2009; Коатс 2011; Лисовский 2000; Никонов, Шамис 2017; Пэлфри, Гассер 2011; Семеновских 2013; «Цифровое поколение»... 2017; Palfrey, Gasser 2008].

Согласно этим источникам, представители поколения Z:

- более зависимы от цифровых технологий, чем их родители;
 - сосредоточены в основном на краткосрочных целях;
 - менее амбициозны, чем дети из предыдущих поколений;
 - более ориентированы на потребление, чем дети из предыдущих поколений;
 - более индивидуалистичны, чем дети из предыдущих поколений;
 - не склонны становиться частью определённых устойчивых групп;
 - информацию получают преимущественно из интернета;
 - уверены в своих взглядах;
 - постоянно рассказывают о своей жизни в интернет-формах;
 - часто отдают общению в виртуальном пространстве приоритет перед личной встречей;
 - ценят честность и откровенность;
 - более открыты, чем предыдущие поколения в своих эмоциональных оценках и предъявлении «миру» своей жизни;
 - их образ мысли отличается фрагментарностью;
 - они быстрее развиваются, чем дети этого же возраста 10 – 15 лет назад;
 - предпочитают текстовое сообщение разговору;
 - стремятся к немедленным результатам;
 - большинство из них быстро взрослеют, осознавая себя значительно старше своих лет;
 - они больше «общаются» с компьютерами, чем с родителями и друг с другом;
 - лучше разбираются в «технике», чем в человеческих эмоциях и в человеческом поведении;
 - в общении детей с родителями коммуникативная дистанция увеличивается.
- Это характеристики в большей мере поведенческие. Отдельная тема – особенности познавательной сферы поколения Z.

Основной отличительной особенностью нового поколения является «клиповое мышление»⁴. Этот феномен связан с такими продуктами современной массовой культуры, как рекламный и музыкальный ролик («клип»), лента теленовостей и пр.

Сам по себе формат клипа подразумевает вмещение сжатого объема информации в короткий видеоряд от нескольких секунд до нескольких минут. Время в клипе фрагментарно, разорванно и отличается от «реального времени» целым набором особенностей: предельная краткость демонстрации фрагментов, неестественная скорость демонстрируемых событий, нарушение объективной логики повествования, разрыв причинно-следственных связей.

Далее мы будем опираться на определение клипового мышления как процесса «отражения множества разнообразных свойств объектов без учета связей между ними, характеризующегося фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями/фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [Семеновских 2013].

Одним из следствий клипового характера мышления является пониженная способность его носителей системно воспринимать информацию, системно мыслить. Клиповое мышление оперирует смыслами фиксированной длины и создаёт трудности для работы с семиотическими, в частности, текстовыми структурами произвольной сложности. В клиповом мышлении, предположительно, проявляются специфические когнитивные процессы⁵.

Во-первых, аналитики отмечают сильно развившуюся у нового поколения способность к многозадачности. Представители поколения могут одновременно слушать музыку, переписываться в чате, редактировать фотографии, выполняя, например, при этом домашние учебные задания.

Во-вторых, возможно, все представители поколения испытывают сложности при обобщении информации и рефлексии (базовых особенностях теоретического мышления). Но интернет-«деятельность» предположительно затрудняет формирование не только теоретического, но и проектного мышления молодежи. Современным школьникам сложнее, чем представителям предшествующих поколений, ставить цели, вступать во взаимодействие с другими учащимися по поводу решения той или иной задачи, доносить до других свой замысел и проектировать действие, исходя из полученного опыта.

В третьих, клиповое мышление связано с некоторыми особенностями памяти поколения Z. У его представителей в большей степени развивается кратковременная, нежели долговременная память. Современный подросток станет искать информацию скорее через поисковые системы, чем через обращение к своей долговременной памяти. По-видимому, меняется и функции процессов памяти. Они обращены не к запоминанию содержания, а к запоминанию места в компьютере, в «облаке», на «странице» сайта, где размещена какая-либо информация.

В четвертых, изменились, вероятно, и некоторые особенности восприятия. Значительное время, проводимое «за компьютером», ведет к относительной депривации, прежде всего, в отношении запахов и тактильных ощущений. Появляются и новые формы восприятия, такие как «зеппинг» (англ. zapping, channel zapping – практика переключения каналов телевизора), когда из-за стремительного безостановочного переключения источников информации в сознании человека остаются лишь фрагменты фраз, представлений, образов, историй (что может выполнять функцию защиты организма от информационной перегрузки).

4. Другие термины для этого явления – «клиповое сознание», «клиповое восприятие».

5. Далее в характеристике когнитивных особенностей поколения мы опираемся на обзор Третьяковой Г. [Третьякова 2016].

Заслуживают рассмотрения предположения и о следующих типовых личностных особенностях поколения.

Одна из них – склонность к аутизации, понимаемой не как вид расстройства, а как способ взаимодействия с миром, проявляющийся в отгораживании в той или иной мере от реальности, что ведет к некоторой акцентировке интравертированности и индивидуализации образа жизни.

Ещё одна психологическая особенность поколения – инфантилизация. Она проявляется в пониженной ответственности подростков и в преобладании экстернального локуса контроля (хотя здесь резонно усомниться: только ли поколению Z присущи эти особенности или они характерны для всех подростков).

Другая особенность представителей поколения – восприятие мира как пространства, в котором, как в компьютерной игре, нужно «проходить уровни», а в случае роковой ошибки или неудачи можно начать жизнь заново. Опыт успешного завершения каждого «уровня» в игре (и привычка получать за это призы и бонусы) сталкивается с проблемами таких завершений в реальности, что ведет к высокому уровню личностной тревожности современных подростков.

Названные особенности личности и образа жизни представителей поколения отражаются в особенностях социализации. Наряду с освоением классического набора социальных ролей (сына/дочери, учащегося, друга, товарища...) появляются и новые критерии социализованности: владение компьютером/смартфоном, интернет-коммуникацией и интернет-деятельностью.

Вместо заключения. Уже первое приближение к теме приводит нас к целому ряду вопросов. Насколько достоверны приведённые выше выводы о поколении Z? Насколько указанные характеристики распространены среди представителей поколения? Не являются ли они «вечными свойствами» юного возраста, описанными при помощи новых терминов? Какова роль культуры в распространении/усвоении этих особенностей?

Возможно, это типовые черты преобладающей части данного поколения; черты некоторой части поколения (не большинства); всего лишь образ поколения, созданный художниками, экспертами и/или СМИ; образ поколения, сформировавшийся у других поколений; «классические» черты подросткового возраста и ранней юности.

Проверка этих версий – ключевой момент будущих исследований⁶.

Определение степени изученности феномена и понятия поколения Z убедило нас в актуальности постановки следующих задач дальнейших исследований:

1. Выявить ключевые особенности подростков и старшекласников, соотносимые с характеристиками поколения Z (в основном психологические);
2. Найти экспериментально подтвержденные аргументы в поддержку тех или иных интерпретаций главных особенностей поколения Z;
3. Проанализировать идеологию ФГОС и практику применения ФГОС в «подростковом» классе в соотнесении с психологическими особенностями поколения Z.

Источники и литература:

1. Азаренок Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. // Психология человека в современном мире. Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С.110 – 112.
2. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Социология молодежи. Нижний Тагил, 1995. 311 с.
3. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. / Пер. с англ. Л. Е. Колбачева. М.: МАПДО – Новочеркасск: НОК, 2011. 121 с.

6. Некоторые первоначальные данные одного из таких приближений к теме представлены в статье членов нашего исследовательского коллектива Л. А. Белозёровой, С. Д. Полякова и О. О. Жидяевой, опубликованной в этом номере журнала.

4. Кон И. С. Студенческие волнения и теория «конфликта поколений». // США. Экономика. Политика. Идеология. 1971. № 3.
5. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие. СПб.: СПбГУП, 2000. 508 с.
6. Мангейм К. Проблема поколений. // Новое литературное обозрение. 1998. № 2 (30). С. 7 – 47.
7. Мирошкина М. Р. Разные поколения – разный педагогический подход. // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 8–20.
8. Мудрик А. В. Социализация человека. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 624 с.
9. Никонов Е., Шамис Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. Издательский дом Университета «Синергия», 2017. 140 с.
10. Поляков С. Д. Психопедагогика школы. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 320 с.
11. Пэлфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. М.: Эксмо, 2011. 386 с.
12. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-pokolenie-epochi-fgos> (дата обращения: 07.10.2018).
13. Семеновских Т. В. «Клипное мышление» – феномен современности. // Оптимальные коммуникации (ОК). 18 февраля 2013 года. [Электронный ресурс]. // URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 07.10.2018).
14. Сорокоумова Е. А., Журинская В. О. Психологическая готовность к школе детей поколения Z. // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 3(6). [Электронный ресурс]. // URL: [http://j-chr.com/upload/выпуск3\(6\)/PDF/Сорокоумова69-76.pdf](http://j-chr.com/upload/выпуск3(6)/PDF/Сорокоумова69-76.pdf) (дата обращения: 07.10.2018).
15. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума. // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 18 – 32.
16. «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: научно-практическая интернет-конференция с международным участием (Москва, ноябрь-декабрь 2016); под ред. М. Р. Мирошкиной, Е. Б. Евладовой, С. В. Лобынцевой. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2017. 273 с.
17. Palfrey J., Gasser U. Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York, NY, US: Basic Books, 2008. 375 p. [Электронный ресурс]. // URL: https://pages.uoregon.edu/koopman/courses_readings/phil123-net/identity/palfrey-gasser_born-digital.pdf (дата обращения: 07.10.2018).
18. Howe N., Strauss W. Generations: The History of Americas Future, 1584 to 2069. N.Y.: Quill William Morrow, 1991. 544 p.
19. Howe N., Strauss W. The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. N.Y.: Broadway Books, 1997. 384 p.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ББК 81

УДК 81.25

Современные тележанры: лингводидактический потенциал использования в подготовке к межкультурной коммуникации

Лобина Юлия Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Николаева Ольга Александровна,

магистрант факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Гуськова Евгения Сергеевна,

магистрант факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу эффективности использования материала телевизионных жанров речи в подготовке к межкультурной коммуникации. Анализируются характеристики таких тележанров, как ток-шоу и стендап, с точки зрения их лингводидактического потенциала. Демонстрируется их близость к жанрам спонтанной речи, значительный уровень этнокультурной специфики, возможность моделирования в ролевой игре.

Ключевые слова: лингводидактика, межкультурная коммуникация, речевые жанры, телевизионный дискурс

Modern Television Genres: Pedagogical Applications in Promoting Cross-Cultural Competence

Lobina Yulia A.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of English Language, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Nikolaeva Olga A.,

Master's Student of the Department of Foreign Languages Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Guskova Evgenia S.,

Master's Student of the Department of Foreign Languages Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article investigates the effectiveness of using television genres in promoting cross-cultural competence. The educational potential of talk shows and stand-up comedies is found to be significant as they display a wide range of features of spontaneous communication and high level of ethnic specificity, while presenting a good opportunity for organizing classroom role-playing simulations.

Key words: second language teaching, cross-cultural competence, speech genres, television discourse.

В современном мире проблема эффективности коммуникации как внутри отдельных культур, так и в ходе межкультурного взаимодействия становится как никогда актуальной. Развитие дискурсивного мышления в настоящее время является одной из важнейших задач лингводидактики, а также теории и практики подготовки к межкультурной коммуникации. Среди специалистов-лингводидактов есть четкое понимание того, что успешный поиск методических решений возможен «только при наличии разработанной лингвистической базы (исследований, составляющих основу для методической постановки проблемы)» [Сотова 2017: 430].

В последние десятилетия активно развивающейся отраслью лингвистики и коммуникативистики является жанроведение, направленное на изучение речевого жанра как «одной из наиболее актуальных моделей, используемых в лингвистике для объяснения формальной и содержательной структуры речи» [Дементьев 2010: 153]. Как и многие современные ученые, работающие в рамках различных гуманитарных дисциплин, мы считаем жанровый подход важным принципом для развития коммуникативных компетенций, понимая под речевым жанром, вслед за К.Ф. Седовым, «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [Седов 1998:11].

Жанровый подход сегодня существует в лингводидактике в различных вариантах (см. ниже). Однако ученые всех направлений сталкиваются в ходе его реализации с рядом трудностей, одной из которых является проблема отбора жанров, при овладении которыми формируются необходимые для успешной коммуникации компетенции [Ладыженская, Ладыженская 2001: 7; Сотова 2017: 430]. Особую остроту эта проблема приобретает, на наш взгляд, в ходе обучения бакалавров педагогических языковых специальностей, в чьи профессиональные умения входит не только общение с носителями изучаемого языка в достаточно разнообразных коммуникативных ситуациях, но и организация подготовки к такому общению в образовательных учреждениях различных типов.

Одним из очевидных решений этой проблемы является выявление репертуара жанров, поддерживаемых изучаемой лингвокультурой в предполагаемой сфере коммуникации, форм речевой системности, характерных для тех ситуаций взаимодействия, к которым готовит обучающихся курс. Описанию жанровой дифференциации различных типов дискурса посвящено в настоящее время множество отечественных и зарубежных исследований (см., например, интересные работы Ф. Л. Косицкой и ее коллег [Косицкая 2013; Косицкая 2014; Зайцева, Косицкая 2017; Косицкая, Матюхина 2018 и др.]).

Результаты подобных исследований должны учитываться при уточнении репертуара речевых жанров, которым необходимо овладеть при знакомстве с чужой лингвокультурой.

Однако, к сожалению, при изучении жанров устной повседневной коммуникации эти данные оказываются недостаточными. Как справедливо отмечает И.А. Сотова, «самостоятельную задачу представляет построение лингводидактической модели того или иного жанра» [Сотова 2017: 430]. В ходе моделирования жанров спонтанной устной речи лингвисты сталкиваются с проблемой доступности материала: «многие содержательные типы высказываний... используются в достаточно интимных ситуациях общения, что по вполне понятным этическим соображениям ограничивает возможности их наблюдения и фиксации» [Федосюк 1997: 67].

В этой ситуации многие жанроведы прибегают к материалу художественной литературы для выявления жанровых особенностей разговорной речи (обсуждение правомерности такого использования художественного материала см.: [Дементьев 2010: 291]). Нам видится, что существующее в зарубежной лингводидактике представление о возможности переноса (transferability) речевых компетенций [Yayli 2011; Hyon 2018] открывает иные перспективы обучения жанрам устной речи.

Так, А. Девитт в своей книге «Writing genres» предлагает не обучать конкретным жанрам, а развивать речевую компетенцию (genre awareness) в целом. Исследователь вводит понятие «антецедентных жанров», изучение которых облегчает процесс освоения речевых систем обучающимся [Devitt 2004: 202–203].

В основе проведенного нами исследования лежала **гипотеза** о том, что отдельные жанры телевизионного дискурса, привлекательного для исследователей доступностью материала, могут использоваться как антецедентные при подготовке к межкультурной коммуникации в сфере спонтанного повседневного общения.

Объектом настоящего исследования является речевое пространство англоязычного телевизионного дискурса, **предметом** – возможности его использования для формирования вторичной языковой личности у российских студентов языковых факультетов.

Цель исследования – установление степени соответствия характеристик жанров «ток-шоу» и «стендап» требованиям к отбору жанров для формирования межкультурной компетенции.

В задачи исследования входит выявление критериев отбора жанров, актуальных для студентов языковых специальностей; анализ средства вербальной и невербальной реализации жанров «ток-шоу» и «стендап» англоязычного телевизионного дискурса; сопоставление формы реализации этих жанров в английской и русской лингвокультурах; проведение опытного обучения этим жанрам студентов языкового факультета.

Степень изученности. Лингводидактические концепции и модели обучения родному и иностранному языку на речевых основах разрабатываются отечественными и зарубежными исследователями, начиная с 80-х годов прошлого века. В работах российских ученых разграничиваются (1) жанрово-стилевой (или жанрово-стилистический) подход, используемый чаще при обучении родному языку и предполагающий движение от стиля к жанру и далее к языковым средствам его реализации, и (2) жанровый (или жанрово-ориентированный) подход, при котором инофонам предлагается инвариантная модель жанра, включающая набор языковых средств для построения сценария общения (обзор отечественных работ см.: [Сотова 2017]).

В зарубежной традиции к наиболее влиятельным школам, разрабатывающим жанрово-ориентированный подход к изучению языка, принято относить сиднейскую школу, фокусирующуюся на культурологическом аспекте жанра, американскую школу неориторики, акцентирующую ценностную составляющую жанра и его роль в социальной

структуре, и группу ученых, специализирующихся в области преподавания английского языка для специальных целей и предложивших достаточно подробное описание различных типов текстов, создаваемых в рамках жанра, и языковых средств, регулярно используемых в этих текстах (обсуждение зарубежной традиции жанрового подхода в лингводидактике см., например: [Hyland 2007]).

Среди задач, решаемых как отечественными, так и зарубежными лингводидактами, можно выделить следующие: поиск принципов отбора изучаемых жанров и конкретного текстового материала, используемого в ходе обучения; выявление композиции и языковых средств, характерных для актуальных в современной жизни жанров речи; разработка поэтапного алгоритма обучения речевым жанрам; выработка технологий формирования речевых компетенций и приемов ознакомления обучающихся с ролью жанра в культурной и социальной жизни общества.

Однако необходимо отметить, что большинство отечественных и зарубежных работ, выполненных в рамках жанрово-ориентированного подхода к обучению речи, посвящено обучению письменным жанрам и/или жанрам профессионально-ориентированного общения, причем большое внимание уделяется жанрам научного и учебного дискурса, а также развитию речевых компетенций в области родного языка. Речевые аспекты обучения устному повседневному непрофессиональному общению на иностранном языке изучены, к сожалению, в заметно меньшей степени.

Возможно, одним из факторов, сыгравших роль в создании такого положения, стали трудности отбора жанров, которые можно эффективно использовать в подготовке к межкультурной коммуникации в сфере повседневного общения. Во-первых, как уже было отмечено выше, материал спонтанных жанров речи труднодоступен. Возможность использования для обучения первичным речевым жанрам [Бахтин 1996] antecedentных вторичных речевых жанров определяется степенью близости вербального и невербального оформления последних характеристикам спонтанной речи.

Во-вторых, центральной задачей подготовки к межкультурной коммуникации является формирование вторичной языковой личности на вербально-семантическом и тезаурусном, а также мотивационном уровнях [Халеева 1989]. Для решения этой задачи необходимо отобрать жанры, в максимальной степени этноспецифичные, обнаруживающие значительные отличия от жанров, поддерживаемых родной лингвокультурой не только в тематическом, композиционном и стилевом планах, но и в отношении коммуникативных ценностей культуры, воплощенных в них.

В-третьих, ценностный аспект жанра не может быть усвоен в отрыве от социального контекста функционирования жанра. Однако, как отмечают исследователи, «контексты речевой деятельности не могут быть эффективно воспроизведены в ситуации преподаватель – ученик» [Ачкасов 2015: 97]. Следовательно, отобранные речевые жанры должны достаточно легко моделироваться в ходе ролевой игры с четким распределением ролей, воспроизводящей хорошо известную обучающимся ситуацию и дающей возможность проверки аутентичности коммуникативного поведения путем сличения с доступным образцом.

Для проверки соответствия данным критериям таких жанров англоязычного телевизионного дискурса, как «ток-шоу» и «стендап», нами были использованы следующие **методы** исследования: описательный метод (наблюдение, интерпретация и обобщение), визуально-кинестический анализ невербальных элементов, семантический анализ вербальных элементов, метод компонентного анализа лексических единиц, статистический анализ, сравнительно-сопоставительный анализ, опытная работа.

Материалом работы послужили записи и транскрипты британских («The Graham Norton Show») и российских («Вечерний Ургант») телевизионных развлекательных ток-шоу общей длительностью около 3-х часов, видеозаписи стендап-монологов русских и американских комиков общей длительностью около 2-х часов.

В опытной работе, проводившейся в 2016 – 2017 учебном году, приняли участие 9 студентов 5-го курса факультета иностранных языков УлГПУ им. И.Н. Ульянова; в опытной работе, проводившейся в 2017 – 2018 учебном году, – 12 студентов 4-го курса факультета иностранных языков УлГПУ им. И.Н. Ульянова.

Количественный анализ показал, что объем подготовленной речи у участников британских и российских ток-шоу составляет лишь 2,5% и 3,3%, соответственно, в то время как объем неподготовленной речи – 97,5% и 96,7% [Гуськова, Лобина 2017]. В ходе рассмотрения типов взаимодействия вербальных и невербальных элементов в речи исполнителей стендап-монологов обнаружилось отсутствие такого типичного для подготовленных юмористических жанров типа взаимодействия, как противоречие [Nikolaeva, Lobina 2018].

Оба жанра при реализации в разных лингвокультурах обнаруживают заметную этноспецифику, которую можно объяснить различиями в типологической принадлежности рассматриваемых культур. Так, в британских ток-шоу проявляется тенденция терпимого отношения к сквернословию, что, возможно, коррелирует с уменьшением (по сравнению с русской культурой) вертикальной дистанции в коммуникации [Гуськова, Лобина 2017]. В американских стендап-выступлениях чаще, чем в российских, используется акцентирование вербального сообщения с помощью невербальных средств. Мы склонны интерпретировать этот факт как проявление сравнительной низкоконтекстуальности американской культуры [Nikolaeva, Lobina 2018]. Стремление российских стендап-комиков дублировать вербальную информацию невербальными средствами рассматривается нами как результат реализации в речи коллективистских коммуникативных ценностей [Nikolaeva, Lobina 2018].

Возможности организации ролевых игр на материале тележанров «ток-шоу» и «стендап» исследовались на занятиях по курсам «Практикум по культуре речевого общения» и «Практикум по межкультурной коммуникации» на факультете иностранных языков УлГПУ. Была организована опытная работа по подготовке и проведению ролевой игры со студентами 4-го и 5-го курсов. Анализ итогового занятия по теме показал, что студенты успешно овладели как структурой речевого жанра, так и этноспецифическими способами его вербальной и невербальной реализации.

В ходе анализа фактического материала и проведения опытного обучения выдвинутая гипотеза подтвердилась в отношении речевых жанров «ток-шоу» и «стендап», близких по языковому, речевому и невербальному оформлению к жанрам спонтанной повседневной речи, имеющих явно выраженную национальную специфику и успешно моделируемых в ходе ролевой игры студентами, изучающими английский язык как основную специальность.

Вопрос о возможности переноса навыков, полученных в ходе овладения речевыми жанрами «ток-шоу» и «стендап», на сферу коммуникации в жанрах повседневного общения, таких как, например, дружеская беседа, нуждается в дальнейших исследованиях.

Источники и литература:

1. Ачкасов А. В. Жанровый подход к изучению второго языка. // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: сб. статей по материалам XVIII межд. науч. конф. / под ред. Г.Д. Ахметовой. Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2015. С. 96 – 99.

2. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. // Бахтин М. М. Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т.5. С. 159 – 206.
3. Гуськова Е. С., Лобина Ю. А. Роль спонтанной речи на развлекательных ток-шоу. // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Филологические науки». 2017. № 2 (45). С. 18 – 30.
4. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с.
5. Зайцева И. Е., Косицкая Ф. Л. Французский гостиничный дискурс и его жанровая палитра. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 10 (187). С. 39 – 43.
6. Косицкая Ф. Л. Дискурс моды и его жанровая дифференциация. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 4 (145). С. 22 – 27.
7. Косицкая Ф. Л. Жанровая палитра французского туристического дискурса. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (131). С. 192 – 195.
8. Косицкая Ф. Л., Матюхина М. В. К вопросу о жанровой дифференциации французского научного медицинского дискурса. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (193). С. 133 – 137.
9. Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Речевые жанры в курсе школьной риторики. // Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 12. С. 3 – 11.
10. Седов К. Ф. Анатомия жанров бытового общения. // Вопросы стилистики. Вып. 27. Саратов, 1998. С. 9 – 20.
11. Сотова И. А. Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики. // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 4. С. 427 – 446.
12. Федосюк М. Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи. // Жанры речи. Вып. 1. Саратов: Колледж, 1997. С. 66 – 88.
13. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 238 с.
14. Devitt A. Writing Genres. Carbondale: Southern Illinois. University Press. 2004. 242 p.
15. Hyland K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. // Journal of Second Language Writing. 2007. Volume 16. P. 148 – 164.
16. Hyon S. Introducing genre and English for specific purposes. Routledge, 2018. 206 p.
17. Nikolaeva O. A., Lobina Yu. A. Russian and American stand-up monologues: how verbal and non-verbal elements interact. // Молодежь и наука: слово, текст, личность: Материалы IV международной молодежной научно-практической конференции. Том 1. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2018. С. 11 – 16.
18. Yayli D. From genre awareness to cross-genre awareness: A study in an EFL context. // Journal of English for Academic Purposes. 2011. Volume 10. Issue 3. P. 121 – 129.

УДК 811.111
ББК 81.2

Тезаурусное моделирование французской терминологии делового общения: семантическое поле «entreprise»¹

Дмитриева Регина Юрьевна,

магистрант факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Жучкова Ирина Игоревна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается возможность систематизации французской терминологии делового общения путем моделирования семантической сети термина «entreprise» (предприятие) – одного из ключевых французских терминов деловой сферы. Построение семантической сети изучаемой терминологии предполагает определение семантической значимости терминов путем выявления разнообразных семантических отношений (эквивалентных, иерархических, ассоциативных), а также распределение терминов в семантическом поле в соответствии с их значением. Авторы демонстрируют процесс тезаурусного моделирования лингвистических объектов на примере одного из семантических полей, описывающего разные типы предприятий. На основании проведенного исследования авторы делают вывод, что применение тезаурусного подхода, подразумевающего многоступенчатое деление терминополья и выделение семантических связей между терминологическими знаками исследуемой сферы, способствовало созданию лингвистической модели французской терминологии делового общения в системно-структурированном виде.

Ключевые слова: семантическая сеть, семантическое отношение, термин, предприятие.

Thesaurus Modeling of French Business Communication Terminology: Semantic Field of «Enterprise»

Dmitrieva Regina Iu.,

Master's Student, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Zhuchkova Irina I.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of the English Language, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

1. рус. «предприятие»

Abstract. The article discusses the possibility of systematizing French terminology of business communication by modeling the semantic network of the term «enterprise», one of the key French business terms. Building a semantic network of the terminology under study involves determining the semantic significance of terms by identifying various semantic relations (equivalent, hierarchical, associative), as well as the distribution of terms in the semantic field in accordance with their meaning. The authors demonstrate the process of thesaurus modeling of linguistic objects by the example of one of the semantic fields describing different types of enterprises. The authors conclude that the application of a thesaurus approach, involving a multi-stage division of the semantic field and the identification of semantic relationships between the terminological signs of the studied area, contributed to the creation of a linguistic model of French business terminology in a system-structured form.

Keywords: semantic network, semantic relation, term, enterprise.

Тенденцией последних лет становится отношение к французскому языку не только как к языку культуры, литературы, дипломатии, но и как бизнес-языку, языку делового общения. Можно говорить о возросшей роли французского в деловой сфере, в частности, в международной торговле, в маркетинге. Под французским термином «Français des affaires», который на русский язык переводится как «деловой французский язык», подразумевается язык бизнеса, язык предприятия. Следует отметить, что выбор в качестве объекта исследования именно французской терминологии деловой сферы является не случайным. Термины делового французского языка представлены в сознании людей, изучающих этот язык, в виде нечеткого множества элементов. Применение тезаурусного подхода способствует упорядочению категориально-понятийного аппарата изучаемой сферы, что определяет актуальность проведенного исследования.

Основной **целью** проведенного исследования стала систематизация терминов французского языка делового общения через распознавание семантических отношений между французскими терминами делового общения и описание семантической структуры данной области. Указанный подход к моделированию гуманитарных систем был апробирован в ходе ряда исследований, проведенных в контексте информационно-семиотической теории [Горбунов 2015, Ведерникова 2015, Жучкова 2016, Горбунов 2017, Орехова 2017] на примере разных языков и предметных областей.

В настоящем исследовании мы, вслед за Р.Г. Пиотровским, придерживаемся семиотического подхода к изучению терминологии, так как предложенное ученым определение позволяет максимально эффективно выстраивать семантическую модель терминов. В информационно-семиотической теории термин понимается как «элементарный, составной или усложненный знак, который, выступая в рамках конкретной научно-деловой коммуникации, воплощает в своем означаемом понятие, относящееся к определенной предметной области науки, техники, а также культурной, административной или политической деятельности» [Пиотровский, Рахубо, Хажинская 1981: 61]. Таким образом, взяв в данном исследовании за основу семиотический подход к рассмотрению природы и сущности термина, мы изучаем термин как «языковую единицу, имеющую означаемое и означающее, позволяющее раскрыть значение и семантические отношения термина» [Орехова 2017: 76 – 77].

Главной **задачей** настоящего исследования является составление тезаурусной модели изучаемой терминологии и установление четких семантических отношений между терминологическими знаками делового французского языка. Такие лингвисты, как

Ю.И. Горбунов [Горбунов 2015] и И.И. Жучкова [Жучкова 2014], выделяют следующие виды семантических отношений, которые были выявлены и в настоящей работе:

Иерархические отношения (*relations hiérarchiques*):

Hyper. (*hyperonyme*) – гипероним (выражает родовое понятие, название класса предметов);

Hypor. (*hyponyme*) – гипоним (выражает подкласс предметов);

Hol. (*holonyme*) – голоним (выражает понятие, являющееся целым над другим);

Mer. (*méronyme*) – мероним (выражает понятие, являющееся частью другого).

Отношения эквивалентности (*relations d'équivalence*):

Syn. (*synonyme*) – синоним;

Q-syn. (*quasi-synonyme*) – квазисиноним;

Var. (*variante*) – вариант.

Ассоциативные отношения (*relations associatives*):

Cor. (*correlation*) – корреляция.

С целью выявления семантических связей и построения тезаурусной модели французской деловой терминологии был использован метод компонентного анализа определений терминов, т.е. «при работе с терминами, в их определениях были отмечены ключевые слова, по которым и определялась принадлежность понятий к той или иной группе» [Орехова 2017: 77]. Определения терминов были найдены в различных специализированных французских словарях по изучаемой тематике [Dyck 2001, Rigaud 2005, DAFA 2018].

Для выявления взаимосвязей между терминами делового французского языка было необходимо, в первую очередь, построить терминополь изучаемой сферы, т.е. определить 12 основных областей с заглавными терминами, которые обозначают ключевые понятия делового французского языка: *entreprise* (предприятие), *production* (продукция), *ressources humaines* (человеческие ресурсы), *réunion* (собрание), *conversation téléphonique* (телефонный разговор), *lettre d'affaires* (деловое письмо), *courrier électronique* (электронная почта), *discours en publique* (публичные выступления), *négociation* (переговоры), *finance* (финансы), *marketing* (маркетинг), *achat et vente* (покупка и продажа).

Чтобы наглядно показать процесс построения семантической сети и систематизации терминов, обратимся к семантическому полю «*entreprise*» (предприятие). Описание семантического поля указанного термина позволяет проследить, как проявляется влияние входящих в него терминов в пределах семантического пространства сферы «Деловой французский язык». Семантические отношения поля «*entreprise*» схематически представлены на рис.1.

Начинать построение терминологического поля «*entreprise*» (предприятие), делящегося на несколько семантических микрополей: «*types d'entreprises*» (типы предприятий), «*établissements de l'entreprise*» (учреждения предприятия) и «*parties prenantes de l'entreprise*» (участники предприятия), – следует с определения заглавного термина семантического поля «*entreprise*». Так, словарь DAFA (*Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*) дает следующие определения данному термину:

1. *Agent économique qui réalise des biens et des services. (Субъект экономической деятельности, который производит товары и оказывает услуги).*

2. *Agent économique qui combine dans une structure et une organisation cohérente divers facteurs de production (le travail, le capital, les idées, les matières premières, ...) dans le but de réaliser des biens et des services destinés à la satisfaction des besoins des consommateurs et des autres entreprises. (Субъект экономической деятельности, который соединяет в своей структуре*

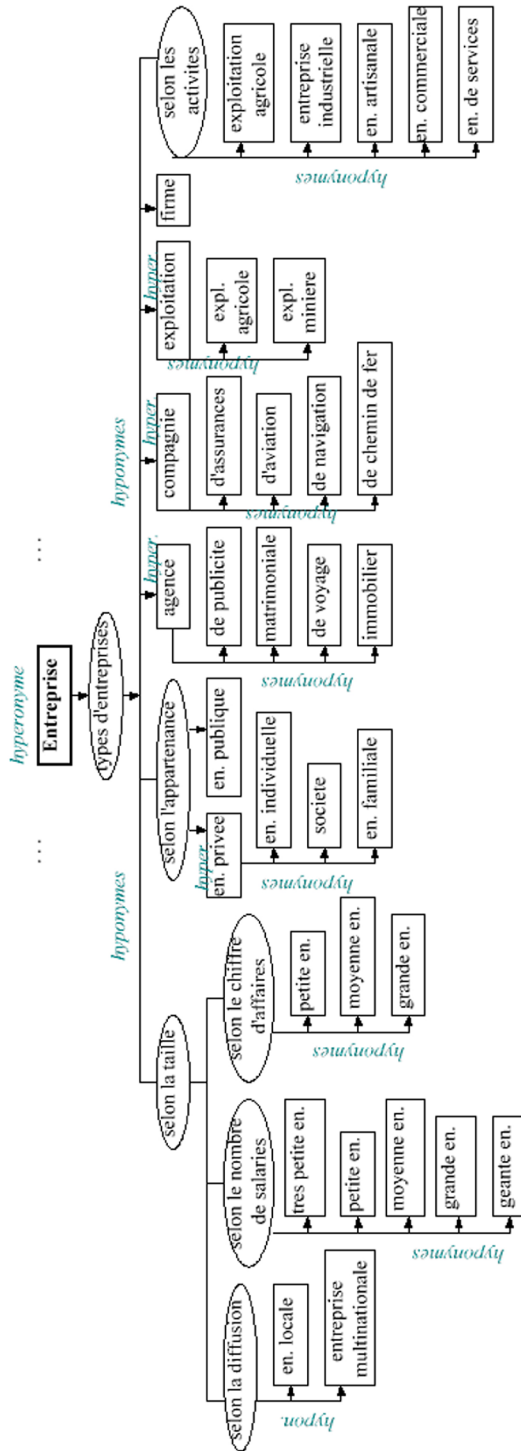


Рис. 1. Терминологическая лексико-семантическая система термина «entreprise»

и последовательной организации различные факторы производства (работа, капитал, идеи, сырьевые материалы, ...) с целью производства товаров и оказания услуг, предназначенных для удовлетворения потребностей потребителей и других предприятий) [DAFA 2018].

Из представленных дефиниций термина можно сделать вывод, что слово «entreprise» имеет два основных значения: в первом значении его можно интерпретировать как деятельность, а во втором значении оно приобретает «экономический оттенок» и означает предприятие.

Следующим шагом в анализе дефиниции термина является выделение терминов, с которыми связан заглавный термин «entreprise». В учебном пособии по деловому французскому языку *Vocabulaire progressif du français des affaires* Жана Люка Панфорни [Penforis 2004] сфере «entreprise» (предприятие) посвящено несколько параграфов, в которых термины и тексты объединены по определённым критериям. Исходя из определения термина, данного в упомянутом выше учебном пособии, мы выделяем следующие микрополя семантического поля термина «entreprise»: «types d'entreprise» (типы предприятий), «établissements de l'entreprise» (учреждения предприятий) и «parties prenantes de l'entreprise» (участники предприятия).

Рассматривая первое микрополе из представленного выше списка, мы приходим к выводу, что заглавный термин «entreprise» имеет гиперо-гипонимические семантические отношения, или, по-другому, родо-видовые отношения с такими терминами как «firme» (фирма), «agence» (агентство), «exploitation» (хозяйство), «compagnie» (компания). Термин «entreprise» является гиперонимом, т.е. общим для классов понятий «firme», «agence», «exploitation», «compagnie». Соответственно, последние являются гипонимами термина «entreprise». По отношению друг к другу термины «firme», «agence», «exploitation», «compagnie» выступают в качестве ко-гипонимов.

Отношение гипонимии также связывает такие термины, как «entreprise privée» (частное предприятие), «entreprise publique» (государственное предприятие) с заглавным термином «entreprise». Следует отметить, что в основе их гиперо-гипонимических отношений лежит критерий принадлежности (l'appartenance). Между собой термины «entreprise privée» и «entreprise publique» связаны другим видом семантических отношений, а именно отношением ко-гипонимии. Термин «entreprise privée» является общим гиперонимом для гипонимов: «entreprise individuelle» (индивидуальное предприятие), «société» (товарищество), «entreprise familiale» (семейное предприятие), которые по отношению друг к другу являются ко-гипонимами.

Другой критерий – критерий размера предприятия по количеству рабочих (selon le nombre de salariés) – лежит в основе гиперо-гипонимических отношений заглавного термина «entreprise» и терминов «très petite entreprise» (очень маленькое предприятие), «petite entreprise» (малое предприятие), «moyenne entreprise» (среднее предприятие), «grande entreprise» (крупное предприятие), «entreprise géante» (предприятие – гигант), которые выступают ко-гипонимами друг для друга.

Критерий размера предприятия по товарообороту (selon le chiffre d'affaires) объединяет термины «petite entreprise» (малое предприятие), «moyenne entreprise» (среднее предприятие), «grande entreprise» (крупное предприятие) в микрополе, составляющие которого объединены гиперо-гипонимическим отношением с заглавным термином «entreprise».

Критерий размера предприятия по распространению (selon la diffusion) является основным для выделения еще одного семантического поля, в котором заглавный термин «entreprise» выступает в качестве родового понятия для терминов «entreprise locale» (местное предприятие), «entreprise multinationale» (многонациональное предприятие), которые, в свою очередь, являются ко-гипонимами.

Предприятие (*entreprise*) согласно сфере деятельности (*selon les activités*) может представлять собой «*l'exploitation agricole*» (фермерское хозяйство), «*l'entreprise industrielle*» (промышленное предприятие), «*l'entreprise artisanale*» (ремесленное предприятие), «*l'entreprise commerciale*» (коммерческое предприятие), «*l'entreprise de services*» (предприятие сервиса). Эти термины связаны гиперо-гипонимическими отношениями с термином «*entreprise*», и в основе данного распределения лежит критерий сферы деятельности предприятия (*les activités*).

На рисунке 2 видно, что термин «*établissement*» (учреждение) является гиперонимом для таких терминов, как «*unité de production*» (производственное подразделение), «*unité commerciale*» (коммерческое/торговое подразделение), «*unité administratif*» (административное/организационное подразделение). Все вышеперечисленные термины являются видовыми для заглавного термина и связываются между собой отношением ко-гипонимии.

Несмотря на достаточно распространенное в данном поле отношение гиперо-гипонимии, следует отметить, что в нем присутствует и другой вид иерархических отношений. Так, отношением «часть-целое» с термином «*entreprise*» связаны все термины таких микрополей, как: «*établissements de l'entreprise*» (учреждения предприятия), «*parties prenantes de l'entreprise*» (заинтересованные участники предприятия).

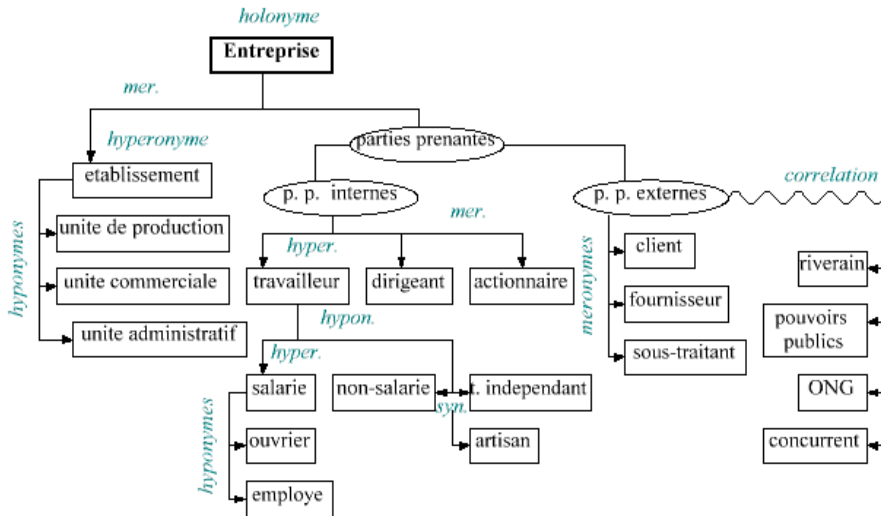


Рис. 2. Отношение «целое – часть» в терминологической лексико-семантической системе термина «*entreprise*»

Заинтересованные участники предприятия могут быть внутренними (*parties prenantes internes*) и внешними (*parties prenantes externes*). Таким образом, у голонима «*entreprise*» выделяются следующие меронимы: *travailleur* (работник), *dirigeant* (руководитель), *actionnaire* (акционер/держатель акций) как внутренние участники предприятия и *client* (клиент), *fournisseur* (поставщик), *sous-traitant* (субподрядчик) как внешние участники. Также к внешним участникам предприятия относятся: *riverain* (человек, живущий рядом с предприятием), *pouvoirs publics* (государственная власть), *ONG* (*organisation non-gouvernementale* – неправительственная организация), *concurrent* (конкурент), но с заглавным термином они будут связаны косвенно, т.е. корреляционно.

Завершая описание семантического поля «*entreprise*», обратимся к термину «*travailleur*» (работник). Термин «*travailleur*» обладает достаточно распространенной сетью семантических отношений. Являясь меронимом для термина «*entreprise*», он

одновременно выступает гиперонимом для терминов *salarié* (наемный работник) и *non-salarié* (работник, не работающий по найму). У термина «*non-salarié*» есть полный синоним с идентичным значением, а именно термин «*travailleur indépendant*» (независимый работник). В свою очередь, термин «*salarié*» является также гиперонимом для терминов-гипонимов *ouvrier* (работник, осуществляющий физическую деятельность), *employé* (работник, осуществляющий интеллектуальную деятельность), а термин «*non-salarié*» – гиперонимом для термина-гипонима «*artisan*» (ремесленник).

Таким образом, детально рассмотрев смоделированное семантическое поле «*entreprise*», мы пришли к выводу о том, что полученное семантическое поле «*entreprise*» позволило объединить значения рассмотренных терминов французского языка делового общения в единую семантическую сеть с помощью целого ряда семантических отношений. Наиболее распространенным видом отношений, присутствующих в данном поле, является отношение гиперо-гипонимии, т.е. родо-видовое отношение. В данном семантическом поле также прослеживается большое количество меронимов, несколько случаев синонимии, а также терминов с косвенной взаимосвязью. Наглядное представление выявленных семантических отношений изучаемого поля с помощью представленных выше схем (Рис. 1, 2) позволяет показать французскую терминологию делового общения в структурированном виде, тем самым способствуя упорядочению ее категориально-понятийного аппарата.

Источники и литература:

1. Ведерникова Ю. В. Тезаурусное моделирование терминополья Encyclopaedic Semantics (энциклопедическая семантика) предметной области «Английская когнитивная лингвистика». // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. №12 – 4. С. 44 – 46.
2. Горбунов Е. Ю. Синергетические механизмы построения модели терминополья Lexicology (лексикология). // Вопросы искусствознания, философии, культурологии, истории и лингвистики. Материалы II Международной научно-практической конференции. ООО «НОУ «Вектор науки», 2017. С. 55 – 64.
3. Горбунов Ю. И. Тезаурусное моделирование метаязыка современной лингвистики. // Вектор науки. Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2015. № 3 – 2 (33 – 2). С. 188 – 192.
4. Жучкова И. И. Семантическое поле термина Critical Discourse Analysis (критический дискурс-анализ). // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков. Сборник материалов V международной научной заочной конференции. Тольяттинский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт, 2016. С. 42 – 47.
5. Жучкова И. И. Тезаурусное моделирование семантического поля термина «Coherence» (когерентность) предметной области «Английская лингвистика текста». // Эволюция и трансформация дискурсов: языковые, филологические и социокультурные аспекты. Сборник материалов научной конференции с международным участием. 2014. С. 123 – 132.
6. Пиотровский Р. Г., Рахубо Н. П., Хажинская М. С. Системное исследование лексики научного текста. Кишинев: Штиинца, 1981. 158 с.
7. Орехова Г. Е., Жучкова И. И. Моделирование семантической сети англоязычной терминологии образовательного дискурса: семантическое поле «Academic degree» (ученая степень). // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 4 (22). С. 75 – 82.
8. Dyck J. V., Binon J., Verlinde S., Bertels A.. Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Paris: Didier, 2001. 710 p.
9. Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires (DAFA). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.projetdafa.net/> (дата обращения 29.08.2018).
10. Penfornis J.-L. Vocabulaire progressif du français des affaires avec 200 exercices. Paris : CLE international, 2004. 151 p.
11. Rigaud L. Dictionnaire encyclopédique du français des affaires. Paris: La Maison du dictionnaire, 2005. 900 p.

ББК 81
УДК 81.25

Вербальная агрессия медийного дискурса политической тематики: способы передачи при переводе с английского языка на русский язык

Рыбалкина Виктория Александровна,

магистрант факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Лобина Юлия Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению стратегий и механизмов передачи вербальной агрессии в медийном дискурсе политической тематики. При анализе закономерностей изменения уровня концентрации агрессии при переводе выявлена связь между предпочитаемой переводческой стратегией и типом издания. Показана зависимость используемых переводческих трансформаций от переводческих стратегий.

Ключевые слова: вербальная агрессия, медийный дискурс, политический дискурс, стратегии перевода, переводческие трансформации

Verbal Aggression in Media Discourse on Political Issues: Translation Strategies

Rybalkina Victoria A.,

Master's Student of the Department of Foreign Languages Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Lobina Yulia A.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of English Language, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The paper studies translation strategies and devices of rendering verbal aggression in political media discourse. The analysis of variation in the level of verbal aggression revealed translation strategies typical of different kinds of media and correlation between the translation strategy and the type of transformation used by the translator.

Key words: verbal aggression, media discourse, political discourse, translation strategies, translation tactics.

Развитие электронных средств массовой информации позволяет российскому читателю быстро и удобным способом получать последние новости через интернет. События в мире освещаются как в материалах отечественных журналистов, так и в переводах фрагментов или целых статей из иностранной прессы. Таким образом, часть информации, доходящей до потребителя, далеко не всегда имеет первоначальный вид и несет исходный смысл, поскольку проходит через стадию преобразования. Вербальная агрессия является элементом высказывания, часто подвергающимся изменениям.

Многие лингвисты отмечают, что термину «вербальная агрессия» нельзя дать однозначное толкование. Это связано, во-первых, с наличием параллельных терминов («речевая агрессия», «языковая агрессия», «словесная агрессия», «коммуникативная агрессия») [Воронцова 2006: 83–84], во-вторых, с возможностью узкой и широкой трактовки термина [Басовская 2004: 260], в-третьих, с неоднозначной оценкой роли агрессии в коммуникации (признание ее коммуникативной помехой [Кобякова 2010: 146] или приемлемой в некоторых ситуациях общения коммуникативной установкой [Басовская 2004: 262; Речевая агрессия 2005: 82; Стексова 2013: 77]).

В предлагаемой вниманию читателя статье мы используем термин «вербальная агрессия» как наиболее употребляемый в современной лингвистической литературе в его максимально широкой трактовке. Вслед за учеными, работающими в рамках дискурсивно-коммуникативного подхода (Т. И. Стексова, Е. Н. Басовская, М. В. Загидуллина), мы понимаем вербальную агрессию как вид доминирующего коммуникативного поведения, способствующего эмоциональной разрядке, а также направленного на достижение конкретной цели посредством причинения морального вреда своему оппоненту.

По мнению исследователей, изучавших проявление агрессии в политическом дискурсе, концентрация агрессии может варьироваться в зависимости от различных коммуникативных условий. Так, Е. В. Каблуков выделяет ряд факторов, влияющих на концентрацию вербальной агрессии в коммуникации [Каблуков 2006: 2].

В основе проведенного нами исследования лежит **гипотеза** о том, что при передаче представителями отечественных СМИ высказываний на английском языке, содержащих элементы агрессии, концентрация агрессии будет закономерно изменяться. В результате исследования гипотеза подтвердилась частично.

Сопоставление уровня вербальной агрессии в оригинальном высказывании и его передаче российскими СМИ показало, что в значительной части материала было отмечено сохранение первоначального уровня. Однако анализ случаев изменения уровня вербальной агрессии при переводе позволил выявить влияние на направление этого изменения такого фактора как тип издания: качественное или бульварное. Для повышения уровня агрессии авторами статей были использованы такие переводческие трансформации как модуляция, опущение, добавление и компенсация; снижение уровня вербальной агрессии достигалось за счет трансформации генерализации, компенсации и опущения.

Объектом исследования является вербальная агрессия в текстах СМИ политической тематики, **предметом** – ее варьирование при передаче высказываний с английского языка на русский.

Цель исследования – выявить закономерности и механизмы варьирования уровня вербальной агрессии при передаче высказываний политической тематики на английском языке в российских средствах массовой информации.

Задачами исследования являются:

- обобщение данных современной науки о вербальной агрессии,

– выявление преобладающего направления изменения уровня агрессивности исходного и переведенного высказывания в различных типах изданий (качественных/бульварных),

– анализ переводческих техник, позволяющих варьировать уровень агрессии в речи в зависимости от целей пишущего.

Актуальность выбранной темы определяется тем, что политическая тематика медийных текстов в настоящее время является одной из самых распространенных среди всех жанров средств массовой информации. Чтобы адекватно оценивать содержащуюся в сообщениях информацию, а затем переводить ее на русский язык, нужно учитывать различные факторы, которые могут повлиять на переводческие стратегии. В число таких факторов входит вербальная агрессия, ставшая неотъемлемым элементом газетных материалов, в особенности связанных с геополитической ситуацией.

Кроме того, научная литература, посвященная агрессии в языке, рассматривает различные аспекты данного явления, однако не дает полного ответа на вопрос о том, чем должен руководствоваться переводчик при работе с агрессивными элементами текста.

Актуальность работы также продиктована необходимостью подготовки таких специалистов, которые смогли бы осуществлять перевод в его межкультурном аспекте, руководствуясь широким спектром знаний. В настоящее время изучение вербальной агрессии не входит ни в одну из дисциплин образовательной программы студентов-переводчиков.

Степень изученности. В настоящее время в России изучению вербальной агрессии посвящен ряд исследований, в которых агрессия изучается не только с точки зрения ее коммуникативной составляющей, но и с позиции психолингвистики и эколингвистики. В этом направлении работают такие ученые, как Н. С. Якимова, А. В. Карякин, Н. Л. Шамне, Т. А. Воронцова, Е. Н. Басовская, К. Ф. Седов, Т. И. Стексова, В. Н. Степанов, Г. Н. Кобякова, Н. Н. Романова, А. В. Филиппов, Э. Н. Егорова, Ю. В. Щербинина, Ю. Б. Можгинский и другие. Их исследования посвящены выражению агрессии в речи, ее лингвистическим маркерам, а также особенностям употребления в определенных ситуациях общения. Однако, несмотря на междисциплинарный характер ряда работ вышеуказанных авторов, создание теории перевода агрессивных речевых актов не входит в число решаемых ими задач.

В ходе исследования были использованы следующие **методы**: метод сплошной выборки, структурный анализ собранного материала, контекстуальный анализ, а также элементы статистического анализа.

Материалом работы послужила выборка текстов из таких российских электронных изданий как ИноСМИ, РИА Новости, Радио Свобода, PLANET360.INFO, Российский диалог, Стрингер, Russia Today, Взгляд. В качестве источников исходных высказываний использовались зарубежные СМИ: The Washington Post, CNN, The Independent, Vox, Fox News, Politico Magazine, CBS News, Newsweek. Всего было отобрано 93 пары высказываний, содержащих вербальную агрессию.

В каждом из высказываний был выявлен уровень вербальной агрессии. Условно были выделены три уровня агрессии в высказываниях политического дискурса медийного пространства, характеризующиеся соответственно:

- 1) высокой степенью вербальной агрессии, выраженной эксплицитно с помощью бранных необсценных инвектив с субъектным типом направленности;
- 2) средней степенью вербальной агрессии с применением импликации с объектным типом направленности агрессии, а также необсценных инвектив либо небранной лексики;

3) низкой степенью вербальной агрессии, выраженной имплицитным способом с ненаправленным типом агрессии и без использования обценной или инвективной лексики.

При сопоставлении уровня вербальной агрессии в исходном и переведенном высказываниях обнаружилось, что в 71 % случаев агрессия оставалась на прежнем уровне, в 17 % высказываний уровень вербальной агрессии в тексте перевода оказывался выше, а в 12 % случаев перевода высказываний вербальная агрессия по своей концентрации снижалась.

Анализ типа изданий, в которых передаются высказывания с элементами агрессии, показал, что переводчики, работающие в изданиях **качественного типа**, в 79 % случаев используют **стратегию сохранения** уровня вербальной агрессии, в то время как **стратегии повышения и снижения** применяются намного реже, в 10 % и 11 % случаев соответственно. Это может быть связано с целевой установкой качественных СМИ, которые подготавливают публикации на серьезные темы, а также имеют определенный имидж в медийном пространстве. С другой стороны, даже при таких условиях переводчики прибегают к изменению уровня концентрации вербальной агрессии. Подобные переводческие решения могут быть оправданы тем, что в российском обществе о субъекте/объекте агрессии сложилось устойчивое мнение, которое может отличаться от западного. Лексические нормы языка средств массовой информации тоже могут оказывать свое влияние на выбираемую переводчиком стратегию. Так, переводчики применяют трансформации для понижения концентрации агрессии в переводном тексте, если исходное высказывание содержит обценную лексику, нетипичную для качественных русскоязычных изданий.

По результатам анализа выяснилось, что **стратегиям изменения** концентрации агрессии в **«желтых» изданиях** отдается предпочтение в 52 % высказываний. При этом **стратегия повышения** уровня агрессии используется переводчиками примерно в 1,5 раза чаще, чем в качественных изданиях. Вероятно, на выбор стратегии перевода оказывает влияние цель публикаций бульварных изданий – эпатировать публику при помощи разнообразных средств. Вербальная агрессия может выступать как прием, нацеленный на то, чтобы заинтересовать читателя, особенно если она подается в преувеличенном виде.

Выбор стратегии сохранения, повышения или понижения уровня вербальной агрессии определяет способ передачи высказывания с английского на русский язык, а также используемые при этом переводческие трансформации (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Соотношение стратегий передачи вербальной агрессии с типом переводческой трансформации.

	Стратегия сохранения уровня вербальной агрессии	Стратегия повышения уровня вербальной агрессии	Стратегия снижения уровня вербальной агрессии
Нулевая трансформация	68,11 %	4,17 %	18,18 %
Опущение	2,89 %	12,5 %	18,18 %
Модуляция	2,89 %	33,33 %	–
Грамматическая замена	10,14 %	–	9,09 %
Добавление	1,44 %	12,5 %	9,09 %
Генерализация	1,44 %	8,33 %	27,27 %
Конкретизация	1,44 %	–	–
Объединение предложений	4,35 %	12,5 %	–
Членение предложений	1,44 %	8,33 %	–
Компенсация	5,8 %	8,33 %	18,18 %

Количественный анализ типов трансформаций, примененных авторами статей при передаче агрессивных элементов, показал, что при переводе элемента вербальной агрессии **с сохранением исходной интенсивности** переводчиками в 68,11 % случаев использовался прием нулевой трансформации. На втором и третьем местах по использованию находятся приемы грамматической замены частей речи и компенсации, которые использовались, скорее, с целью передать исходное значение фразы. Лексико-семантические преобразования, которые включают в себя конкретизацию, генерализацию и модуляцию, встречаются реже, чем грамматические. В общей сложности сумма использования данных преобразований составила 5,8 %, что в 1,7 раз меньше, чем процент использования грамматических замен. К техническим приемам перевода – опущению и добавлению – переводчики прибегали еще реже – в 4,35 % случаев.

В отличие от стратегии сохранения, **стратегия повышения уровня агрессии** передается нулевой трансформацией лишь в 4,17 % предложений, что делает данную трансформацию наименее используемым приемом. Кроме того, переводчиками выбираются лексико-семантические преобразования, в особенности модуляция (в 33,33 % случаев); прием конкретизации не был использован ни в одном из высказываний. Модуляция, предполагающая смысловое развитие и развертывание причинно-следственных связей, явилась наиболее эффективным способом повышения уровня вербальной агрессии. Другими наиболее распространенными трансформациями оказались опущение и добавление (их показатели равны – по 12,5 %), а также компенсация (8,33 %).

Чтобы **снизить уровень агрессии** в переводном тексте, чаще всего использовался прием генерализации (в 27,27 % высказываний). Обратный прием – конкретизация – не встретился ни в одном из случаев. Подобный выбор трансформаций можно интерпретировать тем, что переводчики намеренно преобразовывают частные понятия в более общие, а концентрация вербальной агрессии снижалась за счет того, что конкретные агрессивные объекты или явления в тексте становились более «размытыми». Кроме того, переводчики используют компенсацию и опущение в одинаковом количестве (по 18,18 % на каждую из трансформаций). Компенсация применяется в случаях, когда нужно заменить обценное выражение на допустимое с точки зрения языковых норм языка перевода.

Некоторые выводы. Полученные данные позволяют заключить, что выбор переводчиком стратегии передачи вербальной агрессии во многом определяется типом средства массовой информации, для которого выполняется перевод, и целевыми установками, характерными для определенного типа СМИ. Авторы статей в качественных СМИ стремятся быть максимально объективными и стараются донести до читателя тот уровень агрессивности, который вложил в высказывание говорящий. Для достижения этой цели они используют нулевые трансформации, а когда различия в строе двух языков не позволяют передать смысл аналогичной конструкцией, прибегают к грамматическим трансформациям. Целью «желтой» прессы является привлечение внимания аудитории любыми способами, одним из которых становится повышение уровня агрессивности высказываний зарубежных политиков при передаче их на русский язык. Наиболее эффективным переводческим приемом в этом случае оказывается модуляция; кроме нее используются опущение, добавление и компенсация.

Источники и литература:

1. Басовская Е. Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации. // Критика и семиотик. 2004. № 7. С. 257 – 263.
2. Воронцова Т. А. Речевая агрессия в коммуникативно-дискурсивной парадигме. // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 1. С. 83 – 86.

3. Егорова Э. Н. Речевая агрессия и стратегия дискредитации (на примере анализа газетных публикаций). // Язык и текст. 2015. Т. 2. № 3. С. 69 – 75.
4. Каблуков Е. В. Концентрация вербальной агрессии в политическом дискурсе. // Журналистика. Молодые исследователи: Межвузовский сборник научных работ студентов и аспирантов. 2006. Вып. 4. С. 42 – 48.
5. Кобякова Г. Н. Речевая агрессия в современной школе. // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2010. № 2. С. 164 – 151.
6. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков. М.: МЕДпресс, 2006. 128 с.
7. Речевая агрессия в современной культуре: Сб. научных трудов. Под общей ред. М. В. Загидуллиной. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2005. 243 с.
8. Романова Н. Н., Филиппов А. В. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. М.: Флинта: Наука, 2009. 304 с.
9. Седов К. Ф. Речевая агрессия: теоретические проблемы. // Речевая агрессия как свойство информационного пространства. Челябинск: Энциклопедия, 2011. 230 с.
10. Стексова Т. И. Речевая агрессия в интернет-комментариях как проявление социальной напряженности. // Политическая лингвистика. 2013. № 3 (45). С. 77 – 81.
11. Степанов В. Н. Провокационный вопрос с точки зрения прагмалингвистики. // Московский лингвистический журнал. 2003. Т. 6. № 2. С. 157 – 181.
12. Шамне Н. Л., Карякин А. В. Речевая агрессия как нарушение экологичности политического дискурса. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание, 2001. № 1 (13). С. 204 – 208.
13. Щербинина Ю. В. Методы диагностики речевой агрессии. // Прикладная психология и психоанализ. М.: Международная педагогическая академия, 2001. № 3. С. 39 – 55.
14. Якимова Н. С. Вербальная агрессия как актуальный феномен современного общества. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 1 (45). С. 184 – 188.

УДК 347.78.034

Художественный перевод: мастерская переводчика

Миронова Елена Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова, г.Ульяновск, Россия

Георгиев Красимир¹,

директор издательства «Флорир», поэт, писатель, переводчик, г.София, Болгария

Аннотация. Авторы приглашают читателя к обсуждению некоторых проблем перевода, которые будут актуальны, пока существует более чем один язык. Задаче поиска и систематизации наиболее сложных сторон и «секретов» профессии переводчика, а также проблем перевода посвящена данная работа. Статья выстроена вокруг диалога ее авторов: приводится билингвальный текст ответов болгарского писателя и переводчика на вопросы доцента университета, кандидата филологических наук.

Ключевые слова: художественный перевод, близкородственные языки, виды словарей, переводческий комментарий, исторический фон, редактор и переводчик.

Literary Translation: Translator's Workshop

Mironova Elena A.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Romano-Germanic Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Georgiev Krasimir,

Director of the Publishing House „FLORIR“, poet, writer, translator, Sofia, Bulgaria

Abstract. The authors invite the reader to discuss some of the problems of translation studies. This article, which is built around the dialogue of its authors, is devoted to the task of searching and systematizing the most difficult sides and “secrets” of the translator’s profession. The article itself is a bilingual text including the answers of the Bulgarian writer and translator to the questions of the associate professor (Ulyanovsk State Pedagogical University).

Keywords: literary translation, closely related languages, types of dictionaries, translation commentary, historical background, editor and translator.

Предисловие. Любые научные концепции должны опираться на наблюдаемые факты реального переводческого процесса, а также объективно обобщать эти факты и

1. Красимир Георгиев – автор переводов: «Граница на ветровете» (1969г.), «Капан ми подарете» (1993г.), «Сага за самотници» (1995г.), «Емисар» (1996г.), «Любов в езерото на прокажените» (2004г.), «Тунельг» (2008г.), «Двустиишия на Красимир» (2010г.), «Пътеводител към рая» (2011г.) и др.

рационально их объяснять. Иными словами, теория перевода тесно связана с переводческой практикой и опирается на нее. В то же время научная теория оказывает собственное влияние на работу переводчиков, обогащая ее методикой и знаниями, облегчает их труд. Связь между практикой перевода и его теорией, как правило, имеет сложный и опосредованный характер. Любое расширение имеющихся у нас знаний о реализуемых в действительности процессах представляет собой несомненную ценность [Теория и наука перевода 2018].

Освещению некоторых наиболее сложных сторон и «секретов» профессии переводчика посвящена данная статья, в основу которой положен диалог авторов: российского преподавателя педагогического университета и профессионального переводчика из Болгарии. Объект исследования – литературный перевод. Предмет исследования – сложные и проблемные моменты в работе переводчика художественных текстов. Осмысление заявленных проблем происходит на двух языках: русском и болгарском. Ответы К. Георгиева на вопросы Е. А. Мироновой приводятся сначала на русском языке (отредактированный перевод К. Георгиева), а потом на болгарском языке.

Введение. Профессия переводчика стала необходимой в результате общения между народами и является одним из древнейших видов профессиональной деятельности. Благодаря переводам современный читатель в каждой стране имеет огромную библиотеку мировой литературы. Переводчик, выбрав для себя эту профессию, должен всю жизнь через язык пополнять свои знания об истории и культуре народа, с которым он решил связать свою профессиональную деятельность. Переводоведение как наука о переводе – это всегда результат опыта, система теоретических обобщений и фактов. Однако возраст теоретической основы переводоведения сравним с кибернетикой и генетикой, когда в результате информационного взрыва после Второй мировой войны произошел и «переводческий взрыв» [Комиссаров 2001:25].

Наука о переводе представлена сегодня многочисленными направлениями, течениями и школами. В англоязычной научной литературе наиболее известны труды: [Hermans 1999; Weissbort, Eysteinsson 2006; Venuti 1994; Osers 1998; Bly 1983], в России: [Левый 1974; Модестов 2006; Федоров 2002; Флорин 1983; Комиссаров 2001]. Специализированные научные журналы, например «International Journal of English Language and Translation Studies», «Translation and Interpreting Studies» и другие, ежегодно публикуют сотни статей, посвященных проблемам переводоведения.

Основная задача любого переводчика – наиболее полная передача информации, содержащейся в том или ином тексте. При этом принято различать два основных функциональных вида перевода: художественный (литературный) и собственно информативный (нелитературный) перевод.

Объектом нашего рассмотрения будет художественный перевод, т.е. перевод художественной литературы. Основная задача переводчика художественных текстов – передать художественно-эстетические достоинства оригинала. Для достижения этой цели переводчик художественного текста более свободен в выборе средств, чем переводчик «информативных» текстов.

Значительный вклад в становление теории художественного перевода внесли чешский филолог И. Левый («Искусство перевода» [Левый 1974]) и болгарские авторы С. Влахов и С. Флорин («Непереводимое в переводе» [Влахов, Флорин 1980]) и «Муки переводческие» [Флорин 1983]). Мэтр отечественного переводоведения А. Ф. Федоров отмечает, что для постановки и решения теоретических вопросов И. Левый оригинально и успешно использовал выработанные пражской лингвистической школой категории,

основанные на функциональном подходе к языковым явлениям и к фактам языка литературы. Материал «международного варианта» книги [Levy 1974], в отличие от ее чешского издания, обширен и разнообразен. Он почерпнут из различных переводов с западноевропейских языков на славянские, в том числе на русский, и со славянских на западноевропейские. Картина, изображающая общее состояние искусства перевода (преимущественно современного), получилась весьма полной [Федоров 2002: 151–152]. «Авторское предисловие к книге С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе» (М., 1980) озаглавлено «И непереводимое переводимое», а вся книга – не что иное, как поиски (при том большей частью успешные) и систематизация реально возможных (как в словаре, так и в тексте перевода) соответствий «непереводимым» единицам другого языка ...» [Влахов, Флорин 2008].

Проблемам художественного перевода посвящены многочисленные монографии и статьи в научных журналах [Модестов 2006; Allén 1999; Bassnett 1998; Boase-Beier 2009; Folkart 2007; Holmes 1988; Honig 1985; Jones 2011; Koster 2000; Landers 2001; Lefevere 1975; Weissbort 1989]. В данной статье в режиме диалога обсуждаются не утратившие актуальности и не получившие однозначной трактовки «старые» вопросы переводоведения.

В рамках статьи обсуждаются следующие проблемы художественного перевода: **(1)** перевод в случае близкородственных языков; **(2)** тонкости профессии переводчика; **(3)** отношение «автор – переводчик – читатель».

(1) Современный болгарский и русский языки относятся к славянской группе индоевропейской языковой семьи. С точки зрения возможности понимания текста болгарский язык – один из самых доступных для русистов. Старославянский язык – древний литературный язык славян – на территории Болгарии в течение нескольких веков выполнял функцию литературного языка. Современный болгарский литературный язык сложился довольно поздно – в XIX веке. Определенное воздействие на формирование норм современного болгарского литературного языка оказал также русский язык. Современная болгарская графика создана на основе русской «гражданской» азбуки, которая представляет собой латинизированное по форме древнее кириллическое письмо. Но с точки зрения лингвистической теории болгарский язык довольно сильно отличается от русского языка. Среди типологических особенностей грамматики современного болгарского литературного языка выделим некоторые: 1) *аналитическое выражение синтаксических отношений имени*: существительное, прилагательное, числительное вообще не изменяются по падежам, а падежная система местоимений сильно сокращена. Синтаксические отношения выражены через служебные слова, в основном через предлоги; 2) имя располагает грамматической категорией определенности (*артикль*); 3) у глагола *утрачен инфинитив*, сохраняется архаическая разветвленная система личных временных форм; 4) личные местоимения употребляются реже, чем в русском. Совершенно нормальным считается их *опущение в 1-м и 2-м лицах*, где личное окончание четко указывает на грамматический субъект; 5) в основе словарного состава современного болгарского языка лежит лексика общеславянского происхождения. Поэтому многие болгарские слова более или менее точно совпадают с соответствующими лексемами русского языка. Однако употребительная лексика нейтрального стиля: *глава, око, чело, уста* – примеры архаизмов для русского языка

Эти особенности отличают болгарский язык от остальных славянских языков и сближают с соседними неславянскими языками: румынским, албанским, новогреческим и турецким [Норман 1980: 7–8]. Поэтому переводчику, несмотря на кажущуюся близость

двух славянских языков, бывает порой очень трудно достичь адекватности в переводе. Особенно трудно переводить стихи, где нужно соблюсти и ритм, и рифму.

«...Специфической и по большей части неизбежной чертой рифмы в переводной поэзии является её относительно менее тесная связь с идейной композицией стихотворения. Редчайший случай – чтобы в языке перевода нашлись два созвучных слова, отвечающие по значению рифмующейся паре в подлиннике, и чтобы рифмой можно было подчеркнуть и связать те же семантические единицы, что и в оригинале; обычно такая благоприятная ситуация складывается при переводе с близкого языка...» [Левый 1974:242].

Вопрос: Можно ли отнести русский и болгарский языки к близким языкам с точки зрения переводимости?

Ответ: Русский и болгарский языки очень близки: они имеют общую историю, многовековые контакты, духовные и письменные влияния. Являясь индоевропейскими языками восточно-славянской и южно-славянских групп, они сохранили свою славянскую лексическую основу и структуру. На сегодняшний день староболгарский язык, который является самым ранним документированным славянским языком, с незначительными исключениями остается каноническим языком православного славянства. В течение веков словарный фонд, принципы словообразования и литературный стиль старовеликорусского, старорусского и литературного русского языка находились под влиянием староболгарского языка, который под русской редакцией до конца XVII века являлся официальным языком в России. И наоборот, новоболгарский литературный язык находится под сильным влиянием русского, особенно современного литературного русского языка, берущего свое начало со времен Александра Пушкина. Близость языков позволяет переводчику легче ориентироваться в ритмичных, звуковых и словарных альтернативах, легче находить стилистический ключ к переводу.

Отговор: Руският и българският са много близки езици, имат обща история, многовековни контакти, духовни и писмени влияния. Индоевропейски езици от източнославянската и южнославянската група, те са запазили славянската си лексикална основа и структура. Старобългарският език, който е най-ранният писмено документиран славянски език, с малки изменения и до днес е каноничният език на православно славянство. През вековете речниковият фонд, принципите на словообразуване и литературният стил на старовеликоруския, староруския и книжовния руски език са повлияни от старобългарския език, който с руската си редакция до края на XVII в. е официален език в Русия. И обратно, новобългарският книжовен език е повлиян силно от руския, особено от съвременния литературен руски език, водещ началото си от времето на Александър Пушкин. Преводачът е улеснен от близостта на двата езика, по-бързо се ориентира сред ритмичните, звуковите и словарните алтернативи, по-лесно открива стилистичния ключ за превода.

«...Согласно общепринятым теоретическим установкам, прочтение, а следовательно, и транскрипция всех имён должны быть как можно ближе к выговору их на соответствующих языках. И, может быть, следует отметить, что в болгарской литературе этого правила придерживаются намного строже, чем в русской...» [Флорин 1983:21].

Вопрос: Почему дела обстоят именно так? Вспоминаете ли Вы такие случаи в Вашей переводческой практике?

Ответ: Пример перевода имен с русского на болгарский находим в переводе рассказа Антона Чехова «Лошадиная фамилия». В рассказе перечислены 40 «лошадиных» фамилий, для которых болгарский переводчик находит соответствующий словообразующий аналог: Кобылин – Кобилин, Конявский – Конявски, Копытин – Копитин, Лошадников – Конярски,

Уздечкин – Юздечкин, Табунов – Чердов, Пристяжкин – Логоев, Лошадинский – Конски и пр. В русском языке есть буквы Э и Ы, которые не существуют в болгарской азбуке, а болгарская буква Ъ имеет другую звуковую функцию в русском языке. Это привело к утверждению стереотипов при переводе имен. Так, русское имя Александр переводится на болгарский как Александър, а болгарское имя Емилия переводится на русском как Эмилия, русская фамилия Федорин переводится как Фьодорин, а Высоцкий утвердил себя в Болгарии как Висоцки. При переводе имен, включенных в состав народных пословиц и поговорок, если отсутствует фразеологический эквивалент, разрешен и более свободный перевод: например, русская поговорка «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день» переводится на болгарский язык как «Те ти, булка, Спасов ден». В транскрипции и орфографии имен авторов переводимых произведений болгарские литераторы обычно следуют традиционно широко распространенным вариантам перевода, тем, которые более всего соответствуют современным принципам транскрипции, или же придерживаются знакомой и общепринятой формы. Конечно, в каждом языке есть и случаи двух и более вариантов одного и того же имени, которыми названа одна личность или называются разные личности.

Отговор: Пример за превод на имена от руски на български намираме в превода на разказа на Антон Чехов «Лошадиная фамилия». В разказа са изброени 40 «конски» фамилии, за които българският преводач намира съответен словообразователен аналог: Кобылин – Кобилин, Конявский – Конявски, Копытин – Копитин, Лошадников – Конярски, Уздечкин – Юздечкин, Табунов – Чердов, Пристяжкин – Логоев, Лошадинский – Конски и пр. В руския език има букви като Э и Ы, които не съществуват в българската азбука, а българската буква Ъ има друга звукова функция в руския език. Това е позволило утвърждаването на стереотипи при преводите на имена. Руското име Александр се превежда на български като Александър, а българското име Емилия се превежда на руски като Эмилия, руската фамилия Фёдорин се превежда като Фьодорин, а Высоцкий се е утвърдил в България като Висоцки. При имената, включени в състава на народни умотворения и поговорки, при липса на фразеологичен еквивалент е позволен и по-свободен превод: руското «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день» например се превежда на български като «Те ти, булка, Спасов ден». При транскрипцията и изписването на имената на авторите на превежданите творби българските литератори обикновено следват традиционно широко разпространените варианти на превода. Да, понякога пред преводача стои дилемата дали да даде нов вариант на превода, по-близък до съвременните принципи на транскрипцията, или да остави вече познатата и общоприета форма. Разбира се, във всеки език има и случаи на два и повече варианти на едно и също име, с които се назовава една личност или се назовават различни личности.

(2) «...Как-то, раздумывая о процессе переводческой работы, я наметил три чётких для меня этапа: 1. Установление эквивалентов всех вкрапленных в текст оригинала неизвестных понятий из всевозможных специальных областей знания и умения. 2. Полное понимание переводимого произведения со всеми тонкостями выразительных средств, использованных автором. 3. Воссоздание произведения на языке перевода...» [Флорин 1983:55].

Вопрос: Совпадают ли этапы Вашей переводческой работы с этапами, выделяемыми С. Флориным? Если нет, то какие периоды могут быть выделены в Вашей работе?

Ответ: Совпадают!

Отговор: Съвпадат!

«...Исходя из этой предпосылки (способности чувствовать язык подлинника), второе правило – стараться понять каждое слово, каждое выражение в этом подлиннике прежде всего

на его собственном языке, то есть пользуясь толковыми и прочими одноязычными словарями». «...А как переводчика с русского опыт научил меня, работая над старыми авторами, ...– советовать в трудных местах не с Ожеговым и Ушаковым и не с 4-х или 17-титомным словарём русского языка, а с Владимиром Ивановичем Далем...» [Флорин 1983:61].

Вопрос: К каким словарям обращаетесь в своей работе Вы?

Ответ: В моей переводческой практике я использую пятое издание «Русско-болгарского словаря» составителя Савы Чукалова 1975 г. Словарь содержит 50 000 слов и обычно «отвечает» на мои вопросы. Конечно, когда речь идет о переводе древнерусских текстов или произведений поэтов прошлых веков, тогда очень полезным оказывается «Толковый словарь живого великорусского языка» (на болгарском «Тълковен речник на живия великоруски език») Владимира Даля.

Отговор: При моята преводаческа практика ползвам пето издание на «Русско-болгарский словарь» на съставителя Сава Чукалов от 1975 г. Речникът съдържа 50 000 думи и обикновено «отговаря» на моите въпроси. Разбира се, когато става дума за превод на древноруски текстове или на творби на поети от предишни векове, много полезен е «Толковый словарь живого великорусского языка» (на български «Тълковен речник на живия великоруски език») на Владимир Дал.

«...переводчик должен быть знаком с географией (и топонимией), историей, литературой, достижениями искусств, бытом, обычаями и привычками, и даже с жестами народа, чью литературу переводит, чтобы не вышло в переводе так, что болгарин, качая головой, возражает, когда он, в сущности, соглашается...» [Флорин 1983:109].

«...очень часто попадаете многое уже совсем старое забытое и в стране подлинника ... А переводчики, во многих случаях, по освященному не годами, а веками правилу, стараются переводить всё так, как оно есть в оригинале, очень часто не считаясь со знаниями будущих читателей, да и сами не задумываясь над непонятными намёками и недомолвками... сознательно или подсознательно переводчик должен учесть, что поймёт и чего не сможет понять новый иноязычный и иновременный для оригинала читатель, преодолеть ценою наименьших жертв барьеры места, времени, различий в образе мышления и, оставаясь верным автору, перенести его произведение в физический и духовный климат другого языка (места и времени)...» [Флорин 1983:132-133].

Вопрос: Ваше отношение к данной проблеме?

Ответ: Да, в языковой «кареете» и с помощью метричной эстетики переводчик должен «перенести» произведение в новый, но подобный физический и духовный мир, на другое место и в другое время, оставаясь верным автору. А чтобы он добился успеха, ему необходимо иметь высокую общую культуру.

Отговор: Да, с каретата на езика и метричната естетика преводачът трябва «да пренесе» творбата в нов, но подобен физически и духовен свят, на друго място и в друго време, но оставайки верен на автора. А за да успее, трябва да има висока обща култура.

(3) *«...Однако, оригинал стареет – язык развивается: в нём наступают разные лексические, морфологические, синтаксические и прочие перемены. Читать его становится труднее, но подлинник не подлежит изменению – в противном случае он потеряет свою подлинность!...» [Флорин 1983:132-133].*

«...Перевод тоже устаревает...Изменяются и требования читателей к переводу и переводчикам...Работая над любым произведением и стараясь передать замысел, стиль и другие достоинства подлинника, переводчик повинуется (порой совсем бессознательно) не только законам грамматики и переменам в лексике, но и требованиям читателя своего времени...» [Флорин 1983:134].

Вопрос: Как Вы относитесь к переводческим комментариям? Где их место: на странице, в конце книги? Какова Ваша собственная практика комментирования?

Ответ: Жизнь развивается, язык развивается, поэзия тоже развивается. С течением времени лирика меняет взгляд на нас, меняется ее музыкальный и психологический эффект. Ведь слово *лирика* происходит от музыкального инструмента лира? Много веков тому назад понятие лирики заключало в себе поэтический текст, музыку и танец, взятые вместе. В ритуалах, посвященных богам... А переводческие заметки и объяснительные комментарии, если не слишком длинные, по моему мнению, должны быть под ремаркой на странице произведения; но есть случаи, когда более обстоятельные комментарии, например, в случае с параллельной презентацией тематической или другой хронологии, редактор может вынести в конец книги.

Отговор: Животът се развива, езикът се развива, поезията също се развива. С времето лириката променя погледа си към нас, променят се музикалният и закланателният ѝ ефект. Нали думата лирика идва от музикалния инструмент лира? Преди много векове понятието лирика е включвало в себе си поетичен текст, музика и танц, взети заедно. В ритуали, посветени на боговете... А преводаческите бележки и обяснителните коментари, ако не са много дълги, според мен трябва да са под ремарка на страницата с творбата, но има случаи, когато при по-обстойни коментари или за паралелно представяне на тематичната или друга хронология редакторът може да ги изнесе в края на книгата.

«...Потому что редактор – очень опасная личность, и это известно мне по собственному опыту: ведь я уже более двадцати пяти раз был редактором!

... я бы высказал другую, думаю, бесспорную мысль, - что редактор всегда произвольно соперник переводчика!

...всё-таки переводчик, как говорится, “хозяин” перевода и редактор должен помнить, что по правилам игры последнее слово всегда остаётся за переводчиком ...» [Флорин 1983: 158-159].

Вопрос: Вы и переводчик, и редактор, и директор издательства. Как вы поступаете при работе с переводчиками?

Ответ: Редактор и переводчик должны быть единомышленниками. Если это необходимо, пускай «скрещивают шпаги» своих мнений, но в конечном итоге они должны найти лучшее решение. Пожалуй, добавлю, что все зависит от профессионального уровня автора и переводчика. Через мои руки редактора и директора издательства прошли десятки книг высококачественных мировых авторов. В 1993 году, когда я выпустил книгу мастера афоризмов Станислава Йежи Леца «Нерасчесанные мысли», у нас было много споров с переводчиком Георгием Асьовым, потому что почти каждый афоризм имел и свой второй, даже третий смысловой слой. В 1994 году, когда я выпустил антологию мировой сатирической поэзии «Смейся, палач!» (куда были включены произведения многих русских поэтов, таких как Дмитрий Хвостов, Василий Капнист, Василий Пушкин, Николай Карамзин, Александр Пушкин, Александр Измайлов, Петр Вяземский, Иван Дмитриев, Евгений Баратынский, Николай Некрасов, Алексей Жемчужников, Михаил Михайлов, Саша Чёрный, Евгений Виенский, Петр Потемкин, Николай Агнивцев, Валентин Горянский, Владимир Маяковский и др.), мы ожесточенно спорили с переводчиком Радоем Ралиным, который является одним из самых великих, знаковых болгарских сатириков. Опять же, в 1994 году, когда я выпустил в свет книгу большого польского публициста Ришарда Капушчинского «Империя», мы работали над переводом на болгарский с очень талантливой переводчицей Благовестой Лингорской, и с самим Капушчинским. И так далее на протяжении многих лет...

Отговор: Редакторът и преводачът трябва да са съмишленици. Ако се налага, нека преплитат сабите на мненията си, но в крайна сметка да достигнат до по-доброто решение. Е, допълваме, че всичко зависи и от професионалното ниво на автора и преводача. През ръцете ми като редактор и директор на издателство са минали десетки книги на стойностни световни автори. През 1993 г., когато издадох книгата на майстора на афоризмите Станислав Йежи Лец «Невчесани мисли», имахме доста спорове с добрия преводач Георги Асьов, защото почти всеки от афоризмите имаше и свой втори, дори трети смислов пласт. През 1994 г., когато издадох антологията на световната сатирична поезия «Смей се, палачо!» (в която бяха включени творби на много руски поети като Дмитрий Хвостов, Василий Капнист, Василий Пушкин, Николай Карамзин, Александър Пушкин, Александър Измаилов, Пьотр Вяземски, Иван Дмитриев, Евгени Баратински, Николай Некрасов, Алексей Жемчужников, Михаил Михайлов, Саша Чорни, Евгени Виенски, Пьотр Потьомкин, Николай Агнiewicz, Валентин Горянски, Владимир Маяковски и др.), имахме жестоки спорове с преводача Радой Ралин, който е един от най-големите, знакови български сатирици. Отново през 1994 г., когато издадох книгата на големия полски публицист Ришард Капушчински «Империята», работехме над превода на български и с много добрата преводачка Благовеста Лингорска, и със самия Капушчински. И така нататък във времето...

«...Но чтецы часто читают стихотворения так же, как смотрят в галерее картину: заглядывают в каталог, ища название, чтобы уяснить себе только, "о чём это". Мысль у них направлена лишь на событие или сюжет, описанный в стихах, или на драматическую коллизию. Люди, которые так читают стихи, разрушают мелодию стихотворения, таким людям нечего и пытаться читать что-либо, кроме прозы...» [Левый 1974:342].

Вопрос: **Существует ли, на Ваш взгляд, проблема роли чтеца стихов? Как донести до современника стихи прошлого века? Есть ли возраст у стихов, ведь есть понятие «устаревшая лексика»?**

Ответ: Конечно, роль чтеца поэзии важна. Если чтец не проникнется ритмом, если не почувствует смысловых узлов поэтического произведения, стихотворение дойдет до слушателей неполноценным. Тот, кто не умеет читать поэзию, не должен читать поэзию. Ко второй части вопроса. Всё имеет свой возраст. И стихотвория тоже. Если размышлять над вопросом о лексике поэтических произведений прошлых веков, может быть нужно будет провести условную линию. Если говорить о поэтах XVIII – XIX вв., редактору хорошо было бы ограничить свое вмешательство по «осовременению», а переводчику лучше воспользоваться множеством дошедших до нас семантических, фонетических, морфологических и лексических архаизмов или же устремиться к богатым горизонтам общеславянской лексики. Если говорить о поэтах XI – XVII вв., таких, например, как Иларион Киевский, Даниил Заточник, Максим Грек и Иван Грозный, в этом случае специалисту полезно знакомиться с оригиналом, но для массового читателя к оригинальному произведению или к переводу должна быть приложена литературная адаптация: древний текст должен быть осовременен, по возможности с помощью церковнославянской лексики.

Отговор: Разбира се, ролята на четеца на поезия е важна. Ако четецът не влезе в ритма, ако не усети поетичните възли на творбата и не набегне на поантата, стихотворението ще стигне до слушателите обрълено. Който не умее да чете поезия, не трябва да чете поезия. Към втората част на въпроса – всичко си има своята възраст. И стихотворенията. Ако размишляваме над темата за лексиката на поетични творби от предишни векове, може би ще трябва да поставим една условна черта. Ако говорим за поети от XVIII – XIX в., добре е редакторът да ограничи своите «осъвременителни» намеси, а

преводачът да се възползва от многото достигнали до нас семантични, фонетични, морфологични и лексикални архаизми или от богатия хоризонт на общославянската лексика. Ако говорим за поети от XI – XVII в., например Иларион Киевски, Даниил Заточник, Максим Грег и Иван Грозни, за познавача е добре да хвърли поглед на оригинала, но за масовия читател към оригиналната творба или към превода трябва да е приложена и литературна адаптация, осъвременяване на древния текст, по възможност с помощта на църковнославянската лексика.

Вместо заключения. Конечно, трудно не согласиться с утверждением, что даже самый хороший перевод художественного текста все-таки уступает оригиналу. Но представители переводоведения, – ученые, а также писатели и поэты, то есть те, кто считают перевод наукой, и те, кто относит его к искусству, – все они напряженно ищут пути и способы совершенствования перевода. И если им удастся обнаружить новую закономерность, найти удачное решение, построить эффективную модель, это увеличивает возможности каждого из нас приобщаться к культуре других народов, а значит, открывать для себя новые миры.

В заключение хочется привести слова поэта и переводчика А. Тарковского: *«Какая радость открыть для читателя новое прекрасное произведение поэзии! Воспроизвести его на своем языке с возможной верностью подлиннику!»* [цит. по: Модестов 2006: 136].

Источники и литература:

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 343 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2001. 424 с.
3. Левый И. Искусство перевода. М.: Прогресс, 1974. 397 с.
4. Модестов В. С. Художественный перевод: история, теория, практика. М.: Издательство Литературного института им. А. М. Горького, 2006. 463 с.
5. Норман Б. Болгарский язык. Минск, 1980. 288 с.
6. Теория и наука перевода. // РЧЦ МО. [Электронный ресурс]. // URL: http://rfcmd.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1946:theory&catid=60:translatemetodics&Itemid=61 (дата обращения 08.08.2018).
7. Федоров А. Ф. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для ин-тов и фак-тов иностр. языков. Учеб. пособие. 5-е изд. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.:ООО Издательский Дом «Филология три», 2002. 416 с.
8. Флорин С. Муки переводческие. М., 1983. 184 с.
9. Allén S. Translation of Poetry and Poetic Prose: Proceedings of Nobel Symposium 110. Singapore, New York & London: World Scientific Page, 1999. 349 p. [Электронный ресурс]. // URL: <https://doi.org/10.1142/4143> (дата обращения 08.08.2018).
10. Bassnett S. Transplanting the seed: poetry and translation. In Constructing Cultures: Essays on Literary Translation, Susan Bassnett & André Lefevere (eds). Clevedon: Multilingual Matters, 1998. P. 57 – 76.
11. Bly R. The Eight Stages of Translation. Boston, MA: Rowan Tree, 1983. 107 p.
12. Boase-Beier J. Poetry. In: Routledge Encyclopaedia of Translation Studies, Mona Baker & Gabriela Saldanha (eds). 2nd edition. London: Routledge, 2009. P. 194 – 196.
13. Folkart B. Second Finding: a Poetics of Translation. Ottawa: University of Ottawa Press, 2007. 562 p.
14. Hermans T. Translation in systems: descriptive and system-oriented approaches explained. Manchester: St. Jerome, 1999. 197 p.
15. Holmes J. S. Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies. Amsterdam: Rodopi, 1988. 117 p.
16. Honig E. The Poet's Other Voice. Amherst: University of Massachusetts Press, 1985. 232 p.
17. International Journal of English Language and Translation Studies. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.eltsjournal.org/index.html> (дата обращения 08.08.2018).
18. Jones F. R. Poetry Translating as Expert Action: Processes, Priorities and Networks. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011. 214 p. [Электронный ресурс]. // URL: <https://doi.org/10.1075/bt.93> (дата обращения 08.08.2018).
19. Koster C. From World to World: an Armamentarium for the Study of Poetic Discourse in Translation. Amsterdam & Atlanta: Rodopi, 2000. 261 p.
20. Landers C. E. Literary translation: a practical guide. Clevedon: Multilingual matters, 2001. 214 p.

21. Lefevere A. *Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint*. Assen & Amsterdam: Van Gorcum, 1975. 127 p.
22. Levy I. *Art of Translation*. Moscow: Progress Publishing, 1974. 379 p.
23. Lotman Yu. The Content and Structure of the Concept of 'Literature'. // *PTL: a Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*. 1976. № 1 (2). P. 339 – 356. [Электронный ресурс]. // URL: https://doi.org/10.1007/978-1-349-25934-2_22 (дата обращения 08.08.2018).
24. Osers E. Translation norms: do they exist? In *Translators' Strategies and Creativity*, Ann Beylard-Ozeroff, Jana Králová & Barbara Moser-Mercer (eds), 1998. P. 53 – 62.
25. Robinson D. *Becoming a Translator*. London and New York: Routledge, 1997. 318 p.
26. *Translation and Interpreting Studies*. [Электронный ресурс]. // URL: <https://benjamins.com/catalog/tis.13.2> (дата обращения 08.08.2018).
27. Venuti L. *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London: Routledge, 1994. 368 p.
28. Weissbort D. *1989 Translating Poetry: The Double Labyrinth*. London: Macmillan, 1989. 234 p. [Электронный ресурс]. // URL: <https://doi.org/10.1007/978-1-349-10089-7> (дата обращения 08.08.2018).
29. Weissbort D., Eysteinson A. *Translation – Theory and Practice: A Historical Reader*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 672 p.

ПРОФОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

УДК 377
ББК 74.4

Современные модели профессионального образования: преимущества и возможность внедрения¹

Нагимова Наталья Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального и профессионального образования, здорового и безопасного образа жизни, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Фахретдинова Миляуша Афауловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального и профессионального образования, здорового и безопасного образа жизни, Заслуженный учитель РФ, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Обеспечение высокого качества профессионального образования, отвечающего потребностям современной экономики, – не только приоритетная задача, но и стратегический курс развития всей системы профобразования на многие годы вперед. Успешная реализация этого курса невозможна без решения множества сложных и важных задач по материально-техническому, кадровому и учебно-методическому обеспечению образовательной деятельности в профессиональных образовательных организациях. Авторы статьи оценивают потенциал некоторых современных моделей подготовки профессиональных кадров нового поколения. В статье представлен анализ и описание моделей реализации образовательных программ среднего профессионального образования, особое внимание уделено сетевой и дуальной моделям.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, профессиональные образовательные организации, сетевая модель реализации образовательных программ, дуальная модель профессионального образования, ведущие колледжи.

Modern Models of Vocational Education: Advantages and Implementation Possibility

Nagimova Natalia I.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special and Vocational Education, Healthy and Safe Lifestyle, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

1. Исследование выполнено при поддержке РФФИ, № проекта 18-413-730019.

Fakhretdinova Miliausha A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Special and Vocational Education, Healthy and Safe Lifestyle, honoured teacher of the Russian Federation, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. Providing high quality vocational education that meets the needs of the modern economy is not only a priority task, but also a strategic course for the development of the entire vocational education system. Successful implementation of this course is impossible without solving a variety of complex and important tasks in material, technical, personnel, educational and methodological support of educational activities in professional educational organizations. The authors of the article assess the potential of some modern models of training new generation professional personnel. The article presents the analysis and description of the implementation models of educational programs of secondary vocational education, special attention is paid to the network and dual models.

Keywords: secondary vocational education, professional educational organizations, network model for the implementation of educational programs, dual vocational education model, leading colleges.

Введение. На протяжении трех лет (с 2014 по 2017 гг.) авторы статьи являлись активными участниками Федерального проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности на основе дуального образования», в котором Ульяновская область выступала в качестве пилотного региона. Полученные в результате реализации Проекта практический опыт, а также профессиональный интерес к проблеме применения различных практико-ориентированных моделей подготовки кадров в среднем профессиональном образовании (СПО), определили выбор темы исследования и цель подготовки данной публикации.

Важнейшим вопросом развития системы профессионального образования в России в тяжелых условиях, задаваемых глобализацией, монополизацией, торговыми войнами и экономическими санкциями, является вопрос об эффективных моделях подготовки кадров, разработанных с учетом требований отечественных профессиональных стандартов и стандартов WorldSkills International (WSI) [Харина 2013; Кушнир 2017]. Это вопрос сложный, многоаспектный, требующий от представителей государства, общества, бизнеса, самой системы профессионального образования не только глубокого понимания его содержания, но и готовности к реализации инновационных подходов в ходе апробации различных моделей подготовки кадров, к сотрудничеству агентов межведомственного взаимодействия, к выстраиванию конструктивных отношений со всеми, кто заинтересован в росте российской экономики, увеличении конкурентноспособности отечественной продукции на мировом рынке, развитии человеческого капитала, повышении уровня жизни россиян.

Модели подготовки профессиональных кадров в СПО. Можно говорить о трех моделях среднего профессионального образования, действующих в наши дни:

- «традиционная модель»;
- «сетевая модель» подготовки кадров с использованием ресурсов различных организаций;
- «дуальная модель» профессионального образования.

Широко распространенная и десятилетиями реализуемая в большинстве субъектов РФ традиционная модель подготовки кадров слабо реагирует на происходящие в экономике преобразования, обладает высокой инерционностью в сфере внедрения новых

производственных и образовательных технологий и не обеспечивает адаптацию выпускников к динамично меняющимся условиям реального производства. Объективных и субъективных причин этому предостаточно: устаревшая, не обновляемая на протяжении многих лет материально-техническая база профессиональных образовательных организаций (ПОО), старение кадров, низкая мотивация педагогических работников к овладению передовыми технологиями, преобладание в практике образовательной деятельности традиционных форм и методов работы и т.д. Конечно же, в работе данной модели можно найти много положительного, но в профессиональном образовании, тесно связанном с производством и встроеном в рыночную экономику, изменения должны происходить с опережающим темпом. Необходимо искать новые модели организации образовательной деятельности в ПОО.

Сетевая модель организации профессионального образования. Вступивший в силу с 1 сентября 2013 года закон «Об образовании в Российской Федерации» предоставляет профессиональным образовательным организациям новые нормативно-правовые возможности для решения проблем, создаваемых традиционной профобразовательной моделью, и пути перехода к современным формам организации обучения профессиональных кадров.

Прежде всего, речь идет о регламентах и процедурах перехода ПОО к построению образовательных программ и их реализации на основе принципа *сетевого взаимодействия*.

В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 15) *сетевая модель реализации образовательных программ* обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также при необходимости – с использованием ресурсов иных организаций [Федеральный закон... 2012].

При реализации образовательных программ по типу сетевой модели наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, в сеть могут войти и другие учреждения, например, научные организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

Основные компоненты сетевой модели – структурный и ресурсный. Структурный компонент отражает пространственное расположение элементов сети и связи между ними. Ресурсный компонент характеризует особенности используемых ресурсов и дифференциацию позиций по их обмену.

Рассмотрим обобщенные группы образовательных ресурсов организаций, которые могут быть использованы как сетевые:

Кадровые ресурсы – это высококвалифицированные преподаватели и мастера производственного обучения, владеющие современными производственными и педагогическими технологиями; специалисты по образовательным технологиям, методикам обучения в системе СПО, эксперты в области оценки профессиональных квалификаций.

Информационные ресурсы – это базы данных, аккумулирующие информацию о новейших производственных технологиях, тенденциях и разработках в технических областях производства товаров и услуг, о рынках труда специалистов и тенденциях их развития, об изменениях требований работодателей к качеству профессиональной подготовки; электронные библиотеки; депозитарии мультимедийных продуктов и т.д.

Материально-технические ресурсы – это учебные лаборатории, специализированные помещения (цеха и полигоны), учебно-производственное оборудование, инструменты

и материалы, в том числе реальное производственное оборудование, используемое в образовательных целях, а также учебные аналоги оборудования (компьютерные модели, тренажеры, имитаторы и т.д.).

Учебно-методические ресурсы – это образовательные программы СПО, программы профессиональных модулей по видам деятельности; методические материалы (пособия, рекомендации, указания для педагогов и обучающихся и т.д.); диагностический инструментарий для оценки уровня освоения учебного материала; комплекты контрольно-оценочных средств, компьютерные обучающие и диагностирующие программы.

Ресурсы социального взаимодействия – налаженные партнерские связи с предприятиями и организациями реального сектора экономики региона; «горизонтальные» связи в профессионально-педагогическом сообществе региона; связи с общественными объединениями и некоммерческими организациями, выражающими интересы работодателей рынка труда, профессиональных сообществ и т.д. [Методические рекомендации... 2012].

Следующий момент, касающийся инноваций в реализации данной модели, – формирование эффективной сети ПОО.

В настоящее время в региональной системе СПО выстраиваются новые элементы образовательной инфраструктуры. Это Межрегиональный центр компетенций по направлению «транспорт и логистика»; образовательные организации, получившие статус *ведущего колледжа*; профильные образовательные организации. Остановимся более детально на характеристике ведущих колледжей как новых инновационных площадках.

В соответствии с Положением, под ведущим колледжем понимается ПОО, функционирующая на правах региональной инновационной площадки, владеющая мощными образовательными ресурсами (материально-техническими, кадровыми, методическими, информационными, социальными (система связей с партнерами)), необходимыми для обеспечения подготовки кадров по профессиям и специальностям из числа 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий².

Целями деятельности ведущего колледжа (техникума) являются:

– реализация инновационных проектов (программ) в области обеспечения подготовки кадров в Ульяновской области по наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям в соответствии с международными стандартами и передовыми технологиями, имеющими существенное значение для обеспечения модернизации и развития региональной системы СПО с учетом основных направлений социально-экономического развития Ульяновской области и приоритетных направлений государственной политики в сфере СПО;

– подготовка обучающихся по образовательным программам СПО, профессионального обучения и профессиональной подготовки по стандартам «ТОП-5» и «ТОП-РЕГИОН».

Сетевая модель, ядром которой является ведущий колледж, вполне может стать достаточно результативным механизмом обеспечения региональной экономики квалифицированными кадрами. Огромные потенциальные возможности этой модели «окупают» все те труды и усилия, которые будут потрачены на ее реализацию в образовательной деятельности.

Анализ соответствующих нормативных документов показывает, что перед ведущими колледжами государством поставлены следующие важные задачи:

изучение и аккумуляция международного (в том числе движения WorldSkills) и отечественного опыта подготовки кадров по стандартам «ТОП-50» и «ТОП-РЕГИОН» в целях его трансляции в региональную систему СПО;

– разработка, апробация, внедрение новых элементов подготовки кадров на уровне

2. На данный момент в Ульяновской области статус ведущих обрели 5 колледжей.

«ТОП-50» и «ТОП-РЕГИОН», разработка новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

- внедрение инновационных образовательных программ подготовки кадров, соответствующих критериям «ТОП-50» и «ТОП-РЕГИОН»;

- внедрение новых профилей (специализаций) подготовки в сфере профессионального образования, обеспечивающих формирование кадрового потенциала в соответствии с основными направлениями социально-экономического развития региона;

- апробация новых механизмов саморегулирования в деятельности объединений образовательных организаций и работников сферы образования, а также в сетевом взаимодействии образовательных организаций.

Ведущие колледжи также могут осуществлять сервисно-сетевые функции в части обеспечения подготовки кадров по профессиям и специальностям, предусмотренным «ТОП-5» и «ТОП-РЕГИОН», к которым относятся:

- управляющие (координирующие) функции «узлового элемента» сети профильных региональных ПОО;

- ресурсные функции концентрации образовательных ресурсов, создания общей (сетевой) ресурсной базы, инфраструктуры, баз практик (стажировок), предоставления коллективного доступа профильных ПОО к сетевым ресурсам;

- информационно-методические функции создания сетевых сервисов, осуществления методической и консультационной поддержки, образовательной деятельности по программам повышения квалификации руководящих и педагогических работников профильных ПОО;

- образовательные функции разработки и реализации сетевых образовательных программ по «ТОП-50» и «ТОП-РЕГИОН»;

- функции ресурсного обеспечения процедур независимой оценки квалификаций по «ТОП-50» и «ТОП-РЕГИОН».

Успешно решить эти задачи представляется вполне возможным, тем более что схожий опыт в регионе есть. Реализация ФГОС СПО с 2011 года создала определенные предпосылки для внедрения сетевой модели профессионального образования, среди которых – структурирование образовательных программ по профессиональным модулям, соответствующим виду деятельности в составе профессии/специальности.

Оценка овладения компетенциями, соответствующими виду деятельности, производится по мере освоения каждого модуля. В подавляющем большинстве ФГОС СПО один из профессиональных модулей предусматривает овладением одной или несколькими рабочими профессиями родственного профиля. При этом часть техникумов и колледжей не имеют достаточных ресурсов для выполнения требований, предусмотренных соответствующими ФГОС СПО и другими нормативными документами.

Данные обстоятельства создают ситуацию, в которой именно в период перехода на ФГОС СПО по «ТОП 50» становится наиболее целесообразно (в том числе экономически) «запускать» сетевые модели реализации образовательных программ СПО.

В этом случае также возможны различные модели реализации образовательных программ СПО:

- когда процесс обучения строится на базе одной (базовой) образовательной организации в рамках образовательной программы, а для ее реализации привлекаются другие образовательные учреждения (или преподаватели и мастера производственного обучения других учреждений);

– когда процесс обучения строится на базе двух и более образовательных организаций, реализующих образовательные программы, структура которых включает отдельные профессиональные модули с идентичными образовательными результатами (профессиональными компетенциями).

В последнем случае можно нормативно установить региональную процедуру «взаимозачета» профессиональных модулей, тогда обучающиеся смогут осваивать отдельные части программ различных образовательных организациях, входящих в сеть. Необходимым условием успешной реализации данной модели образовательных программ СПО становится признание на региональном уровне законной силы документа (сертификата), подтверждающего освоение того или иного профессионального модуля.

Образовательная деятельность в ПОО в рамках сетевой модели основывается на требованиях ФГОС СПО, ФГОС СПО по «ТОП-50», рабочих учебных планах и рабочих учебных программах дисциплин и модулей, прошедших процедуру согласования всеми участниками сетевой модели. Участники сетевой модели согласовывают систему оценивания, формы, порядок и периодичность промежуточной аттестации, а также государственной итоговой аттестации обучающихся.

Конечно, описываемые форматы сетевой модели взаимодействия образовательных учреждений СПО достаточно инновационны, поэтому перед субъектами этой модели стоит задача адаптации их к действующим в регионе регламентам и правилам.

Вторая модель подготовки кадров с учетом требований профессиональных стандартов и стандартов WSI – это *дуальная модель*, предполагающая сотрудничество и партнерское взаимодействие профессионального образования и работодателей.

Дуальная модель организации профессионального образования. В условиях рыночной экономики государство перестало быть единственным и основным «поставщиком» и «потребителем» профессиональных кадров [Аналитический обзор... 2018].

Задача развития *взаимовыгодного и равноправного* партнерства между профессиональными образовательными организациями и работодателями отражена в требованиях ФГОС СПО по «ТОП-50», предписывающих осуществлять профобразование с непосредственным участием работодателей в образовательном процессе.

В настоящее время в Российской Федерации ведется серьезная работа по выстраиванию дуальной модели подготовки профессиональных кадров. Основной «движущей силой» ее внедрения стала обоюдная заинтересованность государства, профессионального образования и бизнеса в подготовке профессиональных кадров, чьи знания, умения и профессиональные компетенции отвечают требованиям современной инновационной экономики. Профессионалы и специалисты всё в большей мере осознают, что подготовка профессиональных кадров для такой огромной и многоликой страны как Россия не может быть обеспечена усилиями только государства или только бизнеса. Необходимо эффективное и ответственное сотрудничество всех заинтересованных сторон: государства, бизнеса и общества [Есенков, Нагимова, Фахретдинова 2015].

Для решения задачи привлечения объединений работодателей к формированию образовательной политики в стране, по инициативе Агентства стратегических инициатив с января 2014 года по июль 2017 в России осуществлялся системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». Результаты этого проекта обобщены, «пилотные» регионы, принимавшие участие в эксперименте по внедрению элементов дуальной системы образования, представили информацию о полученном опыте.

Безусловно, участие Ульяновской области в данном проекте позволило региональной системе среднего профессионального образования провести «инвентаризацию»

имеющейся практики взаимодействия ПОО и работодателей, определить дальнейшие направления сотрудничества в вопросах подготовки профессиональных кадров.

Мы считаем, что в настоящее время имеются все нормативные и организационные основания, позволяющие профессиональному образованию и бизнесу выйти на качественно новый уровень взаимоотношений в ходе реализации дуальной модели профобразования.

Среди нормативных документов следует остановиться на четырех основных: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Постановление Правительства от 10 февраля 2014 г. № 92 «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального образования и высшего образования»; Федеральные государственные образовательные стандарты СПО, ФГОС СПО по ТОП-50; Распоряжение Правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р «Об утверждении Комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015 – 2020 годы». Есть много и других нормативных документов, регламентирующих отдельные вопросы образования, трудоустройства, социальной поддержки молодежи, обучающихся, которые значимы при внедрении элементов дуального образования.

Что касается организационных оснований, то в каждом регионе России, в том числе и в Ульяновской области, существует множество структур/ «институтов», которые уполномочены/ имеют возможность играть координирующую роль в выстраивании взаимоотношений между представителями профессионального образования и бизнеса. На уровне регионов – это отраслевые министерства, отделения Российского союза промышленников и предпринимателей, Торгово-промышленные палаты, институты развития образования, различные общественные организации (например, в Ульяновской области это объединение предпринимателей «Опора России») и ряд других структур.

На наш взгляд, в настоящее время вполне реалистично выглядят планы по внедрению в Ульяновской области новой организационно-методической модели подготовки кадров, которая позволит произвести системные преобразования в направлениях взаимодействия СПО и бизнеса по некоторым отраслям подготовки и в соответствии с действующим законодательством.

Согласно этой (дуальной) модели (рис. 1):

- отраслевые министерства занимаются определением «спроса» – систематизацией и анализом требований работодателей к качеству подготовки специалистов, формированием заказа на подготовку кадров, перечня предприятий для организации практик и стажировок студентов и работников ПОО, а также участвуют в формировании вариативной части образовательных программ;

- региональное отделение РСПП изучает опыт взаимодействия предприятий и ПОО, обобщает и транслирует его в регион, организует работу центров оценки квалификаций, конкурсы профессионального мастерства среди молодых рабочих и обучающихся ПОО, организует и проводит общественно-профессиональную аккредитацию образовательных программ СПО;

- торгово-промышленные палаты участвуют в разработке законодательных и иных нормативно-правовых актов, затрагивающих интересы ПОО и предпринимателей, содействуют созданию Центров компетенций по ведущим направлениям развития предпринимательства, а также установлению и развитию связей с иностранными партнерскими организациями по вопросам подготовки кадров;

– Министерство образования и науки региона осуществляет организационно-методическое и научно-методическое сопровождение взаимодействия ПОО и бизнеса, инициирует разработку законодательных и иных нормативно-правовых актов, регламентирующих их совместную работу и общие проекты по направлениям взаимодействия³.

«Примерное положение о совместном отраслевом методическом совете предприятия и профессиональной образовательной организации в условиях дуального обучения» может рассматриваться отраслевыми министерствами или комитетами региональных отделений РСПП.

Для совместного рассмотрения ПОО и предприятиям предлагается целый ряд нормативных документов:

- примерное соглашение или договор ПОО и предприятия (организации) на подготовку кадров в соответствии с требованиями ФГОС СПО и профессиональных стандартов;
- примерное положение о мастере-инструкторе (в крупных предприятиях);
- примерное положение о наставничестве (в небольших организациях, ИП);
- примерное положение о практике обучающихся;
- примерное положение об экзамене (квалификационном);
- форма отчета о практике.



Рис. 1 Организационно-методическая модель подготовки кадров в рамках отрасли

Основными направлениями сотрудничества профессиональных образовательных организаций и предприятий могут быть организация профориентационной работы;

3. В настоящее время в Ульяновской области уже разработаны примерные положения, проекты нормативных документов, необходимых на данном этапе для сопровождения процессов системных преобразований взаимодействия ПОО, работодателей и профессиональных сообществ в подготовке кадров для регионального рынка труда. Данные документы находятся на рассмотрении в различных ведомствах. Например, «Порядок организации взаимодействия профессиональных образовательных организаций и хозяйствующих субъектов различных форм собственности Ульяновской области по вопросам подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена в условиях дуального обучения» является в настоящее время предметом рассмотрения и утверждения в региональном Правительстве.

прогнозирование, сбор информации о потребностях в кадрах; формирование заказа на подготовку кадров; разработка нормативных локальных актов, регламентирующих направления совместной работы; формирование образовательной программы; организация образовательной деятельности; формирование корпоративной культуры обучающихся ПОО; организация повышения предметной квалификации, стажировки педагогических работников ПОО и наставников, мастеров инструкторов, занимающихся педагогической деятельностью на предприятии; создание материально-технической базы, необходимой для реализации образовательной программы; организация и проведение аттестационных процедур; организация трудоустройства выпускников ПОО; создание условий для профессионального развития и роста выпускников.

Ресурсное обеспечение функционирования новой модели дуального образования осуществляют Центры профессиональной ориентации, Отраслевые ресурсные центры (ведущие колледжи), Центры оценки квалификаций.

Центры профессиональной ориентации специализируются на реализации проектов и программ по профессиональному сопровождению обучающихся.

Миссию отраслевых ресурсных центров (ведущих колледжей) можно обозначить так: ресурсный центр (ведущий колледж) предназначен для формирования инфраструктуры образовательной сферы на основе интеграции интересов образовательных учреждений отрасли и их социальных партнеров.

Ключевую роль в функционировании и развитии заявленной модели играет совместный отраслевой методический совет (СОМС). Основными направлениями его работы могут стать рассмотрение учебной и методической деятельности ПОО и учебных структур предприятия; экспертиза их учебно-планирующей документации; экспертиза контрольно-оценочных средств для оценки образовательных результатов; выработка рекомендаций и предложений по совершенствованию образовательной деятельности; совершенствование технологий и методов подготовки кадров; повышение профессиональной компетентности педагогических работников; разработка отраслевых нормативных документов по совершенствованию профессионального образования рабочих кадров и специалистов среднего звена [Кривых, Кирпичникова 2015].

Целью деятельности Центров оценки квалификаций может быть объективная, признаваемая профессиональным сообществом оценка соответствия квалификации выпускников ПОО требованиям производства и бизнеса, установленным соответствующими профессиональными стандартами, и подтверждение права работника выполнять конкретные виды трудовой деятельности вне зависимости от места, времени и способа получения квалификаций [Методические рекомендации... 2013].

Анализ современных нормативных и организационных оснований, позволяющих профессиональному образованию и бизнесу строить партнерские отношения, предоставляет доказательства возможности создания новой (дуальной) модели профессионального образования в регионе.

Критериями результативности внедрения модели дуальной формы профессионального образования на данном этапе будут выступать:

- наличие единой нормативно-правовой основы функционирования производственно-образовательной среды подготовки профессиональных кадров;
- наличие практико-ориентированной образовательной программы, прошедшей техническую и содержательную экспертизу;
- наличие условий для качественной реализации образовательных программ по подготавливаемым профессиям и специальностям;

- обеспечение гарантированного трудоустройства выпускников на предприятии;
- наличие единой системы оценки качества подготовки кадров.

Вместо заключения. Таким образом, современные подходы к образованию и обучению профессиональных кадров нового поколения для высокотехнологичной экономики с учетом требований отечественных профессиональных стандартов и стандартов WorldSkills International (WSI) ставят перед профессиональным сообществом, системой СПО, ПОО актуальные задачи повышения качества подготовки квалифицированных рабочих и специалистов через реализацию различных моделей организации образовательной деятельности по формированию и оценке квалификаций обучающихся.

Максимально эффективной моделью организации профессионального образования авторы считают «дуальную модель».

Мы считаем, что в Ульяновской области существуют все необходимые условия для успешного внедрения указанной модели профессионального образования.

Источники и литература:

1. Аналитический обзор по проблеме сотрудничества профессионального образования и бизнеса в Российской Федерации (проект). Министерство образования и науки РФ. ФИРО. Европейский фонд образования, г. Турин. Представительство европейской комиссии в России. [Электронный ресурс].// URL: www.firo.ru (дата обращения 10.10.2018).
2. Есенков Ю. В., Нагимова Н. И., Фахретдинова М. А. Теория и практика формирования профессиональных кадров нового поколения: практико-ориентированная монография. Ульяновск: УИПКПРО, 2015. 192 с.
3. Кривых С. В., Кирпичникова А. В. Кластерный подход в профессиональном образовании: монография. СПб.: ИНОВ, 2015. 140 с.
4. Кушнир А. М. Задача реформирования российского образования: от логики «учебных достижений» к логике «человеческого капитала». // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2(20). С.22 – 30.
5. Методические рекомендации по вопросам сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования в области подготовки рабочих кадров и специалистов технической направленности (уровня СПО). // Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 27.06 2012. № 05-3. 44 с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. № 273-ФЗ.
7. Харина Н.В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения. // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. № 1 (1). С. 8 – 15. [Электронный ресурс].// URL: http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kharina_n_v_8_15_1_1_2013.pdf (дата обращения 10.10.2018).

УДК 378
ББК 71.5

Формирование мировоззрения как одно из направлений повышения уровня профессиональной подготовки будущего учителя

Назаренко Людмила Дмитриевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой биологии человека и основ медицинских знаний, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова, г.Ульяновск, Россия

Аннотация. Динамично развивающееся современное общество предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке будущего учителя, который должен объективно оценивать происходящие в мире события, быть способен к анализу, усвоению и использованию новой информации; взаимодействовать с представителями различных групп и учреждений. В статье рассматривается одно из направлений повышения уровня профессиональной подготовки будущего учителя через формирование профессионально-педагогического мировоззрения. Автор доказывает, что сложность педагогического труда состоит в том, что учитель не только призван передавать определенную систему знаний подрастающим поколениям, но и формировать социально активную личность с четко выраженной гражданской позицией, способностями к предстоящей профессиональной деятельности, конструктивными идеями и социально полезными предложениями. Высокий уровень сформированности профессионально-педагогического мировоззрения позволяет конструировать социально-значимые свойства индивида, способного решать задачи устойчивого социально-экономического развития страны.

Предложено теоретическое обоснование значимости формирования профессионально-педагогического мировоззрения будущего учителя, позволяющего воспитывать разносторонних гармонично развитых выпускников общеобразовательной школы, способных к раннему выбору профессиональной деятельности. Разработанная модель выпускника общеобразовательной школы ориентирует учителя на воспитание не только личностных, но и профессиональных качеств путем использования различных средств, методов и форм выявления способностей и возможностей учащихся школ.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое мировоззрение, моделирование, анкетирование, педагогический эксперимент.

Forming Worldview as One of the Ways to Improve the Level of Professional Training of a Future Teacher

Nazarenko Liudmila D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Human Biology and Basics of Medical Knowledge, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The dynamically developing modern society places high demands on the professional preparation of a future teacher, who must objectively evaluate the events taking place in the world, be able to analyze, assimilate and use new information; interact with representatives of various groups and institutions. The article discusses one of the ways to increase the level of professional training of a future teacher throughout the formation of a professional and pedagogical world outlook. The author argues that the complexity of pedagogical work lies in the fact that the teacher not only aims at transferring a certain knowledge system to younger generations, but also at forming a socially active person with a clearly defined citizenship, abilities for future professional activities, constructive ideas and socially useful suggestions. The high level of formation of the professional and pedagogical world outlook allows the construction of socially significant properties of the individual, capable of solving the tasks of a sustainable socio-economic development of the country.

The article proposed a theoretical substantiation of the significance of forming the professional teacher's worldview, which makes it possible to educate diversified, harmoniously developed graduates of secondary schools who are capable of early choice of professional activity. The developed model of a graduate of a secondary school orients the teacher towards providing both personal, and professional qualities throughout the use of various means, methods and forms of identifying the abilities and capabilities of students.

Keywords: professional and pedagogical worldview, modeling, questioning, pedagogical experiment.

Актуальность. На всех этапах общественного развития образование является ведущим фактором становления мировоззрения человека. Это обуславливает требования к педагогу, призванному формировать социально-значимые качества личности с высоким уровнем ответственности за свои поступки и действия, личности, способной к усвоению духовно-нравственных ценностей, выработанных человечеством.

Термин «мировоззрение» как «взгляд на вселенную» был введен в научный оборот И. Кантом. Это емкое, глубокое понятие позже было детализировано многими выдающимися мыслителями и в настоящее время понимается как совокупность научных, философских и политических убеждений и идеалов.

В педагогике широко используется определение, данное Э. И. Моносоном, где под мировоззрением понимается обобщенная система знаний, взглядов, убеждений и идеалов, отражающих отношение человека к окружающей действительности, а также понимание им закономерностей развития природы и общества [Моносон 1985].

Ученые сходятся во мнении, что мировоззрение во многом определяется спецификой профессиональной деятельности [Назаренко, Колесник 2012; Реутова 2006; Школьник 1993 и др.]. На взаимосвязь личности и мировоззрения указывал С. Л. Рубинштейн, считая, что мировоззрение является результатом длительной сознательной работы по саморазвитию [Рубинштейн 1970]. Социально-обусловленные свойства и опыт индивида, особенности познавательных, волевых и эмоциональных качеств, тесно связаны с мировоззрением.

С. Л. Рубинштейн, а также Н. А. Менчинская выделяют следующие компоненты мировоззрения: знания, отношения, готовность действовать [Рубинштейн 1970; Менчинская 1981]. Исходя из этого, можно утверждать, что формирование профессионально-педагогического мировоззрения есть необходимое условие духовно-нравственного развития личности учителя, способного к творческому, созидательному труду. Как показали анализ источников и литературы, практики школьного и вузовского образования, а также собственные исследования автора, государственная система образования не нацелена на решение задачи формирования мировоззрения будущего педагога как ведущего компонента его профессиональной подготовки.

Целью данной работы является теоретическое обоснование значимости формирования мировоззрения будущего педагога с четкой гражданской позицией, нацеленной на решение задач устойчивого социально-экономического развития страны.

Задачи:

1. Спроектировать модель выпускника общеобразовательной школы с направленностью на самопознание и самореализацию.

2. Разработать методику формирования профессионально-педагогического мировоззрения студентов педагогического вуза и проверить ее эффективность в ходе педагогического эксперимента.

Материалы. Профессионально-педагогическое мировоззрение основано на комплексе знаний общественно-исторических, философских, психолого-педагогических и юридических наук. В процессе практической педагогической деятельности проявляются свойства личности учителя, обуславливающие ее эффективность, что позволяет судить о степени генетической предрасположенности к избранному виду самореализации. Одним из ведущих качеств педагога является сформированность навыков управления психо-эмоциональным состоянием. Самообладание, выдержка учителя обеспечивают справедливость при оценке действий и поступков учащихся; опору на положительные свойства личности ребенка; умение поставить себя на место обучающегося; использование ярких, доступных образов и примеров, помогающих ребенку усвоить образцовую модель поведения и взаимоотношений с окружающими.

Наиболее сложным в деятельности учителя является создание эмоционально насыщенной, творческой атмосферы на уроке, ситуации успешности, способствующих проявлению латентных задатков, возможностей и способностей школьников. Это свидетельствует о том, что сформированность профессионально-педагогического мировоззрения педагога необходимо рассматривать в качестве главного условия воспитания разносторонне и гармонично развитого выпускника общеобразовательной школы, готового к решению задач устойчивого социально-экономического развития страны. Л. Н. Макарова (2000); И. Н. Сиземская (2001); Л. П., Реутова (2004) и др., отмечают, что профессионально-педагогическое мировоззрение учителя в значительной мере обуславливает эффективность его деятельности, уровень личностного развития, взаимопонимание с объектом педагогического воздействия, удовлетворенность результатами своей деятельности. Это позволяет рассматривать профессионально-педагогическое мировоззрение как динамично развивающуюся систему идей, убеждений, взглядов, духовно-нравственных ценностей, определяющих содержание деятельности, ее цели и задачи, основные направления совершенствования. Сформированность мировоззрения существенно обогащает личность, благодаря интеграции различных сфер знаний, приобретению жизненного опыта, самовоспитанию морально-волевых качеств, моральному и эстетическому отношению к окружающей действительности, логическому осмыслению

явлений природы, познанию закономерностей ее развития [Астраханцева, Назаренко, Кузнецова 2016; Назаренко 2013; Назаренко, Колесник 2012].

Для профессионально-педагогического мировоззрения характерны следующие функции:

- развивающая функция, способствующая усвоению новых знаний, критическому осмыслению информации, выявлению роли мировоззрения в духовно-нравственном становлении личности;

- аксиологическая функция, обеспечивающая установление взаимосвязей между различными сферами знаний, прогнозирование основных направлений развития личности по проявлению ее интересов к конкретным отраслям научных знаний, сформированность моральных установок, убеждений, привычек;

- культурологическая функция, проявляющаяся в потребности к усвоению различных видов искусства, культурных ценностей, накопленных человечеством в разнообразных видах и формах жизнедеятельности людей;

- оздоровительная функция, выражающаяся в познании закономерностей функционирования организма, условий поддержания и сохранения здоровья, принципов использования физических упражнений для укрепления опорно-двигательного аппарата и других функциональных систем;

- воспитывающая функция, позволяющая, опираясь на приобретенные знания и жизненный опыт, передать подрастающим поколениям усвоенные принципы установления рациональных взаимоотношений, а также этические нормы и правила поведения на основе взаимопомощи и взаимопонимания.

Методы и организация исследования. В ходе реализации цели и задач исследования использовался комплекс теоретических (сопоставительный анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, моделирование); эмпирических (анкетирование, беседа, опрос, ролевые игры, тестирование, метод экспертной оценки, педагогический эксперимент, методы статистической обработки экспериментальных данных) методов исследования. В ходе педагогического эксперимента анализировался профессионально-педагогический опыт специалистов. Модель, опирающаяся на основные методологические положения и педагогические принципы, позволяет установить рациональную последовательность усвоения необходимой информации, построения доказательной базы, подготовки условий для проведения педагогического эксперимента.

Результаты и их обсуждение. С целью выявления степени понимания значимости профессионально-педагогического мировоззрения для предстоящей практической деятельности в общеобразовательной школе было проведено анкетирование 184 студентов педагогического вуза. Выявлялись позиции по следующим вопросам (рис.1).

На вопрос: «Следует ли учителю формировать мировоззрение школьника?» – положительный ответ дали 7 студентов из 184 респондентов; 19 человек ответили, что эту задачу должен решать весь педагогический коллектив школы; 133 респондента ответили «не знаю», 25 опрошенных оставили вопрос без ответа.

На вопрос: «Известны ли Вам средства, формы и методы формирования мировоззрения учащихся?» – 66 студентов ответили, что свои взгляды на окружающий мир, идеи, убеждения учитель передает школьникам в процессе преподавания своей учебной дисциплины; 73 респондента указали, что отношение к жизни педагог формирует не только на уроке, но и при проведении различных мероприятий; 45 опрошенных студентов ответили «не знаю».

На вопрос: «Позволяет ли профессионально-педагогическое мировоззрение представить в целостном виде модель выпускника общеобразовательной школы?» – 23

респондента ответили положительно, 18 человек указали вариант ответа «не знаю», 143 опрошенных не дали ответа.

Очевидно, что будущим педагогам не приходилось ранее обсуждать подобную тему, и они не были к ней готовы. На предложение разработать модель выпускника общеобразовательной школы студенты попросили дополнительное время, специальную литературу, однако и после удовлетворения их просьб никто не смог справиться с заданием.

Изучение и анализ специальной литературы, материалы наших исследований, опыт практической педагогической деятельности показали, что без четкого понимания смысла, содержания, цели и задач мировоззрения невозможно формировать разносторонне развитую, гармоничную личность, способную к постоянному усвоению и обновлению знаний, упрочению жизненно-необходимых навыков, подготовке к профессиональной деятельности.

Рис.1.

Анкета

Цель – выявить степень понимания значимости профессионально-педагогического мировоззрения для деятельности учителя

№ п/п	Вопросы	Варианты ответов		
		Да	Нет	Не знаю
1	Позволяет ли профессионально-педагогическое мировоззрение прогнозировать личностные качества ученика?			
2	Можете ли Вы утверждать, что у Вас сформировано профессионально-педагогическое мировоззрение?			
3	Можно ли при развитом профессионально-педагогическом мировоззрении представить в целостном виде модель выпускника школы?			
4	Есть ли, по Вашему мнению, критерии оценки степени сформированности профессионально-педагогического мировоззрения?			
5	Как, по Вашему мнению, можно выявить стремление школьника к саморазвитию и самосовершенствованию?			
6	Считаете ли Вы необходимым оценивать уровень физической подготовленности учащихся?			
7	Имеет ли, на Ваш взгляд, каждый школьник определенные обязательства перед страной?			
8	Следует ли, по Вашему мнению, формировать у школьников мировоззрение?			
9	Известны ли Вам средства, формы и методы формирования мировоззрения?			
10	Должны ли, на Ваш взгляд, родители формировать мировоззрение своего ребенка?			
11	Есть ли, по Вашему мнению, в школе условия для формирования у учащихся мировоззрения?			
12	Может ли, на Ваш взгляд, учитель управлять в определенной степени развитием личностных социально-значимых качеств учащихся?			
13	Должен ли, по Вашему мнению, педагог подсказывать школьникам пути к саморазвитию и самосовершенствованию?			
14	Может ли учитель формировать мировоззрение учащихся своим личным примером?			

Для проверки этого положения был проведен педагогический эксперимент с участием 184 студентов 1–2 курсов педагогического университета. Были организованы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы, в каждой по 92 человека. Будущим учителям было предложено дать определение понятий «мировоззрение» и «профессионально-педагогическое мировоззрение», раскрыть влияние мировоззрения на понимание особенностей педагогического труда, выбора педагогической деятельности, развития и совершенствование профессионально-значимых личностных свойств характера.

Автором статьи была разработана модель выпускника общеобразовательной школы (рис.2), структуру и содержание которой было предложено дополнить, изменить или подкорректировать студентам КГ и ЭГ.

Понимание значимости формирования мировоззрения для подготовки к профессионально-педагогической деятельности выпускников педагогического вуза определялась по следующим критериям:

- знание смыслов и значений понятия мировоззрения, предложенного И. Кантом, и его отличия от понятия профессионально-педагогического мировоззрения;
- умение обосновать необходимость формирования мировоззрения у учащихся общеобразовательных школ для становления социально-активной позиции гражданина Российской Федерации.

Критерии оценки:

5 баллов – четкое знание определения И. Канта, отличия содержания понятий «мировоззрение» и «профессионально-педагогическое мировоззрение»; умение назвать особенности труда учителя, обосновать его профессионально-необходимые личностные качества;

4 балла – определение понятия мировоззрения, близкое по смыслу понятию, предложенному И. Кантом; умение раскрыть отличия понятий «мировоззрение» и «профессионально-педагогическое мировоззрение», убедительно показать необходимость их формирования у студентов педагогического вуза и учащихся общеобразовательных школ; назвать и доказать значимость конкретных личностных свойств педагога;

3 балла – понимание смысла понятий «мировоззрение» и «профессионально-педагогическое мировоззрение»; убежденность в том, что каждый человек вправе иметь собственное мировоззрение, независимо от профессии, что личностные качества учителя формируются в процессе его работы в школе;

2 балла – восприятие понятия «мировоззрение» как личного отношения человека к жизни, независимого от мнения окружающих; отношение к определению «профессионально-педагогическое мировоззрение» как к искусственно созданному; восприятие личностных качеств педагога как достояния его индивидуальности;

1 балл – расплывчатое представление о понятиях «мировоззрение» и «профессионально-педагогическое мировоззрение»; убеждение в наличии права каждого человека на личное мировоззрение, отношение к личностным свойствам учителя как к передающимся по наследству.

Анализ полученных ответов студентов КГ и ЭГ не выявил существенных различий по их содержанию, ($p > 0,05$); собственную оценку модели выпускника общеобразовательной школы затруднились дать студенты обеих групп: КГ и ЭГ. В КГ учебный процесс продолжался в соответствии с общепринятыми требованиями и правилами организации лекционных, семинарских и практических занятий. В ЭГ использовалась разработанная автором статьи методика воспитания научного мировоззрения студентов, рассматривались различные подходы к определению данного понятия, выяснялись причины,

обусловившие необходимость его возникновения, обсуждались предпосылки создания термина «профессионально-педагогическое мировоззрение».

Будущие педагоги предпринимали собственные попытки дать определение рассматриваемых понятий, а также установить связь между ними и моделью выпускника. В ходе обсуждений, дискуссий студенты пришли к следующему выводу: чтобы предъявлять конкретные требования к личности ученика, надо ориентироваться на определенный идеал, обобщенный образ, ориентируясь на который учитель будет ставить конкретные цели и задачи, подбирать средства, методы (образования, воспитания и развития обучающихся), создавать педагогические ситуации.

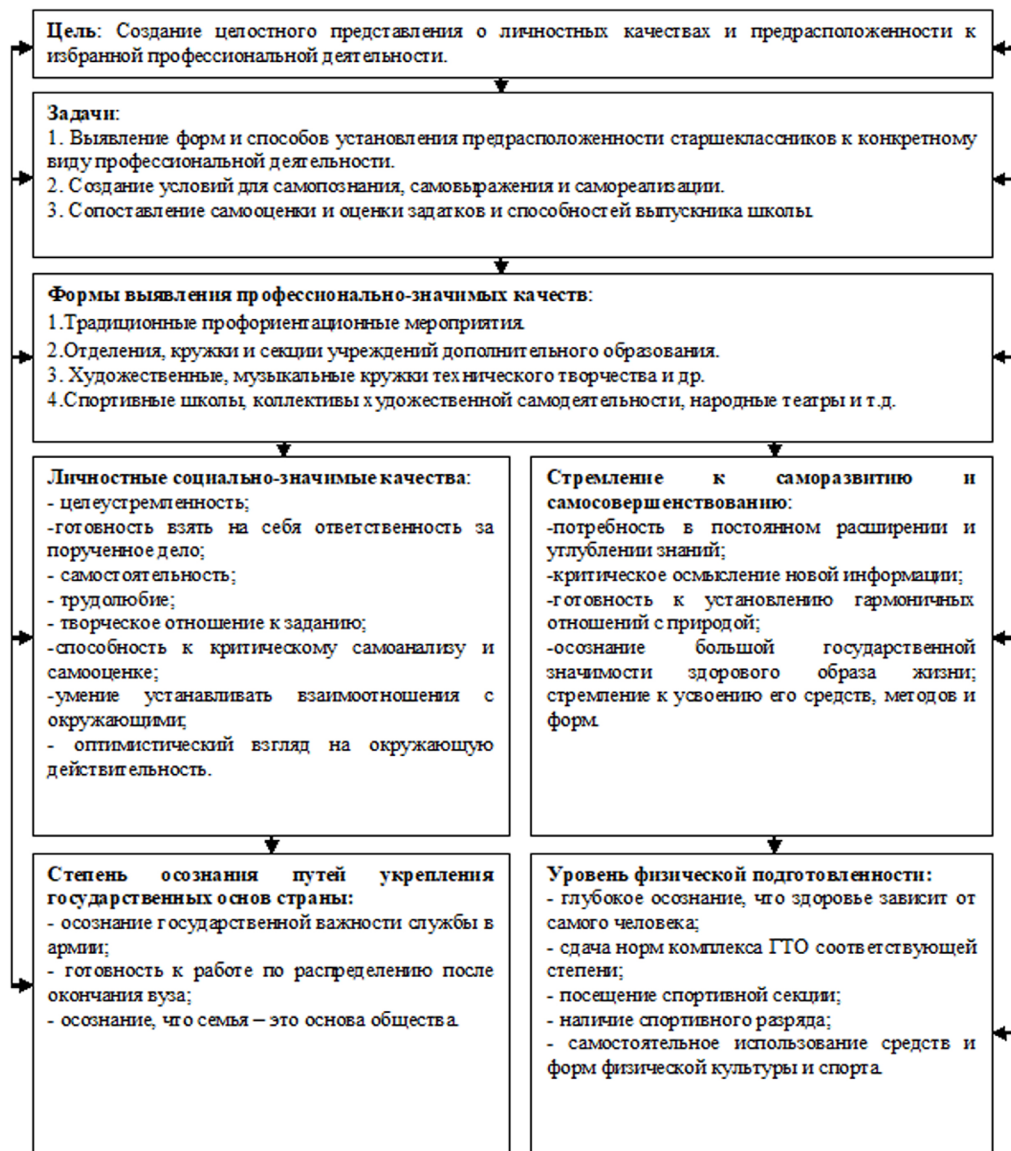


Рис.2. Модель выпускника общеобразовательной школы

Будущие учителя ЭГ постепенно самостоятельно с помощью наводящих вопросов преподавателя пришли к выводу, что члены педагогического коллектива школы должны предъявлять единые требования при воспитании личностных качеств ученика, устанавливать связь с родителями, моделировать педагогические условия формирования личности и мировоззрения.

Раскрывая содержание понятия «профессионально-педагогическое мировоззрение», студенты ЭГ осознали причины его возникновения, установили связь с особенностями педагогического труда учителя, сделали вывод, что педагоги должны не только передавать учащимся определенные знания, но и формировать личность гражданина, создавать предпосылки для выявления интереса к определенной профессии. Постепенно для студентов раскрывалась специфика и сложность педагогической деятельности, без предрасположенности к которой трудно стать хорошим педагогом. Рассматривая с этих позиций модель выпускника школы, будущие педагоги ЭГ внесли ряд дополнений в ее содержание, основными из которых явились:

- в разделе «Формы выявления профессионально-значимых качеств»: организация экскурсий на промышленные предприятия, в производственные коллективы, НИИ и т.д.;
- в разделе «Личностные социально-значимые качества»: инициатива, настойчивость, мужество при отсутствии собственной точки зрения и т.д.;
- в разделе «Стремление к саморазвитию и самосовершенствованию»: усвоение жизненно необходимых умений и навыков: двигательных, бытовых, производственных.

После окончания педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование теоретической подготовленности по тем же вопросам и отношения к модели выпускника школы. Анализ полученных результатов показал, что положительные изменения произошли в обеих группах: КГ и ЭГ – при явном преимуществе студентов ЭГ. Так, при обсуждении вопросов анкеты были получены следующие варианты ответов: в КГ перед началом педагогического эксперимента на вопрос: «Надо ли учителю формировать мировоззрение школьника?» – положительный ответ дали 4 респондента; после окончания педагогического эксперимента – 9 человек; в ЭГ, соответственно, положительный ответ дали 3 респондента, после завершения педагогического эксперимента – 29 опрошенных, ($p < 0,05$). В КГ до проведения педагогического эксперимента на вопрос: «Позволяет ли профессионально-педагогическое мировоззрение представить в целостном виде модель выпускника общеобразовательной школы?» – ни один человек не ответил положительно; после окончания педагогического эксперимента позитивный ответ в КГ дали 7 человек, ($p < 0,05$); в ЭГ, соответственно, при отсутствии положительных ответов перед проведением педагогического эксперимента после его завершения утвердительно ответил 51 студент ($p < 0,05$).

В КГ перед проведением педагогического эксперимента никто из студентов не мог сделать никаких дополнений к предложенному варианту модели выпускника общеобразовательной школы; после окончания педагогического эксперимента ситуация не изменилась. В ЭГ также перед началом педагогического эксперимента не последовало никаких изменений по структуре и содержанию модели; после окончания педагогического эксперимента 34 студента внесли дополнения по трем разделам модели ($p < 0,05$).

Заключение. Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что одним из направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов является формирование мировоззрения и профессионально-педагогического мировоззрения, отражающего специфику учительского труда. Развитие мировоззрения способствует пониманию необходимости педагога выйти за рамки передачи

определенной системы знаний учащимся. Учитель в силу особенностей своей профессии призван не только давать знания, но и воспитывать личность, помогать учащимся раскрыть свой творческий потенциал, выявить задатки и склонности к предстоящей профессиональной деятельности. Решению этой сложной задачи способствует разработка модели выпускника общеобразовательной школы, отражающей требования к личностным качествам, направленной на раннее выявление задатков и способностей к профессиональной деятельности, физической подготовки и других сторон гармоничного развития индивида.

Источники и литература:

1. Астраханцева И. В., Назаренко А. В., Кузнецова З. М. The initial stage of the environmental education as a basis of rational human interaction with nature. // Cambridge Journal of Education and Science. 2016. № 1 (15). (January-June). С. 482–490.
2. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: Монография: в 2-х ч. Ч.2. М.: Тамбов, 2000. 143 с.
3. Менчинская Н. А. Психологические закономерности формирования научного мировоззрения. // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л.И. Анцыферова. М., Педагогика, 1981. С. 306–319.
4. Моносзон Э. И. Формирование научного мировоззрения учащихся. М.: Педагогика, 1985. 232 с.
5. Назаренко А. В. Методологическое обоснование совершенствования профессиональной подготовки педагогов к формированию навыков природосбережения. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2013. № 2 (23). С.90–96.
6. Назаренко А. В., Колесник А.И. Формирование профессионально-педагогического экологического мировоззрения у учащейся молодежи. // Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века: Проблемы современного образования: Материалы 13-ой Международной научно-методической конференции памяти И.Н. Ульянова / под общей ред. Л.И. Петриевой. Ульяновск: УлГПУ, 2012. С. 369–372.
7. Реутова Л. П. Теоретические основы формирования профессионально-педагогического мировоззрения учителя начальных классов: Монография. Ставрополь: ООО «Базис», 2004. 176 с.
8. Реутова Л. П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя. Автореф. дисс.... д.п.н. Майкоп, 2006. 28 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1970. 569 с.
10. Сиземская И. Н. Мировоззрение как ценность образования: С. И. Гессен, В. В. Зенковский, И. А. Ильин. // Педагогика. 2001. №1. С. 63–67.
11. Школьник Г. И. От единого мировоззрения к личностным ценностям. // Педагогика. 1993. №3. С. 34–36.

УДК 378
ББК 74.48

Рефлексивная компетентность как важнейшая составляющая профессиональной компетентности учителя

Мишина Алевтина Петровна,

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогических технологий дошкольного и начального образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье раскрывается сущность рефлексивной компетентности педагога, охарактеризованы мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-личностный компоненты, выделены стадии и уровни (интуитивный, репродуктивный, инструментальный, творческий) формирования рефлексивной компетентности педагога, рассмотрены технологии и формы организации учебного процесса, направленного на формирование рефлексивной компетентности, в системе повышения квалификации учителей начальных классов.

Ключевые слова: компетентность, рефлексия, профессиональная компетентность, рефлексивная компетентность, форма организации учебного процесса, повышение квалификации.

Reflexive Competence As an Essential Component of Teacher Professional Competence

Mishina Alevtina P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogical Technologies of Preschool and Primary Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article reveals the essence of the teacher's reflective competence, characterizes the motivational, value, cognitive, activity, reflexive and personal components. It highlights the stages and levels (intuitive, reproductive, instrumental, creative) of the teacher's reflective competence, considers the technologies and forms of organizing the educational process in the system of improvement qualifications of primary school teachers aimed at the formation of reflective competence.

Keywords: competence, reflection, professional competence, reflective competence, form of organizing the educational process, advanced training.

Современное школьное образование претерпевает трансформации, ориентированные как на обновление предметного содержания, так и на формирование универсальных компетентностей и функциональной грамотности обучающихся. В связи с этим возникают вопросы, связанные с определением, какие компетентности являются универсальными,

каким образом должна школа у обучающихся их сформировать, каким должен быть современный учитель. В предварительных выводах по реализации Международного проекта «Универсальные компетентности и новая грамотность», инициированного благотворительным фондом «Вклад в будущее» в 2017 году, выделяются три «целостные универсальные компетентности» [Фрумин, Добрякова, Баранников, Реморенко 2018: 15-16]:

- компетентность мышления, включающая мыслительные операции, креативное мышление, системное мышление, изобретательность, работу с информацией, умение принимать решения, управлять рисками, создавать собственный продукт и т.д.;
- компетентность взаимодействия с другими (кооперация, способность к сотрудничеству, способность договариваться, разрешать конфликты),
- компетентность взаимодействия с собой (саморегуляция, самоконтроль, самоорганизация).

По мнению разработчиков проекта, «развитость универсальных компетентностей определяет, насколько эффективно человек принимает решения и действует в различных ситуациях, а также насколько он способен к саморазвитию («умеет учиться» в узком, академическом, смысле и в широком смысле овладения любыми новыми навыками, в которых возникает профессиональная или жизненная необходимость)» [Фрумин, Добрякова, Баранников, Реморенко 2018: 17].

Под компетентностью принято понимать способность личности эффективно выбирать и использовать знания и умения для эффективного решения задач, в том числе и нестандартных.

Профессиональная компетентность рассматривается как качественная характеристика подготовки специалиста, заключающаяся в обладании им системой научно-теоретических знаний в области выбранной предметной деятельности, наличии потенциала эффективности трудовой деятельности.

Применительно к педагогической деятельности под профессиональной компетентностью следует понимать качественную интегративную характеристику личности учителя, которая включает систему научно-теоретических знаний в области преподаваемого предмета, а также в области педагогики и психологии, способы применения их в «конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.)» [Дунаева 2012: 119].

Е. С. Дунаева справедливо отмечает, что понятие «профессиональная компетентность» часто употребляется как синоним профессионализма и высокой квалификации [Дунаева 2012: 118].

В. Н. Козлов, А. А. Пинский, Э. Ф. Зеер, В. С. Кагерманьян, Дж. Равен, Ю. Г. Татур, В. А. Кальней, А. Г. Каспржак, А. А. Деркач, И. А. Зимняя, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина и др. исследователи выделяют следующие взаимосвязанные компоненты профессиональной компетентности педагога:

- мотивационно-волевой компонент, включающий мотивы, цели, потребности, ценностные установки, интерес к профессиональной деятельности, творческие проявления в профессии;
- функциональный компонент, представляющий собой совокупность знаний о технологиях и способах проектирования и реализации педагогической деятельности;
- коммуникативный компонент, включающий в себя владение коммуникативно-речевыми (риторическими), полемическими умениями, умениями осуществлять межличностный обмен информацией, умения предупреждать и разрушать конфликты, осуществлять взаимодействие с коллегами и обучающимися, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях и т.д.;

– рефлексивный компонент, проявляющийся в навыке самоконтроля результатов своей деятельности, умении адекватно определять уровень собственного развития, личностных достижений и качеств.

Именно рефлексивный компонент является основным показателем того, насколько педагог готов к самопознанию, профессиональному росту. Говорят даже о педагогике рефлексии [Вульф, Харьков 1995].

Как в число универсальных компетентностей, так и в компоненты профессиональной компетентности включена самоорганизация личности, предполагающая способность к рефлексии. Не случайно в современной образовательной ситуации большое внимание уделяется формированию и развитию рефлексивной позиции, рефлексивной деятельности, рефлексивной компетентности учителя.

С. В. Грек отмечает, что «способность личности к осуществлению деятельности рефлексивного характера является одним из важнейших показателей её компетентности, конкурентоспособности, успешности деятельности. Рефлексивное осмысление сознания, деятельности, поведения, опыта является конструктивным путем профессионального развития личности» [Грек 2012: 273].

В педагогической науке достаточно много исследований посвящено формированию рефлексивной компетентности педагога, при этом используется достаточно широкое понятийное поле: рефлексия, рефлексивные умения, рефлексивная деятельность, рефлексивная позиция, педагогическая рефлексия, профессиональная рефлексия и др. Чаще всего встречается понятие «педагогическая рефлексия». Несомненно, рефлексивная компетентность, как и рефлексивная деятельность, опирается на рефлексивные умения, которые, как считает В. А. Слостёнин, являются ведущим компонентом в «структуре профессиональной педагогической деятельности» учителя и заключаются в умении оценивать и анализировать результаты «своей деятельности, деятельности учащихся, педагогического взаимодействия», фиксировать «состояния развития участников педагогического процесса и причин этого», корректировать действия «на основе мнений о себе учащихся, родителей, коллег» [Слостёнин 2006].

По мнению С. С. Кашлева, педагогическая рефлексия – это «процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого» [Кашлев 2002].

А. К. Марковой в определении педагогической рефлексии подчёркивается творческий характер; ведущей является «способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе ..., это обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика» [Маркова 1996: 24].

Л. М. Митина, С. Ю. Степанов, Н. В. Кузьмина отмечают, что рефлексия – это «совокупность способностей анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность, проникать в индивидуальное своеобразие ученика, вставать в позицию ученика и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя, конструктивно разрешать свои внутриличностные противоречия и конфликты» [Митина 2004, Грек 2012]. Важной составляющей, по мнению исследователей, является «вовлечение педагога в процесс самосовершенствования путем переосмысления своего профессионального опыта, путем активизации рефлексивных процессов в мышлении, общении, деятельности» [Степанов 2000: 47].

Всеми исследователями признаётся, что рефлексия является необходимым условием освоения и осуществления профессиональной педагогической деятельности, особенно при

изменении условий этой деятельности, поскольку без рефлексии невозможно управление образовательным процессом и осуществление контроля. Кроме того, рефлексия является одним из основных механизмов развития самой профессиональной деятельности.

Ряд авторов рассматривает педагогическую рефлексию как особый вид способностей. При этом выделяются проектировочная, организаторская, коммуникативная, смысловотворческая, мотивационная и коррекционная функции педагогической рефлексии.

Итак, рефлексия выступает «критерием компетентности, профессиональной квалификации учителя, способствует преодолению профессиональных затруднений через самоанализ учителем собственной деятельности и совершенствование себя, через учет и анализ восприятия со стороны партнеров по общению, учащихся» [Неделина 1998].

Обратимся к требованиям ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование» (Приказы Министерства образования и науки № 1426 от 04.12.2015 г. и № 91 от 09.02.2016 г.). В числе общекультурных компетенций выделяется такая компетенция, как «способность к самоорганизации и самообразованию», а в числе профессиональных – «способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития» (ПК-10) [ФГОС ВО 2015, 2016]. Следовательно, формирование данных компетенций предполагает формирование рефлексивной компетентности, а именно:

- умений осознать мотивы и ценности профессиональной педагогической деятельности, прогнозировать, проектировать и программировать достижения;
- умений осуществлять самопознание, самоанализ и саморегуляцию;
- умений прогнозировать восприятие и оценку себя субъектами педагогического и профессионального взаимодействия.

Под рефлексивной компетентностью понимается профессиональное качество личности, заключающееся в умении адекватно и эффективно осуществлять самоанализ и самооценку собственной профессиональной деятельности, что обеспечивает саморазвитие личности, творческий подход к профессиональной деятельности, способствует достижению ее эффективности и результативности.

Л. П. Качалова определяет рефлексивную компетентность как интегральное качество личности, которое включает в себя:

- умение осуществлять рефлексивную и контрольно-оценочную деятельность;
- умение анализировать педагогические явления и факты;
- самокритичность, самооценку, самоконтроль, самоанализ [Качалова 2015].

К указанным характеристикам Р.А. Сабирова добавляет умение видеть противоречия, «вставать на позиции разных «наблюдателей» [Сабирова 2016].

Исходя из обобщённой характеристики профессиональной компетентности, выделим вслед за Л. П. Качаловой структурные компоненты рефлексивной компетентности [Качалова 2015]:

- мотивационно-ценностный компонент – наличие мотивов, ценностного отношения к рефлексивным знаниям, умениям; потребности в самоанализе, самопознании, саморазвитии;
- когнитивный компонент – знание и понимание основ и сущности педагогической рефлексии, рефлексивной компетентности как составляющей профессиональной компетентности;
- деятельностный компонент – умение находить и применять эффективные рефлексивные способы осмысления и анализа педагогической деятельности;
- рефлексивно-личностный компонент – личностный рефлексивный опыт, рефлексивное

отношение к своим знаниям, умениям, способам профессиональной деятельности.

К сожалению, в профессиональной подготовке учителей существовал и до сих пор преобладает предметно-знаниевый подход, тогда как школа ждёт педагога, способного к саморазвитию, обладающего субъектными качествами, профессиональным мышлением, способностью занимать аналитическую позицию по отношению к себе и своей профессиональной деятельности. Следовательно, профессиональная подготовка учителей должна быть направлена на формирование и развитие стремления к познанию своих личностных качеств и потенциальных возможностей, что и обеспечивает рефлексию.

Процесс формирования рефлексивной компетентности учителей требует специально организованной деятельности, и непрерывное профессиональное образование учителей должно включать:

- формирование представлений о рефлексии и рефлексивных способностях;
- диагностику потребностей в профессиональном саморазвитии и экспертизу проблем, возникающих в профессиональной деятельности;
- освоение и развитие рефлексивных умений во время прохождения педагогической практики и собственной педагогической деятельности на основе самоанализа, самодиагностики и самокоррекции;
- формирование рефлексивно-оценочной позиции, включающей умения ориентироваться в педагогической деятельности, реализовывать систему обобщённых способов педагогической деятельности, осознанно выбирать пути и средства своего профессионального развития.

Система формирования рефлексивной компетентности учителя начальных классов опирается на применении ряда педагогических технологий [Мишина 2013, 2014]:

- технологии комплексного планирования, включающей определение состава проблем, требующих решения, и предполагаемого результата, обоснование и проектирование способа решения проблем, анализ результатов и определение дальнейших перспектив;
- технологии исследовательского обучения (экспериментирование, кейс-технологии, моделирование, анализ и решение педагогических ситуаций, краудсорсинг – обучение через выявление проблемных полей, образовательный ретренинг, презентации результатов исследования и др.);
- технологии индивидуальных образовательных траекторий;
- информационно-коммуникационные технологии (онлайн-общение с профессиональным сообществом, дистанционное сопровождение педагогов в межкурсовой период и др.);
- технология наставничества.

В процессе повышения квалификации формирование и развитие рефлексивной компетентности учителей осуществляется через выполнение разного рода практических работ:

- диагностика профессиональных проблем и затруднений, составление индивидуальных программ (траекторий) профессионального и личностного развития;
- решение профессиональных проблем и затруднений через тренинги, наблюдение за профессиональной деятельностью других педагогов, сравнение опыта работы педагогов по данной проблеме и др.;
- изучение, анализ и самостоятельное проектирование урочной исследовательской деятельности (уроки-исследования, уроки-проекты, педагогические мастерские и т.д.) с акцентом на конкретных приёмах и методах организации рефлексии обучающихся;
- анализ и самоанализ, рефлексивное осмысление уроков и внеурочных занятий в ходе проблемных и научно-практических семинаров;
- разработка памяток, рекомендаций по организации рефлексии обучающихся и деятельности самого учителя;

- изучение типичных ошибок и затруднений, испытываемых учителями в ходе обучения по какому-либо предмету, а также исследование их причин, прогнозирование трудностей, организация индивидуальных, групповых и коллективных форм работы учащихся на основе прогнозирования хода рассуждений, затруднений и ошибок детей;
- проведение деловых игр и тренингов, направленных на формирование мотивации к профессиональному развитию и умения строить индивидуальный маршрут профессионального самообразования и саморазвития, определять оптимальные способы саморазвития;
- написание и защита рефератов, итоговых аттестационных работ и педагогических проектов, где учителю необходимо не только проявить умения структурировать информацию теоретического и практического характера, но и сравнить, проанализировать и обобщить ранее изученные явления, закономерности на основе анализа информации, полученной из разных источников, и собственного опыта и т.д.;
- написание эссе, приобретение умений излагать свою позицию, выражать собственные размышления кратко, емко и доказательно;
- экспертиза материалов конкурса методических разработок уроков и внеурочной деятельности «Академический успех».

З. М. Хутиыз для развития рефлексивной компетентности учителя предлагает использовать и такие методические средства, как составление опорных программ «для ведения наблюдения за своими действиями (или действиями своих коллег) в профессионально-значимых ситуациях с последующим анализом полученных результатов, ведение дневниковых записей, фиксирующих события профессиональной жизни» [Хутиыз 2015].

Большое значение для формирования и развития рефлексивной компетентности имеют профессиональные конкурсы: «Учитель года», «Педагогический дебют», «Академический успех», «Профессиональный успех» и др.

Формой промежуточной диагностики профессиональной рефлексии, рефлексивной компетентности, потребностей педагога в профессиональном саморазвитии могут быть видеозаписи уроков и внеурочных занятий с последующим анализом (самоанализом) и обсуждением на заседании школьного методического объединения.

О. Б. Модулиной выделяется шесть стадий в формировании рефлексивной компетентности педагога:

- «осознание необходимости осуществления рефлексии в профессиональной деятельности;
- освоение теоретических основ осуществления рефлексии;
- репродуктивное применение знаний о рефлексии и воспроизведение рефлексивных приёмов в педагогической практике;
- осмысленное применение рефлексии в профессиональной деятельности;
- творческое применение рефлексии как средства профессионального развития;
- опора на рефлексию как на способ методологического обоснования изменений в педагогической практике» [Модулина 2008].

Опираясь на классификацию уровней сформированности рефлексивной позиции у педагогов, предложенную О. Б. Модулиной, выделим уровни сформированности рефлексивной компетентности: интуитивный, репродуктивный, инструментальный, творческий.

Для интуитивного уровня сформированности рефлексивной компетентности характерно неосознанное осуществление рефлексии в профессиональной деятельности при наличии потребностей и желания анализировать собственную профессиональную деятельность. Педагог имеет отдельные представления о приёмах самоанализа и самооценки, которые базируются не на научных знаниях о педагогической рефлексии и практических способах её осуществления, а на жизненном опыте. Причины проблем,

возникающих в педагогической деятельности, не выявляются и не анализируются. Рефлексивная деятельность осуществляется бессистемно.

Репродуктивный уровень сформированности рефлексивной компетентности педагога характеризуется сформированностью представлений о необходимости осуществления профессиональной рефлексии, наличием научных знаний о приёмах и методах осуществления рефлексивной деятельности, умением проводить рефлексию по образцам (на репродуктивном уровне). Вместе с тем рефлексия осуществляется недостаточно осознанно и нерегулярно.

Для инструментального уровня сформированности рефлексивной компетентности характерно понимание педагогом влияния рефлексии на его профессиональное развитие, умение применять приёмы и методы рефлексивной деятельности, готовность использовать рефлексию с целью профессионального развития. Однако при выявлении и анализе проблем, возникающих в педагогической деятельности, наблюдаются недостаточная научная компетентность и системность.

Творческий уровень сформированности рефлексивной компетентности характеризуется стремлением педагога к непрерывному самообразованию, потребностью осваивать новые знания и способы деятельности, умением осмысливать, научно обосновывать профессиональную деятельность, квалифицированно применять приёмы рефлексии, планировать и выбирать оптимальные методы и способы самоанализа. Рефлексивные действия опираются на систему научных знаний, выявление и анализ причин профессиональных проблем и затруднений. Педагог самостоятельно и творчески, нестандартно решает педагогические задачи, он самокритичен и требователен к себе.

Таким образом, процесс формирования рефлексивной компетентности педагога – это целостная система, включающая процесс осмысления самим педагогом теоретических основ и освоение практических навыков осуществления рефлексии педагогической деятельности, корректирующие мероприятия, а так же определение целей и задач профессионального развития, оптимальных способов самообразования, обобщение педагогического опыта, приобретение опыта деятельности по проектированию средств осуществления рефлексии, планированию и осуществлению рефлексивной деятельности, самоанализу педагогической деятельности.

Подготовка современных учителей в педагогическом вузе должна вестись на уровне, благоприятствующем приобретению выпускниками *творческой рефлексивной компетентности*. Только в этом случае школа сможет достойно отвечать на все те вызовы, с которыми сталкивается образование в эпоху глобализации.

Источники и литература:

1. Вульф В. З., Харкин В. Н. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: Магистр, 1995. 111 с.
2. Грек С. В. Профессиональная рефлексия и её место в развитии личности будущих педагогов. // Сб. материалов VII-ой Всероссийской научно-практической конференции «Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы» 29-30 ноября 2012 года. Анжиро-Судженск, 2012. С. 273 – 277. [Электронный ресурс]. // URL: <http://csl.isc.irk.ru/BD/Books/roc%20образование%202012.pdf> (дата обращения 10.08.2018).
3. Добрякова М. С. Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к школьной реальности. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.slideboom.com/presentations/1990039> (дата обращения 10.08.2018).
4. Дунаева Е. С. Современные тенденции подготовки будущих педагогов дектологов к профессиональной деятельности. // Сб. материалов II-ой Межвузовской методологической конференции магистрантов и аспирантов. В двух частях. Ч. 1. Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2012. 140 с. С. 117 – 122.
5. Елисеев В. К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. Наук. Москва, 2005. 42 с.
6. Качалова Л. П. Формирование рефлексивной компетенции студентов педвуза – будущих учителей. //

- Теория и практика общественного развития. Международный научный журнал. 2015. № 21. С. 262 – 264. [Электронный ресурс]. // URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/21/pedagogics/kachalova.pdf (дата обращения 10.08.2018).
7. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. Минск: Университетское, 2002. 95 с.
 8. Козлов П. Г., Кабанова И. В., Стоюшко Н. Ю. Рефлексивная компетентность современного педагога как фактор, влияющий на качество образовательного процесса. // Современная педагогика. 2016. № 1. [Электронный ресурс]. // URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5351> (дата обращения: 07.06.2018).
 9. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. 98 с.
 10. Кушеверская Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2007. 21 с.
 11. Кушеверская Ю. В. Рефлексивная компетентность как необходимое условие подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. 2007. № 15(31). С. 310 – 315.
 12. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 375 с.
 13. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 318 с.
 14. Мишина А. П. Повышение квалификации учителей начальных классов с позиций системно-деятельностного подхода. // Реализация системно-деятельностного подхода в условиях ФГОС. Сборник материалов / сост.: Аверина И. В., Иванова Н. В., Кожевникова И. В., Кравцова С. А. Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2014. С. 99 – 102.
 15. Мишина А. П., Морозова М. М. Формирование исследовательской компетентности учителей начальных классов. // Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в инновационном пространстве модернизации непрерывного педагогического образования: сборник материалов Всероссийского совещания заведующих кафедрами начального образования 23 – 25 октября 2013 г. Волгоград: изд-во ВГАПКИПРО, 2014. С. 25 – 35.
 16. Модулина О. Б. Формирование рефлексивной позиции педагогов в процессе курсовой подготовки. // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 2 (55). С. 26 – 32.
 17. Неверова Я. Э. Рефлексивная компетентность будущих педагогов как актуальный компонент становления профессионального самосознания. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 46. С. 279 – 283.
 18. Неделина С. В. Особенности рефлексивного компонента в формировании методологической культуры учителя. // Развитие личности в образовательных системах Южно-российского региона: Тезисы докладов V-го годичного собрания Юж. отд. РАО. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1998. № 4.1. С. 42 – 43.
 19. Павлова О. В. Формирование рефлексивной компетентности будущего учителя. // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-refleksivnoy-kompetentnosti-budushego-uchitelya> (дата обращения: 07.06.2018).
 20. Панова Л. В. Педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2005. 22 с.
 21. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/> (дата обращения: 07.06.2018).
 22. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). [Электронный ресурс]. // URL: <http://base.garant.ru/71345782/> (дата обращения: 09.08.2018).
 23. Романова Ю. В. Формирование рефлексивной позиции учителя как субъекта педагогической деятельности в образовательном процессе вуза дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2008. 201 с. [Электронный ресурс]. // URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-refleksivnoy-pozitsii-uchitelya-kak-subektapedagogicheskoy-deyatelnosti-v-obrazovatelnom-protseesse-vuza#ixzz4nSRmsUQs> (дата обращения: 09.08.2018).
 24. Сабирова П. А. Рефлексивно-оценочная позиция как условие эффективного профессионального саморазвития учителя. // Евразийский научный журнал. 2016. №10. [Электронный ресурс]. // URL: <http://journalpro.ru/articles/refleksivno-otenochnaya-pozitsiya-kak-uslovie-effektivnogo-professionalnogo-samorazvitiya-uchitelya/> (дата обращения: 09.08.2018).
 25. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 174 с.
 26. Сластёнин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. // Педагогическая наука и образование. 2006. № 5. С. 4 – 15.
 27. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
 28. Хуыз З. М. Педагогическая рефлексия в деятельности педагога. // Science Time. Международный научный журнал. 2015. № 3 (15). С. 560 – 564.

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.032

ББК 74.00

Диагностика и прогноз самоуправления подростка¹

Сибирева Анна Рудольфовна,

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Гумирова Вероника Павловна,

учитель математики Лицея при УлГТУ, магистр кафедры высшей математики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье предлагается методика диагностики и прогноза процесса самоуправления подростка, построенная на основе соответствующей математической модели. В работе кратко представлены математическая идеализация процесса самоуправления подростка; математическая модель в терминах дифференциальных уравнений, в которой учтены зависимость самоуправления от наличия или отсутствия внутренней мотивации на самоуправление, от притока или оттока ресурсов; рассматривается режим постепенного уменьшения педагогического влияния. Выводы, полученные при исследовании качественного поведения модели, согласуются с эмпирическими наблюдениями за поведением подростков. В статье описан педагогический эксперимент по диагностике уровня самоуправления подростков; произведено статистическое сравнение экспериментальных и «модельных» данных; предлагается новый способ обработки экспериментальных данных, основанный на результатах исследования качественного поведения модели, позволяющего, в отличие от существующих методик, прогнозировать дальнейшее развитие процесса самоуправления подростка.

Ключевые слова: математическое моделирование педагогических процессов, подростковый возраст, психология подросткового возраста, самоуправление подростка, влияние родителей, педагогическое влияние, математическая модель.

Diagnosis and Prognosis of Adolescent Self-management

Sibireva Anna R.,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

1. Статья написана по результатам исследования, поддержанного РФФИ, проект № 16-06-00150.

Gumirova Veronika P.,

*Mathematics Teacher, Lyceum (Ulyanovsk State Technical University), Master's Student,
Department of High Mathematics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N.
Ulyanov, Ulyanovsk, Russia*

Abstract. The article proposes a method for diagnosing and predicting the process of self-management of a teenager, built on the basis of an appropriate mathematical model. The article briefly presents a mathematical idealization of the process of self-management of a teenager, a mathematical model in terms of differential equations, which consider the dependence of self-management on the presence or absence of intrinsic motivation for self-management, on the inflow or outflow of resources. It also considers the mode of gradual reduction of pedagogical influence. The conclusions about the qualitative behavior of the model are consistent with empirical observations of the adolescent behaviour. The article describes a pedagogical experiment in diagnosing the level of adolescent self-management, and a statistical comparison of experimental and "model" data. A new method of processing experimental data is proposed, it is based on the results of a study of the qualitative behaviour of the model, which makes it possible, in contrast to existing methods, to predict the further development of the process of adolescent self-management.

Keywords: mathematical modeling of pedagogical processes, adolescence, psychology of adolescence, adolescent self-management, influence of parents, pedagogical influence, mathematical model.

Введение. В настоящее время происходит процесс математизации социологических, педагогических, психологических наук, которые ранее считались далекими от математики. Инструментарий для этого дает синергетика – междисциплинарная методология, позволяющая строить модели сложных открытых систем произвольной природы на языке дифференциальных уравнений [Капица, Курдюмов, Малинецкий 2003; Солодова 2003 и другие]. «Грубые» модели, учитывающие малое число параметров, удивительно точно описывают качественное поведение сложных систем.

Примеры математических моделей в терминах дифференциальных уравнений таких сложных явлений, как «любовь», «возникновение лидерства в группах», «подлиза», «назойливый друг», «возникновение чувств» и др. приведены в книге В. П. Милованова «Неравновесные социально-экономические системы: синергетика и самоорганизация» [Милованов 2001]. В книге В. И. Жегалова и С. Н. Киясова «Приложение обыкновенных дифференциальных уравнений» исследуются модели обмена информацией: «научный коллектив со структурой солнце», «учитель – ученик», «благоприятное сотрудничество» и др. [Жегалов 2007]. Математическая модель «управление вниманием» и «математическое определение воли» предложены в работе А. В. Гласко и др. [Гласко 2013].

Проведенное нами исследование показало, что математическое моделирование педагогических процессов по-прежнему остается актуальной задачей современной науки, решение которой будет способствовать появлению новых педагогических технологий [Ительсон 1964; Киселева 2013; Киселева, Сенькина, Емельченков 2007; Богатырев 2018; Дахин 2005; Лодатко 2010; Солодова, Антонов 2005].

В данной статье приводится математическая модель самоорганизации и/или самоуправления подростка. В Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова тема изучается с 2013 года [Гурьянова, Моисеева 2013].

Основания. Проблема самоуправления личности многие века не утрачивает своей актуальности. В древнем Китае и Индии зародились такие практики самоуправления, как ушу, цигун и суфизм. Великие философы Гераклит, Сократ, Марк Аврелий, Августин призывали к самопознанию и самоопределению. В эпоху Просвещения К. А. Гельвеций, И. Г. Гердер, Ж.-Ж. Руссо исповедовали взгляд на сознание (мышление и чувства) как на выражение самовоспитания и самообразования. Г. Гегель в «Философии права» рассматривает самоуправление как «переработку» себя в процессе культуры. Антропологические и гносеологические изыскания И. Канта, Л. Фейербаха, И. Фихте, Г. Спенсера, В. Дильтея, Э. Шпрингера и др. развивают понятия самоуправления, самоопределения, самопознания личности.

Самоуправление личности, в частности ребенка или подростка, исследуется в работах Л. С. Выготского, Э. Деси и Р. Райана, Ю. Куля, Н. Л. Аникеевой, А. К. Болотовой, В. Кирпичёва, Л. А. Коростылевой, Л. А. Пейсахова, Н. М. Шипилиной и др.

Л. И. Новикова определяет самоуправление как «разумно осуществляемую самими детьми деятельность, включающую постановку цели, планирование, способы реализации плана, организацию учета и контроля» [Новикова 1988: 7].

Самоуправление – это целенаправленное изменение, при котором человек ставит себе цель, самостоятельно управляет своим общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Самоуправление – это процесс, связанный с созданием нового, встречей с противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей. Сознательная и волевая составляющие самоуправления позволяют согласовывать объективные требования жизни с субъективными целями на основе системы мотивов человека, его психологических свойств, способности предвидения, рефлексии, волевых качеств.

Психологи различают самоуправление и саморегуляцию [Вагапова 2010]. В своем развитии самоуправление проходит стадию кризиса (формирования целевой программы) и гомеостаза (следования целям). Переходя к саморегулированию в рамках заданных правил, норм и стереотипов, человек воплощает замысел, идею в жизнь. Саморегуляция – компонент самоуправления, заключающийся в изменении, совершаемом в рамках осуществления программы гомеостаза, служащим ориентиром и фактором контроля собственных действий в соответствии с намеченной целью.

В данной статье объект изучения – процесс самоуправления подростка в условиях воздействия некоего «управляющего центра» (родителей или педагога). Возникновение противоречий, типичных для подросткового возраста, не срабатывающие привычные способы общения, поведения, деятельности ведут к осознанию причин неудач, к появлению внутренней мотивации на «самоуправление», к постановке цели – «формирование системы самоуправления».

Математическая модель процесса самоуправления подростка – предмет изучения. Мы рассматриваем стадию гомеостаза, когда деятельность системы направлена на поддержание уже принятых целевых установок. Рассуждения справедливы для конечного промежутка времени, на котором мы условно считаем, что внешние факторы (тип воздействия «центра» и режим поступления ресурсов), а также внутренние целевые установки неизменны. Поведение системы при этом описывается линейным дифференциальным уравнением [Гурьянова 2013]:

$$Y'(\tau) = -\varphi(\tau)Y(\tau) + bY(\tau) + \Phi, \quad Y(\tau_0) = Y_0, \quad (1)$$

где $Y(\tau)$ – самоуправление подростка, τ – время, $Y'(\tau)$ – скорость изменения – начальный уровень величины $Y(\tau)$. Коэффициент b показывает стремление подростка: при

$b > 0$ – к самоуправлению, при $b < 0$ – к зависимости, к опеке. Φ – линейное воспроизводство параметра Y за счет поступления в систему ресурсов разного рода, например, информации или финансов, $\varphi(\tau)$ – влияние родителей или учителя. Мы изучали поведение системы при разных $\varphi(\tau)$ $\Phi(\tau)$.

Рассмотрим случай, когда $\Phi = const$, функция $\varphi(\tau) = \frac{a}{t}$ ($a > 0$) описывает убывающее обратно пропорционально времени родительское управление, a характеризует интенсивность родительского влияния.

Замена переменных $t = \frac{\tau}{a}$ приведет к уравнению:

$$Y' = \frac{1}{t} Y + bY + \Phi, \quad Y(t_0) = Y_0 \tag{2}$$

Решение уравнения (2) имеет вид:


$$Y = -\frac{\Phi}{b^2} \left(b + \frac{1}{t} \right) + C e^{bt} \frac{1}{t}, \quad C = Y_0 t_0 e^{-bt_0 + \frac{\Phi}{b^2}} (bt_0 + 1) e^{-bt_0} \tag{3}$$

Функция Y зависит от параметров b, Φ, C , где C линейно взаимосвязан с начальным уровнем самоуправления Y_0 (чем выше Y_0 , тем больше C). Пространство параметров (b, Φ, C) разбивается на зоны, в каждой из которых функция $Y(t)$ (3) демонстрирует качественно разное поведение [Сибирева 2014], которое отразим в Таблице 1.

Введем условные обозначения: если начальный уровень самоуправления Y_0 достаточно высок, в таблице это обозначим словом «умею», если Y_0 низок – «не умею», что будет относиться к навыкам самоуправления и соответствующим компетенциям; $b > 0$ – «хочу», $b < 0$ – «не хочу» самостоятельности, $\Phi > 0$ – «ресурсы есть», $\Phi < 0$ – «отток ресурсов». Знаки «↗, ↘» означают, соответственно, возрастание и убывание функции $Y(t)$.

Таблица 1. Параметрические зоны, в которых функция $Y(t)$ демонстрирует качественно разное поведение

Зона параметров	Параметры задачи (2)	Описание состояния подростка	Поведение функции $Y(t)$	Рекомендуем поработать над
1А	$\Phi \geq cb^2, c > 0$	Ресурсов достаточно, умею, неважно, хочу или не хочу	↗	–
1Б	$\Phi > 0, b < 0, c \leq 0$	Не хочу, не умею, ресурсы есть – деваться некуда – придется взрослеть		мотивацией, навыками самоуправления
2А	$\Phi \leq cb^2, c < 0$	Не умею, отток ресурсов, неважно, хочу или нет	↘	навыками самоуправления и привлечения ресурсов
2Б	$\Phi < 0, b < 0, c \geq 0$	Умею, но не хочу, отток ресурсов		мотивацией, навыками привлечения ресурсов
3А	$0 < \Phi < cb^2, c > 0$	Умею, ресурсы поступают, но их недостаточно, неважно, хочу или нет	↗↘	навыками привлечения ресурсов
3Б	$\Phi < 0, b > 0, c > 0$	Умею, хочу, но происходит отток ресурсов		

4А	$cb^2 < \Phi < 0, c < 0$	Не умею, отток ресурсов, неважно, хочу или нет		навыками самоорганизации и привлечения ресурсов
4Б	$\Phi > 0, b > 0, c < 0$	Не умею, хочу, ресурсы есть		навыками самоорганизации

Результаты исследования поведения математической модели согласуются с эмпирическими наблюдениями за поведением подростков.

В последнем столбце Таблицы 1 даны указания на то, какой навык нуждается в проработке: формирование мотивации, направленной на самоуправление, навыки самоуправления и привлечения ресурсов, необходимые для самостоятельной деятельности (время, информация, психофизические ресурсы и т.д.).

Эксперимент. Одним из последних этапов математического моделирования является экспериментальное нахождение численных коэффициентов математической модели, проверка на практике теоретических выводов, полученных при исследовании математической модели. Для этого проведен эксперимент «Оценка уровня самоорганизации учащихся». Цель эксперимента – выявление соответствия экспериментальных оценок самоорганизации личности и данных математической модели. Гипотеза: результаты экспериментов по оценке самоорганизации личности посредством психологических диагностик связаны с теоретическими результатами построенной математической модели.

Нами использовалась «Методика оценки самоорганизации деятельности, психодиагностика управления временем (ОСД)» [Мандрикова 2010]. Согласно данной методике, самоуправление, ассоциированное с грамотным управлением временем, описывается с помощью следующих шкал (факторов): «планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация на структурировании деятельности, самоорганизация при помощи внешних средств, ориентация на настоящее» [Мандрикова 2010]. Анкета состоит из 25 вопросов, которые оцениваются от 1 до 7 баллов. Общий интегративный результат вычисляется как линейная комбинация баллов с заданными весовыми коэффициентами. Предложены весовые коэффициенты, промежутки, отвечающие высоким, средним, низким показателям, трактовка результатов.

Нами также использовалась методика Ю. А. Алешиной и др. «Самоактуализационный тест (САТ)» [Алешина 2009] – адаптация теста Э. Шострома. САТ позволяет определить самоактуализацию, измеряемую в баллах по нескольким шкалам: X_1 – компетентность во времени, X_2 – поддержка, X_3 – ценностная ориентация, X_4 – гибкость поведения, X_5 – сензитивность к себе, X_6 – спонтанность, X_7 – самоуважение, X_8 – самопринятие, X_9 – приятие агрессии, X_{10} – контактность, X_{11} – познавательные потребности, X_{12} – креативность. Анкета состоит из 126 пунктов. Методика САТ позволяет получить численные показатели по каждой шкале и их интерпретировать.

В ходе эксперимента проведено анкетирование 40 учащихся 11 классов Лицея при УлГТУ г. Ульяновска по методикам ОСД и САТ.

Возникает вопрос о взаимосвязи и взаимозависимости результатов методик САТ и ОСД друг с другом и с результатами математического моделирования. На основе экспериментальных данных мы исследовали корреляционные связи между шкалами методик САТ и ОСД: каждая с каждой. Коэффициенты корреляции 0,05-0,3, что свидетельствует о том, что показатели шкал независимы друг от друга.

Многомерный корреляционный анализ показал сильную взаимосвязь итогового результата Y методики ОСД и параметров $(X_1, X_2, \dots, X_{12})$ методики САТ (коэффициент

корреляции 0,94). Найдена линейная зависимость между рассмотренными величинами, выраженная формулой:

$$Y=1.22 X_1-0.7 X_2-0.1 X_3-0.2 X_4+0.99 X_5+0.28 X_6+0.65 X_7-0.018 X_8-0.02 X_9-0.1 X_{10}-0.39X_{11}+0.19 X_{12} \quad (4)$$

Весовые коэффициенты в формуле (4) характеризуют вклад компонент X_k в результат Y . Наибольший вклад вносят X_1 – ориентация во времени; X_5 – сензитивность к себе, характеризующая, насколько адекватно человек ощущает, рефлексивует и соизмеряет свои потребности и чувства; X_7 – самоуважение. Наибольший вклад с отрицательным коэффициентом, влияющий на уменьшение результата Y , вносит X_2 – поддержка, трактуемая в дальнейшем как результат влияния управляющей стороны.

Итак, методики САТ и ОСД имеют разные вопросы, оперируют с разными наборами шкал, характеризующих самоуправление, их шкалы независимы. Но, несмотря на это, между результатами методик прослеживается сильная зависимость, т.е. методики взаимозаменяемы. Коэффициенты формулы (4) можно использовать как весовые коэффициенты при обработке результатов методики САТ для получения интегративного итогового параметра (методика САТ этого не предполагала). При этом будет получен численный результат, близкий к результату методики ОСД.

Соотнесем параметры математической модели со шкалами методик ОСД и САТ: b – со шкалой целеустремленности (ОСД), указывающей на способность личности сконцентрироваться на собственной цели, $\varphi(t)=100-p$, где p – параметр шкалы поддержки (САТ), измеряющий степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне, Φ – со шкалой самоорганизации посредством внешних средств (ОСД).

Отметим, что параметр p в методике САТ характеризует независимость субъекта от внешних воздействий, $(100-p)$ – зависимость, причем не столько силу воздействия, сколько субъективную реакцию на это воздействие. Параметр Φ в методике ОСД описывает привлечение внешних средств при рациональном использовании времени как ресурса. В рассматриваемой математической модели понятие «ресурсы» понимается шире (время, информация, финансы, технические средства, психофизические ресурсы и т.д.), но так как в используемых методиках такой параметр не представлен, пришлось в эксперименте довольствоваться сужением понятия «ресурсы».

Положим, $t_0=0.000001, t=1/\varphi(t)$. По формулам (3) для каждого респондента найдём теоретическое значение $Y_{теор}$, используя $C \approx \frac{\Phi}{b^2}$. Сравним теоретические значения $Y_{теор}$ с экспериментальными $Y_{осд}$. Корреляционный анализ показал сильную линейную зависимость (коэффициент корреляции 0,79) между экспериментальными и теоретическими данными:

$$Y_{осд}=339Y_{теор}+66. \quad (5)$$

Этот результат позволяет предложить альтернативный способ обработки данных для методик САТ и ОСД. Если снимать результаты вместо 18 по 3 шкалам («целеустремленность», «самоорганизация посредством внешних средств» (методика ОСД), «поддержка» (методика САТ)) и вычислять общий результат по формуле (3), то получается значение $Y_{теор}$, которое линейно взаимосвязано (формула (5)) с результатами методики ОСД (следовательно, и САТ – формула (4)). На него переносятся общие выводы этих методик.

Математическое моделирование позволяет спрогнозировать динамику процесса самоуправления респондентов. Для этого произведем обработку численных данных каждого респондента. От параметра b отнимем среднее для мужчин и женщин, согласно

методике ОСД [Мандрикова 2010], нижнее значение нормы для соответствующей шкалы: $\tilde{b}=b-26,7$. Аналогично, $\tilde{\Phi}=\Phi-4,7$. Вычислим коэффициент \tilde{C} по формуле (3), положив $t_0=1$. Ради согласования размерности, исходя из формулы (5), будем считать, что

$$Y_0=1/339(Y_{\text{ОСД}}-66).$$

По численным данным $\tilde{b}, \tilde{\Phi}, \tilde{C}$, соотнесем каждого респондента с одной из зон Таблицы 1. Эта операция позволит произвести прогноз динамики процесса самоуправления респондентов. 40% учащихся попали в зону 1А, 18% – в зону 1Б, для них прогноз – рост самоуправления. 20% оказались в зоне 2А, 15% – в зоне 2Б. Такие учащиеся требуют пристального внимания педагогов и родителей. Здесь рекомендуется педагогика взаимодействия, при которой совместными усилиями вырабатываются мотивация, направленная на самоуправление, соответствующие навыки и компетенции. В зоны 3А и 3Б попали 7% учащихся. С ними необходима работа по выработке навыков привлечения ресурсов, необходимых для самостоятельной деятельности, в частности, учебной.

Итак, предлагаемый способ обработки численных данных методики ОСД на основе математического моделирования позволяет прогнозировать динамику процесса самоуправления подростка и выработать практические рекомендации.

Заключение. Социальное моделирование – это предвидение тенденций и перспектив возможного развития социальных систем, объектов, общественных явлений, процессов на основе построения моделей. Математическое моделирование педагогических процессов – актуальная задача сегодняшнего дня, необходимая для анализа и разработки новых подходов в изучении личности.

В данной работе рассмотрена математическая модель самоуправления подростка; представлены все этапы математического моделирования: от согласования терминологии психологии, педагогики с языком математического моделирования, выявления базовых параметров, характеризующих процессы, до построения математической модели, качественного анализа ее поведения, экспериментального нахождения коэффициентов и согласования экспериментальных и теоретических результатов.

Критерием соответствия данной математической модели практике служит то, что, во-первых, качественное поведение модели согласуется с эмпирическими наблюдениями за поведением подростков, во-вторых, результаты, полученные при помощи математической модели, корреляционно взаимосвязаны с результатами эксперимента.

Математическое моделирование процесса самоуправления позволило предложить альтернативный способ обработки некоторых данных, полученных при помощи методик САТ и ОСД. А именно, мы предлагаем снимать только показатели шкал «целеустремленность» и «самоорганизация посредством внешних средств» из методики ОСД и шкалы «поддержка» из методики САТ. Это уменьшит количество вопросов, упростит методику исследования при получении того же численного результата, что и в методике ОСД. Применение результатов математического моделирования позволяет описать и прогнозировать динамику поведения системы, что недоступно при использовании статических результатов методик САТ и ОСД.

Дальнейшая работа над темой может происходить по нескольким направлениям. Во-первых, респонденты в нашем эксперименте представляли собой относительно однородную группу (учащиеся математических классов лицей). В дальнейшем необходимо расширение эксперимента на различные возрастные, социальные и другие группы опрашиваемых (не обязательно подростков). Во-вторых, планируется экспериментальное

изучение динамики самоуправления личности, сравнение экспериментальных временных рядов с теоретически предсказанными кривыми. В-третьих, мы использовали известные методики диагностики уровня самоуправления, в которых не изучалось влияние ресурсов на самоуправление. Требуется создание и апробация новых анкет, отражающих этот аспект. В-четвертых, мы рассматривали процесс «воздействия» на подростка, в то время как современная педагогика – это педагогика «взаимодействия», описываемого с помощью системы нелинейных дифференциальных уравнений [Сибирева 2015]. Система нелинейных дифференциальных уравнений позволяет предсказать кризисы, описать различные возможные траектории развития. Перспективным нам представляется и исследование нелинейных моделей.

Результаты данного исследования будут полезны педагогам и психологам для диагностики, прогноза и выработки практических рекомендаций, студентам, изучающим математику, для иллюстрации приложений дифференциальных уравнений, подросткам для самосознания и рефлексии.

Источники и литература:

1. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Загика М. В., Кроз М. В. Самоактуализационный тест (САТ). [Электронный ресурс]. // <http://www.hr-portal.ru/tool/samoaktualizaciiuuy-test-sat> (дата обращения 23.07.18).
2. Богатырев А. И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность). [Электронный ресурс]. // Издательский дом «Образование и наука». URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatirev%20a.i..doc.htm (дата обращения 10.07.2018).
3. Вагапова Н. А. Саморегуляция и самоуправление как базовые механизмы социальной адаптации личности. // Вестник экономики, права и социологии. 2010. № 3. С. 142 – 145.
4. Гласко А. В., Садыхова Л. Г., Вилисова Н. Т. Управление вниманием и математическое определение воли. // Наука и инновации. 2013. №8. С. 21 – 24.
5. Гурьянова А. Г., Масеева Д. Н. Математическая модель самоуправления подростка. // Материалы студенческой научно-технической конференции. Ульяновск: УлГТУ, 2013. С. 64.
6. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование. Новосибирск: НИПКИПРО, 2005. 230 с.
7. Жегалов В. И., Киясов С. Н. Приложения обыкновенных дифференциальных уравнений: учеб. пособие. Казань: Казанский университет, 2007. 120 с.
8. Ительсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. М.: Просвещение, 1964. 248 с.
9. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Едиториал УРСС, 2003. 288 с.
10. Киселева О. М. Использование математических методов для формализации элементов образовательного процесса. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 2 (февраль). С. 36 – 40. [Электронный ресурс]. // URL: <http://e-koncept.ru/2013/13032.htm> (дата обращения 10.07.2018).
11. Киселева О. М., Сенькина Г. Е., Емельченков Е. П. Методы математического моделирования в обучении: монография. Смоленск: Смол. гос ун-т, 2007. 112 с.
12. Лодатко Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов. Славянск: СГПУ, 2010. 148 с.
13. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 59 – 83.
14. Милованов В. П. Неравновесные социально-экономические системы: синергетика и самоорганизация. М.: Едиториал УРСС, 2001. 264 с.
15. Новикова Л. И. Самоуправление в школьном коллективе. М.: Знание, 1988. 79 с.
16. Сибирева А. Р. Математическая модель самоуправления в социальных и педагогических системах. // Вузовская наука в современных условиях: сб. мат. 48 научно-технической конференции. Ульяновск, УлГТУ, 2014. С. 310 – 313.
17. Сибирева А. Р., Охотников В. С. Самоуправление социальной системы при взаимодействии с управляющим центром и притоке или оттоке ресурсов. // Актуальные вопросы прикладной математики и информатики: сб. науч. тр. Саранск: СВМО. 2015. С. 60 – 65.
18. Солодова Е. А. Перспективные синергетические модели в педагогике. Синергетика. Труды семинара. Том 5. Материалы круглого стола «Сложные системы: идеи, проблемы, перспективы». Москва – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. С. 21 – 38.
19. Солодова Е. А., Антонов Ю. П. Математическое моделирование педагогических систем. // МКО. 2005. Ч. 1. С. 113 – 121. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.mce.su/archive/doc15483/doc.pdf> (дата обращения 10.07.2018).

УДК 53.01
ББК 22.3

Компьютерные технологии в физике: обобщение и систематизация опыта преподавания учебной дисциплины

Алтунин Константин Константинович,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и технических дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Предложен авторский подход к преподаванию учебной дисциплины «Компьютерные технологии в физике» в педагогическом университете. Обсуждается рабочая программа курса «Компьютерные технологии в физике», читаемого автором с 2001 года. Курс сочетает в себе различные возможности для программирования и моделирования физических явлений. Предложены результаты педагогического эксперимента по участию в научной конференции студентов, изучающих дисциплину «Компьютерные технологии в физике». Обосновывается важность и обобщены положительные эффекты введения дисциплины «Компьютерные технологии в физике» в программу обучения будущих учителей физики.

Ключевые слова: компьютерные технологии, физика, компьютерные технологии в физике, преподавание компьютерных технологий, моделирование физических явлений.

Computer Technologies in Physics: Generalization and Systematization of the Experience of Teaching an Academic Discipline

Altunin Konstantin K.,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Physics and Technical Disciplines, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The author proposes the approach to teaching the discipline «Computer technologies in Physics» in a pedagogical university. The author discusses the educational program of the course, which the author has been teaching since 2001. The course combines various possibilities for programming and modeling physical phenomena. The article provides the results of the pedagogical experiment. It justifies the importance and summarizes the positive effects of introducing the discipline «Computer technologies in Physics» into the curriculum of future teachers.

Keywords: computer technologies, Physics, computer technologies in Physics, teaching computer technologies, modeling of physical phenomena.

Отказ от дидактической трансляционной знаниевой модели образования и освоение аутентичной (подлинной) модели [Newnann, Wehlage 1993; Newnann, Marks

1996; Любимов 2017] является общим требованием наших дней. Как пишет доктор экономических наук, профессор, заместитель научного руководителя Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Л. Л. Любимов, современный учитель должен накапливать «тысячи страниц материалов к темам, постоянно расширяя свой знаниевый (предметный) кругозор. Создавая к каждому уроку задачи, проблемы и кейсы, он квалификационно движется к уровню предметного эксперта, самостоятельно (вследствие самообучения) превращаясь из учителя истории, биологии или физики в историка, биолога или физика. Ведь самый эффективный метод профессионального развития учителя находится в пространстве его профессиональной деятельности, черпающей знаниевый ресурс из целостного (всего) предметного поля [Любимов 2017: 16]. Как справедливо замечает специалист по современным системам образования, «учитель XXI века – драйвер когнитивного развития школьников, но, чтобы быть таковым, он должен стать предметным экспертом, т.е. владеть серьёзными основами своей науки [Любимов 2017: 18]. Именно поэтому студент педагогического вуза «должен научиться профессионально владеть своим предметным полем в Интернете» и «обучить его этому может только тот, кто сам ежедневно овладевает этим полем как учёный/исследователь» [Любимов 2017: 19].

Одной из основных черт современного образовательного процесса в университете является его всё возрастающая информатизация и компьютеризация, всестороннее внедрение новых информационных технологий. Современный преподаватель физики должен в совершенстве владеть уже существующими и создавать новые информационные ресурсы в области моделирования физических процессов для лекционных демонстраций, отображения результатов измерений в реальном режиме времени и разработки компьютерных лабораторных работ по курсу общей и экспериментальной физики, накапливать обширную проблемно-ориентированную базу знаний по различным разделам этой науки.

С 2001 года студентам педагогического университета специальности «Физика» читается разработанная автором статьи учебная дисциплина «Компьютерные технологии в физике». Учебный курс включает в себя 28 часов лекций и 28 часов лабораторных занятий. По глубокому убеждению автора, эту дисциплину в дополнение к уже имеющимся курсам по информатике должен читать ученый-физик. Ниже будет представлено обоснование данной позиции.

Почему так важно обучать будущих учителей физики использовать новые компьютерные и информационные технологии?

В современном мире требования к школьным учителям значительно возросли. Необходимо подготовить новое поколение преподавателей к решению поставленных государством задач компьютеризации и информатизации среднего, среднего специального и высшего образования. Будущим учителям нужно быть готовыми к тому, чтобы использовать новые информационные технологии оптимальным и эффективным образом. Учитель сегодня должен уметь не только преподавать материал урока, пересказывая учебник, не просто проводить физические демонстрации, показывая «внешнюю сторону» физических процессов и явлений, но и вместе с обучающимся «заглядывать внутрь» того, о чем необходимо знать выпускнику современной школы, представляя процессы и явления в максимально приближенных к реальности полноте и динамизме. В частности, он должен уметь проводить и объяснять компьютерный эксперимент (или результаты работы программы), *моделирующий* физический процесс¹.

1. Даже в школьные курсы информатики и информационных технологий для специализированных физико-математических классов вводится изучение не только пакета Microsoft Office, но и автоматизированных систем обработки, хранения и передачи данных, языки программирования Internet-приложений.

В первой части статьи автор знакомит читателя с авторским курсом «Компьютерные технологии в физике», во второй – приводит результаты педагогического эксперимента, в ходе которого были получены косвенные доказательства положительного влияния курса на студентов педагогического вуза, освоивших целый ряд необходимых современному учителю физики компетенций.

I. Курс «Компьютерные технологии в физике» был разработан и выстроен с учетом новых требований к образованию в целом и к подготовке учителей физики в частности. Целью указанного курса является изучение основных принципов, законов и методов численных исследований в современной физике. При изучении предмета у студентов должны сформироваться основные представления о работе с компьютерами и современными информационными сетями, умение правильно выражать физические идеи в правильной математической форме и вычислять различные физические величины и функциональные зависимости, решать численными методами различные дифференциальные и интегральные уравнения. Курс знакомит с основными операционными системами, текстовыми редакторами и принципами написания вычислительных программ, подходами к автоматизации физического эксперимента.

Суть инновационного подхода к прочтению курса состоит во всестороннем внедрении компьютерных технологий в изучение физических явлений. Дисциплина читается после того, как студенты прослушали курс общей и теоретической физики. Этот факт позволяет студентам легче ориентироваться в моделировании физических явлений, поскольку к началу занятий они уже имеют четкое представление о классах задач, не поддающихся решению аналитическими методами. Курс «Компьютерные технологии в физике» призван научить студентов работать не только в качестве «пользователей» компьютеров, но и сформировать у них навыки использования методов программирования и численных методов для решения разнообразных задач общей и теоретической физики.

Согласно тематическому плану, лекционный курс условно можно разделить на пять частей: 1) сведения о современных компьютерах, суперкомпьютерах и операционных системах; 2) текстовые редакторы и текстовые процессоры; 3) моделирующие программы на языке Lazarus; 4) решение уравнений на Maple 7 для описания различных физических процессов; 5) моделирование случайных процессов и основы теории автоматизации физического эксперимента. Учебный план лекционного курса «Компьютерные технологии в физике» приводится в Таблице 1, а распределение лабораторных занятий – в Таблице 2.

Таблица 1. Содержание лекционного курса «Компьютерные технологии в физике».

Номер лекции	Тема лекции	Число часов
1	Классификация основных элементов современного компьютера. Роль прогресса микроэлектроники и процессорной архитектуры в процессе конструирования компьютеров. Этапы развития микросхем и процессоров персональных компьютеров и серверов. Комплексное использование компьютеров. Принципиальное устройство компьютеров. Системный подход к анализу компьютерной техники и компьютерных сетей. Оптические диски. Классификация оптических дисков и обзор тенденций развития приводов для записи, перезаписи и чтения различных оптических дисков. Обзор языков программирования высокого уровня для решения физических задач. Применение суперкомпьютеров для решения физических задач. Разновидности современных операционных систем.	2 часа
2	Применение компьютера для подготовки выпускных и квалификационных работ. Обзор пакета Microsoft Office. Принципы оформления документов в текстовом редакторе. Группы базовых функций для текстовых процессоров. Понятие об издательских системах. Иерархический принцип классификации текстовых процессоров.	2 часа

3	Основные принципы подготовки оригинал-макетов текстов с математическими и физическими формулами. Обзор LaTeX для набора текста научных публикаций.	2 часа
4	Программирование на языке Lazarus. Структура программы. Раздел описаний. Раздел операторов. Стандартные типы данных. Целые и вещественные типы. Стандартные математические функции. Управляющие структуры языка Lazarus. Описание переменных, констант и типов. Операторы.	2 часа
5	Нестандартные и сложные типы данных. Ординарные типы данных. Сложные типы данных: массивы, файлы, записи, множества. Одномерные и двумерные массивы. Векторы и матрицы. Процедуры и функции. Классификация типов структур: простые, сложные, сложные структурные. Хранение данных физического эксперимента. Циклические операторы. Кратные циклы. Обработка числовых последовательностей.	2 часа
6	Файлы. Файловые операции. Файловые переменные. Буферные переменные. Файловые типы и ввод-вывод. Запись результатов физического эксперимента в файл. Файловые системы.	2 часа
7	Модули. Построение графиков зависимостей физических величин.	2 часа
8	Примеры моделирования физических процессов на языке Lazarus.	2 часа
9	Анализ математических вычислительных пакетов. Решение вычислительных задач при помощи Maple. Нахождение нулей функции. Численное решение алгебраических и трансцендентных уравнений. Численное решение системы линейных алгебраических уравнений. Метод Гаусса. Метод прогонки.	2 часа
10	Решение задач на Maple. Решение дифференциальных уравнений. Конечно-разностные методы численного дифференцирования и интегрирования. Численное решение общего интегро-дифференциального уравнения при помощи конечно-разностных методов.	2 часа
11	Графика в математическом пакете Maple. Пакеты расширений. Построение двумерных и трёхмерных графиков. Интерполяция полиномами. Метод сплайн-интерполяции.	2 часа
12	Решение задач на Maple. Задачи математической физики и уравнения в частных производных. Конечно-разностные методы для решения уравнения теплопроводности и уравнения колебания струны.	2 часа
13	Основы сетевых технологий. Internet-технологии в физике. Эффективный поиск информации по физике, компьютерным методам, математическому моделированию, сетевым и информационным компьютерным технологиям во всемирной сети Internet. Поисковые серверы. Почтовые серверы. Протоколы передачи данных. Понятие о базе знаний по физике. Форматы файлов электронных публикаций в сети Internet.	2 часа
14	Основы теории автоматизации эксперимента. Некоторые принципы создания экспериментальных установок, сопряжённых с компьютером. Аппаратные средства систем сбора и обработки данных в управлении экспериментом. Моделирование случайных процессов и методы Монте-Карло. Вычисление интегралов методом Монте-Карло. Критерии согласия для проверки статистических распределений случайных чисел.	2 часа

Таблица 2. Распределение лабораторных занятий дисциплины «Компьютерные технологии в физике».

Номер	Тема занятия	Число часов
1	Быстрый старт. Основы работы с Microsoft Windows и встроенными в них файловыми системами. Знакомство с оболочками Total Commander и проводник Windows. Запуск программ и приложений. Работа с окнами. Построение графиков в Microsoft Origin, Grapher и двумерных поверхностей в Surfer.	2
2	Основы работы с пакетом Microsoft Office и редактором Microsoft Word. Набор текста. Форматирование абзацев. Параметры страницы. Набор формул. Практическая проверка принципа WYSIWYG.	2

3	Работа с электронными таблицами Microsoft Excel. Набор таблиц. Вычисляемые таблицы. Построение графиков и диаграмм. Решение уравнений и неравенств в Microsoft Excel.	2
4	Программирование на языке Lazarus. Написание программ на Lazarus для решения алгебраических, дифференциальных и интегральных уравнений. Применение программ на языке Lazarus для моделирования физических явлений и процессов.	10
5	Основы работы с LaTeX в пакете MikTeX и онлайн-ресурсе Overleaf. Практическое знакомство с принципом набора формул в LaTeX.	2
6	Решение задач на Maple. Нахождение нулей функции. Решение дифференциальных уравнений. Построение двумерных и трёхмерных графиков.	8
7	Моделирование случайных процессов. Вычисление интегралов методом Монте-Карло. Критерии согласия для проверки статистических распределений случайных чисел. Некоторые задачи поиска. Оптимизация параметров зависимостей физических величин.	2

Из общего объёма учебной дисциплины «Компьютерные технологии в физике» выделено 10 часов на составление моделирующих программ на языке Lazarus и 8 часов – на решение задач при помощи математической системы Maple. Студенты должны сдать определённое количество работ. В отчёт по лабораторной работе входит текст моделирующей программы и пояснительная записка, набранная в одном из изучаемых текстовых редакторов.

На первых трёх лабораторных занятиях происходит практическое обучение студентов как «пользователей» операционной системы и файловых систем. Однако уже на первом лабораторном занятии их знакомят с программой Grapher, которая позволяет строить качественные графики зависимостей физических величин. Кроме того, на первом занятии происходит знакомство с основами работы в операционной системе Microsoft Windows и с проводником Total Commander. На втором лабораторном занятии изучаются возможности пакета Microsoft Office, в том числе по набору текста, содержащего физические формулы. Освоение набора текста в Microsoft Word [Потапкин 1996: 352] даёт возможность правильного оформления квалификационных работ и открывает перспективу для участия в конкурсах студенческих работ. На третьем лабораторном занятии более подробно изучаются возможности электронных таблиц Microsoft Excel. Особый акцент делается на изучении возможностей построения графиков и диаграмм, что является полезным для обработки результатов моделирования или результатов физических экспериментов. Кроме того, студенты учатся работать с вычисляемыми таблицами и решать неравенства в Microsoft Excel.

Во втором тематическом блоке лабораторных занятий, на который отводится 10 часов, студенты пишут моделирующие программы на языке высокого уровня Lazarus [Алексеев, Чеснокова, Кучер 2016: 552, Ачкасов 2016: 521], являющемся преемником языков программирования Delphi [Бобровский 2001: 640, Тюкачёв 2001: 400, Ачкасов 2010: 382] и Turbo Pascal [Фаронов 1990: 580, Зуев 1993: 384, Абрамов 1990: 256, Епанешников 1995: 288]. Первое типовое задание на лабораторных занятиях этого блока связано с вычислением функций физических величин, встречающихся в оптике и квантовой физике. Второе типовое задание представляет собой решение дифференциального или интегрального уравнения из электродинамики, оптики или квантовой физики путём применения конечно-разностных методов численного решения общего интегро-дифференциального уравнения. По завершении выполнения заданий студенты сдают законченные моделирующие программы.

В третьем тематическом блоке лабораторных занятий изучаются основы работы с LaTeX [Львовский 1996: 241]. Практическое задание на лабораторную работу связано с набором нескольких страниц текста с физическими формулами в LaTeX.

Четвёртый тематический блок посвящён решению физических задач на прикладном пакете Maple [Бобровский 2001: 640, Дьяконов 1998: 399, Матросов 2001: 528, Тюкачёв 2001: 400]. В данном блоке студенты выполняют три работы: первая сводится к нахождению нулей функции, вторая – к решению дифференциальных уравнений, а третья – к построению двухмерных и трёхмерных графиков зависимостей физических величин. На выполнение перечисленных трёх лабораторных работ отводится 8 часов.

На последнем занятии студенты выполняют лабораторные работы по вариантам либо на вычисление интегралов методом Монте-Карло, либо на проверку характера статистического распределения по одному из известных критериев.

На зачётном занятии проводится опрос студентов по вопросам лекционного курса, а также по моделирующим программам, разработанным в ходе выполнения лабораторных работ, и по вопросам, отведенным на самостоятельное изучение с использованием учебно-методической литературы.

Курс «Компьютерные технологии в физике» позволяет по-новому взглянуть и на преподавание общей и теоретической физики в университете. Если преподаватель демонстрирует на лекции моделирующие программы, поясняющие суть изучаемого вопроса, то это не только повышает наглядность лекции, но и значительно улучшает усвоение материала. Кроме того, в курсе общей и теоретической физики имеется довольно большой круг явлений или процессов, которые невозможно представить в наглядной форме на лекции в виде демонстрации. И здесь на помощь приходят компьютерные программы, моделирующие физический эксперимент. В условиях ограниченного финансирования демонстрационных кабинетов по физике в университетах, обращение преподавателей к моделирующим демонстрационным программам становится эффективным способом решения указанной проблемы.

В связи с неуклонным ростом разнообразия программного обеспечения и открываемых при этом возможностей для решения физических задач представляется актуальным регулярное обновление знаний студентов о программных средствах разработки (например, о Delphi [Бобровский 2001: 640, Тюкачёв 2001: 400, Молочков, Карпинский 2007: 302] и Lazarus [Алексеев 2016: 552, Ачкасов 2016: 521]), о графических редакторах (например, о Coral Draw).

Отдельными вопросами для изучения являются современное положение в сфере программного обеспечения, принципы создания экспериментальных установок, сопряжённых с компьютером [Веснин 2000: 19]. Полезно включить в лекционный курс знакомство с теориями квантовой информации, квантовых компьютеров и квантовых вычислительных сетей [Горбачёв, Жилиба 2001: 44, Китаев, Шень, Вялый 1999: 192, Браунштейн 1999: 11, Алтунин 2000: 21, Алтунин 2001: 15, Алтунин 2002: 13, Алтунин 2003: 16]. Студентам можно рекомендовать познакомиться с работами по квантовым вычислениям [Горбачёв 2001: 44, Китаев 1999: 192], с работами, отражающими последние тенденции в поиске наиболее перспективных реализаций квантовых компьютеров и их применений [Алтунин 2000: 21, Алтунин 2001: 15, Алтунин 2002: 13, Алтунин 2003: 16].

II. Во второй части статьи проведём описание педагогического эксперимента по подготовке к участию и работе в научной конференции студентов, изучающих дисциплину «Компьютерные технологии в физике». Рассмотрим результаты участия студентов, прослушавших курс «Компьютерные технологии в физике» на школе-семинаре «Актуальные проблемы физической и функциональной электроники», проводимой УФ ИРЭ РАН. Итоги

участия студентов и преподавателей вуза в конференции представлены на рис. 1 – 8.

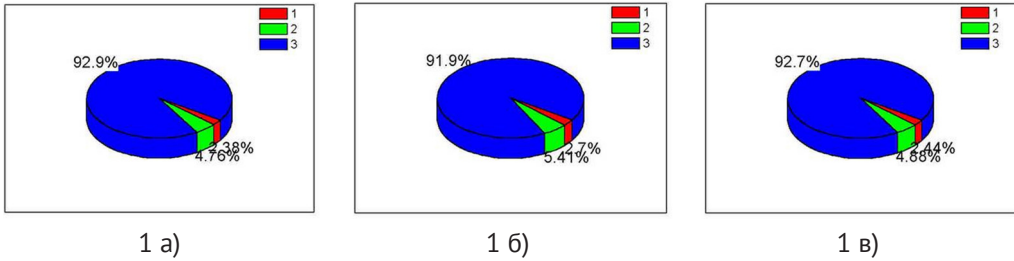


Рис. 1. а) доля состоявшихся докладов от всех заявленных докладов в программе школы-семинара 2000 года; б) доля сделанных докладов преподавателей и студентов УлГПУ от состоявшихся докладов школы-семинара 2000 года; в) доля опубликованных преподавателями и студентами УлГПУ тезисов докладов от всех тезисов школы-семинара 2000 года. Цифрами обозначены: 1 – доля докладов студентов УлГПУ, 2 – доля докладов преподавателей УлГПУ, 3 – доля докладов остальных участников конференции.

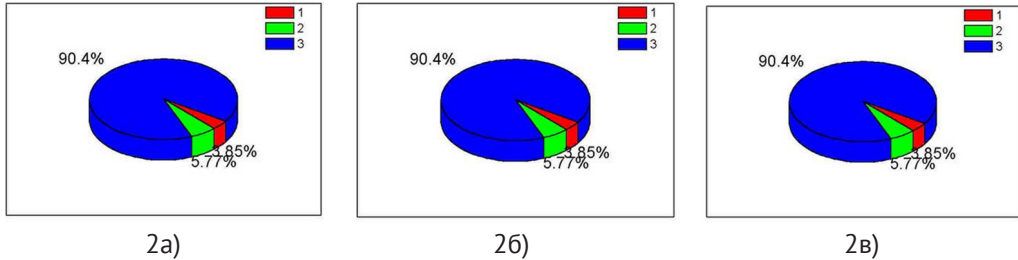


Рис. 2. а) доля докладов от всех заявленных докладов в программе школы-семинара 2001 года; б) доля сделанных докладов преподавателей и студентов УлГПУ от состоявшихся докладов школы-семинара 2001 года; в) доля опубликованных преподавателями и студентами УлГПУ тезисов докладов от всех тезисов школы-семинара 2001 года. Цифрами обозначены: 1 – доля докладов студентов УлГПУ, 2 – доля докладов преподавателей УлГПУ, 3 – доля докладов остальных участников конференции.

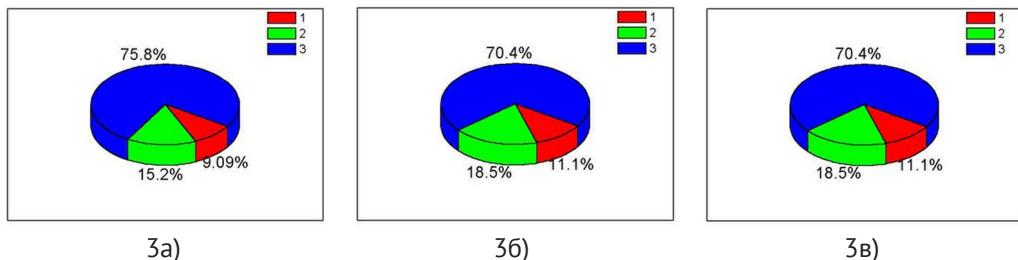


Рис. 3. а) доля докладов от всех заявленных докладов в программе школы-семинара 2002 года; б) доля сделанных докладов преподавателей и студентов УлГПУ от состоявшихся докладов школы-семинара 2002 года; в) доля опубликованных преподавателями и студентами УлГПУ тезисов докладов от всех тезисов школы-семинара 2002 года. Цифрами обозначены: 1 – доля докладов студентов УлГПУ, 2 – доля докладов преподавателей УлГПУ, 3 – доля докладов остальных участников конференции.

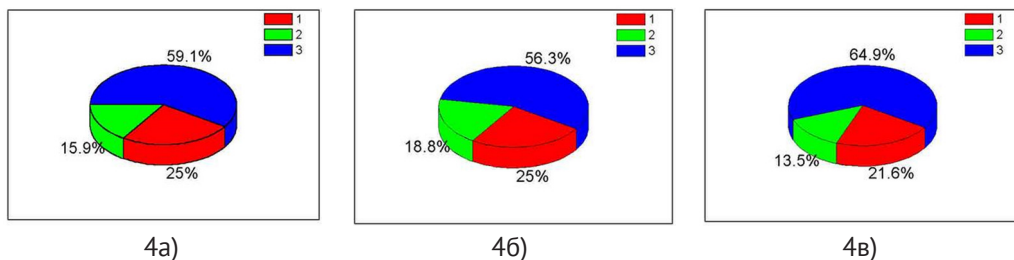


Рис. 4. а) доля докладов от всех заявленных докладов в программе школы-семинара 2003 года; б) доля сделанных докладов преподавателей и студентов УлГПУ от состоявшихся докладов школы-семинара 2003 года; в) доля опубликованных преподавателями и студентами УлГПУ тезисов докладов от всех тезисов школы-семинара 2003 года. На диаграммах цифрами обозначены: 1 – доля докладов студентов УлГПУ, 2 – доля докладов преподавателей УлГПУ, 3 – доля докладов остальных участников конференции.

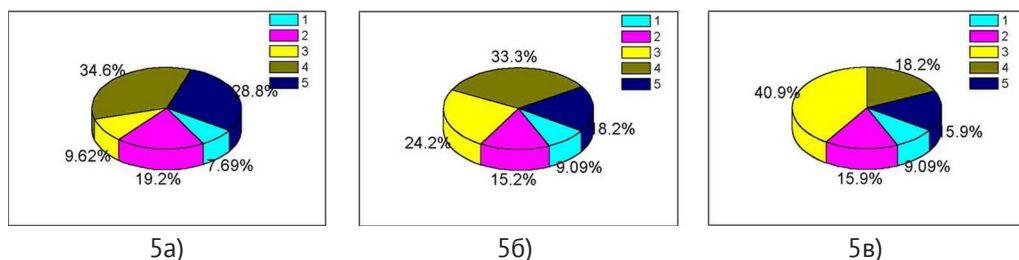


Рис. 5. а) доля докладов от всех заявленных докладов в программе школы-семинара 2001 года; б) доля докладов от всех заявленных докладов в программе школы-семинара 2002 года; в) доля сделанных докладов от всех заявленных докладов в программе школы-семинара 2003 года. На диаграммах цифрами обозначены: 1 – УлГУ, 2 – УлГТУ, 3 – УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 4 – УФ ИРЭ РАН, 5 – прочие вузы.

Итоги сравнения по параметру «участие представителей вузов Ульяновска в ежегодной школе-семинаре «Актуальные проблемы физической и функциональной электроники», организованной УО ИРЭ РАН», представлены на рис. 5. Результаты анализа состава участников школы-семинара представлены на рис. 6.

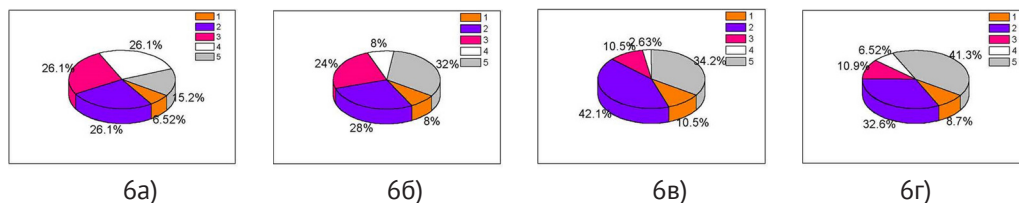


Рис. 6. а) доля профессоров и докторов наук (1), кандидатов наук (2), аспирантов (3), инженеров и ассистентов (4), студентов (5) в 2000 году, б) доля профессоров и докторов наук (1), кандидатов наук (2), аспирантов (3), инженеров и ассистентов (4), студентов (5) на школе-семинаре в 2001 году, в) доля профессоров и докторов наук (1), кандидатов наук (2), аспирантов (3), инженеров и ассистентов (4), студентов (5) на школе-семинаре в 2002 году, г) доля профессоров и докторов наук (1), кандидатов наук (2), аспирантов (3), инженеров и ассистентов (4), студентов (5) на школе-семинаре в 2003 году.

На рис. 7 представлены диаграммы процентного соотношения качественного состава участников школы-семинара, а также заявленных и сделанных докладов в программе школы-семинара 8 – 9 декабря 2004 года.

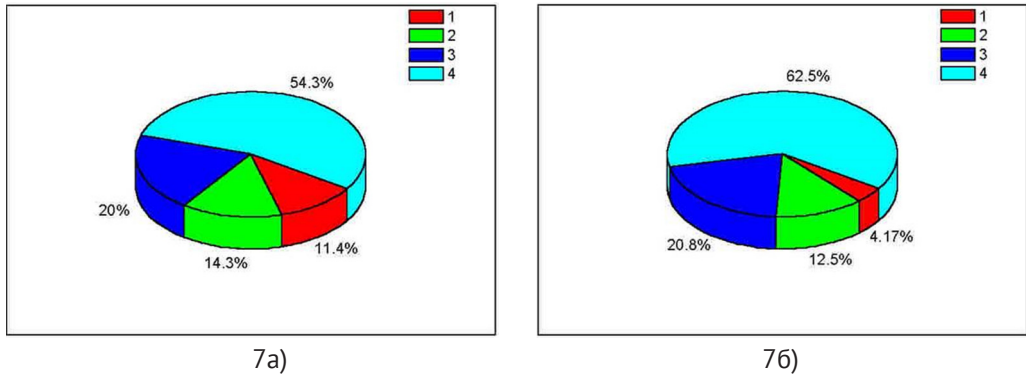


Рис. 7. а) диаграмма процентного соотношения качественного состава участников школы-семинара, заявленного в программе школы-семинара 8 – 9 декабря 2004 года; б) диаграмма процентного соотношения качественного состава состоявшихся докладов, сделанных участниками школы-семинара 8 – 9 декабря 2004 года в процентном соотношении от общего количества состоявшихся докладов. На диаграммах цифрами обозначены: 1 – доктора наук, 2 – кандидаты наук, 3 – аспиранты и соискатели, 4 – студенты и магистранты.

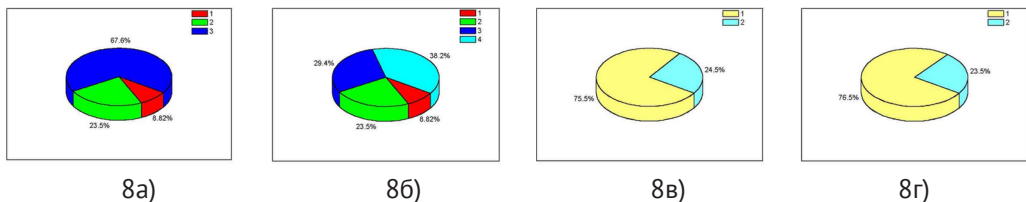
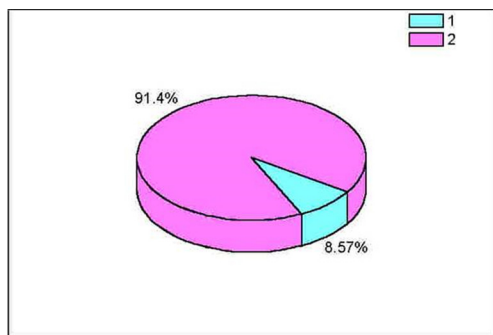
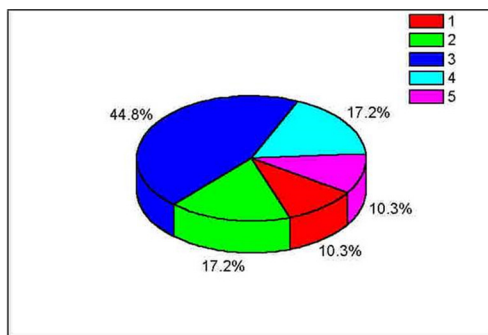


Рис. 8. а) доля кандидатов наук (1), аспирантов и адъюнктов (2), студентов и курсантов (3) на школе-семинаре в 2005 году; б) доля кандидатов наук (1), аспирантов и адъюнктов (2), студентов других вузов и курсантов (3), студентов УлГПУ (4) на школе-семинаре в 2005 году; в) доля тезисов студентов УлГПУ в сборнике тезисов школы-семинара от общего числа тезисов в 2005 году; г) доля докладов студентов УлГПУ от общего числа состоявшихся докладов на школе-семинаре в 2005 году.

На рис. 8 и рис. 9 приведены результаты анализа состава участников школы-семинара «Актуальные проблемы физической и функциональной электроники» в УФ ИРЭ РАН в 2005 году. На 8-ой региональной научной школе-семинаре «Актуальные проблемы физической и функциональной электроники» (7 – 9 декабря 2005 г.) заявлено 34 доклада, которые представили 53 докладчика (вместе с соавторами). В сборнике опубликованы тезисы 52 авторов (из них только 7 авторов или соавторов имеют учёные степени). Количество докладчиков с учёными степенями на конференции составило 3 человека, которые выступали на пленарном заседании школы-семинара. Число докладчиков-аспирантов (или адъюнктов) – 8, число докладчиков-студентов (или курсантов) – 23, из них 13 авторов (или соавторов) – студенты УлГПУ, 9 докладчиков – студентов УлГПУ (6 студентов 5-го курса, 3 студента 4-го курса).



9а)



9б)

Рис. 9. а) доля студентов УлГПУ (1) от общего числа студентов (2), участвовавших в школе-семинаре в 2005 году, б) доля докладчиков с учёными степенями (1), докладчики-аспиранты (2), докладчики-студенты других вузов или курсанты (3), докладчики-студенты 5 курса УлГПУ (4), докладчики-студенты 4 курса УлГПУ (5) на школе-семинаре в 2005 году.

Рисунки 1 – 9 иллюстрируют представительность школы-семинара и информируют о ее реальном составе. Эта информация позволяет увидеть результаты научно-исследовательской деятельности студентов. Представленный анализ состоявшихся научных докладов школы-семинара позволяет проследить развитие результатов научно-исследовательской деятельности студентов и изменение статуса конференции. Участие докторов наук в школе-конференции подчёркивает высокий статус мероприятия. Размещенные на рисунках 1 – 9 диаграммы представляют динамическую иллюстрацию состава участников и изменение статуса конференции в течение нескольких лет. По круговым диаграммам видно, что число реальных докладов наших студентов увеличилось. Это говорит об активизации научно-исследовательской деятельности студентов университета за период с 2001 года и может служить свидетельством эффективности работы автора статьи как преподавателя описываемого курса, поскольку подавляющее большинство докладчиков – это студенты, у которых автор был научным руководителем квалификационных работ.

Некоторые выводы. Совершенство современных численных методов позволяет решать довольно сложные системы уравнений математической физики, что открывает заманчивые перспективы для создания компьютеризированных комплексов для лекционных демонстраций и обработки результатов физического эксперимента. Сопряжение современного компьютера с цифровыми измерительными приборами и системами делает реальным обработку и отображение результатов физических экспериментов. Дополнительным результатом использования таких комплексов в университетах может служить ускорение накопления, обработки и преобразования экспериментальных результатов, что в конечном итоге должно привести к росту прикладных научно-технических разработок и созданию принципиально новых приборов физической и функциональной электроники.

Следует заметить, что моделирование является основополагающим методом исследования в областях, где стоимость экспериментов и прецизионных измерений параметров разрабатываемых приборов очень высока. Особенно остро вопрос создания баз знаний стоит в областях фундаментальных физических исследований, в которых только начинают проводиться физические эксперименты.

Развитие информационных сетей и расширение возможностей Интернета способствовали появлению не только новых предметов и дисциплин, но открыли

принципиально новые возможности для обмена информацией, программирования и решения физических задач с использованием мировых знаний и вычислительных возможностей. Выбор для образовательной системы приоритета использования компьютерных и информационных технологий приведет к революционным изменениям в области образования, а также в конечном итоге будет стимулировать развитие фундаментальной науки, поскольку кадры для фундаментальной науки необходимо готовить со школьной скамьи.

Анализ результатов проведенного педагогического эксперимента позволяет утверждать, что знание компьютерных технологий помогает студентам выполнять курсовые и выпускные квалификационные работы, готовить и представлять доклады на научных конференциях. Это обусловлено тем, что на современном этапе развития науки и образования очень важны способности к моделированию физических процессов, компьютерной обработке результатов эксперимента и анализу экспериментальных закономерностей. Формирование умений и навыков написания компьютерных программ для моделирования физических процессов и физических явлений позволяет качественно улучшить содержательную часть квалификационных работ выпускников.

Использование компьютерной техники позволяет резко увеличить эффективность проводимых занятий. Процесс формирования навыков и умений владения компьютерными и информационными технологиями поставит сам процесс обучения на более высокую ступень и сделает его более интересным и познавательным. Кроме того, учебная дисциплина «Компьютерные технологии в физике» даёт возможность создавать физические установки, сопряжённые с компьютером, что делает процесс обучения физике наглядным и увлекательным. Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс повышает интерес у студентов; использование датчиков, сопряженных с компьютерами, способствует лучшему пониманию автоматизированного физического эксперимента, облегчает накопление и анализ экспериментальных данных, ускоряет получение научно значимых результатов.

Освоение курса «Компьютерные технологии в физике» явилось значительным подспорьем для многих студентов при выполнении выпускных квалификационных работ. Но знания и умения, получаемые студентами при освоении дисциплин по компьютерным технологиям в физике, позволяют им не только оформить в соответствии со всеми требованиями выпускную квалификационную работу, но и дают им возможность участвовать в конкурсах студенческих работ, что повышает конкурентную способность выпускников вуза на рынке труда.

Можно говорить о позитивном влиянии представленного в статье курса на динамику научно-исследовательской работы студентов Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова.

Источники и литература:

1. Абрамов С. А., Зима Е. А. Начала информатики. М.: Наука, Физматлит, 1990. 256 с.
2. Алексеев Е., Чеснокова О., Кучер Т. Программирование на Free Pascal и Lazarus: курс. М.: Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ», 2016. 552 с.
3. Алтунин К. К. Квантовые вычисления и квантовая криптография. // Актуальные проблемы физической и функциональной электроники. Тезисы докладов школы-семинара, проводимой в рамках Федеральной целевой программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997 – 2000 годы». Ульяновск: УлГТУ, 2001. С. 15.
4. Алтунин К. К. Квантовые процессы в системах обработки и переноса квантовой информации, квантовых компьютерах и квантовых сетях. // Актуальные проблемы физической и функциональной электроники. Тезисы докладов школы-семинара, проводимой в рамках Федеральной целевой программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997 – 2000 годы». Ульяновск: УлГТУ, 2001. С. 21 – 22.

5. Алтунин К. К. Описание процессов записи и считывания информации на оптических дисках методом нелокальных уравнений для резонансного взаимодействия атомов в квантованном поле излучения. // Учёные записки Ульяновского государственного университета. Серия физическая. Ульяновск: УлГУ, 2002. Выпуск 1(12). С. 13 – 37.
6. Алтунин К. К. Опыт преподавания курса «Компьютерные технологии в физике». // Труды научно-практической конференции «Методика преподавания блока фундаментальных дисциплин». Ульяновск: УлГУ, 2003. С. 16.
7. Ачкасов В. Ю. Программирование баз данных в Delphi: курс. М.: Интернет-Университет Информационных Технологий, 2010. 382 с.
8. Ачкасов В. Ю. Программирование на Lazarus. М.: Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ», 2016. 521 с.
9. Бобровский С. Delphi 5. Учебный курс. СПб.: Питер, 2001. 640 с.
10. Браунштейн С. Л. Квантовые вычисления: учебное руководство. // Квантовый компьютер. 1999. Т.1. № 1. С. 11 – 34.
11. Веснин В. Л. Применение параллельного адаптера для подключения нестандартных внешних устройств. Ульяновск: УлГПУ, 2000. 19 с.
12. Горбачёв В. Н., Жилиба А. И. Физические основы современных информационных процессов или учебное пособие по квантовой телепортации, квантовым вычислениям и другим вопросам квантовой информации. СПб.: Тверь, 2001. 44 с.
13. Дьяконов В. П. Математическая система Maple V R3/R4/R5. М.: СОЛОН, 1998. 399 с.
14. Епанешников А. М., Епанешников В. А. Программирование в среде Турбо Паскаль 7.0. М.: Диалог-МИФИ, 1995. 288 с.
15. Зуев Е. А. Программирование на языке Turbo Pascal 6.0, 7.0. М.: Веста, Радио и связь, 1993. 384 с.
16. Китаев А., Шень А., Вялый М. Классические и квантовые вычисления. М.: МЦНМО, ЧеРо, 1999. 192 с.
17. Любимов Л. Л. Школа и учитель: какими они должны быть сегодня и завтра. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2 (20). С. 11 – 22.
18. Львовский С. М. Набор и вёрстка в LaTeX. [Электронный ресурс]. // URL: <https://www.mccme.ru/free-books/llang/newlang.pdf> (дата обращения 20.06.2018).
19. Матросов А. Maple 6. Решение задач высшей математики и механики. СПб.: БХВ-Петербург, 2001. 528 с.
20. Молочков В. П., Карпинский В. Б. От Delphi 7 к Delphi 2006: для начинающих. М.: Диалог-МИФИ, 2007. 302 с.
21. Потапкин А. В. Текстовый редактор Word 6.0, 7.0. М.: ЭКОМ, 1996. 352 с.
22. Тюкачёв Н., Свиридов Ю. Delphi 5. Создание мультимедийных приложений. Учебный курс. СПб.: Питер, 2001. 400 с.
23. Фаронов В. В. Программирование на персональных ЭВМ в среде Turbo Pascal 7.0. М.: МГТУ, 1990. 580 с.
24. Newnann F. M., Wehlage G. G. Five Standarts of Authentic Instruction. // Educational Leadership. 1993. № 50. P. 8 – 12.
25. Newnann F. M., Marks H. L. Authentic Pedagogy and Student Performance. // American Journal of Education. 1996. № 104 (4). P. 280 – 312.

УДК 373
ББК 74.262.21

Олимпиадные задачи по математике как средство формирования экономической грамотности школьников¹

Глухова Наталья Владимировна,

доцент кафедры высшей математики, кандидат биологических наук, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения уровня экономической грамотности в нашей стране. Отмечаются задачи, которые необходимо решить в школьном образовании в связи с этим. Особое внимание уделено задаче формирования у обучающихся понятия диверсификации. Обсуждается роль математики в этом процессе. Обосновывается важность включения экономических задач в различные математические соревнования, например, в олимпиады по математике. Приведены некоторые авторские задачи, которые можно использовать на подобных мероприятиях.

Ключевые слова: экономическая культура, экономическое мышление, экономическое поведение, экономическая грамотность, финансовая грамотность, диверсификация, олимпиадные задачи, задачи математической экономики, экономическая тематика в школьной программе.

Olympiad Mathematical Problems as a Means of Forming Economic Literacy of Schoolchildren

Glukhova Natalia V.,

Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Candidate of Biological Sciences, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of increasing the level of economic literacy in our country. The author mentions the tasks that need to be considered in school education. Particular attention is paid to the task of forming the concept of diversification among students. The role of mathematics in this process is widely discussed. The author justifies the importance of including economic problems in various mathematical competitions. The author provides some of her specific tasks.

Keywords: economic culture, economic thinking, economic behaviour, economic literacy, financial literacy, diversification, Olympiad tasks, mathematical economics, economic subjects in the school curriculum.

Актуальным вызовом современности, на который предстоит ответить системе отечественного образования, является необходимость формирования у населения экономической культуры как рационального экономического мышления и поведения².

1. Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта для поддержки научных коллективов ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова».

2. Под экономическим мышлением можно предложить понимать «способность человека как социального субъекта отражать и

Экономическое мышление включает в себя множество параметров, одним из которых является финансовая грамотность.

В 2001 году Министерство финансов инициировало проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в РФ». Проект направлен на повышение финансовой грамотности российских граждан (особенно учащихся школ и высших учебных заведений, а также взрослого населения с низким и средним уровнями доходов), содействие формированию у российских граждан разумного финансового поведения, обоснованных решений и ответственного отношения к личным финансам, повышение эффективности в сфере защиты прав потребителей финансовых услуг [Содействие... 2001].

Отмечу некоторые задачи Проекта: создать устойчивые институциональные механизмы реализации программ повышения финансовой грамотности на федеральном и региональном уровнях с участием органов исполнительной власти, учебных заведений, неправительственных организаций, финансового сектора; разработать, протестировать и распространить образовательные программы и инструменты повышения финансовой грамотности, используя институты и каналы как формального, так и неформального образования учащихся школьного возраста, студентов и взрослых; поддержать на конкурсной основе широкий круг инициатив «снизу», направленных на повышение финансовой грамотности, развитие финансового образования и повышение защиты прав потребителей финансовых услуг [Содействие... 2001].

Проект, объем финансирования которого составил 113 млн. долларов США, был рассчитан на 15 лет (2001 – 2016).

2 ноября 2016 года Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) опубликовала результаты международного сравнительного исследования финансовой грамотности. Россия заняла 25 место по уровню экономической грамотности из 30 стран, принимавших участие в исследовании [Имаева 2016]. Генеральный директор Аналитического центра НАФИ при этом отмечает, что показатели России особенно низки по таким позициям, как «расчет сложного процента, понимание необходимости диверсификации, отсутствие семейного бюджета и долгосрочного финансового планирования» [там же].

По данным проведенного рейтинговым агентством Standard & Poor's исследования 2015 года, охватившего 140 стран мира, финансовая грамотность россиян соответствует уровню Камеруна и Мадагаскара, и ниже, чем в Зимбабве, Туркменистане и Монголии [Волкова 2015].

В свете вышеизложенных данных представляется не нуждающейся в обосновании мысль о необходимости повышения финансовой грамотности населения в целом и формирования экономического мышления в рамках школьного образования в частности. Как верно отмечают М. Ю. Стожарова и С. Ю. Матвеева, «российскому обществу нужна экономическая культура с высокой личностной инновационностью, с ценностями творчества, успеха, риска, нетривиальных достижений. Педагогам важно формировать у детей гибкое, активное и развитое экономическое сознание, позитивное экономическое мышление и рациональное экономическое поведение» [Стожарова, Матвеева 2018: 52-53].

Приведенные выше свидетельства низкой финансовой грамотности населения вполне согласуются с многолетними наблюдениями автора статьи, осуществляющего преподавательскую деятельность на многих факультетах нескольких университетов города Ульяновска.

осмысливать экономические закономерности, усваивать и соотносить экономические понятия с требованиями экономических законов и на основе этого строить свою деятельность» [Социология. Энциклопедия... 2003]. Экономическое поведение – «поведение, связанное с перебором экономических альтернатив с целью рационального выбора, т.е. выбора, в котором минимизируются издержки и максимизируется чистая выгода» [там же].

В большей степени вызывает опасение не то, что студенты не знакомы с многими экономическими терминами и не владеют экономическими понятиями, а то, что они не умеют правильно анализировать экономические реалии, проводить расчеты в процессе принятия экономических решений и, главное, мыслить экономически. Практика показывает, что большинство студентов и школьников, не имеющих специальной подготовки, в ходе решения задач не видят альтернативных вариантов экономической деятельности, представляют ситуации в «бинарной» перспективе («или/или»).

Обращусь к весьма показательному примеру такой экономической «близорукости» [Глухова 2013]. Студентам предлагается задача: «Предложено два проекта на строительство социально значимых объектов. Строительство одного объекта по первому проекту подразумевает затраты на строительные материалы в размере 100 тыс. рублей, требуются также 40 рабочих; строительство одного объекта по второму проекту потребует затратить 150 тыс. рублей на строительные материалы, но в строительстве должны участвовать 30 рабочих. Пусть спонсор выделил 400 тыс. рублей на закупку стройматериалов, а также имеется 100 волонтеров, каждый из которых готов поучаствовать в строительстве одного объекта. Сколько объектов можно построить при данных условиях?»

Большинство студентов при решении данной задачи сразу же выбирают первый – «дешевый» – проект и приходят к выводу, что можно построить два объекта. Мысль о том, что можно построить три объекта: два по второму проекту и один по первому (экономически выгодная «диверсификация»³ ситуации) – не приходит им в голову. Тот же результат автор получал не единожды при усложнении условий задачи, когда возможное количество вариантов возрастало (например, при увеличении количества средств и волонтеров в 10 раз, при их непропорциональном увеличении, при наличии еще какой-то фактора, например, ограничения по времени и, наконец, если проектов будет не два, а 5 или 10). В таких случаях обучающимся затруднительно не только выбрать наилучший из вариантов, но и просто пересчитать все возможные варианты.

Можно предположить, что большинство россиян в настоящее время не умеют справляться с подобными задачами, хотя для их решения вполне достаточно знаний, предусмотренных в основном школьном курсе математики. Проблема заключается не в отсутствии у людей инструментов для решения подобных задач, а в несформированности экономического мышления, в неготовности мыслить экономически. На наш взгляд, печальное положение может исправить включение в школьные программы по математике задач с «экономической составляющей».

Региональная открытая олимпиада по математике среди учащихся 10 – 11 классов и студентов младших курсов СУЗов, проводимая автором статьи в УлГПУ с 2010 года, организуется по схеме «математика +». Наряду с классическими олимпиадными задачами участникам конкурса предлагается решить задачи прикладного характера из разных областей знания [Глухова, Фолиадова 2016], в том числе из области экономики, аналогичные приведенной выше. Как показали результаты, некоторые одаренные дети могут справиться с решением задач подобного типа, даже если они не имеют специальной подготовки. Но такие случаи единичны.

Например, на проводимой в УлГПУ олимпиаде 2017 года участникам предлагалась следующая задача: «Пусть фирма может осуществить газификацию 60 населенных пунктов в области. На газификацию каждого пункта бюджет выделяет 6 млн. руб. Фирма может устанавливать обычное оборудование. Для этого необходимо выслать бригаду из двух инженеров и 6 монтеров. Себестоимость обычного оборудования 2 млн. рублей.

3. Под диверсификацией обычно понимается «увеличение разнообразия выпускаемой продукции, инвестирование средств в разные активы с целью снижения рисков».

Возможно применение улучшенного оборудования, которое облегчает работу бригады, тогда необходимо будет высылать только одного инженера и 5 монтеров. Но себестоимость такого оборудования возрастает до 3 млн. руб. В фирме работают 90 инженеров и 310 монтеров. Какую максимальную чистую прибыль (за вычетом себестоимости оборудования) может получить фирма в данных условиях из бюджета, если газификацию всех пунктов необходимо начать одновременно (фирма может отказаться от части заказов, эти заказы будут переданы другим организациям)». Правильным ответом является достижение чистой прибыли в 200 млн. Она достигается при установке обычного оборудования в 35 населенных пунктах и установке улучшенного оборудования в 20 населенных пунктах.

Несколько школьников сумели справиться с данной задачей. Однако большинство одаренных школьников, пришедших на олимпиаду, совершенно не рассматривали вариант с комбинацией оборудования разного типа. Все усилия участников были направлены исключительно на сравнение того, сколько максимально можно выполнить первым способом и сколько – вторым, а затем выбирался лучший вариант из двух («бинарное решение»).

Далее школьники уверенно писали, прибыль фирмы составит 160 млн. или 180 млн., а более получить невозможно. Даже определив эту задачу как математическую, лишь единицы догадались, что возможна «диверсификация» решения (в одних населенных пунктах, например, можно работать одним способом, в других – другим), и они были уверены, что принимаемое ими решение является наилучшим из возможных.

На мой взгляд, наиболее актуальным для повышения экономической грамотности населения является формирование (прежде всего, у школьников) представлений о существовании множества альтернатив в деятельности и готовности к экономически обусловленному рациональному выбору из этих вариантов.

Проблеме формирования экономической грамотности (а также – сознания, культуры, мышления и поведения) школьников уделяется в настоящее время много внимания [Захаренко 2008; Акчупанова, Яхина 2015; Ни 2016].

Приведем одно из многочисленных утверждений о формировании экономической культуры школьников: «В целостном педагогическом процессе решается ряд задач формирования экономической культуры школьников. Важнейшие из них: формирование у учащихся экономического мышления; воспитание качеств характера рачительного хозяина-гражданина: бережливости, практичности, хозяйственности; овладение элементарными навыками экономического анализа, привычками экономии и расчетливости... Экономическая культура формируется в процессе изучения практически всех учебных предметов. Но особенно большие возможности для развития экономической культуры личности заложены в таких предметах, как история, география, трудовое обучение, химия, биология» [Сластенин, Исаев, Мищенко, Шиянов 1997].

Характерной чертой как этого, так и многих других высказываний на обозначенную тему является то, что их авторы не упоминают математику. Экономика рассматривается как наука «общественная» и даже «гуманитарная», но не «математическая». В школах и техникумах ее преподавание доверяется, как правило, учителям истории или экономической географии. Формирование общих представлений об экономическом развитии в целом, несомненно, важно. Но именно математические методы могли бы формировать у учащихся искомые бережливость и разумное отношение к природным и иным ресурсам не абстрагированно от окружающей действительности, а в ходе решения самой жизнью поставляемых кейсов. Знакомство с математическими методами решения задач способствует практическим достижениям в области экономии (средств, ресурсов, материалов, энергии и т.д.).

Выполняя одну и ту же деятельность, можно иметь большие или меньшие расходы ресурсов, в зависимости от того, насколько рационально эта деятельность организована. И существуют, еще раз подчеркнем это, простые, доступные даже школьникам 7–8 классов [Глухова, Ильичёв 2012] математические методы, позволяющие наглядно проиллюстрировать возможность и полезность такой экономии.

Что касается состояния формирования экономического мышления в современной школе на уроках математики, хочется отметить следующее. В курсе математики в школе, конечно же, присутствуют экономические задачи. ЕГЭ по математике последних лет непременно содержит задачи экономического характера. Но хотя в спецификации к экзамену по математике прописано требование «умеет строить и исследовать математические модели» [ФИПИ 2018], а задачи № 17 – это экономические задачи, которые, судя по рекомендациям по подготовке к ЕГЭ, могут иметь различный характер, а на самом деле в ЕГЭ последних лет присутствуют только задачи на кредиты. К сожалению, решение этих задач подводит школьников только к одному выводу, который станет достоянием их экономической культуры, – переплаты по кредитам столь велики, что лучше их вовсе никогда не брать. Скорее всего, этот вывод непременно окажет парализующее воздействие на творческое мышление будущих возможных и столь нужных стране предпринимателей. При решении таких задач школьники не способны оценить реальную практическую полезность математики как средства действительной экономии средств либо получения наилучшего результата при одних и тех же расходах.

Многие задачи имеют надуманные, никак не связанные с жизнью, «неестественные» условия (например, проценты, выраженные обыкновенными, а не десятичными дробями), как в следующей задаче: «За время хранения вклада в банке процент по нему начислялся ежемесячно в размере 5%, затем 8% и, наконец, 111/9 %. Известно, что под действием каждой процентной ставки вклад находился целое число месяцев. По истечении срока хранения первоначальной суммы вклад увеличился на 96%. Определите срок хранения вклада» [Меркулова 2014] (ссылка дана для примера, эта задача дословно повторяется в ряде других сборников для подготовки к ЕГЭ). Понятно желание методиста закрепить со школьниками обыкновенные дроби. Но существуют ли банки, начисляющие дробные проценты, выраженные не десятичными дробями? Есть ли банки, которые меняют ставки в течение года, но зато следят, чтобы вклад находился под этими процентами целое число месяцев? Наконец, кому нужно знать, какое время хранился вклад, если он уже возвращен, и известен результат (к тому же не в реальных числах, а в процентах; интересно, как такое могло стать известным без знания суммы)?

Вместе с тем многие реальные экономические задачи требуют применения довольно сложного математического аппарата школьного курса. Это не только хорошо известные применения производных к решению задач на максимум и минимум, но и задачи, связанные с решением систем линейных уравнений и линейных неравенств, построением графиков, графическим методом решения уравнений, задачи с элементами тригонометрии и т.д. Поэтому весьма целесообразным было бы внедрение данных задач во внеурочную деятельность школьников, в частности, для подготовки детей к различным математическим конкурсам и олимпиадам, а также в качестве тематики для исследовательских проектов.

Интересные задачи, часто ориентированные на студентов вузов, с описанием методов их решений можно найти в работах [Вентцель 2001; Шикин, Чхартишвили 2004; Афанасьев, Багриновский, Матюшок 2006; Ахтямов 2008; Грешилов 2006; Соколов 2017]. Требуется лишь небольшая адаптация этих задач для того, чтобы можно было предлагать

их школьникам. Один из интересных примеров такой адаптации представлен в работе [Плешко 2016].

Приведу еще несколько примеров составленных мною задач, которые можно использовать при проведении математических олимпиад для «сильных» школьников или в качестве тем для проектной деятельности, в которую можно вовлечь и более «слабых» учащихся:

– Необходимо построить трубопровод длиной 1243 метра из труб длиной 5 и 7 метров (при этом трубы нельзя разрезать). Сколькими способами можно это сделать? Пусть стоимость трубы длиной 5 м составляет 800 р., а 7 м – 900 р. Как построить требуемый трубопровод, чтобы расходы на трубы были минимальными?

– Школа участвует в конкурсе добровольческих движений. Она может составить группы для озеленения города или группы для украшения мемориальных комплексов ветеранам войны. По условию конкурса в каждую группу по озеленению надо включить 16 школьников и прикрепить к ним 9 студентов и одного учителя. В группу по украшению мемориальных комплексов надо включать 6 школьников, 7 студентов и двух учителей. В конкурсе изъявили желание принять участие 15 учителей, 96 детей и 69 студентов, находящихся на педагогической практике в этой школе. За каждую группу по озеленению школа получает 50 баллов, а за каждую группу, работающую в мемориальном комплексе, – 70 баллов. Каким образом школа может набрать максимальное число баллов? Докажите, что Ваше решение наилучшее.

– Школа выиграла грант и отправила на летнюю недельную экскурсию 90 детей в Санкт-Петербург и 60 – в Москву. Пока дети были на экскурсии школа выиграла новый грант на отправку детей в летний лагерь. 60 детей можно отправить в лагерь в Ялту, 40 – в Сочи, а 50 – в Лазаревское. Минимальная стоимость билета в Ялту из Москвы составляет 3 тысячи, а из Санкт-Петербурга – 4,5 тыс. Билет в Лазаревское из Москвы стоит 2,5 тысячи, а из СПб – 3,5 тыс. Минимальная стоимость проезда до Сочи из Москвы равна 4 тысячам, а из Санкт-Петербурга – 6,5 тысячам. Чтобы освоить грант, решено было везти детей сразу с экскурсии в лагерь. Грант позволяет оплатить и стоимость путевки, и стоимость проезда, но необходимо доказать финансовому инспектору, что предлагаемый план перевозки детей является самым дешевым из возможных. В противном случае инспектор не подпишет документы. Найдите самый дешевый план перевозки детей и докажите инспектору, что он наилучший.

– Фирма ежедневно выпускает болты и гайки. На их производство можно потратить каждый день 7 часов и 20 минут в день. На производство одной гайки тратится одна минута, а на производство болта – 2 минуты. Каждый день можно продать максимум 300 гаек и 230 болтов. Продажа одной гайки приносит фирме 2 рубля прибыли, а болта – 3 рубля. Какую максимальную прибыль может получить фирма за день?

– Ювелир занят производством стандартных золотых украшений. На одно кольцо требуется 20 грамм золота, а на одну цепочку – 40 г. Кольцо может быть продано за 20 тыс. рублей, а цепочка за 30 тысяч рублей, причём с учетом знания рынка ювелир считает, что он сможет продать максимум 40 колец и 20 цепочек. У него имеется 1 кг золота. Каков может быть наибольший доход ювелира? Что он должен для этого производить?

– Строительство очистительных сооружений на заводах возможно по двум проектам. Строительство одного очистительного сооружения по первому проекту подразумевает затраты на сумму 100 тыс. рублей, а также использование 40 специализированных очистных элементов, строительство же одного сооружения по второму проекту потребует затратить 150 тыс. рублей и 30 очистных элементов. Пусть имеется 400 тыс. рублей и 100 очистных элементов. Сколько очистных сооружений можно построить в данных

условиях? (это та же задача, что была рассмотрена в начале статьи, только социальный контекст изменен на экологический).

В работе [Глухова, Никитина, Кандакова, Пинкова 2017] приводится пример и метод решения задачи, демонстрирующей, как рациональное использование математических методов позволяет избежать сокращения штата сотрудников и одновременно приводит к снижению расходов.

В качестве тематики для исследовательского проекта/кейса можно рассмотреть и такую задачу.

– Фабрика производит два вида изделий. На изготовление одного изделия первого вида требуется 30 часов неквалифицированного и 50 часов квалифицированного труда, а второго – 40 часов неквалифицированного и 20 часов квалифицированного труда. На фабрике работают 900 человек, имеющих квалификацию, а также 1000 человек без специальной квалификации; каждый работает 40 часов в неделю. На выпуск изделия первого вида тратится 150 тыс. рублей, второго вида – 50 тыс. рублей. Ежедневно можно продать не более 1050 изделий. Суммарные затраты фабрики за неделю не должны превышать 90 млн. рублей. Продажа одного изделия первого вида приносит прибыль 50 тыс. рублей (за вычетом расходов), а второго – 25 тысяч рублей. Какие рекомендации Вы могли бы дать руководству завода?

Стандартными методами (например, графическим) можно вычислить максимально возможную прибыль. При этом оказывается, что прибыль ограничена количеством сотрудников, имеющих квалификацию; количество же неквалифицированных рабочих можно сократить без потери прибыли. Однако можно поставить вопросы об определении допустимых затрат на переподготовку неквалифицированных рабочих, а также об оптимальном количестве рабочих, которых желательно направить на обучение. Решение подобных задач позволит обратить внимание школьников на то, что обучение сотрудников может оказаться более выгодным, нежели их увольнение.

Овладение математическими методами решения задач на нахождение наилучших экономических решений – это задача не только экономически, но и социально значимая. По мнению Т. С. Пантелеевой и Г. А. Червяковой, формирование системы социальной защиты населения невозможно без прочной экономической основы, что требует целенаправленной подготовки кадров в области экономики [Пантелеева, Червякова 2009]. В работе В. М. Сафроновой отмечается большое значение социально-экологического моделирования, в частности, в прогнозных исследованиях [Сафронова 2008]. В этой связи очень важным, на мой взгляд, является формирование у школьников представления о том, что рациональный подход к затратам – это отнюдь не проявление скупости и жадности, а, напротив, чрезвычайно полезная и социально значимая привычка.

Таким образом, можно заключить, что внедрение экономических задач в математические олимпиады и иные математические конкурсы для школьников, а также в проектную деятельность учащихся является социально значимым направлением развития отечественного образования. Указанное может способствовать как повышению экономической культуры школьников и увеличению их будущего индивидуального благосостояния, так и повышению уровня социальной ответственности граждан нашего общества, а, следовательно, и улучшению жизни общества в целом.

Источники и литература:

1. Акчуланова Р. К., Яхина И. Р. Воспитание экономической культуры учащихся. Сборник трудов I-ой научно-практической конференции аспирантов, преподавателей, ученых. Уфа: ООО «Клауд Э Kapital», 2015. С. 89 – 93.
2. Афанасьев М. Ю., Багриновский К. А., Матюшок В. М. Прикладные задачи исследования операций: Учебное пособие. М.: Инфра-М, 2006. 352 с.

3. Ахтямов А. М. Математика для социологов и экономистов: учеб. пособие для вузов. М.: Физматлит, 2008. 464 с.
4. Вентцель Е. С. Исследование операций: задачи, принципы, методология: учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2001. 206 с.
5. Волкова О. Россияне уступили в финансовой грамотности Монголии и Зимбабве. [Электронный ресурс] // РБК, Экономика, 18.11.2015. URL: <https://www.rbc.ru/economics/18/11/2015/564cb0b49a794735ec96b7d2> (дата обращения 1.10.2018)
6. Глухова Н. В., Никитина Т. Н., Кандакова М. Л., Пинкова Е. А. Применение графов к решению задачи о минимальных расходах по найму сезонных рабочих. // Современные наукоёмкие технологии. 2017. № 11. С. 25 – 30.
7. Глухова Н. В., Ильичёв А. Н. Дополнительные возможности применения экономических задач в базовом курсе школьной математики. Физико-математическое образование: школа – вуз: Материалы III региональной научно-практической конференции (16 марта 2012 г.). Ульяновск: УлГПУ, 2012. С. 17 – 24.
8. Глухова Н. В. О мотивации изучения математических дисциплин студентами, обучающимися по направлению подготовки «Социальная работа». Проблемы современного математического образования в высшей школе: Материалы международной заочной научной конференции. Ульяновск: УлГПУ, 2013. С. 130 – 134.
9. Глухова Н. В., Фолиадова Е. В. О применении задач с междисциплинарным содержанием при проведении олимпиад среди школьников и студентов. Актуальные вопросы методики обучения математике и информатике в условиях стандартизации образования. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. препод. мат., информ. школ и вузов. Ульяновск: УлГПУ, 2016. С. 133 – 139.
10. Грешилов А. А. Прикладные задачи математического программирования: Учебное пособие. М.: Логос, 2006. 288 с.
11. Захаренко Л. Н. Формирование экономической культуры учащихся в современной школе. // Вестник Ставропольского государственного университета. 2008. № 59. С. 152 – 159.
12. Имаева Г. Россия занимает 25-е место по уровню финансовой грамотности в мире. [Электронный ресурс] // НАФИ, 2016. URL: <https://nafir.ru/analytics/rossiya-zanimaet-25-e-mesto-po-urovnyu-finansovoy-gramotnosti-v-mire> (дата обращения: 1.10.2018)
13. Меркулова Т.И. Подготовка к ЕГЭ по математике [Электронный ресурс] // URL: <https://reshimvse.com/zadacha.php?id=1985> (дата обращения: 15.01.2018).
14. Ни В. В. Формирование экономической культуры учащихся в образовательном процессе. [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 23. С. 499 – 501. URL <https://moluch.ru/archive/127/35165/> (дата обращения: 15.01.2018).
15. Пантелеева Т. С., Червякова Г. А. Экономические основы социальной работы. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2009. 192 с.
16. Плешко Н. В. Возможности применения графических интерпретаций при решении практических задач методами динамического программирования. Математические методы и модели: теория, приложения и роль в образовании. Международная научно-техническая конференция (Россия, Ульяновск, 28-30 апреля 2016 г.). Ульяновск, УлГТУ, 2016. С. 138 – 144;
17. Сафронова В. М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2008. 240 с.
18. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Формирование основ экономической культуры школьников. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.bibliotekar.ru/pedagogika-3/228.htm> (дата обращения 1.10.2018)
19. «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в РФ». Министерство финансов РФ. Проект. 2001. [Электронный ресурс] // URL: <http://old.minfin.ru/ru/ot/fingram/about/> (дата обращения 1.10.2018).
20. Соколов Г. А. Линейные целочисленные задачи оптимизации : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2017. 132 с.
21. Социология: Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2003. (А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко). [Электронный ресурс]. URL: https://sociology_encyclopedia.academic.ru (дата обращения 10.07.2018).
22. Федеральный институт педагогических измерений (Демоверсии, спецификации, кодификаторы). [Электронный ресурс] // URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1513333356/ma_ege_2018.zip (дата обращения 15.09.2018)
23. Шикин Е.В., Чхартишвили А.Г. Математические методы и модели в управлении. М.: Дело, 2004. 440 с.

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

УДК 796.422

ББК 75.711.5

Педагогические условия и факторы, влияющие на результативность бега на короткие дистанции

Назаренко Людмила Дмитриевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой биологии человека и основ медицинских знаний, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова, г.Ульяновск, Россия

Анисимова Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова, г.Ульяновск, Россия

Камардина Ольга Анатольевна,

магистрант факультета физической культуры и спорта, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова, г.Ульяновск, Россия

Аннотация. Скорость бега на короткие дистанции определяется различными условиями и факторами. Исследования ряда авторов показали, что скорость двигательных действий является функцией всего организма. В связи с этим важно выявлять особенности воздействия целенаправленной тренировочной нагрузки на физиологические системы организма, каждая из которых вносит свой вклад в изменение скорости бега на короткие дистанции.

В статье рассматриваются педагогические условия и факторы, влияющие на результативность соревновательной деятельности в зависимости от уровня физической и технической подготовленности спортсмена. В ходе исследования были применены следующие методы: анализ и систематизация научной и научно-методической литературы, обобщение передового опыта тренеров, высококвалифицированных спортсменов, кино съемка, педагогический эксперимент, тестирование, математическая обработка результатов.

Авторами установлено, что спринтерский бег требует специфической предрасположенности к данному виду спорта. Выявлены ведущие условия и факторы, совершенствования спортивного мастерства: оптимальные показатели общефизической и технической подготовленности; учет фено-типологических особенностей организма, повышение аэробной и анаэробной производительности организма, рациональный подбор подготовительных и подводящих упражнений скоростно-силового характера, разработка методики совершенствования индивидуальной

техники беговых шагов с учетом показателей физической подготовленности и функционального состояния. Немаловажное значение имеет творческое осознанное отношение спринтера к тренировочному и соревновательному процессу, что позволяет атлету даже в однообразных, сходных по структурному содержанию и форме двигательных заданиях видеть перспективу спортивного роста.

Авторы приходят к выводу о том, что бегунам необходимо постоянно сопоставлять личностные возможности и способности во время тренировочной и соревновательной деятельности, что, в свою очередь, обеспечивает условия для индивидуализации тренировочного процесса. Личностно-ориентированный тренировочный процесс должен предусматривать все стороны спортивной подготовки, от рациональной и технической до морально-волевой и психологической. При этом важно, чтобы спортсмен с максимальной объективностью мог оценить уровень своей беговой подготовленности, отмечая сильные и слабые стороны, определив перспективы дальнейшего роста спортивных достижений.

Ключевые слова: спринтерский бег, рост спортивных достижений, условия и факторы, педагогический эксперимент.

Pedagogical Conditions and Factors Affecting the Performance of Short-distance Running

Nazarenko Liudmila D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Human Biology and Basics of Medical Knowledge, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Anisimova Elena A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Sport Disciplines and Physical Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Kamardina Olga A.,

Master's Student, School of Physical Culture and Sports, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The speed of sprint running is determined by various conditions and factors. Some scientific studies have shown that the speed of motor actions is a function of the whole organism. In this regard, it is important to identify the features of the impact of a targeted training load on the physiological systems of the body, which contribute to the change in the speed of short-distance running.

The article discusses the pedagogical conditions and factors affecting the performance of competitive activities, depending on the level of physical and technical readiness of an athlete. In the course of the study, the following methods were applied: analysis and systematization of scientific and methodological literature, compilation of best practices of coaches, highly skilled athletes, filming, pedagogical experiment, testing, mathematical processing of results.

The authors found out that sprinting requires a specific predisposition to this sport. The leading conditions and factors of improving sportsmanship are revealed: optimal

indicators of general physical and technical readiness; phenotypological features of the body, increasing the aerobic and anaerobic performance of the body, rational selection of preparatory and supplying exercises of speed-strength nature, the development of methods for improving the individual technique of running steps, indicators of physical fitness and functional status. Equally important is the creative conscious attitude of the sprinter to the training and competitive process.

The authors conclude that the runners need to constantly compare personal capabilities and abilities during training and competitive activities, which, in turn, provide the conditions for the individualization of the training process. The personality-oriented training process should include all aspects of sports training (from rational and technical to moral-volitional and psychological). It is important that an athlete with maximum objectivity could assess the level of his running readiness, noting strengths and weaknesses, identifying prospects for further growth in athletic performance.

Keywords: sprint, growth of sporting achievements, conditions and factors, pedagogical experiment.

Актуальность. Скорость преодоления дистанции на 100 и 200 м зависит не только от рационального соотношения длины и частоты беговых шагов, но и от других факторов, основными из которых являются: индивидуальная техника, характеризующаяся эффективностью стартовых действий; сформированность навыков максимального рывка; высокий уровень устойчивости тела; прямолинейность бега; незначительная амплитуда колебательных движений головы и тела в боковом и передне-заднем направлениях [Назаренко, Анисимова, Козловский 2011; Анисимова 2009; Валков 2007; Киселев 2015; Назаренко 2011; Тюпа, Аракелян, Примаков 2009. др.]. При этом большое значение приобретает экономичность двигательных действий, обусловленная рациональным распределением нервно-мышечных усилий; своевременной сменой нагрузки и отдыха. Следовательно, повышение результативности соревновательной деятельности спринтера является сложным и длительным процессом, эффективность которого определяется многими компонентами системы спортивной подготовки.

Целью данной работы является теоретическое обоснование значимости выявления и учета педагогических условий и факторов, влияющих на рост спортивных достижений в беге на короткие дистанции.

Задачи: 1. Выявить педагогические условия и факторы, обеспечивающие стабильность и надежность выступлений квалифицированных бегуний 18 – 20 лет на соревнованиях.

2. Разработать методику совершенствования индивидуальной техники беговых шагов и проверить ее эффективность в процессе педагогического эксперимента.

Материалы. Результативность тренировочного процесса по легкой атлетике в беге на короткие дистанции в значительной мере обусловлена показателями физической и технической подготовленности спринтеров, их оптимальным сочетанием. По мнению В. У. Аванесова (2007), В. К. Бальсевича (2000), К. Н. Майнуллина (2010) и др., тренировочная и соревновательная деятельность спортсмена связана с выполнением физических упражнений различной мощности. В структурное содержание работающей мышцы входят двигательные единицы, различающиеся по организации деятельности и функциональным особенностям. При выполнении околопредельных и предельных нагрузок в работу вовлекаются не только быстрые, но и медленные мышечные волокна [Назаренко 2003; Назаренко 2017]. Эффективность бега на короткие дистанции определяется мощностью движений спортсмена и длительностью сохранения максимальной

скорости. При невысокой интенсивности тренировочного занятия в работе участвуют преимущественно медленные двигательные единицы. Недостаточное использование максимальных скоростно-силовых нагрузок обуславливает снижение показателей скоростно-силовых параметров беговых шагов. Ухудшение сократительных свойств мышечных волокон происходит и при однообразных, монотонных способах выполнения беговых упражнений.

Результаты исследований В. У. Аванесова (2007), А. И. Пьянзина и Е. В. Солоденкова (2008), Е. А. Анисимовой (2009) и др. показали, что выход организма на новый уровень функционирования осуществляется при тренировочных нагрузках, близких к соревновательным. Такой подход к организации тренировочного процесса обеспечивает надежность и стабильность действий спринтера в стрессовых условиях соревновательной деятельности. Повышение уровня работоспособности нервных центров способствует увеличению возбудимости и чувствительности мышц, их готовности к расслаблению, характер которого определяется объемом тренировочной нагрузки, скоростью ее выполнения и степенью сформированности соответствующих двигательных навыков.

Продолжая учение И. П. Павлова, В. К. Бальсевич получил данные, свидетельствующие о том, что скорость двигательных действий является функцией всего организма при ведущей роли центральной нервной системы [Бальсевич 2000]. В беге на короткие дистанции находит свое отражение деятельность всех физиологических систем. В связи с этим увеличение интенсивности нервно-мышечной аппарата оказывает соответствующее воздействие на состояние различных отделов центральной нервной системы и, в целом, на весь организм. Это подчеркивает большую значимость эффективного выбора беговых упражнений, позволяющих увеличивать силу и скорость сокращений работающих групп мышц; амплитуду движений, их оптимальное направление и другие параметры. *Прирост показателей быстроты и силы мышечных сокращений является необходимым условием повышения скорости.* Результативность используемых специально подготовленных беговых упражнений обусловлена степенью их структурного сходства с индивидуальной техникой беговых шагов. При этом необходимо учитывать, что по мере совершенствования двигательной координационной подготовки спринтера, увеличения качественных сторон двигательной деятельности происходит изменение динамических и кинематических характеристик бега. Как подчеркивают В. У. Аванесов (2007), А. Майский (2007) и др., эффективность специальных беговых упражнений должна оцениваться по степени роста результатов соревновательной деятельности. Данные исследований М. А. Ильина (2002) показали, что скорость ухода со старта и стартовый разгон (до 30 м от начала дистанции на 100 м) имеет обратную корреляционную взаимосвязь с длиной бегового шага, частотой и временем безопорной фазы (на отрезке дистанции от 30 до 160). Обратная взаимосвязь выявлена между показателями длины бегового шага и длительностью полета. Сохранение достигнутой максимальной скорости бега (на расстоянии 60 – 80 м от стартовой линии), средняя и сильная корреляционные обратные взаимосвязи были определены между длиной бегового шага и временем фазы полета. На финишном броске (80 – 100 м от линии старта) была выявлена сильная обратная взаимосвязь между длиной бегового шага и временем безопорной фазы. Это свидетельствует об эффективности специальных беговых упражнений, таких как бег на 30 м с ходу с укороченной фазой отталкивания, скачки поочередно на правой и левой ноге, бег с высоким подниманием бедра, прыжок в глубину (20 и 40 см) с последующим выпрыгиванием вверх без промежуточного движения, то же, но с приземлением и последующим отталкиванием толчковой ноги.

Полученные результаты позволили разработать специальные комплексы беговых упражнений скоростно-силового характера на основе различных вариантов сочетаний представленных моторных актов в их разной последовательности и степени сложности. Подход к организации тренировочного процесса квалифицированных спринтеров 15 – 16 лет, при котором они в годичном цикле при снижении объема беговых упражнений на 21,2% включали в содержание тренировочных занятий упражнения скоростного и скоростно-силового характера, позволяет закрепить эффект четко дозированных объемов специальных упражнений, способствующих увеличению мощности выполняемых двигательных действий и повышению уровня тренированности и росту спортивных результатов [Анисимова 2009; Назаренко, Анисимова 2015].

В настоящее время широко распространена практика повышения интенсивности тренировочных нагрузок (от 1,5 до 2,5% в годичном цикле) при снижении их объема (волнообразным способом от 31 до 38% на разных этапах спортивной подготовки и отдельных тренировочных занятиях в пределах 1,5-2,5%). Однако, по мнению В. И. Аванесова, такой подход к организации тренировочного процесса квалифицированных спринтеров не обеспечивает надежности и стабильности их выступлений на основных стартах [Аванесов 2007]. Рассматривая кроссовый бег как средство развития аэробного компонента выносливости, В. К. Бальсевич пришел к выводу, что бег по пересеченной местности при равномерной нагрузке способствует нормализации показателей сердечно-сосудистой и дыхательной системы, увеличению силы мышц, участвующих в процессе выполнения дыхательных движений (вдоха, выдоха, ЖЕЛ, а также максимальной вентиляции легких) [Бальсевич 2000]. Это свидетельствует о необходимости включения данного вида бега в содержание индивидуальной программы подготовки квалифицированного спринтера.

Анализ научной и научно-методической литературы по теме исследования, материалы, полученные в результате собственной деятельности, опыт педагогической работы показали, что во время соревнований важно не только оценивать проявление особенностей индивидуальной техники сильнейших бегунов, но и сопоставлять возможности участников соревнований с достижениями победителей. С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что объективная самооценка своей деятельности, критическое переосмысление в разных ситуациях делает ее более эффективной [Рубинштейн 2007]. В процессе осмысления структурных элементов бегового шага, осознания особенностей их исполнения, обусловленных фено-типологическими различиями, и установления определенных взаимосвязей происходит формирование индивидуального стиля бега, благодаря которому спортсмен добивается выдающихся результатов. Творческий, глубоко осмысленный подход к тренировочному процессу позволяет избежать ошибок в технике беговых шагов, минимизировать воздействие стрессовой ситуации соревновательной деятельности, обеспечить надежность и стабильность выступления.

Анализ научной и научно-методической литературы, опыт собственной работы позволили выявить следующие условия и факторы, влияющие на скорость бега на короткие дистанции:

- оптимальное соотношение показателей физической и технической подготовленности;
- выполнение беговых упражнений различной мощности;
- формирование способности к длительному сохранению максимальной скорости;
- применение тренировочных нагрузок близких к соревновательным;
- максимальное структурное сходство специальных подготовительных беговых упражнений с индивидуальной техникой беговых шагов;
- прирост показателей быстроты и силы мышечных сокращений;

- применение различных вариантов и сочетаний упражнений скоростно-силового характера в разной последовательности и степени сложности;
- сочетание аэробного и анаэробного компонентов, обеспечивающих более полное восстановление организма;
- творческий, глубоко осознанный подход к тренировочно-соревновательному процессу и др.

Методика и организация исследования. Анализ данных педагогических условий и факторов с учетом возрастных особенностей бегунов на короткие дистанции, уровня их физической и технической подготовленности, степени сформированности волевого потенциала, личной ответственности за рост спортивных результатов, творческого отношения к тренировочным занятиям позволил нам разработать методику совершенствования индивидуальной техники беговых шагов квалифицированных спортсменов 18 – 20 лет. Особенностью методики явилась ее направленность на выявление индивидуальных различий беговых шагов, обусловленных фенотипическими признаками и морально-волевыми качествами, степенью соответствия содержания тренировочного занятия уровню двигательной-координационной и технической подготовленности, условиям выполнения двигательных заданий.

В содержание методики входили:

- многоскоки на одной и другой ноге;
- прыжки в глубину с последующим быстрым отскоком вверх;
- трех-, пяти- и десятикратные прыжки для развития взрывных мышечных усилий;
- максимальные ускорения на 30 и 60 метров с ходу с целью совершенствования индивидуальных скоростных качеств;
- чередование физических упражнений для развития скоростно-силовых качеств (с преодолением различных препятствий: с дополнительным весом; прыжки в гору с ускорением и т.д.) – одно занятие;
- максимальные ускорения на различные по протяженности отрезки, направленные на развития скорости;
- два тренировочных занятия с изменением условий их проведения для развития скоростной выносливости;
- восстановительная тренировка на природе, включающая в себя бег по пересеченной местности, в гору, с горы, бег по песку, по травяному покрытию и т.д.;
- активный отдых: подвижные и спортивные игры с включением максимальных ускорений, скоростно-силовых упражнений и др.

Для проверки эффективности данной методики был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 24 квалифицированных бегуны (I и II разряда) 18 – 20 лет. Были организованы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы, в каждой по 12 спортсменов. Перед педагогическим экспериментом было проведено тестирование с целью выявления исходного уровня физической и технической подготовленности бегуний. Физическая подготовленность определялась с помощью следующих контрольных упражнений: бег на 600 м (мин); прыжок в длину с места (см); прыжок в глубину с последующим быстрым отскоком вверх (см); толкание ядра от груди и из-за спины (м). Анализ полученных результатов не выявил существенных различий по уровню физической подготовленности бегуний КГ и ЭГ, ($p > 0,05$).

Уровень скоростной подготовленности спортсменов определялся с помощью следующих показателей: бег на 30 м и 60 м с высокого старта (с); бег на 150 м и 300 м с высокого старта (с); тройной, пятикратный и десятикратный прыжок (м). Сопоставительный анализ

результатов исследований также не выявил существенных отличий по скоростной подготовке бегуний КГ и ЭГ ($p>0,05$).

Техническая подготовленность оценивалась по следующим показателям: скорость ухода со старта; сохранение максимальной скорости на дистанции; величина амплитуды колебаний головы и тела в передне-заднем и боковом направлениях; согласованность движений верхних и нижних конечностей; амплитуда маховых движений рук. Результаты исследования показали отсутствие различий по уровню технической подготовленности спортсменок КГ и ЭГ ($p>0,05$).

Тренировочные занятия в КГ проводились по традиционной методике в соответствии с программой спортивной подготовки квалифицированных бегуний, разработанной на основе Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «легкая атлетика», утвержденного приказом Министерства спорта Российской Федерации от 24 апреля 2013 года № 220. В ЭГ использовалась разработанная нами методика совершенствования индивидуальной техники беговых шагов.

Результаты и их обсуждение. После окончания педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование уровня развития скоростных качеств, технической и физической подготовленности с целью выявления динамики их показателей. Анализ полученных данных показал, что улучшение результатов произошло в обеих группах: КГ и ЭГ – с явным преимуществом бегуний ЭГ. Так, в КГ исходные данные в беге на 30 м с высокого старта $3,19\pm 0,24$ с к окончанию педагогического эксперимента были улучшены до $3,12\pm 0,20$ с ($p>0,05$); в ЭГ, соответственно, исходные данные $3,20\pm 0,19$ с к завершению педагогического эксперимента улучшились до $2,90\pm 0,17$, ($p>0,05$); исходные данные в беге на 60 м с высокого старта в КГ составили $7,27\pm 0,52$ с, к окончанию педагогического эксперимента показатели улучшились до $7,23\pm 0,64$ с, ($p>0,05$); в ЭГ, соответственно, исходные данные в беге на 60 м – $7,28\pm 0,48$ с – к завершению педагогического эксперимента возросли до $7,11\pm 0,35$ с, ($p<0,05$) (Таблица 1). Тенденция более существенного улучшения показателей в ЭГ, направленных на развитие специальной беговой подготовленности, выявлена и по другим тестам.

Таблица 1

Динамика показателей скорости бега квалифицированных бегуний 18 – 20 лет (в баллах) ($X\pm Sx$)

№ п/п	Показатели	До педагогического эксперимента	После педагогического эксперимента	Прирост в %
1.	Бег на 30 м с высокого старта (с)	$3,19\pm 0,24$ $3,20\pm 0,19$	$3,12\pm 0,20$ $2,99\pm 0,17$	$2,20$ $6,57$
2.	Бег на 60 м с высокого старта (с)	$7,27\pm 0,52$ $7,28\pm 0,48$	$7,23\pm 0,64$ $7,11\pm 0,35$	$0,51$ $2,44$
3.	Бег на 150 м с высокого старта (с)	$18,15\pm 1,17$ $18,17\pm 1,25$	$17,76\pm 0,98$ $17,21\pm 0,84$	$2,15$ $5,29$
4.	Бег на 300 м с высокого старта (с)	$37,94\pm 2,64$ $37,91\pm 2,05$	$37,53\pm 1,55$ $34,47\pm 2,74$	$1,09$ $5,83$
5.	Тройной прыжок с места (м)	$7,27\pm 0,48$ $7,19\pm 0,61$	$7,79\pm 0,55$ $8,81\pm 0,61$	$6,68$ $5,83$
6.	Пятикратный прыжок с места (м)	$16,11\pm 1,05$ $16,12\pm 1,12$	$17,66\pm 1,33$ $18,27\pm 1,70$	$8,78$ $11,77^*$
7.	Десятикратный прыжок с места (м)	$28,14\pm 1,75$ $28,09\pm 0,96$	$29,17\pm 2,13$ $33,06\pm 2,75$	$3,54$ $15,04^*$

Примечание: в числителе – показатели КГ, в знаменателе – ЭГ; * – достоверность при уровне значимости $p<0,05$.

Результаты технической подготовленности оценивались по степени совпадения движений на старте с сигналом судьи; по последовательному приросту скорости бега до выпрямления тела на дистанции; сохранению максимальной скорости до финишного рывка; степени согласованности движений верхних и нижних конечностей; по положению рук в верхней точке взмаха; величине колебательных движений головы и тела. Оценка выставлялась группой независимых экспертов квалифицированных тренеров по пятибалльной системе.

Критерии оценки:

5 баллов – техничный уход со старта, максимальное увеличение скорости до выпрямления тела, сохранение предельной скорости до финиша, снижение амплитуды колебаний головы и тела, увеличение амплитуды взмаха рук до 20 градусов ниже горизонтали;

4 балла – старт одновременно с сигналом судьи, выпрямление тела на 10 м, амплитуда маховых движений рук ниже горизонтали на 25 градусов, недостаточная согласованность движений верхних и нижних конечностей;

3 балла – выпрямление тела на 7 м после старта, недостаточная амплитуда маховых движений рук; сохранение максимальной мощности бега до середины дистанции;

2 балла – запаздывание движений на старте, позднее выпрямление на дистанции, недостаточная согласованность движений верхних и нижних конечностей;

1 балл – поздний уход со старта, быстрое выпрямление туловища, недостаточная скорость бега.

Показатели технической подготовленности изменились следующим образом. В спринтерском беге соревновательная деятельность начинается с эффективности ухода со старта, скорости реагирования на внешний раздражитель, что связано с функциональной подвижностью нервных процессов. В КГ исходные данные *скорости ухода со старта* ($2,61 \pm 0,19$ с) к окончанию педагогического эксперимента улучшились до $2,56 \pm 0,21$ с, ($p > 0,05$), в ЭГ исходные данные исследуемого показателя ($2,62 \pm 0,15$ с) к окончанию педагогического эксперимента возросли до $2,47 \pm 0,23$ с, ($p > 0,05$); в КГ исходные показатели *сохранения скорости на дистанции* ($2,79 \pm 0,20$ с) к завершению педагогического эксперимента улучшились до $2,88 \pm 0,24$ с; в ЭГ, соответственно, исходные данные исследуемого параметра ($2,75 \pm 0,21$ с) к завершению педагогического эксперимента улучшились до $3,19 \pm 0,27$ с ($p < 0,05$) (Таблица 2).

Таблица 2

Динамика показателей технической подготовленности квалифицированных бегуний (в баллах) ($X \pm Sx$)

№ п/п	Показатели	До педагогического эксперимента	После педагогического эксперимента	Прирост в %
1	Скорость ухода со старта (с) 10 м	$2,61 \pm 0,19$ $2,62 \pm 0,15$	$2,56 \pm 0,21$ $2,47 \pm 0,23$	$4,22$ $5,73$
2	Сохранение скорости на дистанции	$2,79 \pm 0,20$ $2,75 \pm 0,21$	$2,88 \pm 0,24$ $3,09 \pm 0,27$	$4,13$ $11,01^*$
3	Величина амплитуды колебаний головы и тела в передне-заднем и боковом направлениях	$2,66 \pm 0,20$ $2,57 \pm 0,46$	$2,91 \pm 0,15$ $3,19 \pm 0,28$	$8,60$ $19,44^*$
4	Согласованность движений верхних и нижних конечностей	$2,81 \pm 0,23$ $2,83 \pm 0,20$	$3,01 \pm 0,15$ $3,51 \pm 0,29$	$6,65$ $19,38^*$
5	Амплитуда маховых движений рук	$2,78 \pm 0,19$ $2,71 \pm 0,17$	$2,96 \pm 0,20$ $3,40 \pm 0,25$	$6,09$ $20,30^*$

Примечание: в числителе – показатели КГ; в знаменателе – ЭГ; * – достоверность при уровне значимости $p < 0,05$.

Подобная тенденция более существенного улучшения показателей технической подготовленности в ЭГ была выявлена и по другим контрольным упражнениям, характеризующим величину амплитуды колебаний головы и тела в передне-заднем и боковом направлениях, согласованность движений верхних и нижних конечностей, амплитуду маховых движений рук.

Уровень физической подготовленности бегунов, обеспечивающий возможность совершенствования индивидуальной техники бега на короткие дистанции, изменился следующим образом (Таблица 3). В КГ при *в беге на 600 м* исходные данные ($1.47.03 \pm 0,15$ мин) к окончанию педагогического эксперимента улучшились до $1.42.13 \pm 0,17$ мин, ($p > 0,05$), *в прыжке в длину* исходные данные $2,41 \pm 0,16$ см к окончанию педагогического эксперимента улучшились до $2,53 \pm 0,17$ см ($p > 0,05$); в ЭГ, соответственно, *в беге на 600 м* исходные данные ($1.43.07 \pm 0,21$ мин) к завершению педагогического эксперимента улучшились до $1.31.10 \pm 0,10$ мин, ($p < 0,05$); при *прыжке в длину с места* исходные показатели ($2,40 \pm 0,19$ см) к завершению педагогического эксперимента улучшились до $2,74 \pm 0,21$ см, ($p < 0,05$).

Таблица 3

Особенности изменения показателей физической подготовленности бегуний ($X \pm Sx$)

№ п/п	Показатели	Исходные данные	После педагогического эксперимента	Прирост в %
1	Бег на 600 м (мин)	$1.47.03 \pm 0,15$ $1.43.07 \pm 0,21$	$1.42.13 \pm 0,17$ $1.31.10 \pm 0,10$	$4,41$ $8,40^*$
2	Прыжок в длину с места (см)	$2,41 \pm 0,16$ $2,40 \pm 0,19$	$2,53 \pm 0,17$ $2,74 \pm 0,21$	$4,75$ $12,41^*$
3	Прыжок в глубину с последующим отскоком (см)	$22,02 \pm 2,15$ $21,74 \pm 1,75$	$27,01 \pm 2,86$ $33,53 \pm 3,05$	$18,52^*$ $35,23^*$
4	Толкание ядра (5 кг) от груди (м)	$14,69 \pm 1,05$ $14,61 \pm 0,92$	$15,53 \pm 1,16$ $17,79 \pm 1,23$	$5,41$ $17,88^*$
5	Толкание ядра (5 кг) из-за спины (м)	$15,59 \pm 1,11$ $15,64 \pm 0,96$	$16,63 \pm 1,32$ $18,57 \pm 1,55$	$6,26$ $15,78^*$

Примечание: в числителе – показатели КГ; в знаменателе – ЭГ; * – достоверность при уровне значимости $p < 0,05$.

Подобная тенденция более значимого улучшения показателей физической подготовленности квалифицированных бегуний в ЭГ была выявлена и по другим контрольным упражнениям.

Заключение. Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что при совершенствовании скорости беговых шагов важно учитывать педагогические условия и факторы, влияющие на результативность соревновательной деятельности. Создание специальной развивающей среды; рациональный подбор подводящих и подготовительных упражнений, обеспечивающих точное воспроизведение формы и содержания беговых упражнений, повышающих скорость бега, позволит значительно повысить результативность соревновательной деятельности спринтера. Ведущим педагогическим условием повышения эффективности бега является формирование творческого, осознанного отношения к тренировочному и соревновательному процессу. Необходимо также знать индивидуальные особенности своих беговых шагов, выявлять фено-типологические различия. Физические упражнения для развития скоростных и скоростно-силовых качеств, а также скоростной выносливости следует подбирать с

учетом способностей конкретного спортсмена, что обеспечивает возможность рациональной организации тренировочного процесса в условиях соперничества в борьбе за высокие достижения.

Источники и литература:

1. Аванесов В. У. Проблемы пути повышения специальной работоспособности в беге на короткие дистанции. // Теория и практика физической культуры. 2007. № 12. С. 38 – 41.
2. Анисимова Е. А. Управление ритмической структурой беговых шагов как фактор повышения результативности соревновательной деятельности. // Актуальные проблемы физиологии физического воспитания и спорта: Сборник материалов конференции. Ульяновск, 2009. С. 12 – 14.
3. Бальсевич В. К. Онтокинезиология человека. М.: Теория и практика физической культуры, 2000. 275 с.
4. Валков И. М. О способах управления скоростью бега на короткие дистанции. // Теория, практика физической культуры. 2007. № 3. С. 41 – 42.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
6. Катенков А. Н. Моделирование повышения технической подготовленности бегунов на короткие дистанции. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2015. № 1 (34). С. 55 – 63.
7. Киселев Е. Д. Использование специального тренажера для совершенствования механизма отталкивания в беге. // Современные проблемы и перспективы развития физической культуры, спорта, туризма и социально-культурного сервиса. Сборник трудов Международной научно-практической конференции (26 – 27 февраля 2015 г.). Набережные Челны: Рио НИСПТР; Поволжский ГАФКСиТ, 2015. 420 с.
8. Майнуллин К. Н. Дифференцированный подход к тренировке высококвалифицированных спринтеров. // Теория, практика физической культуры, 2010. № 1. С. 39 – 41.
9. Майский А. Секреты спринтерского бега. // Легкая атлетика. 2007. № 6. С. 14 – 18.
10. Назаренко Л. Д., Анисимова Е. А., Козловский М. А. Формирование рационального взаимодействия с опорой бегуний на 400 метров. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 102 с.
11. Назаренко Л. Д. Место и значение точности как двигательного-координационного качества. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2001. № 2. С. 30 – 35.
12. Назаренко Л. Д. Средства и методы развития двигательных координаций. М.: Теория и практика физической культуры, 2003. 258 с.
13. Назаренко Л. Д. Физиология физических упражнений. Ульяновск, ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. 262 с.
14. Назаренко Л. Д., Анисимова Е. А. Воспитание в спорте. М.: Теория и практика физической культуры, 2015. 80 с.
15. Пьянзин А. И., Солодовников Е. В. Соразмерность параметров отталкивания в формировании модельных характеристик подготовленности квалифицированных спринтеров. // Теория и практика физической культуры. 2008. № 6. С. 46 – 50.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 584 с.
17. Тюпа В. В., Аракелян Е. Е., Примаков Ю. И. Биомеханические основы техники спортивной ходьбы и бега. М.: Олимпия, 2009. 64 с.

УДК 796.015.5

ББК 74; 75

Формирование творческого мышления юных футболистов как условие повышения эффективности тренировочного процесса

Костюнина Любовь Ивановна,

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Чайкин Андрей Сергеевич,

магистрант кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье проведен анализ игровой деятельности в современном футболе. Обоснованы теоретико-методические подходы к повышению эффективности тренировочного процесса футболистов 13 – 14 лет на основе формирования у них творческого мышления. Выявлены структура и особенности творческого мышления, представлена методика применения организационно-обучающих игр, обеспечивающая раскрытие индивидуальности спортсмена, подготовку игрока, способного творчески подходить к решению различных технико-тактических задач. Авторы приводят доказательства того, что формирование игрового интеллекта юного футболиста детерминирует дальнейший рост его спортивного мастерства, способствует реализации кинезиологического потенциала на профессиональном уровне.

Ключевые слова: футбол, творческое мышление, развивающее обучение, организационно-обучающая игра, спортивная подготовка, спортивный резерв.

Forming Creative Thinking of Young Football Players As a Condition for Increasing the Efficiency of the Training Process

Kostunina Liubov I.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Chaikin Andrei S.,

Master's Student, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article analyzes game activity in modern football. The authors state theoretical and methodological approaches to improving the efficiency of the training process of

football players, the former is based on the formation of the creative thinking of the latter. The structure and peculiarities of creative thinking are revealed in the article, the method of application of organizational and educational games is presented, it ensures the disclosure of an athlete's personality, the preparation of a player who is capable of creatively solving various technical and tactical tasks. The authors state that the formation of the game intelligence of a young football player determines the further growth of his sportsmanship, contributes to the realization of the kinesiological potential at a professional level.

Keywords: football, creative thinking, developing training, organizational and educational game, sports training, sports reserve.

Введение. Все более возрастающая конкуренция на международной футбольной арене, снижение уровня выступлений национальной сборной по футболу за последние десятилетия требуют поиска путей повышения эффективности системы подготовки российских футболистов. Чемпионат мира по футболу 2018 года свидетельствует о новых тенденциях развития футбольной игры. До недавнего времени достаточно было иметь в команде одного-двух «звездных» игроков мирового класса, вокруг которых выстраивалась стратегия командной игры, обеспечивающая достижение победы. В наши дни успех игры определяется иными факторами: слаженностью командных действий; умением как отдельных игроков (независимо от игрового амплуа), так и команды в целом вести силовое противоборство, оказывать противодействие в соответствии со складывающейся игровой ситуацией; наличием у футболистов творческого, игрового мышления, реализующегося во всех их действиях; умением спортсменов предвидеть и прогнозировать игровые ситуации, выстраивать индивидуально-командную стратегию игры. В связи с этим становится очевидным, что подготовка современного футболиста должна выстраиваться принципиально иначе, чем в прошлом.

Гипотезой исследования стала мысль о том, что развитию творческого мышления футболистов необходимо уделять внимание на протяжении всего процесса обучения и становления спортивного мастерства, и делать это необходимо на основе обеспечения организационно-педагогических условий, способствующих проявлению неординарных подходов к решению разнообразных задач, возникающих как в процессе тренировки, так и в соревновательной деятельности, в рамках гибкого сочетания традиционных и инновационных методов обучения с учетом индивидуальности спортсмена.

Цель исследования: развитие творческого мышления футболистов 13 – 14 лет.

Задачи исследования: представить теоретико-методологическое обоснование методики развития творческого мышления футболистов 13 – 14 лет на основе применения организационно-обучающих игр.

Методы и организация исследования. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы; методы организационно-обучающей игры, квалификационного анализа; контент-анализ; педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

В педагогическом эксперименте приняли участие 20 спортсменов 13 – 14 лет, имеющие стаж занятий футболом 2 – 3 года. Контрольная группа (КГ) занималась по общепринятым методикам подготовки футболистов, соответствующим требованиям программы ДЮСШ для отделений футбола [Футбол... 2011], экспериментальная группа (ЭГ) – по разработанной нами методике с применением организационно-обучающих игр, направленных на развитие творческого мышления футболистов 13 – 14 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследователи отмечают, что успехи национальной сборной СССР в 60-е – 70-е годы двадцатого века обусловлены «массовостью футбола», наличием научно обоснованных подходов и единых методик подготовки спортивных резервов, реализуемых в детско-юношеском футболе, их преемственностью на уровне спортивного мастерства и спорта высших достижений [Николаенко 2014; Сучилин, Золотарев, Шестаков 2005].

Современные специалисты утверждают, что в России отсутствует целостное понимание процесса воспитания футболистов высокого класса, начиная с детского и юношеского футбола. По мнению большинства тренеров, а также ученых, занимающихся указанной тематикой, в тренировочном процессе юных футболистов необходимо, прежде всего, решать задачи развития ведущих физических качеств, формирования умения технично владеть мячом, достижения необходимого уровня скоростно-силовой подготовленности, специальной выносливости. Внимание исследователей в большей мере направлено на разработку систем подготовки юных футболистов с учетом закономерностей формирования двигательных навыков, возрастных особенностей, развития сенсомоторной активности спортсменов, их морфо-функциональных показателей, выявления оптимального соотношения тренировочной работы с мячом и без мяча, применения тренажерных устройств и др. В качестве базовых принципов построения тренировочных занятий рассматриваются положения о необходимости разностороннего физического развития юного футболиста, формирования умения «играть в команде», воспитания целеустремленности, стрессоустойчивости [Корзун 2013; Кудяшев 2011; Николаенко 2015; Николаенко 2014; D'Ottavio 2011].

В то же время, как показывают игры Чемпионата мира 2018 года, футбол превращается в игру в большой степени интеллектуальную: способность к успешному психологическому противоборству с различными командами противника, гибкость внутрикомандного взаимодействия сочетаются с актуализацией индивидуальностей спортсменов и зависят от интеллектуальных ресурсов каждого игрока, обеспечивающих в критических ситуациях достижение желаемой победы. В связи с этим сейчас в отечественной и зарубежной практике подготовки юных футболистов большее значение стали придавать формированию умений юных футболистов правильно строить стратегию и тактику игры, оперативно анализировать игровую ситуацию, принимать творческие, нестандартные решения [Корзун 2013; Hegen, Schlhorn 2012; Wein 2011].

Футбол относится к сложным спортивным играм, предъявляющим целый ряд требований к разносторонней физической подготовленности юного спортсмена, к оптимальному соотношению физической, специальной и технико-тактической подготовки атлета, обуславливающих его техническое мастерство. Под техническим мастерством понимается умение спортсмена искусно владеть мячом не только в условиях перемещения по полю, но и в процессе противоборства с соперником, способность к взаимодействию с товарищами по команде в сложных игровых ситуациях при ограничении времени и пространства для реализации тактических задумок, готовность к импровизациям. Ориентация на развитие преимущественно физических и технических качеств юных футболистов не гарантирует высокую результативность их игры. Не являются редкостью игровые ситуации, в которых первоклассно (с учетом его физической формы и технических возможностей) подготовленный спортсмен проводит игру неэффективно, совершает грубые тактические ошибки, нестабильно выполняет технические действия, проявляет тревожность в ситуациях, требующих быстрого принятия решений.

Современный футбол привлекает многочисленных болельщиков не столько результативностью игры той или иной команды, сколько ее содержанием, зрелищностью,

интеллектуальной насыщенностью, тактической усложненностью, непрогнозируемостью результатов игры. Кумирами становятся спортсмены, обладающие не только высокими физическими и силовыми данными, но и развитым игровым мышлением, способные выстраивать на футбольном поле «красивые» и в то же время результативные комбинации, оригинально и неожиданно для соперника разрешать проблемные ситуации, возникающие в ходе игры.

Качественное изменение условий игровой деятельности в современном футболе (стандартное качественное покрытие поля, отвечающее требованиям FIFA; футбольные мячи, выполненные в соответствии с современными техническими параметрами; все более совершенствующаяся спортивная экипировка) обуславливает изменение самого характера игры. Во-первых, значительно возрастает скорость игры, что ведет к быстрой смене игровых ситуаций. От футболиста требуется в каждый новый момент игры учитывать изменившуюся ситуацию, поэтому он должен быть «вооружен» идеями на все случаи развития игровых ситуаций (если понимать под идеей «мысль в действии»). В динамичных условиях современного футбола спортсмен в первую очередь должен быть обучен умению находить правильные решения в быстро меняющихся, чаще всего не похожих одна на другую, игровых ситуациях.

Во-вторых, футболист должен наблюдать и оценивать действия партнеров и соперников по игре, отслеживать в игровой ситуации не только себя, но и действия всех участников единого «ансамбля» играющих. В-третьих, спортсмен должен уметь предвидеть (прогнозировать) действия партнеров и противников и строить свои собственные действия, опережая развитие игровых ситуаций. В-четвертых, для успешности игры на футбольном поле игрок должен уметь импровизировать, быть непредсказуемым для соперников, находить новые, оригинальные и нестандартные решения возникающих проблемных ситуаций. И, наконец, в-пятых, футболист должен научиться усваивать собственный опыт проведенной игры, а также опыт своих товарищей, анализировать как свои действия, так и действия партнеров и соперников, накапливать информацию с целью совершенствования своего спортивного мастерства [Николаенко 2015; Сучилин 2005].

С психолого-педагогической точки зрения современный футбол требует от игрока, прежде всего, ярко выраженных рефлексивных и прогностических способностей, нестандартности мышления, способности к усвоению собственного опыта. Поэтому развитие мыслительных способностей юных футболистов предполагает, прежде всего, развитие у них творческого мышления. Только креативность мышления обусловит появление новой, прогрессивной модели футбольной игры – игры интеллектуальной, насыщенной множеством эвристических тактических комбинаций, игры не столько «силовой», сколько «осознанной», интересной самой разнообразной аудитории.

Развитие творческого мышления спортсмена необходимо рассматривать во взаимосвязи психологического и педагогического аспектов самой природы творчества. Психологический аспект творчества позволяет рассматривать взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, когда спортсмен в процессе решения двигательных задач оценивает и анализирует собственные технико-тактические действия, действия соперников и товарищей по команде, стремится к углубленному познанию компонентов игры. При этом «аффективная сфера» отвечает за творческую активность, мотивацию, побуждения к действиям, способствует интеллектуальной деятельности (восприятие, память и др.). Развитие творческого потенциала спортсмена сопряжено с формированием у него эстетического восприятия и практической интуиции, способности к антиципации, умения выстраивать ассоциативные связи и др., что, в свою очередь, предполагает использование активных методов обучения (например, анализа ситуаций, моделирования, проблемного, развивающего обучения) [Костюнина 2010; Костюнина 2013].

В основе разработанной нами методики развития творческого мышления юных футболистов лежат ключевые принципы развивающего обучения, рассматриваемого психологами как рефлексивное субъект-субъектное взаимодействие тренера и воспитанника, направленное на раскрытие потенциальных возможностей ребенка [Давыдов 2008]. Целью развивающего обучения является формирование у воспитанников навыков самостоятельного поиска знаний посредством организации активной и сознательной разнообразной деятельности, обеспечивающей решение все более усложняющихся учебных задач. В основе развивающего обучения лежит актуализация ранее усвоенных знаний, способов организации действий; разработка оригинального способа (проекта) решения поставленной задачи на основе мыслительных операций, рефлексии и коррекции собственной деятельности с целью достижения планируемого результата.

Метод организационно-обучающей игры (ООИ), разработанный в рамках научной школы развивающего обучения С.Д. Неверковича, мы рассматриваем как еще одно эффективное средство формирования творческого мышления юных футболистов [Неверкович 1988].

Основным принципом организации ООИ является соединение коллективной мыслительной деятельности участников по решению конкретной, реальной и актуальной для них проблемы с рефлексивным анализом того, что происходит в игре, когда рефлексия собственной мыслительной деятельности сопровождается анализом коллективных взаимодействий, а также обсуждением возникающих игровых ситуаций, что весьма актуально для организации эффективной соревновательной деятельности футболистов.

Эффективность применения ООИ в процессе тренировочной деятельности юных футболистов определяется включением игроков в коллективную мыслительную деятельность по реализации эффективных технико-тактических комбинаций, отказом от стандартных способов решения игровых задач, освоением участниками специальных мыслительных действий (проблематизация, рефлексия, понимание, анализ и оценка), выработкой у игроков способности к объективному определению значимости своей роли в решении проблемных игровых ситуаций, обретением привычки к поиску новых способов организации взаимодействия с партнерами по игре.

Содержание организационно-обучающих игр для футболистов экспериментальной группы формировалось следующим образом:

Исходя из содержания структурных компонентов творческого мышления юных футболистов, таких как эвристичность (умственные действия по принятию нестандартных решений в проблемных ситуациях), рефлексия (умственные действия по анализу оснований своих собственных действий и действий партнеров по игре), антиципация (предвидение игровой ситуации и планирование дальнейших технико-тактических действий), способность к усвоению позитивного опыта, мотивация к саморазвитию.

С учетом основных проблем, возникающих в процессе реальной спортивной деятельности:

- противоречия между ожиданием от футболистов умения играть на любом участке поля и общепринятой системой подготовки футболистов с учетом игрового амплуа в рамках «узкой специализации»;

- изменения стратегии и тактики футбольной игры при встрече с различными командами (положение которых – выше или ниже в турнирной таблице);

- лидерства и/или организации командной игры в ключевые моменты в ходе матча, когда, например, проигрывающая команда за несколько минут до конца игры неожиданно добивается победы, или, наоборот, в которых побеждающая команда вдруг снижает эффективность игры и проигрывает;

– рационального соотношения темпа и скорости игровой деятельности футболистов и др.

Для участия в ООИ футболисты ЭГ были разделены на 4 функциональные микро-группы: «спортсмены-футболисты», «менеджеры», «тренеры», «ученые-исследователи». В ходе педагогического эксперимента у воспитанников была возможность поучаствовать в работе каждой микрогруппы с целью реальной оценки своего творческого потенциала и возможностей его реализации в процессе игровой деятельности. Организационно-обучающие игры включались в режим учебно-тренировочных сборов: в ходе утренней зарядки обсуждалась проблема – сюжет ООИ, осуществлялась формулировка гипотезы; вечером проводилась сама ООИ. Продолжительность проведения ООИ составила 5 – 7 дней, по 2 – 3 игровых часа (содержание ООИ определялось целями и задачами конкретного этапа подготовки). В ходе проведения ООИ осуществлялась запись на диктофоны, видеосъемка с целью последующего анализа полученных данных. Всего с юными футболистами были проведено 8 организационно-обучающих игр (см. табл. 1).

Таблица 1. Организационно-обучающие игры с юными футболистами

№/№	Этапы подготовки	Организационно-обучающие игры	Этапы организации ООИ	Методы проведения ООИ
1.	Общеподготовительный этап	1. «Проблемы подготовки юных футболистов». 2. «Стиль общения и руководства тренера как фактор успешности игры юных футболистов».	Формирование педагогической и игровой проблемы. 2.Проведение обсуждений и переговоров. 3.Участие в игре (игровая деятельность, обучение в игре). 4.Перенос «игрового» опыта мышления и деятельности в реальную спортивную жизнь.	Моделирование, схематизация, проблематизация, понимание, критика, оценка, квалификация, рефлексия операций ситуационного анализа.
2.	Специально-подготовительный этап	1. «Поражения в спорте и их причины». 2. «Победа в футбольной игре: везение или тренировка?»		
3.	Предсоревновательный этап	1.«Тактика нападения и защиты в футболе». 2. «Анализ тактических ошибок нападающего футболиста, футболиста – защитника».		
4.	Соревновательный этап	1.«Стратегия футбольной игры». 2. «Как добиться победы в футбольной игре?»		

С целью диагностики сформированности компонентов творческого мышления в КГ и ЭГ были организованы коллективные дискуссии по теме предшествующих игр. Дискуссии проводились в данных группах как до начала организационно-обучающих игр, так и после них. Для проведения квалификационного и контент-анализа вербальной продукции футболистов контрольной и экспериментальной групп осуществлялась видео- и аудиозапись.

Как показывают результаты педагогического эксперимента, наиболее высокий развивающий эффект метод организационно-обучающих игр оказывает на способность юных спортсменов к рефлексии (см. табл. 2). Данный показатель в

Таблица 2. Сравнительный анализ показателей сформированности творческого мышления футболистов 13 – 14 лет (в %)

№/№	Структурные компоненты творческого мышления	Группы испытуемых	
		КГ	ЭГ
1.	Эвристичность	<u>23,0</u> 30,9*^	<u>21,0</u> 25,6
2.	Рефлексия	<u>4,2</u> 33,6*^	<u>4,3</u> 5,0
3.	Прогнозирование	<u>13,9</u> 15,1^	<u>13,7</u> 13,8
4.	Способность к усвоению позитивного опыта	<u>5,8</u> 20,0*^	<u>6,3</u> 5,6
5.	Суммарно по мыслительным компонентам	<u>44,9</u> 99,6*^	<u>48,2</u> 47,9
6.	Высказывания коммуникационного (несодержательного) характера	<u>55,1</u> 0,4*^	<u>51,8</u> 52,1

Примечание: в числителе – показатели на начало педагогического эксперимента, в знаменателе – на момент его завершения; * – достоверность различий внутри группы по этапам педагогического эксперимента; ^ – достоверность различий между КГ и ЭГ, $P < 0,05$.

ЭГ увеличился в 8,0 раз по сравнению с данными, полученными на начало педагогического эксперимента. Футболисты ЭГ стали анализировать свои собственные действия, учитывать свою позицию в общей структуре ситуации, анализировать позицию партнера по взаимодействию, выделять основания своих собственных действий.

Уровень сформированности способности к усвоению позитивного опыта в ЭГ возрос в 3,4 раза, что указывает на значительное изменение в мыслительной деятельности юных спортсменов, касающееся умения быстро «схватывать» содержание, анализировать и понимать его, а, главное, психологически «прирачивать», усваивать, перерабатывать и делать это содержание своим собственным. В этом смысле каждый участник организационно-обучающих игр получил богатый личный и интеллектуальный опыт.

Творческий потенциал футболистов, принимавших участие в организационно-обучающих играх, также значительно вырос – в 1,4 раза. В ходе игр при проектировании и программировании новых систем подготовки юных спортсменов, высказывания по данному фактору имели удельный вес до 60,1% от общего объема речевой продукции спортсменов ЭГ. Однако проявление данного компонента зависит от психолого-педагогических и коммуникативных условий, чем объясняется получение относительно невысоких данных в ЭГ на этапе вторичной диагностики.

Интересно отметить, что значительно изменилась сама структура речевых высказываний футболистов ЭГ на этапе завершения педагогического эксперимента по показателям несодержательных коммуникационных высказываний. До участия спортсменов в играх общение обыденного и несодержательного характера в ЭГ и КГ занимало практически половину от общего объема их речевых высказываний: в ЭГ – 55,1%, в КГ – 51,8% ($P > 0,05$). По окончании педагогического эксперимента данный показатель значительно изменился в ЭГ, а именно снизился до 0,4%, тогда как в КГ удельный вес несодержательных высказываний остался без существенных изменений – 52,1% ($P < 0,05$)

Развитие содержательных компонентов творческого мышления юных футболистов обусловило существенные изменения в мотивации спортсменов, формирование осознанного подхода ко всем аспектам спортивной тренировки, что отразилось на эффективности тренировочно-соревновательной деятельности в целом. По всем

показателям, характеризующим уровень различных видов подготовленности, по завершению педагогического эксперимента между спортсменами КГ и ЭГ наблюдаются статистически значимые различия ($P < 0,05$). Так, в ЭГ показатели, характеризующие уровень общефизической и специальной подготовленности, повысились: скоростной выносливости – на 10,9%, скоростно-силовых качеств – на 15,1%, скоростных качеств – на 17,7%; технико-тактической подготовленности – на 36,4%; теоретической – 34,7% ($P < 0,05$).

Эффективность применения организационно-обучающих игр подтверждается показателями результативности соревновательной деятельности: позиционные атаки улучшены на 51,28%, быстрые атаки – на 15,8%, контратаки – на 44,5%. Соотношение точных передач возросло на 26,43%, количество точных ударов по воротам составило 46,01% ($P < 0,05$). При этом следует отметить, что игроки ЭГ в соревновательной деятельности чаще стали использовать комбинационные технико-тактические действия, импровизационные атаки, учитывая условия реальной игровой деятельности.

Заключение. Исследование показало, что современные тенденции развития футбола обуславливают необходимость воспитания спортсменов, отвечающих модельным параметрам показателей общефизической, специальной технико-тактической подготовленности; обладающих психологической устойчивостью, игровым мышлением, стабильностью и вариативностью двигательных навыков, умением применять их в различных игровых ситуациях, независимо от игрового амплуа; мотивированных на достижение спортивного результата и реально осознающих проблемы спортивной подготовки личностного, организационного характера. Применение организационно-образовательных игр как средства формирования и развития творческого мышления юных футболистов можно рассматривать как инновационный подход к повышению эффективности подготовки спортивного резерва.

Источники и литература:

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 613 с.
2. Костюнина Л. И. Формирование творческого мышления будущих специалистов по физической культуре на основе реализации курса профессиональной спортивной подготовки. // Интеграция инновационных систем и технологий в процесс физического воспитания молодежи: VIII-ая Всероссийская научно-практическая конференция: сборник научных трудов. Ульяновск: УлГТУ, 2010. С. 123 – 127.
3. Костюнина Л. И. Детерминанты творческо-интеллектуальной активности спортсмена. // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: Материалы международной научно - практической конференции. Уфа: УГАТУ, 2011. С. 111 – 113.
4. Костюнина Л. И. Педагогическая концепция обеспечения согласованности двигательной и интеллектуальной деятельности в процессе спортивной подготовки: автореф. дис. ... док. пед. наук. Набережные Челны, 2013. 53 с.
5. Корзун Д. Л. Технико-тактическая подготовка футболистов 8 – 10 лет на основе акцентированного использования игровых средств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013. 24 с.
6. Кудяшев Н. Х. Техническая подготовка юных футболистов на начальном этапе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Набережные Челны, 2011. 25 с.
7. Неверкович С. Д. Методика проведения и структура организационно-обучающих игр. // Теория и практика физической культуры. 1988. № 1. С. 12 – 17.
8. Николаенко В. В. Формирование спортивного мастерства юных футболистов. // Наука и спорт: современные тенденции. Казань: Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма. 2015. Т. 6. № 1(6). С. 61 – 66.
9. Николаенко В. В. Тренировочный процесс в системе многолетней подготовки юных футболистов: сравнительный анализ. // Научный журнал НПУ имени М. П. Драгоманова. Серия № 15: Научно-педагогические проблемы физической культуры (Физическая культура и спорт). Киев: НПУ имени М. П. Драгоманова, 2014. Вып. 3 (46). № 14. С. 51 – 58.
10. Сучилин А. А., Золотарев А. П., Шестаков М. М. Методологические основы исследования проблемы подготовки юных футболистов. Волгоград: ВГАФК, 2005. 101 с.
11. Футбол: типовая учебно-тренировочная программа спортивной подготовки для детско-юношеских

спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва (Российский футбольный союз). М.: Советский спорт, 2011. 160 с.

12. D'Ottavio S. L'apprendimento della tecnica calcistica: come rendere funzionale L'insegnamento. // Sport & Medicina, 2011. № 2. P. 49 – 57.
13. Hegen P., Schlhorn W. Lernen an Unterschieden und nicht durch Wiederholung. // Fussballtraining. 2012. № 3. S. 41 – 52.
14. Wein H. Spielintelligenz im Fußball – Kindgemд trainieren. Aachen: Meyer&Meyer, 2011. 368 p.

УДК 37.02, 37.04, 796.8
ББК 75.1

Методика формирования волевых качеств пауэрлифтеров подросткового возраста: личностно-ориентированный подход

Панова Евгения Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Гребенькова Дарья Павловна,

магистрант факультета физической культуры и спорта, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена практическим вопросам психологии спорта, в ней реализуется методический подход к волевой подготовке спортсменов. Волевые качества являются ведущими свойствами личности тяжелоатлета, обеспечивающими надежность и эффективность тренировочной и соревновательной деятельности в этом виде спорта. Препятствия, возникающие на пути к достижению спортивных целей и завоеванию побед, требуют от человека владения методами самоконтроля и саморегуляции «отрицательных» психических состояний и реакций организма, что напрямую связано с уровнем развития его волевых качеств, и успешно преодолеваются лишь при оптимальном уровне технической, физической и интеллектуально-психологической подготовленности спортсмена. В статье обсуждаются новые формы и методы воспитания личностных характеристик пауэрлифтеров подросткового возраста, а также педагогические условия для эффективной спортивной деятельности, нацеленной на рекорды и выдающиеся достижения. Специфику оригинальной авторской методики составляет индивидуальный подход к тренировочному и воспитательному процессу на основе личностно-ориентированных тренировок.

Ключевые слова: пауэрлифтинг, тяжелая атлетика, волевые качества, педагогические условия, модель формирования волевых качеств, спортсмены подросткового возраста.

Methods of Forming Volitional Qualities of Adolescent Powerlifters: Personality-oriented Approach

Panova Evgeniia O.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Grebenkova Daria P.,

Master's Student, Faculty of Physical Culture and Sports, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to practical issues of the psychology of sports and a methodical approach to the strong-willed training of athletes. Volitional qualities are the leading personality traits of a weightlifter, ensuring the reliability and effectiveness of training and competitive activities in this sport. Obstacles to achieving sports goals and winning victories are successfully overcome only with an optimal level of technical, physical and intellectual psychological readiness of an athlete. They require him to master the methods of self-control and self-regulation of «negative» mental states and reactions of the body, which is directly related to level of development of volitional qualities of a person. The article discusses the new forms and methods of developing the personal characteristics of adolescent powerlifters, as well as the pedagogical conditions for effective sports activities aimed at records and outstanding achievements. The specificity of the original author's methodology is an individual approach to the training and educational process on the basis of student-centered trainings.

Keywords: powerlifting, weightlifting, volitional qualities, pedagogical conditions, model of forming volitional qualities, adolescent athletes.

Современный уровень развития тяжелоатлетического спорта предъявляет высокие требования не только к физической, но и к психологической и интеллектуальной подготовленности спортсменов. Специфика спортивной деятельности пауэрлифтеров заключается в постоянном присутствии «соревновательного компонента», в работе на грани человеческих возможностей, в высоком уровне контроля эмоциональных состояний, в игнорировании гендерно заданных различий в требованиях к уровню психофизической готовности спортсменов; эти особенности должны найти свое отражение в организации и содержании тренировочного процесса [Гузь 2003; Беляев, Бибе, Болховский 2006; Дворкин 2005; Лях 2000; Трофимова, Солоненко 2010; Тяжелая атлетика 1988; Тяжелая атлетика 2005].

Анализ спортивной деятельности пауэрлифтеров подросткового возраста выявил взаимосвязь между уровнем спортивных достижений спортсменов и степенью проявления волевых качеств в процессе тренировочной и соревновательной деятельности. Проведенные исследования позволили структурировать волевые качества спортсмена-тяжелоатлета, ведущими из которых названы целеустремленность, упорство и терпеливость, а также разработать различные модели формирования волевых качеств в процессе спортивной подготовки [Дворкин 2001, Колесник, Костюнина 2012; Ильин 2009].

Целью данной работы является исследование целесообразности формирования волевых качеств у пауэрлифтеров, начиная уже с подросткового возраста.

Задачи исследования – разработать модель целенаправленного формирования волевых качеств у пауэрлифтеров подросткового возраста, экспериментально проверить эффективность предложенной модели.

Организация исследования. Для проведения педагогического эксперимента были сформированы контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ) по 12 человек в каждой. В педагогическом эксперименте принимали участие пауэрлифтеры 13 – 16 лет. Перед началом педагогического эксперимента был выявлен исходный уровень специальной физической подготовленности: приседание (кг), жим лежа (кг), становая тяга (кг). Была определена степень сформированности волевых качеств (целеустремленность, упорство, настойчивость) с использованием тестов, рекомендованных для отбора спортсменов в секцию тяжелой атлетики [Павленко 1985]. Проведенное тестирование не выявило существенных различий в КГ и ЭГ ($p > 0,05$).

В КГ занятия осуществлялись в соответствии с рабочей программой по пауэрлифтингу СК «Торпедо» (г. Ульяновск), в ЭГ – с учетом разработанной нами модели формирования волевых качеств у пауэрлифтеров подросткового возраста с лежащим в ее основании личностно-ориентированным подходом.

Обобщение результатов теоретико-методологических исследований спортивной подготовки высококвалифицированных тяжелоатлетов позволило разработать модель процесса формирования волевых качеств пауэрлифтеров подросткового возраста. Основные структурные компоненты модели представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Модель формирования волевых качеств пауэрлифтеров подросткового возраста

На **первом этапе** методом опроса проводилась психодиагностика, в результате которой определялись параметры психических свойств личности пауэрлифтеров: уровень сформированности волевых качеств, темперамент, направленность и мотивы к спортивной деятельности. Это способствовало субъективному осознанию каждым спортсменом собственных психофизических ресурсов и оптимального психического состояния для эффективной спортивной деятельности. Данный подход содействует развитию самоконтроля за психическим состоянием, саморегуляции предстартовых психических состояний и мотивации к самовоспитанию ведущих волевых качеств [Гузь 2003].

Второй этап включал в себя развитие базовых психических процессов, составляющих психологическую основу процесса формирования волевых качеств, таких как самоконтроль, внимание, саморегуляция, воображение [Пуни 1977].

На **третьем этапе** проводились, личностно-ориентированные тренировки, длительностью 60 минут каждый, предполагающие освоение девяти тем. Каждый тренинг был рассчитан на 1 месяц и составлен из мотивирующих этюдов, направленных на повышение уверенности пауэрлифтеров в их неограниченных возможностях в спортивном и личностном совершенствовании, а также упражнений, направленных на развитие внимания, воображения и способности к самовнушению, необходимых в преодолении предвидимых и неожиданно возникающих препятствий.

Практическое формирование волевых качеств осуществлялось в процессе учебно-тренировочных занятий и соревнований через преодоление препятствий субъективного и

объективного характера, которые возникали спонтанно или создавались нами преднамеренно как предназначенные к решению сложные задачи. Индивидуализация этого процесса осуществлялась в ходе обязательной последующей рефлексии на основе самооценки пауэрлифтеров своего поведения, анализа ощущений в ходе преодоления тренировочных и соревновательных препятствий.

Методы психологического тестирования применялись для психологической диагностики пауэрлифтеров подросткового возраста с целью выявления развития психологических свойств и состояний, а также развития волевых качеств спортсменов. При этом авторы обращались к «коллекции» Е. П. Ильина [Ильин 2009].

В частности, для оценки и самооценки волевых качеств использовались тест «Самооценка силы воли», опросник для самооценки терпеливости, опросник для оценки своего упорства, опросник для оценки своей настойчивости, методика «Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов», методика «Психологический анализ развития волевых качеств спортсменов», методика «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» [Ильин 2009].

Экспериментальное изучение упорства проводилось с использованием методики «неразрешимая задача», методики А. И. Высоцкого, методики «Выявление упорства школьников в умственной деятельности» [Ильин 2009].

Применялись экспериментальные методики изучения терпеливости: изучение терпеливости методом задержки дыхания, динамометрический метод изучения терпеливости (М. Н. Ильина), оценка мобилизационных волевых усилий, оценка силы и длительности волевого усилия по А. Н. Шадрину [Ильин 2009].

Экспериментальное изучение выдержки проводилось при помощи методики «Агрессивное поведение» и методики «Лабиринт» А. И. Высоцкого [Ильин 2009].

Первая часть теоретико-методического тренинга включала в себя теоретический курс «волевой подготовки», который начинался с мотивирующего этюда и состоял из выступлений психолога, известных спортсменов и тренеров. Примеры спортивной и тренерской практики доказывали необходимость психодиагностики, психокоррекции и саморегуляции поведения спортсменов в процессе формирования личности, а также подчеркивали важность повышения спортивного мастерства и соревновательных результатов. Придерживаясь принципа личностно-ориентированного подхода, организаторы выявляли способности спортсменов и выстраивали дальнейшие занятия с учетом индивидуальных интересов, задатков и возможностей каждого из них.

Вторая часть тренингов была направлена на развитие мышления, памяти, внимания и воображения тяжелоатлетов. При планировании тематики занятий и отборе упражнений мы старались следовать принципу преемственности содержания мотивирующих этюдов и основной части занятий. В соответствии с принципами личностно-ориентированного подхода основной задачей тренинга являлась актуализация субъективного опыта пауэрлифтеров в проявлении волевых качеств в процессе тренировок и соревнований. Так, например, спортсмену предлагалось максимально ярко и детально вообразить/представить/воспроизвести в памяти личностно-индивидуальные ощущения, переживания и эмоции, сопровождавшие следующие моменты: перед выходом на помост, разгар соревнований, после поражения/победы и т. п.

Третий этап был посвящен выполнению упражнений, заключающихся в освоении техники стимулирования себя на преодоление предвидимых и неожиданно возникающих препятствий. После ознакомления с различными методами саморегуляции психического состояния и апробации различных упражнений спортсменам предлагалось выбрать основные и дополнительные приемы психорегуляции, наиболее подходящие каждому.

Данная стратегия формирования волевых качеств пауэрлифтеров также реализовывалась в процессе тренировочной и соревновательной деятельности. Так, в процессе тренировки применялись упражнения общего и локального воздействий на мышечные волокна методами повторных, изокINETических и изометрических усилий, кратковременных максимальных нагрузок и др. Например, применялось выполнение серий из 5 – 8 подходов к отягощению, с которым спортсмен производит 1 – 3 движения с предельным напряжением, предъявляющим весьма высокие требования к нервно-психическим возможностям человека и вызывающим значительные функциональные сдвиги в его организме и психике. Такие упражнения, как поднятие веса на скорость, поднятие штанги предельного веса, поднятие большего веса со стоек с резким изменением нагрузки и т.д., выполнялись в различных условиях и временных рамках: на фоне утомления, с повышением интенсивности к окончанию действия, в режиме «до отказа».

На основе анализа спортивной деятельности тяжелоатлетов и результатов внедрения разработанной нами модели был выявлен комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию волевых качеств у пауэрлифтеров подросткового возраста:

1. Искомые для спорта выдающихся достижений волевые качества пауэрлифтеров могут быть определены на основе психологического анализа спортивной деятельности как целостного процесса, участники которого – уникальные личности, наделенные неповторимыми интеллектуальными и эмоциональными способностями, жизненным опытом и навыками рефлексии.

2. Процесс формирования волевых качеств должен основываться на знании индивидуальных психофизических ресурсов спортсмена, рефлексии его эмоциональных состояний в различные периоды соревновательной и тренировочной деятельности, актуализации его опыта (жизненного в целом и спортивного в частности).

3. Формирование волевых качеств пауэрлифтеров подросткового возраста осуществляется в процессе спортивной деятельности, направленной на преодоление постепенно увеличивающихся трудностей разного рода (вес снарядов, физические упражнения, психические нагрузки, эмоциональные перегрузки, воспоминания о поражениях, самокритика), на основе воспитания объективного и рационального отношения спортсменов к содержанию спортивной деятельности, а также формирования мотивации к самовоспитанию.

Результаты исследования. В конце педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование. Обработка полученных материалов выявила положительную динамику прироста показателей специальной физической подготовленности и сформированности волевых качеств как в КГ, так и в ЭГ. Однако результаты тестирований в ЭГ были существенно выше, что свидетельствует об эффективности предложенной методики формирования волевых качеств у пауэрлифтеров подросткового возраста на основе личностно-ориентированного подхода.

Наибольший прирост показателей развития силы наблюдался у спортсменов ЭГ на всех этапах педагогического исследования, особенно при выполнении упражнения «становая тяга». Так, результаты в тесте «приседание со штангой» (кг) улучшились в КГ на 5,18%, в ЭГ – на 10,17% ($p < 0,5$). В тесте «жим лежа» (кг) в КГ прирост составил 4,5%, в ЭГ – 8,99%. В тесте «становая тяга» (кг) в КГ положительные изменения произошли на 10,80% ($p < 0,5$), в ЭГ – на 19,52% ($p < 0,5$).

Исследование динамики показателей сформированности целеустремленности выявило прирост результатов в КГ – 6,14%, а в ЭГ – 15,75% ($p < 0,05$). В исследовании такого волевого качества, как терпеливость, положительные изменения произошли к концу третьего этапа педагогического эксперимента: в КГ прирост результатов составил 14,41% ($p < 0,05$), а в ЭГ – 41,97% ($p < 0,05$). Подобная тенденция выявлена и в динамике показателей сформированности упорства: в КГ – 11,76%, а в ЭГ – 67,05% ($p < 0,05$) (Таблица 1).

Таблица 1. Динамика уровня сформированности волевых качеств в КГ и ЭГ, балл

Волевые качества	Этапы педагогического эксперимента	
	До педагогического эксперимента M±m	педагогического эксперимента M±m
1.Целеустремленность	$11,40 \pm 3,01$ $12,57 \pm 3,32$	$12,10 \pm 2,51$ $14,55 \pm 0,54^*$
2.Терпеливость	$5,34 \pm 3,95$ $5,67 \pm 3,76$	$6,11 \pm 3,70^*$ $8,05 \pm 1,10^*$
3.Упорство	$9,35 \pm 5,10$ $9,56 \pm 5,47$	$10,45 \pm 4,91$ $15,97 \pm 2,03^*$

Примечание: в числителе – показатели контрольной группы, в знаменателе – показатели экспериментальной группы; * – достоверность при уровне значимости $p < 0,05$. *Целеустремленность*: 12-16 баллов – высокий уровень, 8-11 баллов – средний уровень, 0-7 – низкий уровень; *терпеливость*: 10 баллов – отлично, 8 баллов – хорошо, 5 баллов – средне, 3 балла – плохо; *упорство*: 13-18 баллов – высокий уровень, 9-12 баллов – средний, 0-8 – низкий.

Заключение. Разработка теоретической модели формирования волевых качеств пауэрлифтеров позволила определить направления совершенствования тренировочного процесса, включающие в себя сбор и анализ информации о личностных характеристиках спортсменов, определение уровня мотивации к достижению цели и содержания базовых психических процессов; систематизировать педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода к подготовке спортсменов, повышающие эффекты тренировочной деятельности и результаты спортивных соревнований.

Таким образом, положительные результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о целесообразности применения предложенной модели формирования волевых качеств у пауэрлифтеров подросткового возраста на практике.

Источники и литература:

- Беляев В. С., Бибеев Л. М., Болховский Р. Н. Тяжелая атлетика. Техника классических упражнений: Учебное пособие. М.: МГПУ, 2006. 36с.
- Гузь С. М. Методика тренировки спортсменов 13 – 14 лет в силовом троеборье на этапе предварительной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. СПб.: СПбГПУ, 2003. 21 с.
- Дворкин Л. С. Силовые единоборства: атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 384 с.
- Дворкин Л. С. Тяжелая атлетика: учебник для ВУЗов. М.: Советский спорт, 2005. 600с.
- Ильин Е. П. Приложение. Методики изучения волевых качеств. // Ильин Е. П. Психология воли. 2-ое издание. СПб.: Питер, 2009. 368 с. [Электронный ресурс]. // URL: <https://psy.wikireading.ru/68816> (дата обращения: 30.09.2018).
- Колесник И. С., Костюнина Л. И. Развитие морально-волевых качеств как компонент двигательной и интеллектуальной деятельности. // Теория и практика физической культуры. Москва: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2012. № 3. С. 78 – 84.
- Павленко Н. Г. Тесты отбора подростков в секции тяжелой атлетики. // Межвузовская науч.-метод. конф. по физическому воспитанию студентов: тезисы докладов. Пермь: Перм. гос.ун-т, 1985. С. 147 – 149.
- Панова Е. О., Гребенькова Д. П. Содержание и организация личностно-ориентированных тренингов, направленных на воспитание волевых качеств пауэрлифтеров подросткового возраста. // Современные проблемы физического воспитания и безопасности жизнедеятельности в системе образования: материалы всероссийской научно-практической конференции. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2017. С. 229 – 231.
- Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте. Л.: ГДОИФК, 1977. 48 с.
- Трофимова О. Г., Солоненко О. А. Силовые виды спорта: от истоков к современности: монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. 151 с.
- Тяжелая атлетика: учебник для институтов физической культуры. Изд. 4-ое, перераб., доп. /Под ред. А.Н. Воробьева. М.: Фис, 1988. 238 с.
- Тяжелая атлетика: Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва, школ высшего спортивного мастерства и училищ олимпийского резерва. М.: Советский спорт, 2005. 108 с.

Сведения об авторах

Анисимова Е. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Алтунин К. К.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Белозёрова Л. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: bla-130880@yandex.ru

Георгиев К.,

издательство «Фльорир» (Florir Publishing House),
1504, Республика Болгария, г. София
E-mail: krasimir_g@mail.bg

Глухова Н. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: gluhovanatalya2305@yandex.ru

Гребенькова Д. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: evgeniya_ranova@mail.ru

Гумирова В. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: anna.sibireva@bk.ru

Гуськова Е.С.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: evguskova@mail.ru

Дмитриева Р. Ю.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: regina14dmitrieva@gmail.com

Жидяева О. О.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: bla-130880@yandex.ru

Жучкова И. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: zhuchkova.ii@inbox.ru

Камардина О. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Костюнина Л. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: likost@mail.ru

Кривцова Н. С.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
E-mail: fdo-ulgпу@yandex.ru

Лобина Ю. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: yulia_lobina@mail.ru

Мальцева А. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Миронова Е. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: elam65@rambler.ru

Мишина А. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
E-mail: mialp@list.ru

Нагимова Н. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
E-mail: e-mail: nata_nagimova@mail.ru

Назаренко Л. Д.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Николаева О. А.

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: nikolaeva-olga94@yandex.ru

Панова Е. О.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: evgeniya_panova@mail.ru

Поляков С. Д.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Сибирёва А. Р.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: anna.sibireva@bk.ru

Фахретдинова М. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
E-mail: ngf13758@mail.ru

Чайкин А. С.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь Ленина, 4/5
E-mail: likost@mail.ru

Our Authors

Anisimova Elena A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Altunin Konstantin K.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: kostya_altunin@mail.ru

Belozerova Liliia A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: bla-130880@yandex.ru

Georgiev K.,

1504, Bulgaria, Sofia, Publishing House FLORIR
E-mail: krasimir_g@mail.bg

Glukhova Natalia V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: gluhovanatalya2305@yandex.ru

Grebenkova Daria P.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: evgeniya_panova@mail.ru

Gumirova Veronika P.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: anna.sibireva@bk.ru

Guskova Evgenia S.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: evguskova@mail.ru

Dmitrieva Regina Iu.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: regina14dmitrieva@gmail.com

Zhidiaeva Olesia O.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: bla-130880@yandex.ru

Zhuchkova Irina I.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: zhuchkova.ii@inbox.ru

Kamardina Olga A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Kostunina Liubov I,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: likost@mail.ru

Krivtcova Natalia S.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432017, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, dom 81

E-mail: fdo-ulgpu@yandex.ru

Lobina Yulia A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: yulia_lobina@mail.ru

Maltseva Angela P.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Mironova Elena A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5

E-mail: elam65@rambler.ru

Mishina Alevtina P.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432017, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, dom 81

E-mail: mialp@list.ru

Nagimova Natalia I.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432017, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, dom 81
E-mail: e-mail: nata_nagimova@mail.ru

Nazarenko Liudmila D.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Nikolaeva Olga A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: nikolaeva-olga94@yandex.ru

Panova Evgeniia O.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: evgeniya_panova@mail.ru

Poliakov Sergei D.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Rybalkina Victoria A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: padmoony@mail.ru

Sibireva Anna R.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: anna.sibireva@bk.ru

Fakhretdinova Miliausha A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432017, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, dom 81
E-mail: ngf13758@mail.ru

Chaikin Andrei S.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: likost@mail.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различие дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.

